

Комунальний заклад вищої освіти  
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради



# АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 4

Частина 2



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2021

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

### ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

**Бойчук Петро Микитович**, кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник освіти України, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

### ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА:

**Вовк Мирослава Петрівна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна;

**Цюняк Оксана Петрівна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

### ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

**Беспарточна Олена Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії, керівник навчально-методичного центру нормативно-правового забезпечення навчального процесу, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського;

**Бичук Олександр Іванович**, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор, професор кафедри теорії спорту та фізичної культури, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

**Денисенко Наталія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, декан факультету початкової освіти та фізичної культури, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

**Друшляк Марина Григорівна**, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

**Замелюк Марія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

**Калитка Світлана Володимирівна**, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теорії фізичного виховання та рекреації, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

**Крутії Катерина Леонідівна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;

**Лякішева Анна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

**Мартинюк Алла Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної та української філології, Луцький національний технічний університет;

**Мартинюк Тетяна Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

**Марченко Оксана Юріївна**, доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор, професор, Національний університет фізичного виховання і спорту України;

**Семеног Олена Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри – професор кафедри української мови і літератури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

**Фаст Ольга Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

**Красонь Катаржина (Krasoń Katarzyna)**, prof. dr hab, заступник декана з наукової роботи, Сілезький університет у Катовіце, Польща.

*Ілюстрація на обкладинці – картина із серії «Квіти – радість життя»  
луцької художниці Світлани Костукевич (використана за згодою автора).*

Журнал ухвалено до друку Вченою радою  
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради  
**22 грудня 2021 р., протокол № 5**

Науковий журнал «Академічні студії. Серія «Педагогіка»  
zareєстровано Міністерством юстиції України  
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія KB № 24745-14685P від 05.03.2021)

Офіційний сайт видання: [www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy](http://www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy)

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

ISSN 2786-4758 (Print)  
ISSN 2786-4766 (Online)

© Комунальний заклад вищої освіти  
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, 2021

## ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

УДК 796.4.015.6:005.591.6

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.1>

**В. В. ДУТЧАК**

*майстер спорту з легкої атлетики, старший викладач,  
старший викладач кафедри теорії і практики фізичної культури і спорту,  
Рівненський державний гуманітарний університет,  
м. Рівне, Україна*

*Електронна пошта: dutchak1969@ukr.net*

*<http://orcid.org/0000-0002-2932-950x>*

### ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРІОДИЗАЦІЇ СПОРТИВНИХ НАВАНТАЖЕНЬ ЮНИХ ЛЕГКОАТЛЕТІВ

У статті розглядається проблема інноваційних підходів до проблеми періодизації спортивних навантажень юних легкоатлетів. Сучасний рівень наукових знань у спорті не лише розширив запас уявлень щодо взаємозв'язку всіх сторін підготовки легкоатлетів, але і значно поглибив їх. Раціональне планування тренувального процесу, правильне використання засобів і методів спортивного тренування на всьому протязі багаторічної підготовки юних спортсменів можливе лише за умови обліку анатомо-фізіологічних особливостей зростаючого організму.

З погляду спортивного відбору, спортивної орієнтації, планування тренувального процесу, вибору засобів і методів тренування становлять інтерес анатомо-фізіологічні особливості зростаючого організму.

Спорт підвищує опірність організму до несприятливих впливів зовнішнього середовища і є тому найважливішим засобом зміцнення здоров'я й профілактики захворювань. Однак, якщо при систематичних заняттях і раціональному підборі тренувальних навантажень у юних спортсменів спостерігаються високі показники імунологічної реактивності, то при нерегулярних заняттях або надмірних навантаженнях сила неспецифічного імунітету зменшується, що веде до зниження опірності організму інфекціям. Крім того, при плануванні тренувального процесу варто враховувати, що в юних спортсменів відзначаються сезонні коливання показників імунологічної реактивності: підвищення в осінній період і зниження у весняний.

Встановлено, що фізичне навантаження, яке відповідає силам і рівню підготовленості до виконання фізичних вправ, поліпшує розвиток кісткової системи й збільшує період її росту.

Виявлено, що одним із напрямків підвищення ефективності системи підготовки легкоатлетів базується на глибокому вивченні структури змагальної діяльності і побудові на цій основі модельних структур навчально-тренувального процесу.

Оптимальний рівень розвитку швидкості, сили, спритності, витривалості – основа для оволодіння технікою і тактикою легкоатлетів. В той же час реалізація завдань фізичної підготовки сприяє формуванню важливих психічних і морально-вольових якостей спортсменів.

**Ключові слова:** спортивні навантаження, легкоатлети, спортивне тренування, спортивні результати, якості спортсмена.

**Вступ.** Відповідно до теорії періодизації спортивного тренування всі тренери зважали на данні про те, що функціональними якостями спортсмена можна маніпулювати залежно від особливості календарного плану спортивних змагань [Матвеев].

Спочатку тренери орієнтувалися на одне головне змагання, і календарний рік ділився на 3 етапи: підготовчий, основний і перехідний.

Надалі основний період стали розділяти на основний, передзмагальний і змагальний.

Досить велика кількість змагань протягом року і бажання тренерів задіяти своїх учнів у всіх змаганнях привело до того, що весь рік був зайнятий перездагальною підготовкою.

Це привело до появи таких понять, як макроцикли, мезоцикли, мікроцикли. При цьому етап міг входити у два періоди, мезоцикли вторгалися в різні етапи, що тренерів зрозуміти було досить важко.

**Постановка проблеми.** Теорія періодизації спортивного тренування була піддана різкій критиці. Однак ця критика стосувалася,

в основному, тих фактів, коли в результаті розвантажного мезоциклу могло не відбутися фізичне «зростання» результатів [Верхошанський 1988].

На наш погляд, така постановка питання стосується тільки проблеми вищих спортивних досягнень, коли на карту ставиться всі надмірні форсування функціональних резервів організму, потрібних у процесі наступної трудової діяльності.

Крім того, у цих роботах розмова, як правило, ведеться про види спорту силового характеру, із циклічними і швидко-силовими вправами.

Нас же цікавлять вправи одноборств, пов'язані зі складною координацією рухів, використовуваних в умовах швидкої зміни ситуацій і високих психостресорних навантажень.

Для реалізації техніки легкої атлетики у змагальній обстановці необхідний досвід. Тому люди, що займаються легкоатлетизмом, повинні думати про максимально тривалу підтримку своїх функціональних можливостей.

Зберегти свої сили, займаючись легкоатлетизмом, можна за рахунок удосконалювання техніко-тактичної майстерності та обліку всіх біологічних умов існування свого організму.

**Аналіз попередніх досліджень.** Підґрунтям вивчення проблеми інноваційних підходів періодизації спортивних навантажень юних легкоатлетів стали наукові праці.

Вони знайшли своє відображення в навчальних посібниках, монографіях та підручниках: В. М. Костюкевич, А. П. Бондарчук, Ю. В. Верхошанський, Л. Г. Матвеев, С. М. Смірнов.

Огляд літератури із піднятої проблеми свідчить, що вибудовуючи етапи підготовки спортсмена, слід враховувати, що оптимальний обсяг вправ при заданій інтенсивності зберігається 5-6 тижнів, потім протягом 3-4 тижнів слід застосувати великі (концентровані) обсяги навантажень. Слідом за цим, 7-10 днів – реабілітаційна пауза для відновлення функціональних можливостей організму. Досвід роботи з кваліфікованими легкоатлетами показує, що тренований організм спортсмена здатний перенести три такого роду послідовних «порцій» і створити передумови для отримання позитивного адаптаційного ефекту. На тривалість періодів навчально-тренувального

процесу впливають також стан спортсмена, ті завдання, які йому належить вирішити, і, звичайно, календар спортивних змагань [Жілін; Кузьмін; Сідорчук].

Однак, місце підходів періодизації спортивних навантажень юних легкоатлетів не дослідили повною мірою.

**Мета статті** – обґрунтувати інноваційні підходи до проблеми періодизації спортивних навантажень юних легкоатлетів.

**Результати та дискусії.** Варто враховувати той факт, що кожна людина унікальна по всіх функціях і використанні середньогрупових критеріїв оцінки, щонайменше, некоректно. Проте, дана методика, хоча б приблизно дозволяє не допустити функціональних перевантажень.

Незважаючи на вищенаведену критику періодизації спортивного тренування, тижневий мікроцикл залишається як педагогічна категорія і у ньому повинно дотримуватися поступове збільшення навантаження до кінця тижня, тому що це вдало поєднується з педагогічними завданнями уроків тижневого циклу навчальної, навчально-тренувальної й тренувальної спрямованості.

Циклічне збільшення і зниження навантаження в тижневому циклі взагалі повинно знижуватися та збільшуватися в залежності не тільки від майбутніх завдань, але й від коливань біоритмів. В навчально-тренувальній діяльності варто враховувати планетарні, індивідуальні і добові біоритми.

На ранніх етапах техніко-тактичної підготовки із груповою формою проведення занять можна використати традиційну індивідуально-групову методику оцінки навантажень в умовних одиницях.

Проте, варто враховувати, що кожна дитина, підліток може перебувати в різних функціональних станах за біологічними і побутовими складовими. Якщо дитина перестала виконувати вправу і говорить, що не хоче, сприймайте це, як те, що вона не може. Відпочине – захоче. З підлітками варто бути суворіше, але у випадку небажання виконувати завдання із старанністю необхідно з'ясувати причину, перш ніж застосувати педагогічні санкції (у цьому віці можливе відставання росту серцевих клапанів від загального росту тіла і обсягу серця).

Такий підхід до функціональних навантажень на початкових етапах підготовки дозволить уникнути невиправданого відсівання учнів.

Планетарний ритм біологічної активності проявляється в процесі зміни річних сезонів і залежить від ракурсу сонячних променів, що падають на землю. Живі особи в північній півкулі найбільше біологічно активні в зонах навколо 22 березня й 22 вересня. Найбільш низькі функціональні можливості розташовуються в зонах 22 грудня й 22 червня (Таблиця 1).

У зв'язку із цим у періоди нижніх піків планетарного біоритму не слід планувати більші фізичні та психологічні навантаження всій групі.

Крім планетарного біоритму, на стан людини впливають і індивідуальні біоритми, що складаються з розумового (33 доби), емоційного (28 доби) і фізичного (23 доби) біоритмів [Смірнов 2000].

Як приклад у таблиці 2 приводяться криві індивідуальної біологічної активності з фізичною, розумовою і емоційною складовими (сходження синусоїди від середньої лінії нагору є початком чергового циклу).

У процесі цих коливань можуть виникнути ситуації, коли всі три показники біологічної активності збіжаться на верхньому піку амплітуди. У цей період індивідуум може виявити максимум своїх можливостей. Тренер, знаючи індивідуальний ритм кожного учня, може прогнозувати його стани і час вищих спортивних досягнень. Природно, що в період збігу біоритмів на нижньому піку не може йти мови про високі спортивні результати.

При обліку індивідуальних біоритмів для всієї групи варто враховувати їхнє накладення на планетарні коливання, збільшуючи їхній ефект або зменшуючи.

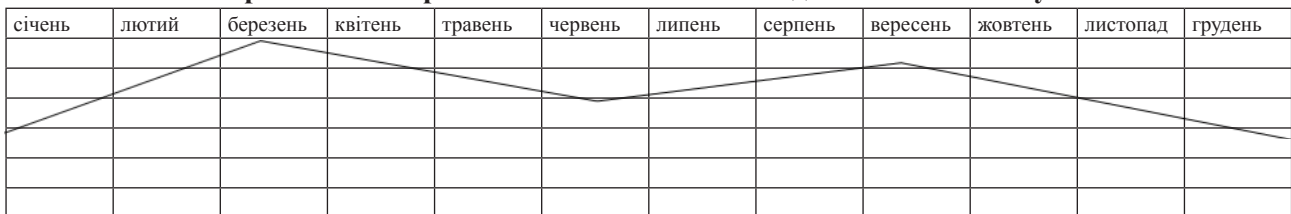
Для того, щоб самостійно враховувати індивідуальні біологічні коливання з метою організації режимів, що щадять, функціональної підготовки, необхідно знати дату народження.

Приклад розрахунку індивідуальних біоритмів: Учень народився 30 серпня 1990 року. Дата розрахунку – 30 квітня 2004 року.

Від дня народження пройшло 13 років і 8 місяців. У кожному році – 365 днів. Помножити їх на повні 13 років = 4745 днів. Додати до цього 3 зайвих дні у високосних роках = 4748 днів. Додати до цього 243 дня неповного

Таблиця 1

**Крива планетарної біологічної активності для північної півкулі**



Таблиця 2

**Приклад кривої індивідуального біологічного ритму за трьома складовими**





року = 4991. При розрахунку біоритму кожної якості необхідно ділити отриману суму на 23 дні, 28 днів й 33 дні.

Одержувані при розподілі залишки, додаються до дня добутку розрахунків, і виведене в результаті цього число буде початком чергової синусоїди. Дані про індивідуальні біологічні ритми можна одержувати за допомогою комп'ютерних програм. У той період, коли ці три якості збираються на верхньому піку амплітуди, учень може показати високі змагальні результати, і тоді йому можна давати високі функціональні навантаження. Коли ж у нього ці якості виявляються внизу, не слід вимагати від нього більших результатів на змаганнях і давати завдання з більшими функціональними навантаженнями.

З огляду на той факт, що на змаганнях з легкої атлетики силові, швидкісні якості і витривалість безпосередньо не вимірюються, а дії оцінюються в балах, при взаємному опорі двох супротивників планетарний біоритм на результат впливати не буде. Просто в період нижніх піків не слід давати більші навантаження. При цьому в цьому випадку мається на увазі не стільки фізичне, скільки психостресорне навантаження.

У тих випадках, коли індивідуальна крива фізичного навантаження перебуває вгорі, а емоційна – унизу, не треба від борця вимагати високих змагальних результатів, оскільки в цей момент психічна активність перебуває у фазі розслаблення.

Добовий біоритм. Максимальна активність психічної і фізичної працездатності ранком (8-12 годин), мінімальна – у середині дня (12-16 годин); другий максимум – у вечірній час (16-2 години) і найбільш виражений мінімум – уночі (2-8 годин). Добове зовнішнє чергування станів активності йде за схемою напруження – розслаблення – напруження –

розслаблення і узгоджується з добовою зміною, які проявляються в активності симпатико-адреналової системи.

Підйом активності в ранковий і вечірній час відповідає збільшенню виділення гормонів адреналіну (А) і норадреналіну (НА). Така залежність активних та інактивних компонентів психічної діяльності від внутрішніх біохімічних процесів в організмі вимагає чіткої відповідності між внутрішніми біоритмами й зовнішньою організацією життєдіяльності. Невідповідність приводить до різних захворювань нервової і серцево-судинної системи.

Вирішення специфічних завдань у заключні тижні перед головними стартами вимагає встановлення оптимальних обсягів тренувальної роботи та динаміки навантаження, поєднання занять з тренувальними навантаженнями різної спрямованості й величини, використання відпочинку, відновлювальних засобів у вигляді цілісного комплексу, забезпечення оперативного та поточного контролю за перебігом відновлювальних і адаптаційних процесів [Адамчук; Щепотіна; Костюкевич; Вознюк; Кульчицька; Дідик; Поляк 2021: 209].

**Висновки.** Тому психологічне обстеження і психокорекція повинні обов'язково враховувати структуру біоритмів. Отже, при організації фізичної підготовки варто використовувати тестування в індивідуальному порядку, тоді коли учень бажає його пройти в рамках установлених строків. У цьому випадку учні будуть тестуватися тоді, коли пік їхніх фізичних якостей буде перебувати у верхній фазі, перевантаження будуть виключені, таким чином, буде показаний кращий результат.

Подальші дослідження передбачається спрямувати на специфіку організації практичних занять із використанням тестування в індивідуальному порядку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук А. П. *Периодизація спортивного тренування*. Київ. Олімпійська література. 2005. 214 с.
2. Верхошанський Ю. В. *Основи спеціальної фізичної підготовки спортсменів*. Москва. Фізкультура і спорт, 1988. 330 с.
3. Жілкін А. І., Кузьмін В. С., Сідорчук Е. В. *Легка атлетика*. Москва: Академія. 2003. 464 с.
4. Костюкевич В. М. *Теорія і методика спортивної підготовки*. Вінниця: Планер. 2014. 616 с.
5. Матвеев Л. Г. *Теорія і методика фізической культури*. Москва. 1991. 452 с.
6. Смірнов С. М. *Біологічні ритми і наше здоров'я*. Москва. 2000. 98с.
7. Adamchuk V., Shchepotina N., Kostiukevych V., Vozniuk T., Kulchytska I., Didyk T., Poliak V. (2021). Technological Aspects of Introduction of 8-Week Model at the Phase of Direct Training for Competitions of Highly Qualified Multi-Athletes in Track-And-Field Athletics. *Teoriâ ta Metodika Fizičnogo Vihovannâ*, 21(3), 200-210.

<https://doi.org/10.17309/tmfv.2021.3.03ISSN 1993-7989> (print). ISSN 1993-7997 (online). ISSN-L 1993-7989 (Last accessed: 21.10.2021).

8. Kostiukevych V., Imas Ye., Borysova O., Dutchak M., Shynkaruk O., Kogut I., Voronova V., Shlonska O., Stasiuk I. (2018). Modeling of the athletic training process in team sports during an annual macrocycle. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(1), 327-334. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s144> (Last accessed: 22.10.2021).

#### REFERENCES

1. Bondarchuk A. P. (2005). *Peryodyzatsiia sportyvnoho trenuvannia* [Periodization of sports training]. Kyiv: Olimpiiska literature, pp. 214. (in Ukrainian)
2. Verkhoshanskyi Yu. V. (1988). *Osnovy spetsyalnoi fizychnoi pidhotovky sportsmenov* [Basics of special physical training of athletes]. Moskva: Fyzkultura y sport, pp. 330. (in Ukrainian)
3. Zhilkin A. I., Kuzmin V. S., Sidorchuk E. V. (2003). *Lehka atletyka* [Athletics]. Moskva: Akademiia, pp. 464. (in Ukrainian)
4. Kostiukevych V. M. (2014). *Teoriia i metodyka sportyvnoi pidhotovky* [Theory and methods of sports training]. Vinnytsia: Planer, pp. 616. (in Ukrainian)
5. Matveev L. H. (1991). *Teoriia y metodyka fizycheskoi kultury* [Theory and methods of physical culture]. Moskva, pp. 452. (in Russian)
6. Smirnov S. M. (2000). *Biolohichni rytmy i nashe zdorovia* [Biological rhythms and our health]. Moskva, pp. 98. (in Ukrainian)
7. Adamchuk V., Shchepotina N., Kostiukevych V., Vozniuk T., Kulchytska I., Didyk T., Poliak V. (2021). Technological Aspects of Introduction of 8-Week Model at the Phase of Direct Training for Competitions of Highly Qualified Multi-Athletes in Track-And-Field Athletics. *Teoriâ ta Metodika Fizičnogo Vihovannâ*, 21(3), 200-210. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2021.3.03ISSN 1993-7989> (print). ISSN 1993-7997 (online). ISSN-L 1993-7989 (accessed: 21.10.2021) (in English)
8. Kostiukevych V., Imas Ye., Borysova O., Dutchak M., Shynkaruk O., Kogut I., Voronova V., Shlonska O., Stasiuk I. (2018). Modeling of the athletic training process in team sports during an annual macrocycle. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(1), 327-334. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s144> (accessed: 22.10.2021) (in English)

---

#### V. V. DUTCHAK

*Master of Sports in Athletics, Senior Lecturer,*

*Senior Lecturer at the Department Theory and Practice of Physical Culture and Sports,*

*Rivne State University for the Humanities,*

*Rivne, Ukraine*

*E-mail: dutchak1969@ukr.net*

*<http://orcid.org/0000-0002-2932-950x>*

### INNOVATIVE APPROACHES TO THE PROBLEM OF PERIODIZATION OF SPORTS LOADS OF YOUNG ATHLETES

The article considers the problem of innovative approaches to the problem of periodization of sports loads of young athletes. The current level of scientific knowledge in sports has not only expanded the range of ideas about the relationship of all aspects of training athletes, but also significantly deepened them. Rational planning of the training process, the correct use of means and methods of sports training throughout the long-term training of young athletes is possible only if the anatomical and physiological features of the growing organism.

From the point of view of sports selection, sports orientation, planning of training process, a choice of means and methods of training anatomic and physiological features of a growing organism are of interest.

Sport increases the body's resistance to adverse environmental influences and is therefore the most important means of promoting health and disease prevention. However, if with regular training and rational selection of training loads in young athletes there are high levels of immunological reactivity, then with irregular training or excessive exercise, the strength of nonspecific immunity decreases, which leads to a decrease in the body's resistance to infections. In addition, when planning the training process, it should be borne in mind that young athletes have seasonal fluctuations in immunological reactivity: an increase in the autumn and a decrease in the spring.

It is established that physical activity, which corresponds to the strength and level of readiness for exercise, improves the development of the skeletal system and increases its growth period.

It is revealed that one of the directions of increase of efficiency of system of preparation of athletes is based on deep studying of structure of competitive activity and construction on this basis of model structures of educational and training process.

The optimal level of development speed, strength, agility, endurance is the basis for mastering the technique and tactics of athletes. At the same time, the implementation of physical training contributes to the formation of important mental and moral qualities of athletes.

**Key words:** sports loads, athletes, sports training, sports results, qualities of an athlete.



УДК 37.016:81-028.31(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.2>

### **І. В. КУЗЬМІНА**

*викладач вищої категорії циклової комісії словесних дисциплін,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [ikuzjmina@lpc.ukr.education](mailto:ikuzjmina@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0002-7126-1967>*

### **Т. В. БОЙКО**

*викладач-методист циклової комісії словесних дисциплін,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [tbojko@lpc.ukr.education](mailto:tbojko@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0001-5343-8063>*

## **РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ СЛОВЕСНОСТІ ЯК ВИХОВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО МОВЦЯ ТА ЧИТАЧА**

У статті досліджуються основні методи й засоби розвитку творчої особистості на заняттях української мови і літератури як складник виховання компетентного мовця й читача. Основні акценти переміщено з накопичення обсягу мовних чи літературних знань на цілеспрямований розвиток мовної і літературної компетентності як інтегрованої якості особистості. Наголошено, що формування духовного обличчя здобувача освіти, його культури залежить від того, як педагоги зуміють розвинути в ньому вміння знаходити красу в тому, що його щоденно оточує. Зауважується, що розвиток творчих здібностей важливий для будь-якого здобувача освіти, бо він стає більш самостійним у своїх судженнях, має власну думку і вміє її відстоювати, в нього вища працездатність, і найголовніше – розвивається його емоційна сфера, почуття. А при розвинених емоціях буде розвиватися і мислення. Наголошено, що важливою особливістю компетентної мовної особистості є її постійний інтелектуальний розвиток, розвиток пам'яті (зорової та слухової), мислення – абстрактного (понятійного) й образного (художнього), спостереження, уяви – репродуктивної (відтворювальної) і творчої. Позитивно створене середовище сприяє формуванню таких складників літературної компетентності, як особистісна (діалогічне мовлення, творча уява, розвиток природних обдарувань), діяльнісна (образне мислення, самостійна критична оцінка дій літературного героя), когнітивна (знання змісту літературного твору та теорії літератури). Зазначено, що компетентну мовну особистість характеризує духовне багатство та здатність берегти й розвивати мовні традиції національного мовленнєвого етикету.

**Ключові слова:** творча особистість, творчі здібності, компетентність, здобувач освіти, мовно-літературна освіта, особистість.

**Постановка проблеми.** Творче мислення – це своєрідний експеримент індивідуального характеру з використанням традиційного логічного мислення та фантазії. Під час творчої роботи відбувається кілька складних розумових процесів, але людина цього не усвідомлює. Зазвичай людина не замислюється над тим, якими здібностями вона володіє. Тому змалку необхідно спонукати дитину до участі в різних заходах, що сприятимуть розвитку її творчих здібностей.

Завдання курсу української мови і літератури широкі та багатогранні. По-перше, здобувачі освіти повинні ознайомитися з мовою

і літературою як об'єктивною реальністю, усвідомити їх роль у суспільному житті, засвоїти лінгвістичні поняття, зрозуміти структуру мови на всіх рівнях її будови, різноманітність і багатство мовних засобів. По-друге, необхідно повсякденно розв'язувати і практичні питання, що полягають у дотриманні законів і норм літературної мови, у збагаченні словникового запасу учнів, у розвитку їх мислення, у виробленні навичок правильно, виразно, образно висловлювати думки і почуття. Тому розвиток творчих здібностей здобувачів освіти – важливий складник вивчення рідної мови і літератури у будь-якому закладі освіти.

**Аналіз попередніх досліджень.** Методична наука вже на початку свого становлення розглядала питання розвитку творчих здібностей у тісному зв'язку з усіма елементами навчання і виховання. У сучасній світовій педагогіці питанню розвитку творчих здібностей здобувачів освіти приділено багато уваги.

Теоретичну базу дослідження становлять положення, що ґрунтуються на психологічній теорії особистості та її розвитку (О.В. Артемова [Артемова : 18–22], О.В. Бабенко [Бабенко : 28–47], Ю.З. Гільбух [Гільбух]). Особливої уваги заслуговує праця С.О. Сисоєвої «Основи педагогічної творчості» [Сисоєва], праці В. Сухомлинського, у яких обґрунтовано модель творчої особистості вчителя та учня, розглянуто специфіку формування її креативності.

Дослідник Н. Янчук, говорячи про роль учителя в розвитку творчих здібностей учнів, зазначає, що творчість як складне соціально-психологічне явище виявляється на особистісному рівні, але це явище треба формувати, стимулювати. Адже людина має великі творчі можливості, хоча вона й не завжди вірить у власні сили, тому їй потрібно заохочувати до творчої діяльності.

Спираючись на концепції навчальних методів І. Лангера, М. Скаткіна, в основі яких лежить пізнавальна діяльність дітей, важливу роль у розвитку творчої самостійної діяльності школярів відіграє дослідницький метод, що є основоположним у методиці творчого навчання, тобто навчання як творчого процесу відкриття дитиною світу.

Пропагандистами активних методів навчання, що передбачають дослідження, є В. Вахтеров та Л. Занков. В основі розвитку творчого потенціалу учнів лежать дидактичні принципи розвивального навчання (система Л.В. Занкова), особливістю методики якого є розвиток пізнавального інтересу, а впровадження на заняттях інформаційних технологій надає можливості для його розвитку і є вимогою сучасності. На думку дослідників, у мозку учня потрібно «викликати» той розумовий процес, який переживає творець і винахідник певного відкриття чи винаходу. Учені акцентують увагу на винятковій важливості розумових умінь школярів: аналізу; порівняння; комбінування; узагальнення; уміння робити

висновки; користуватися прийомами наукового дослідження.

Цікавою є система виховання творчої особистості за І.П. Волковим, робота Н.К. Винокурової «Розвиток творчих здібностей учнів», де вона виділяє такі основні показники сформованості творчих здібностей, як:

1. Визначення знань і вмінь, їх якість і ступінь узагальнення.

2. Рівень розвитку психічних механізмів, що лежать в основі розвитку творчих здібностей учнів: увага, пам'ять, уява, що є основою продуктивного мислення.

3. Рівень розвитку мислення учнів, який визначається ступенем труднощів розумових дій і операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, класифікація, конкретизація тощо), які вони можуть здійснювати в процесі навчально-пізнавальної діяльності і володіння загальними прийомами пізнання.

4. Володіння прийомами пошукової і творчої діяльності [Винокурова : 95].

На думку І.С. Якіманської, учень має бути не лише виконавцем, а й активним творцем.

Ю.З. Гільбух у праці «Розумово обдарована дитина» намагається дати відповідь на питання, чи багато в школі талантів, і дає рекомендації, як їх формувати [Гільбух].

Дослідження Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, Л.І. Айдарової доводять, що розвивальне навчання дає можливість учням розвивати творчі здібності.

Відповідно до численних досліджень (Я.О. Пономарьов, В.О. Моляко, С.О. Сисоєва, В.Н. Дружинін, В.А. Селиченко), творчість можна визначити як системне явище, яке включає певну сукупність взаємопов'язаних компонентів [Дяченко : 328].

Вітчизняна педагогіка і психологія дає таку класифікацію творчих здібностей:

- пам'ять, потяг до пошуку нової інформації;
- емоційна активність, здатність до висунення гіпотез, оригінальних ідей;
- концентрація мислення (увага, подолання інерції мислення, самостійність);
- оперативна пам'ять та увага;
- уміння описувати явища, процеси;
- швидкість запам'ятовування, концентрація мислення;

- зорова пам'ять, увага, спостережливість, здатність до виділення головного і суттєвого;
- здібності до синтезу;
- інтелектуально-логічні здібності;
- аналітико-синтетичні здібності;
- індуктивне мислення;
- здібності до абстрагування, виділення головного;
- здатність до встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- дивергентність мислення;
- інтелектуально-логічні здібності, інтуїція [Професійна : 116].

**Метою статті** є спроба проаналізувати форми та методи розвитку творчої особистості у взаємозв'язку із формуванням компетентного мовця і читача, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості.

**Результати та дискусії.** Творчі методи, які активізують роботу здобувачів освіти на заняттях української словесності:

- стимулювати бажання здобувачів освіти працювати самостійно;
- заохочувати до роботи над проектами, запропонованими для роботи самими студентами;
- переконувати здобувачів освіти у тому, що педагог є їхнім одностороннім;
- заохочувати до максимальної захопленості у спільній діяльності;
- виключати будь-який тиск на студентів, створювати атмосферу «відвертості»;
- надавати молоді свободу у застосуванні своїх здібностей [Заболотний : 29].

У різних типах і видах письмових робіт є більш чи менш виражений елемент творчості, бо в них так чи інакше виявляється особистість, обдарування, смаки, уподобання, рівень підготовки. Але творчою роботою доречно вважати таку, яка є наслідком цілком самостійної діяльності у процесі осмислення певної теми, питання.

Творчі або підготовчі вправи є допоміжними у процесі підготовки до написання власне творчих робіт і допомагають зрозуміти різноманітність існуючих засобів висловлення думок і почуттів, розвивають логічне мислення, тренують мозок. Тому широко використовуються такі види творчих вправ: творче списування,

творчі диктанти, твори-мініатюри за опорними словами, твори за поданим початком чи кінцівкою, окремі види ділових паперів тощо.

У загальній системі творчих робіт переказ посідає проміжне місце серед різних видів творчих вправ і власне творчих робіт. Творчий елемент у переказах незначний, оскільки самостійність у них обмежена. Проте поруч з іншими видами самостійних робіт переказ – необхідний етап, який здобувачі освіти повинні пройти, перш ніж приступити до написання твору, тому що навчання викладати думки починається з наслідування. Крім того, переказ художнього твору чи статті збуджує певні думки, викликає відповідні настрої, розширює знання про довкілля [Професійна : 118].

Важливість творчих робіт з української мови в тому, що вони не тільки закріплюють знання, але й удосконалюють здібності, прищеплюють любов до художнього слова, виховують високі моральні якості. У письмових творах поєднуються логічні операції (аналіз, синтез, порівняння, роздуми), спостережливість, життєвий досвід, словниково-стилістична та лексико-граматична робота. Якщо твір буде результатом свідомої роботи розуму і почуттів, продуктом власної творчості, то в ньому обов'язково відіб'ється особливість автора.

Безперечно, навчити писати твори (розповіді, описи, роздуми) – справа надзвичайно важка, що вимагає від педагога старанної, продуманої праці протягом кількох років.

Самостійність та якість творів великою мірою залежить від сформульованої теми. Щоб підвести здобувача освіти до глибокого розуміння теми, необхідно користуватися різними методичними прийомами, такими як: інструктаж щодо обсягу теми; поради щодо змісту; попередні розмови про факти, явища, предмети, які стосуються теми; бесіди за картиною; читання віршів, оповідань тощо. У практиці деяких педагогів-словесників використовуються пам'ятки, що містять у собі загальні вказівки щодо проведення твору.

Ефективним методичним прийомом є показ зразка, доступний аналіз його. Позитивні наслідки дає демонстрування кількох зразків на одну тему. Студенти при цьому розуміють, що про одне і те ж явище можна говорити точно, образно, але по-різному.

Для формування навичок самостійного викладу думки усно та на письмі виключно велике значення має опрацювання студентами своїх творчих робіт. У методичній літературі відомий такий прийом роботи над творами, як їх виправлення. Звичайно, це ефективний засіб навчання, особливо якщо виправлення проводиться в присутності автора. Він, по-перше, привчає до копії роботи над темою; по-друге, педагог може проявити індивідуальний підхід до кожного. Нарешті, якщо викладач лише вказує на недоліки роботи, не виправляє їх, він не глушить ініціативу, а, навпаки, розвиває її [Бабенко : 39].

#### **Форми роботи для розвитку творчих здібностей на заняттях української мови та літератури:**

1. Робота творчих майстерень (написання авторських віршів, оповідань, казок).
2. Проведення народознавчих свят.
3. Випуски художніх газет.
4. Інсценізація уривків із творів, які вивчаються за програмою.
5. Види творчих робіт на основі неповного тексту:
  - а) написання кінцівки поданого тексту;
  - б) написання творів за поданим початком і закінченням;
  - в) відтворення кількох пропущених епізодів;
  - г) творчі роботи за поданою канвою.
6. Ілюстрації до прочитаних творів.
7. Проведення літературних «Брейн-рингів».
8. Конкурси авторських віршів.
9. Використання нетрадиційного дидактичного матеріалу.
10. Створення комп'ютерних презентацій.
11. Використання елементів гри.
12. Створення здобувачами освіти власних проєктів.
13. Творчі перекази на основі неповного тексту [Заболотний : 29].

Використання технічних засобів навчання (кінофільмів, телепередач, звукозаписів, тощо) з метою розвитку творчих здібностей здобувачів освіти збагачує методику викладання української мови, дає можливість розробляти нові методичні прийоми, приваблює своєю новизною та свіжістю, розширює взаємозв'язки між уроками з мови та інших дисциплін. Переглядаючи фільми або телепередачі, студенти одержують емоційну наснагу, що безпосередньо відбива-

ється на якості творчих робіт, бо стимулює мовний процес.

Формування духовного обличчя студента, його культури залежить від того, як педагог зуміє розвинути в ньому вміння знаходити красу в тому, що його щоденно оточує. Здатність до творчого мислення формується та розвивається протягом усього життя людини. Саме тому, впроваджуючи нові, нестандартні методи навчання, виховуємо у студентів прагнення здобувати знання. Тому особливу увагу звертаємо на такі моменти.

*Організувати спостереження.* Потрібно акцентувати увагу здобувачів освіти на суттєвому, новому, тому, що робить роботу оригінальною. Учімося бачити, учімося чути, розуміти навколишній світ.

*Стимулювати творчу уяву.* Намагаємося допомогти зрозуміти побачене, почуте. Підтримуємо позитивні емоції. Студенти повинні отримати задоволення від власних досягнень і творчої праці.

Творчий процес спирається на систему психічних якостей: таких як сприймання-увага, мислення-увага. Саме розвитку цих психічних якостей і має приділяти значну увагу педагог.

Будь-яка творчість піддається розвитку, і розвинути її – першочергове завдання сучасного викладача. Творчість – це завжди творення, тобто побудова нового й оригінального, нестандартне бачення у звичайному нових можливостей його функціонування або включення його як частини у нову систему, можливість продукувати значну кількість ідей.

Вивчивши роботи психологів та педагогів, проаналізувавши рівень пізнавальних, розумових, творчих здібностей студентів, власний творчий потенціал, усвідомивши вимоги до освітньої діяльності сучасного педагога, ми дійшли висновку щодо необхідності і можливості працювати над розвитком творчих здібностей здобувачів освіти на уроках української мови та літератури.

**Висновки.** Отже, сьогодні важливо, щоб заклади освіти не просто допомагали формуванню здатності особистості до вирішення життєвих проблем, – необхідно зв'язати молодь із життям, показати їй простір життєвих завдань, щоб кожен здобувач освіти набував навичок самостійності. Оволодіння здатністю до жит-



тетворчості, життєвого проектування допоможе вибрати ті завдання, які визначатимуть життєву траєкторію особистості. Тому викладачеві української мови та літератури важливо створювати належні умови для повноцінного духовного, фізичного, психологічного розвитку кожного студента. У центрі уваги – індивідуальні потреби й нахили дитини, які необхідно розвивати, оскільки вони є основою виховання життєздатної особистості.

У кожній людині природою закладений певний творчий потенціал. Виявити здібності, розвинути їх якомога повніше – таке завдання повинен ставити перед собою кожний педагог. Надзвичайно важливо навчити бачити прекрасне, тонко сприймати навколишній світ, правильно й образно висловлювати думки. Робота ця клопітка, об'ємна, тож розпочинати її необхідно якомога раніше і проводити систематично.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова О.В. Технології розвитку літературно-творчих здібностей дітей. Київ : Абрис, 1998. № 2. С. 18–22.
2. Бабенко О.В. Розвиток творчих здібностей учнів. *Дивослово*. 2001. № 1. С. 28–47.
3. Винокурова Н.К. Розвиток творчих здібностей учнів. Москва : Педагогічний пошук, 1999. 144 с.
4. Гільбух, Ю.З. Розумово обдарована дитина : психологія, діагностика, педагогіка. Київ : Віпол, 1993. 75 с.
5. Дяченко Л.В. Умови організації взаємодії вчителя з учнями як фактор розвитку здібностей дитини. *Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога*. Київ : Гнозис, 1998. С. 326–331.
6. Заболотний О. Формування пошуково-дослідницьких здібностей учнів. *Українська мова і література в школі*. № 2. 2003. С. 28–30.
7. Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології і методики : монографія / Дубасенюк О.А. та ін. Житомир : Житомир. держ. ун-т. імені І. Франка, 2009. 564 с.
8. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості. Підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

#### REFERENCES

1. Artemova, O.V. (1998). *Tekhnolohii rozvytku literaturno-tvorchykh zdbnosteï diteï* [Technologies for the development of children's literary and creative abilities]. Kyiv : Abrys [in Ukrainian].
2. Babenko, O.V. (2001). *Rozvytok tvorchykh zdbnosteï uchniv* [Development of creative abilities of students]. *Dyvoslovo*, 1, 28–47. [in Ukrainian].
3. Vynokurova N.K. (1999). *Rozvytok tvorchykh zdbnosteï uchniv* [Development of creative abilities of students]. Moskva : Pedagogichnyi poshuk [in Ukrainian].
4. Hilbukh, Yu.Z. (1993). *Rozumovo obdarovana dytyna : psykholohiia, diahnostyka, pedahohika* [Development of creative abilities of students]. Kyiv : Vipol [in Ukrainian].
5. Diachenko L.V. (1998). *Umovy orhanizatsii vzaïemodii vchytelia z uchniamy yak faktor rozvytku zdbnosteï dytyny* [Intellectuallygiftedchild: psychology, diagnosis, pedagogy]. *Obdarovana osobystist – poshuk, rozvytok, dopomoha*. Kyiv : Hnozys, S. 326–331[in Ukrainian].
6. Zabolotnyi O. (2003). *Formuvannia poshukovo-doslidnytskykh zdbnosteï uchniv* [Conditions for organizing the interaction of teachers with students as a factor in the development of the child's abilities]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 2, 28–30 [in Ukrainian].
7. *Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii i metodyky : monohrafiia* [Professional pedagogical education: innovative technologies and methods: monograph]. Zhytomyr : Zhytomyr. derzh. un-t. imeni I. Franka [in Ukrainian].
8. Sysoieva S.O. (2006). *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti* [Fundamentals of pedagogical creative activities]. Kyiv : Milenium[in Ukrainian].

---

#### I. V. KUZMINA

*Lecturer Highest Category of Verbal Disciplines,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: ikuzjmina@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0002-7126-1967>*

**T. V. BOIKO**

*Lecturer-Methodologist of Verbal Disciplines,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: tbojko@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0001-5343-8063>*

### **DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY IN LITERATURE CLASSES: EDUCATION OF A COMPETENT SPEAKER AND READER**

The article studies the main methods and means of developing a creative personality in the classes of Ukrainian language and literature as educational component of a competent speaker and reader. The main emphasis has shifted from the accumulation of linguistic or literary knowledge to the purposeful development of linguistic and literary competence as an integrated quality of personality. Much attention is given to the formation of the spiritual face of the student and his culture. It depends on how teachers will be able to develop the ability of student to find beauty in what surrounds him every day. The study shows that the development of creative abilities is important for any student, because he becomes more independent in the judgments, has his own point of view and is able to defend it, he has a higher efficiency and most importantly - develops his emotional sphere, feelings. With developed emotions, thinking is developed. It is emphasized that an important feature of a competent language personality is its constant intellectual development, development of memory (visual and auditory), thinking - abstract (conceptual) and figurative (artistic), observation, imagination – reproductive (reproductive) and creative. Positively created environment contributes to the formation of such components of literary competence: personal (dialogic speech, creative imagination, development of natural talents), activity (figurative thinking, independent critical evaluation of the actions of a literary character), cognitive (knowledge of literary content and literary theory). The study revealed that a competent linguistic personality has spiritual richness and the ability to preserve and develop the linguistic traditions of national speech etiquette.

**Key words:** creative personality, creative abilities, competence, applicant, language and literary education, personality.



УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.3>

### **Ю. В. ЛІТКОВИЧ**

*кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри англійської філології,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [litkovych@ukr.net](mailto:litkovych@ukr.net)  
<https://orcid.org/0000-0003-4962-0617>*

### **А. В. ШЕВЧУК**

*кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземної та української філології,  
Луцький національний технічний університет,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [shvchuk.nastia@gmail.com](mailto:shvchuk.nastia@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5005-3800>*

### **А. І. ЯНОВЕЦЬ**

*кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземної та української філології,  
Луцький національний технічний університет,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [zhelkajan@rambler.ru](mailto:zhelkajan@rambler.ru)  
<https://orcid.org/0000-0002-1626-5244>*

## **НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ FLIPPED LEARNING**

Стрімкі соціальні перетворення, які переживає світове суспільство в останні десятиліття, глобальна економічна криза й виклики пандемії COVID-19 кардинально змінили не тільки умови життя людей, а й освітню ситуацію. Одним із значних проривів у технології та методах викладання стає змішане навчання (blended learning), що передбачає застосування моделі «перевернутого навчання» (flipped learning). Сутність технології «перевернутий клас» полягає у зміні послідовності етапів навчального процесу, коли вивчення нового матеріалу виноситься на самостійну роботу студентів, а його закріплення відбувається під час практичних занять. Міняються місцями зміст домашньої роботи і роботи на навчальному занятті. Перевернуте навчання передбачає зсув пріоритетів від простої подачі матеріалу до роботи над його вдосконаленням.

Стаття демонструє необхідність нових методів і технологій викладацької діяльності, які би були адекватні сучасним тенденціям і вимогам, і пропонує розглянути технологію flipped learning як один із нових ефективних методів викладання, який можна було б застосувати у поєднанні з традиційними для формування оптимальних підходів до навчання. У публікації розглядається проблема реалізації flipped learning, його теоретичні основи, особливості, переваги та недоліки. Обґрунтовується можливість реалізувати заняття з англійської мови у форматі перевернутого навчання за допомогою різних ресурсів електронних навчальних платформ, які відповідають вимогам і потребам студентів і викладачів, задля забезпечення ефективної організації освітнього процесу. Розкрито інструментальні можливості впровадження технології «перевернутого навчання» у процес вивчення англійської мови. Узагальнено, що використання технології «перевернутого навчання» за умови методично правильного її застосування сприятиме розвитку цифрової компетентності викладача та розвитку наукових умінь студентів, підвищення рівня їхньої вмотивованості та успішності.

**Ключові слова:** flipped learning, відеолекція, COVID-19, особистісна орієнтованість, тьюторство.

**Вступ.** Через спалах пандемії COVID-19 університети та школи були змушені закритися по всьому світі. Закриття навчальних закладів порушило навчальний процес, і більшість шкіл

та університетів перейшли на онлайн-навчання. Багато навчальних закладів вжили ефективних заходів, щоби подолати пандемію COVID-19 та відновити процес викладання/навчання.

Одним із запропонованих підходів є перевернуте навчання, яке має на меті залучити студентів до навчання на парі та поза нею.

**Постановка проблеми.** Швидкий розвиток технологій спричинив деякі зміни в освіті, а також у багатьох інших сферах. З використанням технологій в освіті з'явилося багато нових методів навчання. Перевернуте навчання (flipped learning) (його ще інколи називають моделлю перевернутого класу) є одним із цих нових методів навчання, за допомогою яких студенти починають знайомитися з поняттями ще до фактичних лекцій за допомогою відеолекцій, статей або онлайн-матеріалів. На відміну від традиційного навчання, у перевернутих класах учні активно працюють над вирішенням проблем, що вимагають застосування попередніх знань, які вони засвоїли до фактичного уроку [Андрейко : 2017].

Існує кілька переваг перевернутого навчання, наприклад, економія часу на парі для обговорення та вивчення додаткових матеріалів, що охоплюють ту саму тему. Крім того, перевернуте навчання ефективно, оскільки забезпечує миттєвий зворотний зв'язок, який покращує розуміння студентами змісту [Eddy, et al : 2014].

Перевернуте навчання дозволяє студентам навчатися індивідуально, і вони можуть вивчати та переглядати матеріали в будь-який час і в будь-якому місці [Persky, et al : 2010]. Flipped learning розвиває в студентів високі навички мислення, такі як синтез, застосування знань та оцінювання. Воно також підвищує здібності студентів до критичного мислення та навчання грамоти.

**Аналіз попередніх досліджень.** Родоначальниками моделі перевернутого класу вважаються два вчителі – Джонатан Бергман (Jonathan Bergman) та Аарон Семс (Aaron Sams), які у 2007 році придумали, як забезпечити своїми лекціями спортсменів, які часто пропускають заняття, а потім розвинули цю ідею у новий освітній напрям.

Нові технологічні девайси, такі як смартфони, ноутбуки та планшети, дозволяють студентам отримувати доступ і шукати те, що їм потрібно, у будь-який час і в будь-якому місці. Вони дають змогу студентам легко взаємодіяти зі своїми вчителями та одногрупниками. Крім того, різноманітні освітні ресурси пропонують

широкий спектр даних для дослідників. І ці джерела допомагають покращити компетенцію студентів під час вивчення іноземної мови, розвиваючи навички читання, письма та опановуючи граматику.

Загалом використання технологій для викладання та вивчення іноземної мови може покращити її розуміння та опанування. Навчання мови за допомогою технологій може спонукати студентів взаємодіяти та обговорювати теми зі своїми одногрупниками, а не зосереджуватися на процесі навчання, а також зміна освітнього вектору змушує викладачів приділяти більше часу обговоренню та обміну ідеями. Дослідники стверджують, що перевернуте навчання ефективно для покращення навичок та здібностей студентів. Крім того, обговорення на парі сприяє розумінню та кращому засвоєнню матеріалу, адже саме студенти відповідають за своє навчання у flipped learning.

**Результати та дискусії.** Перевернуте навчання стало нещодавно популярним через використання новітніх технологій в процесі навчання. Багато дослідників вивчали blended learning як нову процедуру навчання та викладання, поєднуючи онлайн-навчання з онлайн-матеріалами, як-от виконання вправ. Кінцева мета викладання іноземної мови за допомогою blended learning та перевернутого класу полягає в тому, щоб дати студентам можливість застосувати свої знання в реальному житті та комунікативно використовувати мову.

Іноді модель перевернутого класу звинувачують у послабленні ролі викладача. Насправді перехід до цієї моделі відкриває шлях до підвищення важливості ролі викладача у навчанні. Вивільнений за допомогою долекційних матеріалів час викладач може витратити на складніші професійні завдання – закріплення і поглиблення знань, отриманих студентами самостійно.

Перевернутий клас часто плутають із дистанційною освітою. Відмінність лежить на поверхні – час роботи на парі «віч-на-віч» залишається без зміни, принципово змінюється лише її зміст. Інші критики перевернутого класу стверджують, що ця модель погіршує традиційний аспект освіти через неможливість поставити запитання лектору.

Цілі цієї технології навчання такі:

- оптимізація навчального процесу;

- збільшення ефективності виконання самостійної роботи студентами;
- підвищення рівня мотивації навчання студентів;
- формування у студентів почуття відповідальності за свою освіту;
- перетворення студентів на активних учасників освітнього процесу [Чоповська : 2017].

До переваг цього підходу належать:

- можливість гармонійного поєднання електронного навчання з аудиторними лекційними заняттями. У такому разі виникає додатковий час на обговорення складних питань;
- доступність багатьох ресурсів. Студенти вивчають навчальний матеріал у зручній для себе час, можуть повернутися до нього у будь-який момент і завдяки його розповсюдженню через мережу Інтернет переглядають у зручному для них місці та з різних мобільних пристроїв;
- робота студентів у команді. Підхід спрямований на організацію студентських проєктних груп, а також інтерактивну взаємодію між студентами та викладачем. При цьому створюються необхідні умови для вільного висловлювання ідей щодо знаходження оптимальних рішень для поставлених викладачем завдань;
- оцінка якості позааудиторного самостійного навчання студентів. Викладач ясно бачить результати освоєння кожним студентом заданої теми, а також виявляє питання, які викликають певні труднощі у розумінні чи найбільший інтерес, та приділяє їм дещо більше уваги;
- під час традиційних лекцій студенти зазвичай намагаються записати якнайбільше слів викладача і часто не мають змоги зупинитися, щоб обміркувати сказане ним. Використання відеоматеріалів та інших попередньо записаних інформаційних носіїв дозволяє студентам повністю контролювати хід лекції: вони можуть дивитися, повертатися назад або вперед у міру появи необхідності в цьому;
- для студентів із певними фізичними обмеженнями (особливо із порушеннями слуху) така можливість має особливе значення;
- присвятивши час аудиторного заняття розбору навчального матеріалу, викладачі отримують можливість виявити помилки у його сприйнятті студентами [Андрейко : 2017].

Крім того, участь у роботі над спільними проєктами сприяє посиленню соціальної вза-

ємодії між студентами, полегшуючи процес сприйняття необхідної інформації.

Основна суть методики «перевернутого навчання» зводиться до трьох базових компонентів.

1. Підготовка (підбір чи створення) викладачем віртуального освітнього середовища: різних презентацій, відеоуроків або інших необхідних навчальних матеріалів та відповідних завдань до них, а також вибір електронного сервісу для зворотного зв'язку зі студентами.

2. Організація навчального процесу: визначення викладачем ключових компетенцій на тему, а також форм роботи зі студентами на аудиторному занятті. Попередня підготовка навчальних завдань для роботи студентів в аудиторії, які у процесі спільної роботи з викладачем вирішують додаткові завдання – поглиблення, закріплення та повторення пройденого навчального матеріалу.

3. Поточна та підсумкова оцінка отриманих студентами компетенцій через спільний вибір кількох форм виконання підсумкової роботи.

Відеолекції часто розглядаються як ключовий компонент подібного «перевернутого» підходу до вивчення навчального матеріалу студентами. Навчання за технологією «перевернутого класу» відбувається з використанням коротких, але досить змістовних відеоуроків. Здебільшого подібні відеоматеріали тривають трохи більше 15 хвилин.

Такі лекції розміщуються викладачем в інтернеті або зберігаються в будь-якому онлайн-файлообміннику університету [Eddy, et al : 2014]. До того ж викладач самостійно може записати свою лекцію на відео та викласти в інтернет. Також він може зробити цей навчальний матеріал ще більш інформативним – створити на тему, що вивчається, презентацію в PowerPoint, а потім записати до неї відеосупровід.

У цьому йому можуть допомогти інструменти електронного інформаційно-освітнього середовища вишу, основними властивостями яких є інтерактивність та візуалізація навчальних матеріалів, простота їх створення, а також особистісна орієнтованість [Persky, et al : 2010]:

- [www.slideshare.net](http://www.slideshare.net) – слайд-хостинг, за допомогою якого викладач може завантажувати файли з новим навчальним матеріалом у таких форматах: PowerPoint, PDF, Keynote чи

OpenDocument. Потім ці слайди можна переглядати як на самому сайті, так і на мобільних пристроях, а також згодом вбудовувати на інші сайти;

– [www.youtube.com](http://www.youtube.com) – відеохостинг, з якого будь-який користувач може завантажувати вже зняті ролики. Достатньо на цьому сайті в пошуковому рядку ввести лише тему або кілька ключових слів. Наприклад, на тему «Present Simple» доступно понад 4 млн різних відеороків. Цей сайт також може бути навчальним середовищем для розміщення власних навчальних відеороликів;

– [www.lessonwriter.com](http://www.lessonwriter.com) – створено для розроблення занять із читання. Тут викладачі іноземної мови можуть вставити вибраний текст, після чого автоматично генерується відповідний словник. Цей інструмент також надає підтримку студентам у постановці правильної вимови та використанні граматичних конструкцій. Тут є можливість додавати необхідні вправи та контрольні питання до тексту, що вивчається. Викладачі можуть здійснювати повний контроль засвоєння студентами знань та використовувати як приклад готові плани занять;

– [www.scoop.it](http://www.scoop.it) – інструмент управління контентом, за допомогою якого можна опублікувати інтернет-видання, наприклад онлайн-журнал. Цей інструмент публікує тематичні новини та дозволяє своїм передплатникам розповсюджувати та коментувати їх. Тут студенти, які виступають як користувачі, які контактують із викладачем, можуть додавати свій контент з обраної тематики.

– [www.voxorop.com](http://www.voxorop.com) – аудіоінструмент, який дозволяє користувачам записувати своє мовлення на задану тему. Цей інструмент можна використовувати для обговорення тієї чи іншої теми. Цей ресурс є важливим засобом розвитку розмовних навичок у студентів із використанням голосового запису. При цьому інші учні можуть слухати записані відповіді своїх одногрупників. Це дозволяє залучати до спілкування іноземною мовою студентів, які соромляться чи просто не хочуть брати участь у дискусіях;

– [www.padlet.com](http://www.padlet.com) – віртуальна дошка для нотаток, яка може бути використана в різних формах, залежно від креативності викладача. На відміну від реальної, віртуальна дошка дозволяє студентам створювати електронні наклейки з мультимедійними елементами. Викладачі

та студенти також можуть експортувати «цифрову стіну», яку вони створили, у різних форматах (включаючи PDF, CSV та ін.) та ділитися нею за допомогою соціальних медіасайтів;

– [www.eslvideo.com](http://www.eslvideo.com) – це освітній ресурс для вдосконалення вміння аудіювання, а також розширення іншомовного словникового запасу. Тут викладач на основі уривків відомих іноземних фільмів чи інших відеоматеріалів може створювати різні вікторини.

Виконуючи завдання поза аудиторією, студент повинен мати можливість зворотного зв'язку з викладачем та взаємодії з іншими студентами [Чоповська : 2017]. Це може бути здійснено за допомогою різних систем управління навчанням (наприклад, MOODLE), що дозволяють розмістити в онлайн-курсі необхідні для студентів ресурси (силабус, інструкції з вивчення навчального матеріалу, у тому числі доаудиторного, на тему; інтерактивні лекції для позааудиторної роботи з автоматизованою перевіркою правильності розуміння матеріалу, що вивчається, тести та документи для самостійного вивчення тощо), а також елементи курсу, призначені для розміщення відповідей на завдання та організації позааудиторної інтерактивної діяльності студентів (форуми, Wiki-сторінки).

При цьому можуть використовуватися різні програмні продукти.

Подкаст (Podcast) – це звуковий файл (аудіолекція), який розсилається через інтернет. Отримувачі можуть завантажувати подкасти на свої пристрої (як стаціонарні, так і мобільні) або слухати лекції в режимі онлайн.

Водкаст (Vodcast від video-on-demand, тобто відео на запит) – це приблизно те ж саме, що і подкаст, тільки з відеофайлами.

Пре-водкастинг (Pre-Vodcasting) – це освітній метод, при якому викладач вишу створює водкаст зі своєю лекцією, щоб студенти отримали уявлення про тему, що вивчається, ще до заняття, на якому вона буде розглянута. Зазначимо, що метод «пре-водкастинг» – це початкова назва методу «перевернутого класу».

**Висновки.** Насамкінець слід зазначити, що технологія «перевернутого навчання» вимагає від викладача готовності змінити звичний стиль роботи, проте поки що не всі викладачі готові відмовитися від монологу та менторства на користь партнерства та тьюторства.



#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрейко Л.В. Технологія «перевернутого класу» у викладанні іноземної мови. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: збірник матеріалів І Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти. Київ-Дрогобич : «Трек-ЛТД», 2017. С. 9–11.
2. Чоповська Л.В. Інтеграція технології «перевернутий клас» у викладанні іноземних мов в українських ВНЗ. Уральский научный вестник. 2017. № 5. т.3. С.75–78. URL: [http://www.kamtsl.kpi.ua/sites/default/files/files/chopovska\\_integratsiya.pdf](http://www.kamtsl.kpi.ua/sites/default/files/files/chopovska_integratsiya.pdf) (дата звернення 01.11.21).
3. Eddy, S.L., Hogan, K.A. Getting under the hood: how and for whom does increasing course structure work? *CBE-Life Sciences Education*. 2014. 13(3). P. 453–468. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25185229> (Last accessed 01.11.2021).
4. Persky, A.M., Pollack, G.M. Transforming a large-class lecture course to a smaller-group interactive course. *American journal of pharmaceutical education*. 2010. 74(9). 170. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2996760/> (Last accessed 01.11.2021).

#### REFERENCES

1. Andreiko, L. (2017). *Tekhnolohiia «perevernutoho klasu» u vykladanni inozemnoi movy. Empirychni doslidzhennia dlia reformuvannia osvity v Ukraini: zbirnyk materialiv I Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii Ukrainy skoi asotsiatsii doslidnykiv osvity*. Kyiv-Drohobich. P. 9–11 [in Ukrainian].
  2. Chopovska, L. (2017). *Intehratsiia tekhnolohii «perevernutyi klas» u vykladanni inozemnykh mov v ukrainskykh VNZ*. The Urals Science Bulletin. № 5. V. 3. P. 75–78. URL: [http://www.kamtsl.kpi.ua/sites/default/files/files/chopovska\\_integratsiya.pdf](http://www.kamtsl.kpi.ua/sites/default/files/files/chopovska_integratsiya.pdf) (Last accessed 01.11.2021) [in Ukrainian].
  3. Eddy, S., Hogan, K. (2014). Getting under the hood: how and for whom does increasing course structure work? *CBE-Life Sciences Education*. 2014. 13(3). P. 453–468. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25185229> (Last accessed 01.11.2021).
  4. Persky, A., Pollack, G. (2010). Transforming a large-class lecture course to a smaller-group interactive course. *American journal of pharmaceutical education*. 74(9). 170 p. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2996760/> (Last accessed 01.11.2021).
- 

#### YU. V. LITKOVYCH

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of English Philology,  
Lesya Ukrainka Volyn National University,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: [litkovych@ukr.net](mailto:litkovych@ukr.net)  
<https://orcid.org/0000-0003-4962-0617>*

#### A. V. SHEVCHUK

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,  
Lutsk National Technical University,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: [shevchuk.nastia@gmail.com](mailto:shevchuk.nastia@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5005-3800>*

#### A. I. YANOVETS

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,  
Lutsk National Technical University,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: [zhelkajan@rambler.ru](mailto:zhelkajan@rambler.ru)  
<https://orcid.org/0000-0002-1626-5244>*

## THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN THE CONTEXT OF «FLIPPED LEARNING»

The rapid social transformations experienced by global society in recent decades, the global economic crisis and the challenges of the COVID-19 pandemic have radically changed not only people's living conditions, but also the educational situation. One of the major breakthroughs in technology and teaching methods is blended learning, which involves the application of the flipped learning model. The essence of the «flipped classroom» technology is to change the sequence of the stages of the learning process, when learning new material is carried out on students' independent work, and its consolidation takes place in practical classes. The content of homework and work in the classroom are interchanged. Flipped learning involves shifting priorities from simply presenting the material to working on improving it. The article demonstrates the need for new teaching methods and technologies, which would be adequate to the current trends and requirements, and suggests flipped learning technology as one of the new effective teaching methods, which could be used in combination with traditional ones to form an optimal approach to learning. The publication deals with the problem of flipped learning implementation, its theoretical foundations, peculiarities, advantages and disadvantages. The author proves the possibility of implementing flipped learning classes in the English language using different e-learning platform resources, meeting requirements and needs of students and teachers to provide the effective organization of the educational process. The toolkit for implementing flipped learning technology in the English language learning process is revealed. The paper summarizes that the use of «flipped learning» technology, if applied methodologically correctly, will contribute to the development of teachers' digital competence, the development of academic skills of students, increasing their motivation and success.

**Key words:** flipped learning, video lecture, COVID-19, personality orientation, tutoring.



УДК 37.016: 811.111

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.32>

### **С. І. ЛОБАНОВА**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри іноземної та української філології,*

*Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [svitlanalobanova@gmail.com](mailto:svitlanalobanova@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0002-4432-3552>*

### **І. М. ЗАБІЯКА**

*кандидат педагогічних наук,*

*викладач кафедри іноземної та української філології,*

*Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [irina.zabiaka@gmail.com](mailto:irina.zabiaka@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0002-9535-5490>*

### **А. П. МАРТИНЮК**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*завідувач кафедри іноземної та української філології,*

*Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [alla-mart@ukr.net](mailto:alla-mart@ukr.net)*

*<https://orcid.org/0000-0002-5979-3936>*

## **АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

У статті проаналізовано дидактичні аспекти активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Визначений багатовекторний характер створення сприятливих умов дистанційного навчання студентів у закладі вищої освіти. Визначено роль пізнавальної діяльності студентів під час дистанційного навчання у процесі вивчення англійської мови. Використовуючи методи аналізу, узагальнення та систематизації наукових досліджень, розглядається складник розвитку пізнавальної діяльності студентів, зокрема, під час дистанційної освіти у системі «викладач–студент», що створює свою самостійну, специфічну форму навчання лише з наявністю відповідної інформаційної та телекомунікаційної інфраструктури, а також розвинутого комп'ютерного навчально-методичного забезпечення у закладах вищої освіти, що в майбутньому забезпечують позитивну мотивацію студентів здобувати знання. Уточнено, що активізація пізнавальної діяльності у вивченні іноземної мови підвищує розумову активність студента та формує вербальне та невербальне спілкування. Стаття обґрунтовує наукові доробки використання потенційних можливостей дистанційного навчання у процесі активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Серед переваг дистанційного навчання виділяють такі як: самостійність, емоційна залученість і спонтанність дій студента. Дослідження показує, що активне та ефективне використання мультимедійних технологій дозволяє збільшити обсяг навчального матеріалу, що може засвоїти студент, розвиває пізнавальну активність, творчість, аналітичні навички, критичне мислення, розширює кругозір. Участь у творчій співпраці системи «викладач–студент» дозволяє брати участь у кооперативному та спільному процесі, де інтерес і мотиви для процесу навчання є основою, на якій знання, навички та практичний досвід студентів у вивченні іноземної мови виникають, закріплюються і розвиваються.

**Ключові слова:** студенти, система «викладач–студент», активізація пізнавальної діяльності студентів, іноземна мова, заклади вищої освіти, дистанційне навчання.

**Вступ.** Останнім часом системи освіти багатьох країн зазнали істотних змін. Більшою мірою вони пов'язані з необхідністю вирішення серйозного протиріччя між традиційним темпом навчання

і тенденцією постійно зростаючого обсягу нових знань. З метою вирішення цієї суперечності стали з'являтися форми організації навчання, засновані на застосуванні нових інформаційних технологій.

Однією з таких форм є дистанційне навчання, що передбачає впровадження в освітню практику нових технологій навчання, методів і принципів організації освітнього процесу. Воно зумовлене низкою об'єктивних і суб'єктивних причин: дозволяє істотно розширити коло спілкування, створити гнучку інфраструктуру взаємодії між слухачами та педагогами; отримати за допомогою комп'ютерних, теле- і відеозасобів навчання необмежені можливості щодо використання необхідної інформації. Дистанційні форми навчання дають також широкі можливості для розробки навчальних програм, орієнтованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів і на формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Незважаючи на консервативний характер освітньої системи, ні у кого не викликає сумніву необхідність її реформування і активне впровадження нових освітніх моделей, заснованих на сучасних інформаційних і комунікативних технологіях. Завдяки використанню інформаційних і комунікативних технологій стала реальною організація особистісно орієнтованого навчання, спрямованого на персоніфіковану модель студента.

**Поставка проблеми.** Дистанційне навчання передбачає використання практично будь-яких баз даних і бібліотек, тим самим забезпечуючи доступ до багатьох джерел інформації, що знаходиться в Інтернеті. Можливість індивідуалізації освітнього процесу та професійної підготовки фахівців шляхом складання індивідуальних планів для кожного студента, систематичного контролю і коригування ходу навчання надається в усіх провідних освітніх закладах світу.

Нині докорінно змінюється вид комунікацій: відбувається заміна традиційних взаємодій за допомогою телекомунікаційних засобів, які забезпечують інтерактивне спілкування у системі «студент–викладач–студент» в освітньому процесі. Однак слід враховувати, що дистанційні технології можуть ефективно використовуватись в освітніх цілях лише за наявності відповідної інформаційної та телекомунікаційної інфраструктури, а також розвинутого комп'ютерного навчально-методичного забезпечення в освітніх закладах [Rotgans & Schmidt et al. 2014]. Тому найбільш широкий розвиток

дистанційне навчання отримало натепер у тих країнах, де для цього склалися відповідні передумови, а саме добре розвинена телекомунікаційна інфраструктура і розвинена система традиційної освіти.

Освітні заклади різних країн світу вносять свої корективи у здійснення процесу освіти з використанням новітніх технологій як педагогічних, так і управлінських, інформаційних, організаційних, технічних та ін. Інтернет-простір поступово інтенсифікує рух до єдиного загальносвітового освітнього співтовариства. При цьому до загальносвітової уніфікації освітніх технологій, безсумнівно, ще дуже далеко, хоча вже сьогодні бажаючі навчатися в найкращих університетах світу можуть собі це дозволити у разі дотримання низки умов, у тому числі мовного і цінового порядку.

**Мета статті** – теоретично узагальнити наукові доробки щодо використання потенційних можливостей дистанційного навчання в процесі активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти.

**Аналіз попередніх досліджень.** Згідно з дослідженнями Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Давидова, П. Гальперіна, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін., діяльність відіграє вирішальну роль у становленні інтелектуальних, духовних і фізичних якостей особистості. Психолого-педагогічні дослідження останніх років переконливо доводять, що ефективність освітнього процесу перебуває у прямій залежності від пізнавальної активності студентів [Шаповалов]. При цьому дистанційна форма освіти має багатий арсенал різноманітних засобів і методів навчання, що впливають на різні сфери особистості. Однак не до кінця розробленими залишаються механізми ефективного використання можливостей дистанційної освіти задля активізації пізнавальної діяльності студентів як складника забезпечення якості їхньої професійної підготовки.

Психолого-педагогічні основи використання в освітньому процесі сучасних інформаційних технологій і засобів комунікації знайшли відображення у роботах В. Беспалько, Ю. Горвіца, Е. Полат, А. Орлова, Н. Розова, Н. Хлебнікова та ін.

У своїх роботах науковці, зокрема, розглядають:

– використання нових інформаційних технологій в освітній практиці (Н. Аминов, М. Берулав, Ю. Брановський, В. Тихомиров, А. Хорошилов та ін.);

– дистанційні форми навчальної роботи (В. Грачов, Е. Лейрд, Д. Карневел, А. Мінзов, Е. Полат, В. Оглоблев, Н. Сільській та ін.);

– вивчення нових технологій навчання (А. Вербицький, В. Беспалько, О. Долженко, Е. Шиянов та ін.);

– структуру пізнавальної активності і підходи до її управління в освітніх системах (Ю. Бабанський, Б. Блум, А. Вербицький, П. Гальперін, Н. Нікандров, І. Скаткін, Н. Тализіна та ін.).

Таким чином, основною метою вищої освіти, відповідно до положень компетентнісної парадигми, є переорієнтація викладання з рівня інформування на рівень управління розвитком у професійному становленні особистості. Велика роль у цьому процесі відводиться новим інформаційним технологіям, що є провідними засобами переходу освітньої системи на якісно інший рівень відповідно до потреб сучасного суспільства.

Тим самим в Україні систему дистанційного навчання можна розглядати як інноваційну, яка втілила у собі основні технологічні елементи реформування системи освіти в країні.

Однак слід зауважити, що у зазначеній системі найбільш гостро проявилися і протиріччя, характерні для вітчизняної освітньої практики загалом:

– між необхідністю активного використання новітніх освітніх технологій і практичною неготовністю здебільшого педагогів застосовувати їх на практиці;

– між необмеженими можливостями новітніх освітніх технологій у процесі активізації пізнавальної діяльності студентів і недостатнім використанням цих можливостей у процесі професійної підготовки.

**Результати та дискусії.** Дистанційне навчання об'єктивно створює додаткові умови для розвитку інтеграційних процесів у світовій освіті. Освіта, не втрачаючи своєї традиційної функції – передання соціального досвіду молодому поколінню, має виконувати принципово нову функцію, а саме створення високоадаптивної постіндустріальної педагогіки (педаго-

гіки інформаційного суспільства) [Artyukhina & Velikanova et al. 2016].

Сучасні інформаційні технології стають одним з найважливіших інструментів модернізації вищої школи загалом – від управління до виховання і забезпечення доступності освіти. Метою інформатизації освіти є забезпечення умов для задоволення потреб громадян, суспільства, ринку праці в якійсній освіті через надання всім учасникам освітнього процесу принципово нових можливостей реалізації прав на вибір джерел, умов і форм освіти у спеціально створених для цього середовищах [Губіна, Мартинюк 2019].

Процес інформатизації є тривалим у часі й охоплює практично всі сфери наявної системи освіти. Він зачіпає як культурні, освітні традиції, корінні проблеми філософії освіти, так і педагогічну практику; вимагає створення капіталомісткої інформаційної інфраструктури, виконання значного обсягу організаційно-методичної роботи та наукових досліджень [Artyukhina & Velikanova et al.]. Для успішного здійснення процесу інформатизації необхідне загальне усвідомлення важливості цього процесу і того факту, що реальна інформатизація кожного освітнього закладу, кожного робочого місця неможлива без активної, зацікавленої участі в цьому процесі викладачів, адміністрації, органів управління сфери освіти.

При цьому створення необхідних умов для розробки, системного впровадження та активного використання інформаційних технологій у всіх сферах діяльності системи освіти стає нині одним з основних завдань органів управління освітою.

Розвиток глобальної комп'ютерної мережі відкрив нові перспективи у сфері освіти. Традиційна система освіти переживає нині «друге народження» завдяки застосуванню дистанційних освітніх технологій. Вони настільки активно і повсюдно впроваджуються в діяльність різних освітніх установ, від середніх шкіл до ЗВО, що фахівці у галузі освіти все частіше говорять про дистанційне навчання як про освітню технологію майбутнього [Бобровський 2017].

Зазначимо, що дистанційне навчання є відносно новою освітньою технологією з точки зору часу її появи. Прабатьком дистанційного навчання вважається заочне навчання, коли

студент отримував на традиційну пошту комплект навчальних посібників та перелік завдань (набір вправ, задач, експериментів для самостійної роботи) і повинен був виконати їх за певний час. З викладачем студент зустрічався тільки на сесії.

Дистанційне навчання дозволяє людині отримати якісну вищу освіту і диплом престижного ЗВО, часом розташованого за сотні кілометрів від місця проживання студента. Навчаючись дистанційно, студент може одночасно вчитися в іншому закладі освіти, наприклад очно, або поєднувати навчання з роботою. Як зазначає А. Губіна, головна функція освітнього закладу – навчити студентів учитися, бути готовими до змін, до роботи з більш складними проектами, бути готовими до запозичення прогресивних практик, розширення кругозору, відстежуючи тенденції в інших галузях і професіях [Губіна 2019].

Створення освітнього дистанційного середовища є перспективним для: людей, які бажають отримати нову спеціальність або підвищити кваліфікацію без відриву від основної роботи; зайнятих людей, а також для тих, хто має обмеження за станом здоров'я або проживає у віддалених пунктах або там, де немає відповідних закладів освіти.

Таким чином, дистанційне навчання природним шляхом «вписується» в традиційні форми освіти, водночас володіючи низкою особливостей. Принципова особливість дистанційного навчання полягає в тому, що ЗВО, який гарантує якість освіти відповідно до державних освітніх стандартів, і студенти є розділеними просторово, але при цьому студенти і викладачі перебувають у постійній взаємодії, організованій за допомогою засобів телекомунікаційних технологій.

Основу освітнього процесу під час дистанційного навчання становить цілеспрямована і строго контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який може вчитися, маючи при собі набір засобів навчання (методичні вказівки, навчальні посібники та підручники на паперових та електронних носіях та ін.).

Студент у процесі навчання займає активну позицію, що сприятиме засвоєнню матеріалу, а також більш економне використання часу студента, позаяк освітній процес проходить у зручному для нього місці, в зручний час і більш ефективному режимі (не потрібна обов'язкова

присутність студента в університетській аудиторії у строго визначений розкладом час).

Хочемо звернути увагу на те, що у дистанційному навчанні дуже важливо зрозуміти, що, як і в будь-якій іншій освітній системі, тут відбувається взаємодія у системі «студент–викладач–студент». Ця взаємодія відбувається з використанням різних інформаційних і комунікаційних технологій, наприклад, традиційні засоби навчання на друкованій основі (підручники) використовуються для знайомства з новим освітнім матеріалом, електронна пошта – для забезпечення зв'язку викладачів зі студентами (розсилка завдань і виконаних робіт, індивідуальні консультації).

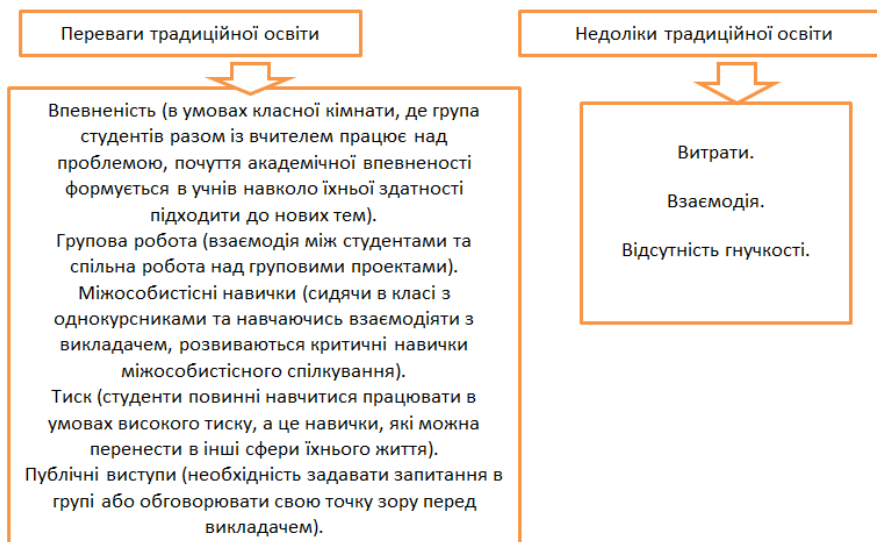
У дистанційному навчанні важко управляти освітнім процесом у звичному режимі, як це робиться у разі традиційної (очної) форми навчання. Відстань між студентом і викладачем, асинхронність їхнього спілкування, нові форми подання навчальної інформації, організації самостійної роботи і тестування є основними факторами, що ускладнюють звичайні форми ведення навчальної документації та адміністрування освітнього процесу [Бобровський 2016].

Освітній процес у системі дистанційної освіти має специфічні особливості, що не характерні для інших форм навчання, та відрізняється за контингентом студентів, метою, змістом і способом уявлення, мотивацією, структурою і термінами. Все це дозволило виокремити дистанційне навчання як самостійну форму, що посідає певне місце у структурі вищої освіти (рис. 1).

Принципово важливим є глибоке вивчення нової ролі викладача в дистанційному навчанні.

Уже зараз очевидно, що традиційні педагогічні функції розділяються між педагогом-автором курсів, якими необхідно наповнити освітнє середовище, і педагогом-організатором (інтерпретатором) курсу, якого називають також тьютором. Формально розмежування цих функцій представляється досить ясно. Однак на практиці їх неминуча взаємодія породжує складний комплекс професійних, методичних, міжособистісних проблем. Крім того, у цьому блоці з'являється і третя дійова особа – педагог-програміст, який повинен перевести зміст підготовленого курсу в електронну форму, що, як показує практика, є проблемою не тільки з технічної сторони [Долинський 2010].





**Рис. 1. Переваги та недоліки традиційної освіти**

Розвиток теоретичної бази дистанційної освіти як компонента безперервної освіти в умовах глобальної комунікації сучасного суспільства передбачає проведення фундаментальних досліджень педагогічної науки у галузі розробки наукової бази загальної, професійної

та додаткової освіти в умовах інформатизації, масової комунікації та глобалізації сучасного суспільства на базі комплексного вирішення педагогічних (у тому числі дидактичних, методичних), технологічних, програмно-апаратних проблем розвитку (рис. 2).



**Рис. 2. Переваги та недоліки онлайн-освіти**

У цей час багато викладачів використовують електронно керує навчання. Створюються дискусійні групи студентів (Google Meet, Zoom, Viber, Telegram та ін.), які збираються на форумах, конференціях і в чатах. Викладач бере на себе функцію «модератора» дискусії в рамках навчальної групи або потоку, іноді може призначитися один зі студентів.

Викладачам варто пам'ятати, що студенти приходять до ЗВО з різним рівнем комп'ютерної грамотності та знайомством з електронними технологіями. Можливо, студенту доведеться вчитися нових електронних можливостей, щоб стати успішним, оскільки електронні засоби навчання і ресурси постійно розвиваються (рис. 3).

Електронне та індивідуальне навчання створене з метою розвитку інтерактивних методів навчання, залучення студентів в освітній процес і в процес соціальної адаптації. Електронні технології досить індивідуальні, у тому сенсі, що більше підходять тим, хто звик вчитися один або пасивно ставиться до навчання. У будь-якому разі вони зроблять процес навчання більш цікавим, інтерактивним і принесуть задоволення (рис. 4).

У сучасному ЗВО на передній план виходять ті форми навчально-пізнавальної роботи студента, які вирішують завдання формування навчально-професійних навичок, організації самостійної роботи студента, спільної творчості викладача і студента як в освітньому, так і науковому аспектах.

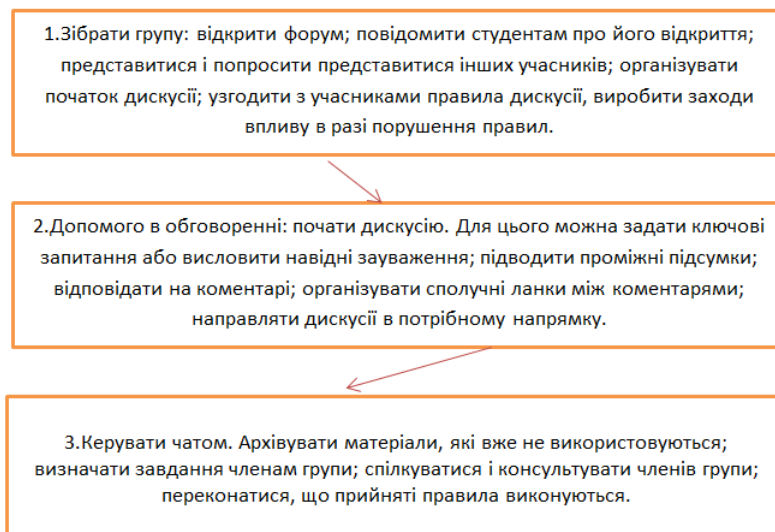


Рис. 3. «Алгоритм» функцій модератора



Рис. 4. Вимоги до розробки дистанційного курсу



Але не слід думати, що підвищення якості освіти відбудеться автоматично. Численні публікації відзначають можливість і досягнення високої якості дистанційної освіти за умови належного рівня розробки навчально-методичних матеріалів.

Аналізуючи вимоги ринку освітніх послуг, можна виділити тенденції, які повинні враховуватися в навчально-методичних розробках:

- 1) комунікативні активні методи навчання;
- 2) адаптація навчальних матеріалів з урахуванням особливостей спілкування та рівня знань;
- 3) створення внутрішньої мотивації на основі зовнішньої мотивації.

**Висновки.** Отже, інформаційні технології – це не тільки нові технічні засоби, але і новий підхід до навчання студентів іншомовної комунікації. Тому у сучасному освітньому просторі не викликає сумніву необхідність застосування нових методик і технологій навчання у процесі підготовки фахівців з високим рівнем володіння іноземними мовами.

Застосування технології дистанційного навчання сприяє прискоренню засвоєння студентами отриманих знань завдяки підвищенню доступності теоретичного матеріалу і наявності можливості реалізації індивідуального підходу.

Головним завданням застосування технології дистанційного навчання як ефективної технології у вивченні іноземної мови стає розвиток у студентів комунікативної компетенції [Шаповалов]. Розробка матеріалів, що застосовуються в ході викладання іноземних мов, є складним процесом, позаяк потрібно сформулювати структуру подання матеріалу.

Для цього викладач створює електронні навчальні комплекси модульного характеру, до яких входять інтерактивні, мультимедійні матеріали для підтримки мотивації у студентів під час навчання.

Мультимедійні підручники дозволяють використовувати аудіозаписи, відеофрагменти, анімацію на додаток до текстів та графіку, що буде сприяти залученню студентів у штучно створене мовне середовище, де вони зможуть взаємодіяти, сприятиме навчання розуміти їх на слух, а також працювати над своєю вимовою.

Для стабільного та ефективного дистанційного навчання іноземних мов необхідно безпо-

середнє міжособистісне спілкування. Під час живого спілкування досвід формується природно та більш інформативно. Завдяки живому спілкуванню педагог може використовувати різні канали впливу на студента.

Медіаресурси Інтернету дають можливість знайомитися з іноземною періодичною пресою в режимі реального часу, слухати передачі великих мовних компаній, а також використовувати аудіо та відеоматеріали провідних телеканалів. Медійні ресурси розвивають лінгвістичні навички і вміння в різних видах мовленнєвої діяльності. Завдяки інтернет-ресурсам студенти знайомляться з офіційним діловим стилем і мовним етикетом, професійно зумовленим, а також навчаються основних форм письмового ділового спілкування іноземною мовою. Наприклад, використання електронної пошти дає можливість студенту в будь-який час обмінюватися досвідом, думками та ресурсами.

Практично цінним, економним (часу та зусилля) є використання сучасних електронних словників (Google, Promt (перекладає речення з української на англійську та з англійської на українську); онлайн Multitran Dictionary (нове видання містить близько 160 000 слів)), які мають аудіофункції мультимедійних персональних комп'ютерів для відтворення вимови.

Щоб перекласти будь-який із цих словників, потрібно ввести слово чи фразу у діалоговому вікні вибраного словника та дотримуватись інструкцій в електронному словнику.

Використання електронних онлайн-словників особливо зручно, коли потрібно перекласти більше однієї словникової одиниці, наприклад, у разі роботи з «ключовими словами» текст, діалог тощо, під час виконання вправ тренування читання на передтекстовому етапі.

Поряд з лінгвістичними активно формуються компетенції, що дозволяють повною мірою освоїти професію: соціолінгвістичні, соціокультурні, соціальні. Активне та ефективне використання мультимедійних технологій дозволяє збільшити кількість матеріалу, що може засвоїти студент, розвиває пізнавальну активність і творчість, аналітичні навички, критичне мислення, розширює світогляд.

Разом із тим слід констатувати, що активна пізнавальна діяльність ще не стала настійною потребою студентів у процесі навчання, оскільки

більшість з них залишаються пасивними і незацікавленими учасниками цієї діяльності.

Нові об'єктивні вимоги до випускників вишів та освітнього процесу стали певним стимулом до активної пізнавальної діяльності студентів і активізації роботи частини викладачів у цьому напрямі. Доки мотивація на активну

самостійну пізнавальну діяльність студента не підкріплюється, планування і реалізація такої діяльності здійснюються із елементами директивності й примушування. Саме тому важливо планувати цю діяльність, постійно удосконалювати її методичне забезпечення і вирішувати організаційні питання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бобровський М. Технологія «перевернутих» уроків та можливості її впровадження у навчальних закладах Києва. *Проблеми та перспективи управління сучасною столичною школою* : зб. наук. ст. за матер. регіон. наук.-практ. конф. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 3–6.
2. Бобровський М., Якубов С. Експеримент з дистанційного навчання у школах м. Києва, перехід до змішаного навчання з елементами персоналізації на основі платформи Moodle 3.2. П'ята міжнародна науково-практична конференція «*Moodle Moot Ukraine 2017. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle*» : тези доповідей. Київ : КНУБА, 2017. С. 8.
3. Губіна А., Мартинюк А. Можливості сервісу Google Classroom у навчанні іноземної мови у ЗВО. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 5(73), березень. С. 184–187.
4. Долинський Є. Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : збірник наукових праць. Вип. 42. / За заг. ред. проф. Матвієнко О.В. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2010. С. 202–207.
5. Шаповалов С. Методи активізації пізнавальної діяльності у студентів дистанційної форми навчання. *Шляхи вдосконалення позааудиторної роботи студентів* : матеріали VI Міжвузівської обласної методичної конференції, м. Суми, 24–25 квітня 2012 р. / За ред. Л.В. Огородницької. Суми : СумДУ, 2012. С. 57–58.
6. Янченко І. Змішане навчання у вузі: від теорії до практики. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2016. № 5. С. 280.
7. Artyukhina A., Velikanova O., Tretyak S., Chumakov V., Veletnov V., Ivanova N. Interactive teaching methods in the development of situational readiness of the specialist. *The Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2016. No. 1–2. Pp. 48–50.
8. Kyseliuk N., Hubina A., Martyniuk A., & Tryndiuk V. Non-verbal means of communication in the representation of the emotional state of joy in modern English fictional discourse. *Cognitive Studies – Études cognitives*. 2020. URL: <https://doi.org/10.11649/cs.2284>
9. Rotgans J. and Schmidt H. Situational interest and learning: Thirst for knowledge. *Learning and Instruction*, 2014. UK: 37–50.
10. Hervas A., Garcia F. and Penalvo F. A Method of Assessing Academic Learning Experiences in Virtual Learning Environments. *IEEE Latin America Transactions*, 2014. USA: 219–226.

#### REFERENCES

1. Bobrovsky, M. (2016). Technology of “inverted” lessons and possibilities of its introduction in educational institutions of Kyiv. Problems and prospects of management of modern metropolitan school: coll. Science. Art. for mater. region. scientific-practical conf., Kyiv: Kyiv. Univ. B. Grinchenko. 3–6 [in Ukrainian].
2. Bobrovsky, M., Yakubov, S. (2017). Experiment on distance learning in schools of Kyiv, the transition to blended learning with elements of personalization based on the Moodle platform 3.2. Fifth International Scientific and Practical Conference “Moodle Moot Ukraine 2017. Theory and practice of using the learning management system Moodle”: abstracts. Kyiv: KNUBA. P. 8 [in Ukrainian].
3. Hubina, A., Martyniuk, A. (2019). Possibilities of Google Classroom service in foreign language teaching in ZVO. *Scientific notes of the National University “Ostroh Academy”*. Series “Philology”. Ostrog: NaUOA Publishing House. Vip. 5 (73), March. 184–187.
4. Dolynsky, E. (2010). Distance learning – one of the progressive forms of training. *Theoretical issues of culture, education and upbringing: Collection of scientific works*. Issue 42. For the general ed. prof. Matvienko O.V. Kyiv: Type. Center of KNLU. 202–207[in Ukrainian].
5. Shapovalov, S. (2012). Methods of activation of cognitive activity in students of distance learning. Ways to improve the extracurricular work of students: materials of the VI Interuniversity Regional Methodological Conference, Sumy, April 24–25, 2012. Ed. L.V. Odnodvoretsts. Sumy: Sumy State University 57–58 [in Ukrainian].
6. Yanchenko, I. (2016). Blended education in higher education: from theory to practice. *Modern problems of science and education*. 5. 280 [in Ukrainian].
7. Artyukhina, A., Velikanova, O., Tretyak, S., Chumakov, V., Veletnov, V., Ivanova, N. (2016). Interactive teaching methods in the development of situational readiness of the specialist. *The Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 1–2. 48–50 [in Ukrainian].

8. Kyseliuk, N., Hubina, A., Martyniuk, A., & Tryndiuk, V. (2020). Non-verbal means of communication in the representation of the emotional state of joy in modern English fictional discourse. *Cognitive Studies – Études cognitives*. Retrieved from: <https://doi.org/10.11649/cs.2284> [in Ukrainian].

9. Rotgans, J. and H. Schmidt (2014). Situational interest and learning: Thirst for knowledge. *Learning and Instruction*, UK: 37–50.

10. Hervas, A., Garcia, F. and Penalvo, F. (2014). A Method of Assessing Academic Learning Experiences in Virtual Learning Environments. *IEEE Latin America Transactions*, USA: 219–226.

---

### **S. I. LOBANOVA**

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,*

*Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: [svitlanalobanova@gmail.com](mailto:svitlanalobanova@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0002-4432-3552>*

### **I. M. ZABIKA**

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Lecturer at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,*

*Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: [irina.zabiika@gmail.com](mailto:irina.zabiika@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0002-9535-5490>*

### **A. P. MARTYNIUK**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

*Head of the Department of Foreign and Ukrainian Philology,*

*Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: [alla-mart@ukr.net](mailto:alla-mart@ukr.net)*

*<https://orcid.org/0000-0002-5979-3936>*

## **ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING**

The article analyzes the activation of cognitive activity of students in the study of a foreign language in higher education institutions in terms of distance learning. The multi-vector nature of creating favorable conditions for distance learning of students in a higher education institution is determined. The role of students' cognitive activity during distance learning in the process of learning English is determined. Using methods of analysis, generalization and systematization of scientific research, the component of development of students' cognitive activity is analyzed, in particular, during distance education in the system "teacher–student" creates its own, specific form of learning only with the appropriate information and telecommunications infrastructure, educational and methodological support in higher education institutions, which further provide positive motivation for students to acquire knowledge. Outlined distance education. It is specified that the activation of cognitive activity in the study of a foreign language increases the mental activity of the student and forms verbal and nonverbal communication. The article substantiates the scientific achievements of the use of all potential opportunities for distance learning in the process of activating the cognitive activity of students in the process of learning a foreign language in higher education institutions in the conditions of distance learning. Among the advantages of distance learning are independence, emotional involvement and spontaneity of the student's actions. The study shows that the active and effective use of multimedia technologies can increase the amount of material that a student can learn, develops cognitive activity, creativity, analytical skills, critical thinking, expands horizons. Participation in the creative cooperation of the "teacher-student" system allows to participate in a cooperative and joint process, where interest and motives for the learning process are the basis on which students' knowledge, skills and practical experience in learning a foreign language arise, consolidate and develop.

**Key words:** students, teacher-student system, activation of students' cognitive activity, foreign language, institutions of higher education, distance learning.

УДК 378.141:811.111

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.4>

### **О. В. ЛОСЬ**

*кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування,  
Національний університет «Чернігівська політехніка»,  
м. Чернігів, Україна  
Електронна пошта: [lena@kilko.name](mailto:lena@kilko.name)  
<https://orcid.org/0000-0002-1729-4864>*

### **Н. В. ГАГІНА**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування,  
Національний університет «Чернігівська політехніка»,  
м. Чернігів, Україна  
Електронна пошта: [nataliiagagina@gmail.com](mailto:nataliiagagina@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5403-9221>*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПЕРШОГО РІВНЯ ДО АВТОНОМІЇ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У статті розглянуто поняття навчальної автономії в контексті вивчення іноземної мови та здійснено дослідження готовності здобувачів вищої освіти до автономії. Визначено, що автономія означає здатність до відповідальності й продуктивної навчальної діяльності та надає здобувачам вищої освіти більшої свободи у виборі матеріалів, ресурсів, стратегій вивчення іноземної мови, враховуючи їхні індивідуальні потреби і можливості, водночас передбачаючи особистий контроль за змістом, процесом та результатами навчання. Наголошується, що навчальна автономія притаманна суб'єктам освітнього процесу, які здатні визначати власні навчальні потреби та цілі, вміють самостійно планувати свою навчальну діяльність, обирати та застосовувати різноманітні стратегії, готові критично оцінювати результати, покладаючись на рекомендації викладача, та брати відповідальність своє навчання. Проведене опитування щодо готовності здобувачів освіти першого рівня до автономії у вивченні іноземної мови показало їх низьку здатність вибирати навчальні матеріали, ресурси та стратегії вивчення іноземної мови, а також планувати навчальну діяльність самостійно. Водночас виявлено низький відсоток студентів, здатних встановлювати зв'язки між вивченим і новим матеріалом, оцінювати обсяг вивченого матеріалу, вчитися впевнено без викладача. Опитування також продемонструвало низьку готовність респондентів сприймати зміни в навчальному процесі та недостатню вмотивованість. Автори розглядають мотивацію як важливий чинник розвитку навчальної автономії. Навчальна автономія у вивченні іноземної мови передбачає наявність у здобувачів освіти стійкої мотивації, впевненості у своїх можливостях, відповідального ставлення до процесу та результатів навчання. Зазначається, що внутрішня та зовнішня мотивація може вплинути на кінцевий результат вивчення іноземної мови. Робиться висновок, що оволодіння компетентністю навчальної автономії є одним із пріоритетних завдань вищої освіти, оскільки відповідає потребам суспільства у фахівцях, здатних автономно здобувати знання, навички та вміння, адаптуватися до постійно змінюваних умов.

**Ключові слова:** навчальна автономія, готовність, мотивація, здатність, іноземна мова, вища освіта.

**Постановка проблеми.** Проблема навчальної автономії як дидактичної концепції набуває істотного значення в системі вищої освіти України, оскільки сучасні освітні тенденції пов'язані із процесами глобалізації, інтеграції у міжнародний академічний простір, посилення ролі самоосвіти, що вимагає як від викладачів, так і від здобувачів освіти більшої самостійності і незалежності, гнучкості та відповідальності.

**Аналіз попередніх досліджень.** Важливим для з'ясування готовності здобувачів вищої освіти до автономного вивчення іноземної мови стає уточнення сутності концепту навчальної автономії. Навчальна автономія є предметом дослідження багатьох науковців (Ф. Бенсон, Х. Браво, П. Воллер, Д. Літгл, Д. Нунан, Ф. Райлі, Г. Холек, Н. Коряковцева, О. Соловова). Здебільшого навчальна автономія тлумачиться як «здатність брати відповідальність



за власне навчання» [Holec 1981 : 3]; здатність до самостійності, критичної рефлексії, прийняття рішень, незалежних дій, продуктивної діяльності, конструктивної і творчої взаємодії з освітнім середовищем та суб'єктами освітньої діяльності [Коряковцева; Little]. Як зазначають Ф. Бенсон і П. Воллер, у мовній освіті поняття автономії використовується як «1) ситуація, в якій студенти навчаються виключно самостійно; 2) сукупність умінь, якими можна оволодіти та використовувати в самокерованому навчанні; 3) вроджена здатність, яка гальмується інституційною освітою; 4) прояв відповідальності за власне навчання; 5) право студентів визначати напрям свого навчання» [Autonomy 1997 : 1–2].

Зауважимо, що автономія у вивченні іноземної мови не ототожнюється з індивідуальним або самостійним навчанням, а передбачає здатність до відповідального і продуктивного здійснення навчальної діяльності незалежно від того, чи виконується вона індивідуально, чи у взаємодії з іншими здобувачами освіти. Навчальна автономія надає більшої свободи у виборі ресурсів, способів та стратегій вивчення іноземної мови з урахуванням індивідуальних інтересів і можливостей, водночас вимагає особистого контролю за змістом, процесом та результатами навчання. Вона притаманна суб'єктам освітнього процесу, що чітко розуміють свої навчальні потреби та цілі, вміють самостійно планувати свою навчальну діяльність, обирати та використовувати різні навчальні стратегії, готові критично оцінювати та коригувати процес вивчення іноземної мови, покладаючись на рекомендації викладача, та брати відповідальність за результати свого навчання.

Автономне навчання не є також синонімом самоосвіти, не означає навчання без допомоги викладача і не передбачає зняття відповідальності з викладача за навчальний процес і вседозволеність для студентів [Little 1990 : 7]. Ідеться радше про те, що відбувається перехід контролю над процесом навчання від викладача до студента. Роль викладача насамперед полягає у здійсненні функцій консультанта впродовж усього процесу навчання, від визначення завдань, вибору матеріалів, ресурсів, ефективних стратегій та шляхів вирішення поставлених завдань до оцінки досягнутих результатів;

у сприянні формуванню рефлексивних умінь та розвитку потенційних можливостей здобувачів освіти. Взаємодія учасників освітнього процесу орієнтована на їх суб'єктність, ініціативність, безпосередню участь в обговоренні всіх аспектів навчальної діяльності. Така співпраця викладачів та здобувачів освіти стимулює їх самостійність та підтримує мотивацію до вивчення іноземної мови.

З огляду на скорочення кількості аудиторних годин, визначених освітніми програмами для вивчення дисципліни «Іноземна мова» поряд із збільшенням обсягів самостійної роботи, здатність до автономії у вивченні іноземної мови сприятиме, на нашу думку, успішному опануванню курсу та формуванню іншомовної мовленнєвої компетентності на рівні, достатньому для здобуття наступного освітнього ступеня. Тож метою нашого дослідження було з'ясування готовності здобувачів освіти першого ступеня до автономного вивчення іноземної мови в нефілологічному закладі вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У Національному університеті «Чернігівська політехніка» в межах адаптаційного курсу «Школа першокурсника» було проведено опитування серед здобувачів першого курсу Навчально-наукового інституту бізнесу, природокористування і туризму (далі – ННІ БПТ), Навчально-наукового інституту менеджменту, харчових технологій та торгівлі (далі ННІ – МХТТ), Навчально-наукового інституту економіки (далі – ННІ економіки), Навчально-наукового інституту права і соціальних технологій (далі – ННІ ПСТ) щодо їх готовності вивчати іноземну мову автономно. Анкетуванню передувала бесіда з учасниками щодо сутності дослідження. Загальна кількість коректно заповнених та оброблених анкет становила 345, з них ННІ БПТ – 74, ННІ МХТТ – 54, ННІ економіки – 77, ННІ ПСТ – 140. Вибір респондентів був зумовлений залученням авторів до заходів «Школи першокурсника» у вищезазначених інститутах. Опитувальник складався з 15 тверджень, за якими першокурсники мали оцінити свою готовність до автономії у вивченні іноземної мови за шкалою «ніколи», «рідко», «іноді», «часто», «завжди». Дослідження не ставило за мету оцінити рівень сформованості навчальної



автономії здобувачів вищої освіти у вивченні іноземної мови, а лише виявити їх усвідомлену здатність до автономного навчання. Зведені результати наведені в таблиці 1.

**Результати та дискусії.** Аналіз отриманих даних виявив певні протиріччя стосовно того, як студенти сприймають навчальну автономію. Так, коментуючи твердження «Я чітко розумію мої навчальні потреби», 50,4% респондентів вибрали «часто». Водночас, відповідаючи на питання «Я вмю планувати мою навчальну діяльність, коли вивчаю іноземну мову», майже чверть студентів (23,2%) вибрали варіант «рідко», а більшість (41,7%) – «іноді». Щодо самостійного пошуку навчальних матеріалів, ресурсів та здатності самостійно вибирати та застосовувати різні способи вивчення іноземної мови найбільша кількість респондентів, відповідно 39,1% та 38,8%, дали відповідь «іноді». Це дозволяє припустити, що під час

навчання в середній школі опитувані рідко вдавалися до самостійного планування навчальної діяльності, вибору навчальних матеріалів, способу виконання завдань, завжди покладаючись на думку вчителя.

Проте високий відсоток респондентів (40,3%) «завжди» здатні брати відповідальність за результати свого навчання, що, на наш погляд, видається доволі сумнівним з огляду на вищенаведені відповіді. Такий показник може свідчити або про недостовірність наведених відповідей, або про хибне сприйняття поняття відповідальності за результати свого навчання. Наше припущення підтверджують такі дані. Так, лише «іноді» 39,7% студентів можуть встановлювати зв'язки між вивченим і новим матеріалом, 34,8% – оцінити, як багато вони вивчили протягом останнього семестру, а 35,1% можуть навчатися самостійно, незалежно від викладача.

Таблиця 1

**Готовність здобувачів вищої освіти до автономного вивчення іноземної мови**

№ п/п		ніколи	рідко	іноді	часто	завжди
1	Я чітко розумію мої навчальні потреби	1 (0,3%)	15 (4,3%)	95 (27,5%)	174 (50,4%)	60 (17,4%)
2	Я можу формулювати власні навчальні цілі	4 (1,2%)	38 (11%)	134 (38,8%)	135 (39,1%)	34 (9,9%)
3	Я вмю планувати мою навчальну діяльність, коли вивчаю іноземну мову	25 (7,2%)	80 (23,2%)	144 (41,7%)	74 (21,4%)	22 (6,4%)
4	Я здатен вибирати та застосовувати різні способи вивчення іноземної мови	21 (6,1%)	65 (18,8%)	134 (38,8%)	91 (26,4%)	34 (9,9%)
5	Я можу самостійно обирати матеріали та ресурси, які відповідають моїм навчальним потребам	16 (4,6%)	62 (18%)	135 (39,1%)	99 (28,7%)	33 (9,6%)
6	Я здатен брати відповідальність за результати навчання	16 (4,6%)	29 (8,4%)	68 (19,7%)	93 (27%)	139 (40,3%)
7	Я здатен аналізувати результати навчальної діяльності й здійснювати самооцінювання	7 (2%)	25 (7,2%)	97 (28,1%)	153 (44,3%)	63 (18,3%)
8	Я вмю встановлювати зв'язки між вивченим і новим матеріалом	12 (3,5%)	50 (14,5%)	137 (39,7%)	104 (30,1%)	42 (12,2%)
9	Я можу визначати проблемні моменти і труднощі у процесі вивчення іноземної мови	11 (3,2%)	31 (9%)	95 (27,5%)	120 (34,8%)	88 (25,5%)
10	Я здатен оцінити, як багато я вивчив протягом останнього семестру	6 (1,7%)	51 (14,8%)	120 (34,8%)	112 (32,5%)	56 (16,2%)
11	Я можу навчатися самостійно, незалежно від викладача	60 (17,4%)	70 (20,3%)	121 (35,1%)	61 (17,7%)	33 (9,6%)
12	Я відчуваю себе впевнено, коли самостійно оцінюю свої відповіді	23 (6,7%)	56 (16,2%)	128 (37,1%)	84 (24,3%)	54 (15,7%)
13	Я здатен ефективно співпрацювати з іншими студентами	20 (5,8%)	33 (9,6%)	105 (30,4%)	109 (31,6%)	78 (22,6%)
14	Я з легкістю сприймаю зміни в навчальному процесі	27 (7,8%)	52 (15,1%)	127 (36,8%)	89 (25,8%)	50 (14,5%)
15	Я готовий докладати багато зусиль для вивчення іноземної мови	13 (3,8%)	45 (13%)	99 (28,7%)	118 (34,2%)	70 (20,3%)

Порівняння відповідей на питання про здатність аналізувати результати власної навчальної діяльності й здійснювати самооцінювання (44,3% – «часто») та про впевненість у самооцінюванні (37,1% – «іноді») демонструє суперечливість отриманих даних.

Факт низької готовності здобувачів освіти сприймати зміни в навчальному процесі підтверджується узагальненим результатом 59,7% – «ніколи», «рідко» та «іноді». Такий високий відсоток не може не викликати стурбованості з огляду на сучасні реалії, пов'язані з необхідністю частого зміни форми навчання (очної, змішаної, дистанційної) та сприйняття ситуації як стресової учасниками освітнього процесу. Таким чином, проаналізовані дані демонструють досить низьку готовність респондентів до автономії у вивченні іноземної мови, що стає справжнім викликом для викладача та спонукає до пошуку відповідних шляхів для сприяння розвитку навчальної автономії та мотивації.

До того ж, на жаль, останнім часом спостерігаємо низьку вмотивованість студентів продовжувати навчання продуктивно та відповідально в умовах невизначеності. Оскільки мотивація є важливим фактором розвитку навчальної автономії, студентам також було запропоновано оцінити свою вмотивованість до вивчення іноземної мови за шкалою від 1 до 5, де «5» свідчить про високий рівень мотивації, «4» – достатній, «3» – середній, «2» – низький, «1» означає майже відсутню мотивацію. Отримані дані наведені у таблиці 2.

Зазначимо, що більшість студентів оцінила свій рівень умотивованості як середній (33,3%) та достатній (32,8%), що показує зацікавленість та внутрішню готовність здобувачів вищої освіти вдосконалювати іншомовну компетентність. Варто звернути увагу на дещо високий (11,3%) відсоток здобувачів вищої освіти першого курсу з низьким рівнем мотивації, що вимагатиме від викладача пошуку шляхів її підвищення. Бо доведено, що вміння студента навчатися автономно пов'язане з мотивацією

до вивчення іноземної мови, що була створена та розвинена вмілим викладачем [Bravo 2017]. Тому викладач, зацікавлений в розвитку автономії студентів, постає не єдиним джерелом знань, а посередником між безліччю навчальних стратегій та методик, мотивує до вивчення мови, надаючи студенту право вибору навчальних цілей, допомогу в оцінці та аналізі отриманих результатів та якісний подальший супровід. Умовами підвищення мотивації на занятті з іноземної мови є доброзичлива атмосфера в групі, позитивне ставлення з боку викладача, рівноправність учасників навчального процесу, послідовність у наданні навчального матеріалу, адекватне оцінювання. Завданням викладача є зробити заняття цікавим, мотивуючим до пізнання нового, постійно адаптувати навчальний процес під потреби здобувачів, корелюючи рівень складності завдань зі здатністю групи долати наявні перешкоди у виконанні, стимулюючи таким чином підвищення самооцінки, впевненості, але водночас уникаючи спрощення та примітивізації завдань заради підтримки хибного враження позитивного досвіду у студентів; здійснювати відповідний контроль, встановлюючи студентам орієнтири для подальшого удосконалення, убезпечуючи, таким чином, студентів, здатних працювати автономно, від прийняття неправильних рішень у виборі навчальних стратегій.

Викладач повинен постійно вдаватися до рефлексії щодо технологій і методів навчання іноземної мови, а також характеру взаємодії зі студентами. Так, застосування проектного, проблемного, дослідницького, комп'ютерного методів, а також ефективних методів оцінювання та самооцінювання дозволяє підтримувати мотивацію; стимулювати активність студентів; створювати ситуації самостійного вибору, творчого підходу до виконання завдань; здійснювати самоконтроль та взаємоконтроль. Поряд із цим педагогічна взаємодія зі студентами з позиції рівності сприяє розвитку рефлексії, адекватної самооцінки, самоповаги, відповідальності та готовності до подолання

Таблиця 2

**Мотивація до вивчення іноземної мови**

Оцініть свою мотивацію до вивчення іноземної мови за шкалою від 1 до 5	1	2	3	4	5
	11 (3,2%)	39 (11,3%)	115 (33,3%)	113 (32,8%)	67 (19,4%)

перешкод, що позитивно впливає на розвиток навчальної автономії під час вивчення іноземної мови.

Враховуючи те, що мотивація поділяється на внутрішню, яка базується на бажанні людини здійснювати певні дії заради власного задоволення, де процес є важливішим за результат, а винагорода стає побічним чинником, та мотивацію зовнішню, що завжди заохочується ззовні [Cherry 2019], тип мотивації може суттєво вплинути на кінцевий результат у вивченні іноземної мови. Внутрішньо вмотивований студент усвідомлено виконує навіть ті завдання, що потребують багато часу або викликають найбільші труднощі у виконанні, без допомоги викладача долаючи перешкоди у досягненні навчальної мети, вчиться легше, тому що впевнений, що набуті знання зрештою знайдуть своє застосування, аніж той, хто працює лише заради оцінки. Однак під впливом різних умов та факторів, наприклад завищених очікувань від оточення або спрощеного підходу у постановці викладачем навчальних завдань, штучно створеної ілюзії успішності, власних постійних невдач, вимушених або стрімких змін у навчальному процесі, невизначеності та обмеження взаємодії віч-навіч з викладачем, внутрішня мотивація може слабшати або взагалі втрачатися.

Мотивація до вивчення іноземної мови безпосередньо залежить від вміння навчатися автономно, тому що, попри створені ззовні умови, навчальний процес, заснований лише на зацікавленості, не підкріплений вміннями та навичками саморегульованого навчання, приречений на неуспіх. Тому відсутність самодисципліни та власних внутрішніх зусиль з боку студента не дозволить отримати очікувані результати у вивченні іноземної мови в довгостроковій перспективі. З іншого боку,

швидкість опанування навчального матеріалу та якість досягнутого результату в навчанні часто залежать від усвідомленого наміру та готовності людини вчитися. Вважаємо, що стійка мотивація до вивчення іноземної мови на початку здатна нівелювати не лише упущення в організації навчального процесу, але й труднощі, пов'язані безпосередньо з вивченням мови. Якщо розглядати мотивацію як низку психологічних процесів, що викликають інтерес та бажання індивідуума здійснити певну діяльність та визначають перспективи його подальших вчинків у досягненні поставленої мети, то слід пам'ятати, що у такому разі на певному етапі вивчення мови через негативний досвід або складнощі в отриманні бажаного результату виникає ризик втрати зацікавленості, зміни пріоритетів або розчарування у власних можливостях. Це стає особливо актуальним у разі вивчення іноземної мови, адже вдосконалення іншомовної компетентності поряд із розвитком навчальної автономії є процесом складним, безперервним, часомістким.

**Висновки.** Отже, за умов навчальної автономії вивчення іноземної мови передбачає наявність у здобувачів освіти стійкої мотивації, впевненості у своїх можливостях, свободу вибору навчальних ресурсів, методів, стратегій, запропонованих викладачем, відповідальне ставлення до процесу та результатів навчання. Оволодіння здобувачів освіти компетентністю навчальної автономії має стати одним із пріоритетних завдань у системі вищої освіти, оскільки відповідає потребі суспільства у фахівцях, здатних самостійно й ефективно здобувати необхідні знання й оволодівати необхідними навичками та вміннями, адаптуватися до постійно змінюваних умов академічного та професійного середовища.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.
2. *Autonomy and Independence in Language Learning* / edited by Phil Benson and Peter Voller. New York : Longman, 1997. 270 p.
3. Bravo J.C., Intriago E. A., Holguin J.V., Garzon G.M., Arcia L.O. Motivation and autonomy in learning English as foreign language: a case study of Ecuadorian college students. *English language teaching*. Canadian Center of Science and Education, 2017. Vol. 10, No. 2. P. 100–113. URL: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n2p100>. (дата звернення: 28.10.2021).
4. Cherry, K., 2019. Intrinsic Motivation. Verywell. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-intrinsic-motivation-2795385>. (дата звернення: 28.10.2021).
5. Holec H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon Press, 1981. 87 p.
6. Little D. *Autonomy in language learning. Autonomy in language learning : papers from a conference*. London, 1990. P. 7–13.

#### REFERENCES

1. Koryakovtseva, N.F. (2010). *Theory of teaching foreign languages: productive educational technologies*. Moscow : Publishing House «Academia» [in Russian].
2. Benson, P., Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman.
3. Bravo, J.C., Intriago, E.A., Holguin, J.V., Garzon, G.M., Arcia, L.O. (2017). Motivation and autonomy in learning English as foreign language: a case study of Ecuadorian college students. *English language teaching*. Canadian Center of Science and Education, 10 (2), 100–113. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n2p100>
4. Cherry, K. (2019). Intrinsic Motivation. Verywell. Retrieved October 28, 2021 from <https://www.verywellmind.com/what-is-intrinsic-motivation-2795385>
5. Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon Press.
6. Little, D. (1990). Autonomy in language learning. In I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning*. Papers from a conference (pp. 7–15). London : Centre for Information on Language teaching and Research.

---

#### O. V. LOS

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes  
Chernihiv Polytechnic National University,  
Chernihiv, Ukraine  
E-mail: lena@kilko.name  
<https://orcid.org/0000-0002-1729-4864>*

#### N. V. GAGINA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes,  
Chernihiv Polytechnic National University,  
Chernihiv, Ukraine  
E-mail: nataliagagina@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5403-9221>*

### THE STUDY OF UNDERGRADUATE STUDENTS' READINESS FOR AUTONOMOUS FOREIGN LANGUAGE LEARNING

The article deals with the concept of learner autonomy in the context of foreign language learning and undergraduate students' readiness for autonomy. It is supposed that autonomy is the ability to responsible and productive learning. It allows undergraduate students' greater freedom in choosing materials, resources, strategies of foreign language learning, taking into account their individual needs and capabilities, while providing personal control over the content, process and the outcomes of learning. It is emphasized that educational autonomy is inherent in students as participants of the educational process, who are able to determine their own learning needs and goals, to plan their independent learning, choose and use various strategies, are ready to evaluate critically the outcomes relying on teacher's recommendations and take responsibility for their performance. The survey on undergraduate students' readiness for autonomous foreign language learning revealed their low ability to choose materials, resources and strategies as well as to plan the process and content of learning independently. The percentage of undergraduate students who are able to establish links between the prior and new knowledge, to assess its sufficiency, to feel confident while studying without teacher's assistance, proved to be rather low. The survey also demonstrated low readiness of respondents to handle changes while learning, and their lack of motivation. The authors assume motivation as a key factor in the development of learner autonomy. Learner autonomy in foreign language acquisition supposes firm motivation of students, confidence in their abilities, a responsible attitude to the process and outcomes of learning. It is noted that intrinsic and extrinsic motivation affects foreign language learning. The authors assume that learner autonomy development should become one of the priorities of higher education since it meets the demand of society in skilled professionals capable of acquiring knowledge and skills in an autonomous way and able to be flexible in ever-changing conditions.

**Key words:** learner autonomy, readiness, motivation, ability, foreign language, higher education.



УДК 378:364-43-047.22(489+485+481)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.5>

### **Г. Й. МИХАЙЛИШИН**

*доктор філософських наук, професор,*

*проректор з науково-педагогічної роботи*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,*

*м. Івано-Франківськ, Україна*

*Електронна пошта: [halyna.mykhailyshyn@pnu.edu.ua](mailto:halyna.mykhailyshyn@pnu.edu.ua)*

*<http://orcid.org/0000-0001-7038-057X>*

### **Л. О. МАНДРО**

*аспірантка кафедри теорії і методики дошкільної та спеціальної освіти,*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,*

*м. Івано-Франківськ, Україна*

*Електронна пошта: [lesia.mandro@pnu.edu.ua](mailto:lesia.mandro@pnu.edu.ua)*

*<http://orcid.org/0000-0002-5417-9419>*

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ (ШВЕЦІЯ, ДАНІЯ, НОРВЕГІЯ): ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS»**

У статті проаналізовано зміст професійної підготовки та становлення соціального працівника у скандинавських країнах (на прикладі Швеції, Норвегії, Данії). Описано модель соціальної політики, напрями здійснення та особливості соціальної роботи у нордичних країнах. Виявлено, що за такої політики держав п'ять країн Північної Європи (Данія, Швеція, Норвегія, Фінляндія та Ісландія) рік за роком входять до десятки найщасливіших у світі. Норвегія займає перше місце у списку країн за Індексом людського розвитку. Вказано особливості здійснення професійної підготовки соціальних працівників. Виявлено, що система підготовки фахівців соціальної галузі в скандинавських вищих навчальних закладах передбачає новий підхід до мети й оцінювання процесу навчання студентів. Зазначено, що система освіти у вищих навчальних закладах країни має багаторівневий характер, а професійна підготовка здійснюється в університетах та університетських коледжах та передбачає здобуття таких кваліфікаційних рівнів, як бакалавр, магістр, доктор. Перелічено заклади вищої освіти, в яких можна здобути фах соціального працівника. Виявлено, що підготовка соціальних працівників у Швеції, Норвегії, Данії поєднує теорію, практику, навчання та дослідницьку діяльність. Місце «soft skills» у професійній підготовці соціальних працівників у скандинавських країнах розглянуто на прикладі надання освітніх послуг Karlstads universitet (Швеція), UiT Norges arktiske universitet (Норвегія), Professionshøjskolen Absalon (Данія). Зазначено, що серед «soft skills» найбільшу увагу приділяють формуванню та розвитку комунікативних навичок, критичного мислення, вирішення складних проблем, прийняття рішень, вміння працювати в команді, самовдосконалюватися, постійно навчатися, вдало вирішувати конфліктні ситуації, вміння планувати та працювати на результат.

**Ключові слова:** соціальна робота, Скандинавська модель, соціальний працівник, професійна підготовка, професійні навички, «soft skills».

**Постановка проблеми.** З 2012 року Інститут Землі при Колумбійському університеті в межах глобальної ініціативи ООН «Мережа рішень сталого розвитку» щорічно проводить дослідження й публікує рейтинг країн світу за рівнем щастя населення у «World Happiness Report». П'ять країн Північної Європи (Данія, Швеція, Норвегія, Фінляндія та Ісландія) рік за роком входять до десятки світових щасливчиків, залишаючи позаду передові держави світу. Данію оголосили найщасливішою у 2012 році, перемога в цій номінації залиши-

лася за нею у 2013 та 2016 роках. У 2017 році перше місце посіла Норвегія, а вже три роки поспіль, з 2018 до 2020, Фінляндія є найщасливішою країною світу [World Happiness Report]. Норвегія займає перше місце у списку країн за Індексом людського розвитку (індекс для порівняльної оцінки бідності, грамотності, освіти, середньої тривалості життя, рівня охорони здоров'я, соціальної захищеності, довголіття, екології, рівня злочинності, дотримання прав людини і ВВП на душу населення) [United Nations Development Program]. На висо-



кому рівці у цих країнах функціонує система соціальної роботи. Для покращення якості надання освітніх послуг, зокрема у професійній підготовці соціального працівника, вважаємо за необхідне враховувати досвід скандинавських країн (на прикладі Швеції, Норвегії, Данії). Тому темою статті є «Професійна підготовка соціальних працівників у скандинавських країнах (Швеція, Данія, Норвегія): формування «soft skills».

**Аналіз попередніх досліджень.** Вища освіта сучасних скандинавських країн, яка є складовою частиною європейського освітнього простору, є носієм його основних характеристик, що досліджують вітчизняні та зарубіжні науковці: А. Кулікова, О. Огієнко, Л. Филипповець, Е. Коккерсволд, Р. Лаппен, Р. Лунгстад, Я. Петерсон, Р. Расмуссен, Н.-Е. Свенссон, В. Сьюпаул, В. Тевліна, Т. Хьюсен, Т. Йенсен, П. Шернквіст, С. Юліусдотір, Д. Якобсон та інші.

**Мета дослідження** – визначити особливості професійної підготовки соціальних працівників у скандинавських країнах (Швеція, Данія, Норвегія), зокрема формування у них «soft skills».

**Результати та дискусії.** Скандинавські/нордичні країни відносяться до соціально-демократичних держав загального добробуту (Nordic welfare state), які передбачають розширення соціальних прав і усунення соціальної нерівності. Ця модель соціальної політики почала формуватися у 30-х роках ХХ століття, а її характерними ознаками є: всеосяжний характер державної політики (максимальний рівень соціального патерналізму держави й мінімальна соціальна відповідальність людини); повна зайнятість працездатного населення та попередження безробіття; рівність між різними групами населення; універсальність соціальних гарантій; висока якість соціальних послуг; високий рівень матеріальних гарантій; перерозподіл прибутків; відповідний рівень соціального забезпечення всіх громадян; високий рівень податків; низький рівень бідності. Фінансування цієї моделі тримається на високому рівні продуктивності праці та стабільній роботі профспілок. Державний сектор фінансує соціальну політику через систему оподаткування, несе відповідальність за розширення і фінансування соціального забезпечення та функціонування соціальних служб.

Це здійснюється на основі децентралізованого управління. Соціальна робота нордичних країн базується на трьох напрямках діяльності, таких як: соціальна підтримка дітей і сім'ї; вирішення проблем, пов'язаних із безробіттям; соціальні підтримка літніх людей [Михненко, Щур].

У скандинавських країнах історично сформувалися дві моделі підготовки соціальних працівників: «Модель професіоналізації» (функціонує у таких країнах, як Данія і Норвегія) та «Модель комплексних досліджень» (притаманна для Швеції, а також Фінляндії та Ісландії). Основною перевагою першої моделі є багатовимірний підхід до аналізу соціальних явищ і вирішення соціальних проблем; друга ж фундаментом цілеспрямованої професійної діяльності визначає раціональну освіту [Hessle].

У Швеції вища освіта складається з трьох рівнів: бакалаврат (3 роки навчання); магістратура (1 або 2 роки навчання); докторантура (термін навчання залежить від напряму наукової діяльності). У країні існує два типи закладів вищої освіти: університетські коледжі (högskola) та університети (universitet).

Закладами вищої освіти Швеції, що здійснюють професійну підготовку соціальних працівників, є (назви вказані шведською мовою): Uppsala universitet (Уппсальський університет), Stockholms universitet (Стокгольмський університет), Göteborgs universitet (Гетебурзький університет), Lunds universitet (Лундський університет) і Школа соціальної роботи (входить до складу університету), Karlstads Universitet (Карлштадський університет), Linköpings universitet (Лінчепінзький університет), Umeå University (Умеоський університет), Linnéuniversitetet (Університет Ліннея) та Школа соціальної роботи (входить до складу університету), Karlstads universitet (Карлстадський університет), Högskolan Dalarna (Даларнанський університетський коледж), Högskola Gävle (Університетський коледж Євле), Södertörn University (Університет Седертерна), Kristianstad University (Крістіанстадський університет), Mälardalens högskola (Університетський коледж Мелардалена).

У Норвегії вища освіта є тріступеневою: бакалаврський – перший цикл (три роки), магістерський – другий цикл (два роки) і док-

торський – третій цикл (три роки). Серед закладів вищої освіти функціонують університети, університетські коледжі (høyskole) та приватні школи.

Зкладами вищої освіти Норвегії, що здійснюють професійну підготовку соціальних працівників, є (назви вказані норвезькою мовою): Høgskulen på Vestlandet (Університет прикладних наук Західної Норвегії), Høgskulen i Volda (Університетський коледж Волди), VID spesialistuniversitet (VID Спеціалізований університет), Universitetet i Tromsø (Університет Тромсе або Арктичний університет Норвегії), Universitetet i Stavanger (Університет Ставангера), Universitetet i Agder (Університет Агдера), Oslomet storbyuniversitetet (столичний університет Осло), Nord universitet (Університет Норда), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (Норвезький університет науки і технологій), Høgskolen i Lillehammer (Університетський коледж Лілехаммера), Høgskolen i Harstad (Харстадський університетський коледж), UiT Norges arktiske universitet (Норвезький арктичний університет UiT).

Вищу освіту в Данії пропонують низка університетів, університетських коледжів (højskole), бізнес-академій та спеціалізованих установ. Національна система вищої освіти відповідає Болонському процесу: ступінь бакалавра (перший цикл, три роки), ступінь магістра (другий цикл, два роки) та ступінь доктора наук (третій цикл, три роки).

Зкладами вищої освіти Данії, що здійснюють професійну підготовку соціальних працівників, є (назви вказані данською мовою): Aalborg Universitet (Ольборзький університет), Professionshøjskolen Absalon (Університетський коледж Абсалон), Professionshøjskolen Metropol (Університетський коледж Метрополітен), UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole (Університетський коледж Ліллебалта), Syddansk Professionshøjskole (Університетський коледж Південної Данії).

Особливості професійної підготовки соціальних працівників (зокрема і формування у них «soft skills») розглянемо на прикладі трьох закладів вищої освіти скандинавських країн: Karlstads universitet (Швеція), UiT Norges arktiske universitet (Норвегія), Professionshøjskolen Absalon (Данія).

Карлстадський університет Швеції здійснює професійну підготовку за фахом «бакалавр наук із соціальної роботи» за програмою (обов'язкові, додаткові курси та курси на вибір), що передбачає 210 кредитів ECTS. Студенти вдосконалюють знання та навички у сфері соціальної роботи через польові дослідження, практичні заняття, семінари, групові роботи, супервізію, індивідуальні консультації та лекції провідних фахівців. Перший семестр присвячений таким питанням: «Соціальна робота як предмет, наука і професія», «Особистісний і професійний розвиток», «Соціальна структура, стан соціального забезпечення та соціальна політика»; другий – «Особистість, група, сім'я», «Закон у сфері соціальної роботи», «Особистий і професійний розвиток»; третій – «Розслідування соціальної роботи та здійснення повноважень», «Методи дослідження та проектна робота», «Особистісний і професійний розвиток»; четвертий – «Теорії та методи в соціальній роботі», «Організація та керівництво соціальною роботою», «Особистісний та професійний розвиток»; п'ятий – «Навчання за сферою практики – Соціальна робота»; шостий – «Теорія науки і методика в соціальній роботі», «Папір-рівень»; сьомий – «Докази в соціальній роботі», «Домашнє насильство з погляду соціальної роботи», «Права дитини», «Служба лікування наркотичної залежності», «Управління соціальною роботою», «Соціальна геронтологія», «Міграція та інтеграція в соціальній роботі» [Karlstad University].

Клієнтами соціального працівника у Швеції можуть бути люди похилого віку, сім'ї, діти та молодь, люди, що зловживають наркотиками, люди з функціональними порушеннями. Випускники можуть бути зайняті в державному, приватному та некомерційному організаційному секторах.

UiT Norges arktiske universitet у Норвегії здійснює професійну підготовку «Соціальна робота – бакалавр» тривалістю 3 роки, що передбачає 180 кредитів. Під час 1-го семестру вивчають такі питання: «Вступ до соціальної роботи як галузі та професійної ролі», «Структура суспільства добробуту та виклики»; 2-й семестр – «Профілактична соціальна робота на індивідуальному, груповому та соціальному рівні», «Взаємодія та навчання на обов'язковій

практиці – Практика»; 3-й семестр – «Соціальна робота в суспільстві добробуту», «Обробка справ у соціальній роботі»; 4-й семестр – «Заходи та зміни роботи в обов'язковій практиці – Практика»; 5-й семестр – «Рішення та дилеми в соціальній роботі», «Настанови соціальної політики, адміністрування та соціальна робота зовнішніх зв'язків» / «Соціально-політичні обмеження, управління та соціальна робота зовнішніх зв'язків»; 6-й семестр – «Різноманітність, маргіналізація та соціальна робота», «Теорія науки і метод дослідження. Бакалаврська робота» [UiT Norwegian Arctic University].

Навчання базується на відповідних дослідженнях, професійно-розвитковій роботі, досвіді та практичних знаннях, має активні та процесно орієнтовані форми навчання, де теоретичні знання, професійні навички та особистісна компетентність розглядаються в контексті. Методами навчання є лекції, семінари, тренування навичок, рольові ігри, моделювання, індивідуальна, групова та проєктна робота, практика, рефлексія, нагляд. Важливо, щоби студенти активно працювали над власним професійним розвитком, як індивідуально, так і в групах. Програма передбачає дві практики. Перший період стажування у 2-му семестрі триває 6 тижнів, другий – в 4-му семестрі і триває 17 тижнів [UiT Norwegian Arctic University].

Під час практичних занять студентам надається можливість потренуватися у спостереженні, аналізі, розумінні та застосуванні різних професійних навичок на індивідуальному, груповому та суспільному рівнях.

Багато соціальних працівників зайняті у муніципальних соціальних службах, таких як NAV, або в службі захисту дітей. Інші працюють у дитячій та підлітковій психіатрії, зовнішніх зв'язках, у в'язницях, наркології, психіатрії для дорослих, у відділах соціальної допомоги сім'ї, у дитячих установах, догляді за людьми похилого віку, у лікарнях, у школі, з біженцями, службі з охорони навколишнього середовища для інвалідів або освітньо-психологічній консультативній службі. Деякі виконують адміністративні завдання в державному секторі, працюють у волонтерських організаціях або в управлінні персоналом. Більшість соціальних працівників зайняті у державному секторі, але

їх також багато в приватному секторі та в міжнародній соціальній роботі [UiT Norwegian Arctic University].

Professionshøjskolen Absalon у Данії здійснює професійну підготовку соціальних працівників протягом 7 семестрів (3,5 року, 5 місяців з яких – стажування), що поділені на модулі: «Соціальні проблеми та практика соціальної роботи, а також соціальне консультування, розвиток, структура та практика», «Соціальна робота у сфері зайнятості», «Соціальна робота з дорослими групи ризику та дорослими з обмеженими можливостями», «Соціальна робота з уразливими дітьми та молоддю, а також з дітьми та молодими людьми з обмеженими можливостями та їхніми сім'ями», «Організація та практика соціальної роботи», «Стажування», «Соціальна робота в міжпрофесійному та міжгалузевому контексті», «Модуль за вибором 9a («Соціальна робота з уразливими дітьми та молоддю, а також дітьми та молодими інвалідами та їхніми сім'ями»), 9b («Соціальна робота у сфері зайнятості»), 11c («Соціальна робота з вразливими дорослими та дорослими з обмеженими можливостями») або 11d («Соціальне підприємство, інновації та волонтерство»)», «Соціальна робота – забезпечення якості, оцінка та розвиток практики», «Соціальна робота – база знань і розвиток», «Бакалаврський проєкт» [Absalon Professional College].

Освіта дає професійну та особисту кваліфікацію для самостійного та міждисциплінарного співробітництва соціального працівника після закінчення навчання. Це можливість отримати інструменти для визначення, опису, аналізу, оцінки дій щодо умов життя та соціальних проблем на індивідуальному, груповому, організаційному та суспільному рівні.

Навчання відбувається в різних формах із викладанням на основі кейсів, лекцій, вправ, самонавчання, стажування та проєктної роботи. У проєктній роботі акцент робиться на методах дослідження соціальних наук та передбачає польову роботу.

У соціального працівника є широкий спектр можливостей роботи у муніципалітетах, регіонах, державі та в приватному секторі. У муніципалітетах соціальні працівники в основному працюють у муніципальних адміністраціях,

**Перелік «soft skills», що розвивають у студентів – соціальних працівників  
у Швеції, Норвегії, Данії**

Країна	Швеція	Норвегія	Данія
ЗВО	Karlstads universitet	UiT Norges arktiske universitet	Professionshøjskolen Absalon
Навчальний план	<a href="https://www3.kau.se/utbildningsplaner/en/SGGEN_20191.pdf">https://www3.kau.se/utbildningsplaner/en/SGGEN_20191.pdf</a>	<a href="https://uit.no/Content/734313/cache=20211706110517/FAGPLAN%20Sosialt%20arbeid%20Alta%202021-2024.pdf">https://uit.no/Content/734313/cache=20211706110517/FAGPLAN%20Sosialt%20arbeid%20Alta%202021-2024.pdf</a>	<a href="https://www2.phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/Socialraadgiver/Studieordning_Socialraadgiver_Professionshoejskolen_Absalon_2020.pdf">https://www2.phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/Socialraadgiver/Studieordning_Socialraadgiver_Professionshoejskolen_Absalon_2020.pdf</a>
Перелік компетенцій («soft skills»)	Аналіз та вирішення складних проблем; вміння організовувати роботу з групою; вміння аналізувати соціальні процеси та проблеми; здатність визначати, структурувати, проводити та оцінювати втручання на індивідуальному, груповому та громадському рівні; здатність до емпатії; здатність до професійної поведінки; здатність до командної роботи; здатність до постійного професійного навчання.	Вміння спілкуватися та взаємодіяти; здатність до професійної співпраці; вміння вирішувати конфлікти; здатність до постійного навчання; вміння вирішувати складні завдання; здатність до емпатії; вміння планувати та працювати на результат; аналізувати та узагальнювати інформацію; критично мислити.	Навички презентації; здатність застосовувати досвід, розробки та знання; вміння аналізувати; вміння спілкуватися в межах партнерських відносин; здатність сприяти створенню ресурсів і рамок, а також розподілу ролей у нових ініціативах; навички самовдосконалення; здатність вирішувати етичні дилеми та конфліктні ситуації.

установах та проєктах із широким колом цільових груп (уразливі діти, молодь та сім'ї, діти та дорослі з обмеженими можливостями, біженці та іммігранти, безробітні, хворі, літні люди, люди, що зловживають наркотичними речовинами та безпритульні). У регіоні соціальні працівники також працюють у регіональних установах, психіатрії та в лікарнях, а також у державній адміністрації та державних організаціях, таких як Служба в'язниць і пробачії Данії, Збройні сили, консультації студентів, а також як викладачі та керівники в навчальних закладах. Все більше соціальних консультантів працюють у приватних компаніях, наприклад у відділах персоналу, відділах кадрів, а також у приватних і самоврядних організаціях, наприклад як постійні радники, у профспілках та фондах страхування від безробіття, в організаціях пацієнтів та родичів, страхових компаніях або як працівник допомоги в країнах, що розвиваються. Деякі соціальні працівники зарекомендували себе в незалежних компаніях як консультант або радник [Absalon Professional College].

У країнах Європи застосовують різні назви для позначення м'яких навичок. У Данії, наприклад, «soft skills» називають Nøglekompetence – «ключові компетенції». Додаткова інформація про розвиток професійних навичок наведена у Таблиці 1.

Професійна підготовка соціальних працівників у Швеції, Норвегії, Данії ґрунтується на передових теоретичних даних, що підкріплені формуванням та розвитком професійних практичних навичок, особливо «soft skills». Окрема увага приділяється дослідницькій роботі.

Порівнюючи практику формування «soft skills» у закладах вищої освіти скандинавських країн, спостерігаємо таку тенденцію: у Швеції акцентують увагу на формуванні лідерських навичок, аналізу та вчасного реагування; у Норвегії – навичо критичного мислення, комунікації та вирішення конфліктів; у Данії – навичок презентації та самовдосконалення. У трьох країнах практикують розвиток таких навичок, як: вирішення складних завдань, аналіз інформації, співпраця, постійне навчання та емпатія.

**Висновки.** Таким чином, професійна підготовка соціальних працівників у скандинавських країнах займає чільне місце у системі вищої освіти, що має багаторівневий характер. Професійне становлення фахівців соціальної сфери здійснюється в університетах та університетських коледжах та передбачає здобуття таких кваліфікаційних рівнів, як бакалавр, магістр, доктор. У закладах вищої освіти студенти здобувають не тільки теоретичні знання, а й практичні навички. Серед «soft skills» найбільшу увагу приділяють формуванню та роз-



виту комуникативних навичок, критичного мислення, вирішення складних проблем, прийняття рішень, вміння працювати в команді, самовдосконалюватися, постійно навчатися, вдало вирішувати конфліктні ситуації, вміння

планувати та працювати на результат. Ми ж вбачаємо потребу в подальшому дослідженні закордонного досвіду формування соціального працівника-професіонала задля вдосконалення вітчизняної моделі вищої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Михненко А., Щур Н. Світові моделі соціальної політики: уроки для України. *Вісник НАДУ: соціальна і гуманітарна політика*. 2011. Вип. 2. С. 2019–227.
2. Hesse S. *International Standard Setting of Higher Social Work Education*. Stockholm: Stockholm University. – 2001.
3. Helliwell J., Layard R., Sachs J., Neve J-E., Aknin L., Huang H., Wang S. *World Happiness Report*. URL: <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf>
4. Karlstad University. URL: <https://www.kau.se/en/social-work/education/bachelor-science-social-work>
5. Absalon Professional College. URL: <https://phabsalon.dk/>
6. UiT Norwegian Arctic University. URL: [https://uit.no/utdanning/program/345083/sosialt\\_arbeid\\_-\\_bachelor](https://uit.no/utdanning/program/345083/sosialt_arbeid_-_bachelor)
7. United Nations Development Program «Human Development Reports». URL: <http://hdr.undp.org/>

#### REFERENCES

1. Mykhnenko A., Shhur N. (2011) Svitovi modeli socialjnoji polityky: uroky dlja Ukrajinjy [World models of social policy: lessons for Ukraine]. *Visnyk NADU: socialjna i ghumanitarna polityka*, vol. 2, pp. 2019–227.
2. Hesse S. *International Standard Setting of Higher Social Work Education*. Stockholm: Stockholm University. 2001.
3. Helliwell J., Layard R., Sachs J., Neve J-E., Aknin L., Huang H., Wang S. *World Happiness Report*. URL: <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf>
4. Karlstad University. URL: <https://www.kau.se/en/social-work/education/bachelor-science-social-work>
5. Absalon Professional College. URL: <https://phabsalon.dk/>
6. UiT Norwegian Arctic University. URL: [https://uit.no/utdanning/program/345083/sosialt\\_arbeid\\_-\\_bachelor](https://uit.no/utdanning/program/345083/sosialt_arbeid_-_bachelor)
7. United Nations Development Program «Human Development Reports». URL: <http://hdr.undp.org/>

---

#### **H. Y. MYKHAILYSHYN**

*Doctor of Philosophy, Professor,  
Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,  
Ivano-Frankivsk, Ukraine  
E-mail: halyna.mykhailyshyn@pnu.edu.ua  
<http://orcid.org/0000-0001-7038-057X>*

#### **L. O. MANDRO**

*Postgraduate Student at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,  
Ivano-Frankivsk, Ukraine  
E-mail: lesia.mandro@pnu.edu.ua  
<http://orcid.org/0000-0002-5417-9419>*

### **PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN THE SCANDINAVIAN COUNTRIES (SWEDEN, DENMARK, NORWAY): SOFT SKILLS FORMATION**

The article analyzes the content of professional training and becoming a social worker in the Scandinavian countries (on the example of Sweden, Norway, Denmark). The model of social policy, directions of implementation and features of social work in the Nordic countries are described. It has been found that under this policy, the five countries of Northern Europe (Denmark, Sweden, Norway, Finland and Iceland) are among the ten happiest in the world year after year. Norway



ranks first in the list of countries according to the Human Development Index. The peculiarities of professional training of social workers are indicated. It was found that the system of training specialists in the social field in Scandinavian higher education institutions provides a new approach to the purpose and evaluation of the learning process of students. It is noted that the system of education in higher educational institutions of the country has a multilevel character, and professional training is carried out in universities and university colleges and provides for the following qualification levels: bachelor, master, doctor. The institutions of higher education in which it is possible to get a profession of the social worker are listed. It was found that the training of social workers in Sweden, Norway, Denmark combines theory, practice, training and research. The place of “soft skills” in the training of social workers in the Scandinavian countries is considered on the example of the provision of educational services Karlstad university (Sweden), UiT The Arctic University (Norway), University College Absalon (Denmark). It is noted that among the “soft skills” the greatest attention is paid to the formation and development of communication skills, critical thinking, solving complex problems, decision making, ability to work in a team, self-improvement, constant learning, successful conflict resolution, planning and working for results.

**Key words:** social work, Scandinavian model, social worker, professional training, professional skills, “soft skills”.

УДК 78:7.011.4+7.036:316.772(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.6>

### **Т. В. СМОКОВИЧ**

*викладач циклової комісії викладачів фортепіано,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [tsmokovych@lpc.ukr.education](mailto:tsmokovych@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0003-0529-4071>*

### **О. А. КОБУК**

*викладач кафедри диригентсько-хорових дисциплін та постановки голосу,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [okobuk@lpc.ukr.education](mailto:okobuk@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0002-8611-7791>*

### **Т. С. МАРХАЛЕВИЧ**

*викладач циклової комісії викладачів фортепіано,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [tmarkhalevych@lpc.ukr.education](mailto:tmarkhalevych@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0003-0812-8685>*

## **КОМУНІКАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СУЧАСНОМУ АКАДЕМІЧНОМУ ТА МАСОВОМУ МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВІ**

У статті обґрунтовано виявлення ключових принципів взаємозв'язків окремих ланок музичної комунікації, об'єднання фізичних та віртуальних складових частин цього процесу в загальну структуру комунікаційних контактів у сучасному академічному і масовому музичному мистецтві. Методологія дослідження ґрунтується на системно-аналітичному методі (феномен музичної комунікації розглядається як система комунікативних ланок, елементи якої перебувають у єдності і формують своєю взаємодією цілісність); порівняльно-історичному (зіставлення особливостей музично-комунікативних процесів у XVII – XIX, XX та XXI століттях); методах аналізу даних та інтерпретації показників. Наукова новизна роботи полягає у доповненні загальноприйнятої схеми взаємозв'язків суб'єктів музичної комунікації новими ланками, що відповідають найновішим дискурсам комунікативних контактів у сучасному академічному мистецтві та масовій культурі. Феномен музичної комунікації є складною системою комунікативних ланок, елементи якої перебувають у структурній єдності і своєю взаємодією формують загальну цілісність. Нами запропоновано таку базову структуру комунікації у сучасному академічному та масовому музичному мистецтві: «композитор – твір – виконавець – медіаформа твору – комунікативний простір – слухач». Додатковими комунікаційними ланками цієї структури вважаємо видавця, редактора, музикознавця, критика (блогера), педагога-консультанта, автора обробки, диригента (керівника виконавського колективу), звукорежисера аудіозапису, відеорежисера, продюсера, саунд-продюсера, саунд-дизайнера, арт-директора, звукорежисера концерту та режисера трансляції.

Швидкий розвиток інформаційних технологій упродовж останніх десятиліть дає нові імпульси змінам в усіх галузях суспільного і культурного життя, зокрема в музичному мистецтві. Ми стали свідками появи в Україні абсолютно нових музичних професій, таких як саунд-продюсер, саунд-дизайнер, діджей, віджей тощо.

**Ключові слова:** музична комунікація, комунікаційні ланки, медіаформа твору, комунікативний простір, академічне музичне мистецтво, масове музичне мистецтво.

**Постановка проблеми.** Епоха цифрових інформаційно-комунікаційних технологій додає усе нових складників до усталеного впродовж століть процесу музичної комунікації. У багатьох людей, глибоко занурених в особли-

вості сучасної масової культури, не викликають найменшого здивування такі твердження: «піти на концерт діджея», «ознайомитись із діджей-сетом», «звернутися до саунд-дизайнера», «отримати відгук від музичного блогера» тощо.

І хоча усі ці комунікативні акти безпосередньо стосуються саме музичного мистецтва, музикознавча наука поки що не знайшла їм відповідного місця серед музично-комунікативних процесів. Так, актуальним є питання подальшого дослідження цих та інших феноменів маскультури, визначення їх зв'язків з академічною музичною традицією та створення розширеної моделі взаємодії різних ланок комунікації у процесі музичної діяльності.

**Методи дослідження.** Системно-аналітичний, порівняльно-історичний, теоретичний аналіз, синтез, методи аналізу даних та інтерпретації показників.

**Мета роботи** – виявлення ключових принципів взаємозв'язків окремих ланок музичної комунікації, об'єднання фізичних та віртуальних складових частин цього процесу в загальну структуру комунікаційних контактів у сучасному академічному і масовому музичному мистецтві.

**Виклад основного матеріалу.** У більшості мешканців нашої держави завдяки використанню сучасних гаджетів та мережі Інтернет з'явилася можливість доступу в будь-який час до величезної кількості творів світового і вітчизняного музичного мистецтва у вигляді медіафайлів на інтернет-ресурсах та у соціальних мережах. Нині трансляції виступів українських і закордонних виконавців, концерти, вистави, музичні ток-шоу можна дивитися online або у запису необмежену кількість разів.

Такі зміни наочно демонструють стрімке зростання значення музично-комунікативних процесів як в особистому житті кожної людини, так і у вимірі всієї музичної культури загалом.

Різні аспекти комунікативних особливостей музичного мистецтва аналізують у наукових працях чимало українських та зарубіжних дослідників. Музикознавець і музичний редактор колишньої фірми грамзапису «Мелодія» Ірина Орлова докладно розглядає музично-історичні передумови та закономірності виникнення такого технічного і художнього явища, як звукозапис. Українська музикознавиця Олена Берегова досліджує новітні тенденції у сфері взаємодії академічного й масового музичного мистецтва з інформаційно-комунікативними технологіями [Берегова, 2020: 24–25]. Культуролог Марк Найдорф вивчає музичну комунікацію, що склалася на основі масових інфор-

маційних каналів (радіо, телебачення, CD, DVD, Інтернет). Музикознавці Олександр Злотник та Валерія Шульгіна розбирають розмаїття комунікативних зв'язків та реалізацій мистецьких інтерпретацій музичного тексту у процесі виконання твору і сприйняття його реципієнтом [Злотник, 2019: 28–34]. Соціолог Ірина Сергєєва займається вивченням соціокультурних джерел виникнення і розвитку масових музичних жанрів та поясненням їх комунікативних особливостей. Культуролог Ірина Корсакова досліджує цілісний феномен музичної комунікації, адже в результаті зміни механізмів взаємодії в сучасних інформаційних умовах виникли нові музичні професії і, відповідно, нові суб'єкти музичної комунікації [Найдорф, 2007: 70–72].

Очевидно, що першопочатковому етапу зародження музичної культури був притаманний так званий «первинний синкретизм», тобто нерозчленованість учасників процесу на виконавців і слухачів. Ця ситуація збереглася й дотепер у фольклорному мистецтві, де учасники, скажімо, народно-обрядового дійства виступають і дійовими особами, і заглибленими у процес глядачами, а часто й співавторами виконуваних музичних творів.

Фольклорне музикування припускає багатоваріантність (кожен виконавець має право заспівати одну й ту саму пісню по-своєму). Так само рівноправними є всі варіанти у тих музичних культурах, які орієнтуються на принцип виконавської імпровізації (як-от джаз чи азербайджанський мугам). Але в цих культурах обов'язково присутній розподіл на музиканта (майстра імпровізації) і слухача.

Музикознавці Олександр Злотник та Валерія Шульгіна виокремлюють таких суб'єктів музичного діалогу: композитора, виконавця, слухача (реципієнта), педагога, учня, дослідника, критика тощо [Злотник, 2019: 33].

Ми вважаємо базовою таку структуру музичної комунікації у сучасному мистецтві: «композитор – твір – виконавець – медіаформа твору – комунікативний простір – слухач». У запропонованій далі схемі структури музичної комунікації ці елементи виокремлено за допомогою геометричних рамок.

Аналізуючи ланку «композитор», варто зазначити, що особливістю сучасної масової

культури є те, що люди, які генерують культурний продукт, часто залишаються маловідомими для слухачів. На анонімність автора і центральну роль виконавця у масовому музичному мистецтві вказує, зокрема, культуролог Марк Найдорф, зазначаючи: «Можна стверджувати, що у більшості випадків предметом масової комунікації є не сам по собі музичний текст, а образ артиста, що подається в процесі його виконання».

До шести базових, на наш погляд, елементів комунікаційного процесу ми додали й інших суб'єктів музичної комунікації, деякі з цих ланок комунікаційного процесу були окреслені у проаналізованих наукових працях. Зокрема, між «композитором» і «твором» пропонується розмістити професії видавця і редактора, які своєю діяльністю допомагають поширенню нотної версії авторського творіння; між «твором» і «виконавцем» ми розташували тих, хто допомагає процесу якісної інтерпретації композиторського і виконавського задуму: музикознавця, критика (блогера), педагога-консультанта, автора обробки, диригента (керівника виконавського колективу). Між «виконавцем» і «медіаформою твору» перебувають, на нашу думку, звукорежисер аудіозапису та відеорежисер; між «виконавцем» і «комунікативним простором» – продюсер, саунд-продюсер, саунд-дизайнер; між «виконавцем» і «слухачем» ми розташували арт-директора, між «комунікативним простором» і «слухачем» виокремили звукорежисера концерту та режисера трансляції. Ті види музичної діяльності, які не потрапили до цього списку, як правило, близькі до одного з використаних нами понять

(наприклад, концертмейстер або діджей – це різновиди виконавця музики).

На наш погляд, у сучасній масовій культурі саунд-продюсер є співавтором музичного твору й однією з головних творчих ланок музично-комунікаційних процесів. Роль цього митця у створенні кінцевого результату часто є важливішою, ніж роль виконавця.

Серед тих українських саунд-продюсерів, творчість яких була нами проаналізована, кожен, як правило, співпрацює одночасно з кількома комерційно успішними музикантами: М. Бусін – із Maguv, Потапом і Н. Каменською, Pianoboy; С. Єрмолаєв та А. Ігнатченко – з гуртами «Kazka», «Неангелы», А. Приходько, В. Козловським; Є. Філатов – із Jamala, гуртом «ОНУКА», А. Данилком, Т. Кароль, Н. Могилевською, Гайтаном тощо.

**Висновки.** Підсумовуючи загальні тенденції сучасних музично-комунікативних процесів, варто вказати на такі з них, як: зростання значення візуального складника в академічній музиці і дуже велика його роль у масовій; значна роль яскравих особистостей (продюсерів, виконавців) як у академічній культурі, так і у масовій; до появи видатних досягнень у музичному мистецтві завжди причетні високопрофесійні митці, проте у маскультурі імена композиторів, поетів, аранжувальників, саунд-продюсерів часто залишаються маловідомими слухачам.

У контексті цієї роботи лише частково вдалося дослідити різні аспекти складних і, як правило, різнорівневих процесів музичної комунікації. Тому вважаємо перспективи подальших досліджень у цьому напрямі багатобічними.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова О.М. Академічне музичне мистецтво та сучасні інформаційно-комунікаційні технології: дискурс взаємодії. Аспекти історичного музикознавства. Харків, 2020. № 8. С. 24–35.
2. Злотник О.Й., Шулгіна В.Д. Комунікативні функції художнього спілкування в музичному мистецтві. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство. Тернопіль, 2019. № 1 (вип. 40). С. 28–34.
3. Найдорф М.И. Об особенностях музыкальной культуры массового media-пространства. Вопросы культурологии. Москва, 2007. Вып. 6. С. 70–72.

#### REFERENCES

1. Berehova O.M. (2016) Akademichne muzychne mystetstvo ta suchasni informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii: dyskurs vzaiemodii [Academic music art and modern information and communication technologies: discourse of interaction]. Aspects of Historical Musicology, no. 8, p. 24–35.
2. Zlotnyk, O.Y., Shulhina, V.D. (2019) Komunikatyvni funktsii khudozhnoho spilkuvannia v muzychnomu mystetstvi [Communicative functions of artistic conversation in the musical art]. Scientific Issues of Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. Series: Art Studies, no. 1, p. 28–34.

3. Naidorf M.I. (2007) Ob osobennostiakh muzykalnoi kultury mass-ovogo media-prostranstva [On the features of the musical culture of the massive media space]. Issues of Cultural Studies, is. 6, p. 70–72.
- 

**T. V. SMOKOVYCH**

*Lecture at the Cycle Commission of Piano Lectures,  
Municipal Higher Education Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: tsmokovych@lpc.ukr.education  
<http://orcid.org/0000-0003-0529-4071>*

**O. A. KOBUK**

*Lecture at the Department of Conducting and Choral Discipline and Voice Production,  
Municipal Higher Education Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: okobuk@lpc.ukr.education  
<http://orcid.org/0000-0002-8611-7791>*

**T. S. MARKHALEVICH**

*Lecture at the Cycle Commission of Piano Lectures,  
Municipal Higher Education Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: tmarkhalevych@lpc.ukr.education  
<http://orcid.org/0000-0003-0812-8685>*

**COMMUNICATION PROCESSES IN MODERN ACADEMIC AND MASS MUSIC ART**

Research objective is to identify the key principles of interconnection of individual parts of musical communication, combining the physical and virtual components of this process into a general structure of communication contacts in modern academic and massive music art. The methodology research is based on the system-analytical method (the phenomenon of musical communication is considered as a system of communicative links, the elements of which are in unity and form an integrity through their interaction); comparative-historical (comparison of features of musical-communicative processes in the XVII – XIX, XX and XXI centuries); methods of data analysis and interpretation of indicators. The scientific novelty of the work lies in supplementing the generally accepted scheme of relationships of the subjects of musical communication with new links that correspond to the latest discourses of communicative contacts in modern academic art and mass culture. Conclusions. The phenomenon of musical communication is a complex system of communicative links, the elements of which are in structural unity and their interaction forms a common integrity. We have proposed the following basic structure of communication in contemporary academic and massive art: composer – work – performer – media form of the work – communicative space – listener. Additional communication links of this structure include: publisher, editor, musicologist, critic (blogger), teacher-consultant, author of the arrangement, conductor, sound engineer, video director, producer, sound producer, sound designer, art director, director broadcasts. The diagram of the structure of musical communication is given in the work, where the arrows indicate the direction of the communicative process (one-sided arrows) or the communication interaction of the system elements (two-sided arrows). The table “The role of the main links of musical communication” created, which analyzes some of the most important, in our opinion, elements of the musical-communicative process in modern academic and massive music culture of Ukraine.

**Key words:** musical communication, communication links, media form of the work, communicative space, listener, academic musical art, mass musical art.



УДК 005.22:028.42+005.336.2

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.7>

### **Н. М. ТАРАСЮК**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри іноземних мов,*

*Національний університет водного господарства та природокористування,  
м. Рівне, Україна*

*Електронна пошта: [n.m.kuzlo@nuwm.edu.ua](mailto:n.m.kuzlo@nuwm.edu.ua)*

*<http://orcid.org/0000-0003-4514-6911>*

### **Н. Ф. ОСЕЦЬКА**

*старший викладач кафедри іноземних мов,*

*Національний університет водного господарства та природокористування,  
м. Рівне, Україна*

*Електронна пошта: [n.f.osetska@nuwm.edu.ua](mailto:n.f.osetska@nuwm.edu.ua)*

*<http://orcid.org/0000-0002-9568-7225>*

### **А. В. ШИКУН**

*асистент кафедри іноземних мов,*

*Національний університет водного господарства та природокористування,  
м. Рівне, Україна*

*Електронна пошта: [a.v.shykun@nuwm.edu.ua](mailto:a.v.shykun@nuwm.edu.ua)*

*<http://orcid.org/0000-0003-2043-014X>*

## **ВПРАВИ НА ІНТЕГРОВАНІЙ РОЗВИТОК ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК І ВМІНЬ ЧИТАННЯ НА ОСНОВІ ЕСКІЗНОГО БУДІВЕЛЬНОГО ПРОЄКТУ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ**

У статті розглядаються вправи на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок і вмінь читання на основі ескізного будівельного проекту як засобу розвитку англomовної лексико-граматичної компетентності у читанні. Мета роботи – продемонструвати зразки групи вправ із підгрупи вправ на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок і вмінь читання на основі ескізного будівельного проекту для розвитку англomовної лексико-граматичної компетентності у читанні. Теоретична доцільність розроблення цієї групи вправ обґрунтовується наявністю наукових праць учених про лексико-граматичну компетентність як домінуючого компонента мовної компетентності для майбутніх інженерів-будівельників. Методологія статті базується на етапах формування навичок, навчання граматики та на визначених і обґрунтованих теоретичних передумовах формування у майбутніх інженерів-будівельників англomовної лексико-граматичної компетентності у читанні. Наукова новизна полягає у розробленні вправ на основі ескізного будівельного проекту як допоміжного засобу навчання до навчальних видань, які створені для студентів будівельних спеціальностей. Продемонстровано зразки вправ із зазначенням мети, виду, характеристики вправи та інструкції. Розроблено групу вправ, яка корелює із завершальним етапом формування лексико-граматичної компетентності у майбутніх інженерів-будівельників у читанні і містить відповідні підгрупи, що спрямовані на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок і вмінь у трьох видах читання. Продемонстровано умовно-комунікативну вправу на встановлення значення лексичних одиниць та граматичних структур із метою навчити студентів розуміти значення лексичних одиниць та граматичних структур на рівні тексту (ознайомлювальне читання). Показано умовно-комунікативну вправу із рефлексивним компонентом для навчання студентів розуміти лексичні одиниці та граматичні структури для співвіднесення вимог замовника із правильними інженерними рішеннями (до ескізного будівельного проекту з їх подальшою презентацією) з метою розвивати навички встановлення смислових зв'язків між словами та реченнями (вивчаюче читання). Продемонстровано виконання вправ із поступовим нарощенням складності.

**Ключові слова:** англomовна лексико-граматична компетентність, група вправ, читання, ескізний будівельний проєкт.

**Постановка проблеми.** Модернізація сучасного освітнього простору України зумовлює підвищення рівня англійської підготовки майбутніх інженерів-будівельників. Рівень англійської підготовки передбачає формування англійської лексико-граматичної компетентності студентів будівельних спеціальностей у читанні.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема формування лексико-граматичної компетентності як певною мірою домінуючого компонента мовної компетентності для майбутніх інженерів-будівельників з урахуванням професійної спрямованості навчання студентів технічних спеціальностей розглядалася багатьма вченими (Мусаелян, 2011; Рябцева 2010; Стародубцева 2014; Стародубцева 2013; Струй 2012; Sultana 2016). Водночас науковці приділили чимало часу вивченню різних видів читання (переглядове, ознайомлювальне та вивчаюче) (Барабанова, 2005, с. 147; Фоломкіна, 1987, с. 177–185; Hood 1996, pp.56) залежно від його мети.

Однак на практиці є необхідність розроблення підгрупи вправ на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок і вмінь читання як компонентів англійської лексико-граматичної компетентності, які входять до підсистеми вправ на формування англійської лексико-граматичної компетентності у читанні майбутніх інженерів-будівельників.

**Мета статті** – продемонструвати зразки вправ із підгрупи вправ на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок і вмінь читання на основі ескізного будівельного проєкту (ЕБП) для розвитку англійської лексико-граматичної компетентності у читанні.

**Виклад основного матеріалу.** Підсистема вправ розроблена відповідно до:

– етапів формування навичок за С.П. Шатиловим, який виділяє орієнтовно-підготовчий (ознайомлення з новим мовним матеріалом та виконання дій за зразком); стереотипно-ситуативний (автоматизація дій студентів із новим мовним матеріалом на рівні слова, словосполучення, речення); варіативно-ситуативний (подальша автоматизація дій на рівні міні-тексту) етапи (Шатилов, 1986, с. 29–30);

– етапів навчання граматики, обґрунтованих у монографії за редакцією В. Бухбіндера

та І. Бермана (Бухбіндер, 1977): формування навичок вичленовування граматичної ознаки; формування навичок упізнавання граматичних форм і синтаксичних конструкцій, розпізнавання омонімічних форм, синтаксичних конструкцій; формування навичок встановлення значень граматичних форм, синтаксичних конструкцій; удосконалення граматичних навичок на матеріалі читання текстів;

– теоретичних передумов формування у майбутніх інженерів-будівельників англійської лексико-граматичної компетентності у читанні (Тарасюк, 2018, с. 27–77).

Підсистема вправ для формування у майбутніх інженерів-будівельників англійської лексико-граматичної компетентності у читанні повинна бути спрямована на оволодіння студентами лексичними та граматичними знаннями, рецептивними лексичними навичками та мовною усвідомленістю. Крім того, вона розроблена на основі ЕБП як допоміжного засобу навчання до навчальних видань, які створені для студентів будівельних спеціальностей.

Виділено чотири етапи формування англійської лексико-граматичної компетентності у майбутніх інженерів-будівельників у читанні: орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіативно-ситуативний, завершальний а також відповідно чотири групи вправ: 1) вправи на ознайомлення з новим мовним матеріалом на основі візуальних та вербальних опор (позначення архітектурно-конструктивних елементів креслень ЕБП, таблиці загальної характеристики ЕБП); 2) вправи на формування рецептивних лексико-граматичних навичок на рівні слова, словосполучення, речення із використанням вербально-візуальних (креслення з примітками ЕБП) та вербальних (таблиці загальної характеристики ЕБП) опор; 3) вправи на формування рецептивних лексико-граматичних навичок на рівні надфразової єдності із застосуванням вербально-візуальних (креслення з примітками ЕБП) та вербальних (таблиці загальної характеристики ЕБП) опор; 4) вправи на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок і вмінь у різних видах читання на основі ЕБП.

На завершальному етапі реалізується група вправ на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок і вмінь читання,

яка включає три підгрупи: підгрупу вправ на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок та вмінь читання текстів (ознайомлювальне читання), підгрупу вправ на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок та вмінь читання текстів (переглядове читання) та підгрупу вправ на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок та вмінь читання текстів (вивчаюче читання).

Наведемо зразки окремих вправ із зазначеної вище підсистеми вправ для формування у майбутніх інженерів-будівельників англійської лексико-граматичної компетентності у читанні.

**Підгрупа вправ на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок і вмінь читання (ознайомлювальне читання)**

**Вправа 21** (підгрупа 4.1).

**Мета:** навчити студентів розуміти значення ЛО та ГС на рівні тексту (ознайомлювальне читання).

**Вид вправи:** встановлення значення ЛО та ГС.

**Характеристика вправи:** умовно-комунікативна, рецептивна, групова, невмотивована, з опорою, без когнітивної проблеми, з рефлексивним компонентом.

**Інструкція:**

*A. Choose the correct main ideas for the construction project «Two family residence». Recognize key supporting details. Work in the groups of 3–4 students.*

*1. The role of the architect is great in the location of dwelling within property line.*

*2. Unforeseen conditions have not to be taken into account by a civil engineer.*

*3. Contractor shall not complete the final certificate of occupancy.*

*4. There are many duties for the contractor.*

*5. Building characteristics represent information only about building volume.*

*6. Design load schedule highlights information about load on roof and floors only.*

*7. There is information about principal use of the construction project in the zoning chart.*

*8. Design load schedule doesn't represent information about wind gusts.*

*B. What grammar structures from the construction project «Two family residence»*

*are known to you? Which construction terms do you remember? Did you understand the necessary vocabulary and grammar structures in the construction project?*

**Підгрупа вправ на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок і вмінь читання (переглядове читання)**

**Вправа 24** (підгрупа 4.2).

**Мета:** навчити студентів розуміти значення ЛО та ГС на рівні тексту (переглядове читання)

**Вид вправи:** встановлення значення ЛО та ГС.

**Характеристика вправи:** комунікативна, рецептивна, групова, невмотивована, з опорою, без когнітивної проблеми, без рефлексивного компонента.

**Інструкція:**

*A. Find which facts from the construction project «Two family residence» can affirm that environmentally friendly building materials are used for the construction of the house. Work in the groups of 3–4 students.*

*B. Compare your words with your partner's. Which ones did you miss, which mistakes did you make? Repeat the words.*

**Підгрупа вправ на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок і вмінь читання (вивчаюче читання)**

**Вправа 27** (підгрупа 4.3).

**Мета:** розвивати навички встановлення смислових зв'язків між словами та реченнями (вивчаюче читання).

**Вид вправи:** навчити студентів розуміти ЛО та ГС та співвідносити вимоги замовника із правильними інженерними рішеннями (до ескізного будівельного проекту з їх подальшою презентацією).

**Характеристика вправи:** умовно-комунікативна/комунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, індивідуальна/парна, невмотивована, з опорою, з когнітивною проблемою, з рефлексивним компонентом.

**Інструкція:**

*A. Match the correct engineering concepts for the construction project «Two family residence» on the right (a, b, c) with owner's demands on the left (1, 2, 3). Choose the odd one. Make up the presentation of them. Work individually.*

Owner's demands	Engineering concepts
1. A lot of landscaped area has to be near the house.	a. The staircase has to come out the grade. The house has to be located closer to the grade.
2. The house has to be far to adjacent buildings.	b. Concrete driveway has to be changed into wooden one.
3. Environmentally friendly building material for the driveway has to be chosen.	c. Planters have to be added behind, to the right and to the left from the house. The distance between the house and adjacent buildings has to be decreased. d. Concrete driveway has to be changed. It must be transformed into the steel one.

*B. Did you understand the necessary vocabulary and grammar structures? If yes, how would you like to continue your progress? If not, how would you like to improve your understanding of the necessary vocabulary and grammar structures?*

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, розроблено групу вправ, яка корелює із завершальним етапом формування лексико-граматичної компетентності у майбутніх інженерів-будівельників у читанні і містить відповідні підгрупи, що спрямовані на інтегрований розвиток лексико-граматичних навичок і вмінь у трьох видах читання (ознайомлювальне, переглядове та вивчаюче).

Ефективне формування цієї компетентності відбувається за умов виконання великої кількості вправ із поступовим нарощенням складності. За бажанням викладача можна використовувати не всі вправи підгрупи під час факультативного курсу вивчення дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням», а обрати лише окремі з них, раціонально розподіляючи час для формування інших компонентів англомовної мовної (лінгвістичної) компетентності. Перспективою подальших наукових досліджень є розроблення інших підгруп вправ для різних компонентів мовної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г.В. (2005) Методика навчання професійно орієнтованого читання в немовному вnz : монографія. Київ : ІНКОС, 315 с.
2. Бухбиндер В.А. (1977) Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Киев : Выща школа, 174 с.
3. Мусаелян И.Ф. (2011) Формирование лексико-грамматической составляющей языковой компетенции. Ярославский педагогический вестник. Ярославль, с. 139–142.
4. Рябцева О. (2010) Формирование грамматической составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Известия Южного федерального университета. Технические науки. Ростов-на-Дону, № 10, с. 115–118.
5. Стародубцева О.Г. (2014) Формирование иноязычной лексической компетенции студентов неязыкового вуза в контексте междисциплинарных связей. Научно-педагогическое обозрение. Томск, № 3, с. 38–42.
6. Стародубцева О.Г. (2013) Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза. Бюллетень сибирской медицины. Томск, Т. 12. № 3. С. 127–131.
7. Струй О.М. (2012) Критерии формирования лингвистической компетенции. Проблемы и перспективы современного образования в России и зарубежных странах : материалы I Междунар. заочной науч.-практ. конф. Томск, с. 73–75.
8. Фоломкина С.К. (1986) Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Москва : Высш. шк., 207 с.
9. Шатилов С.Ф. (1986) Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие. Москва : Просвещение, 223 с.
10. Тарасюк Н.М. (2018) Формування у майбутніх інженерів-будівельників англомовної лексико-граматичної компетентності у читанні: дис. канд. пед.наук. : 13.00.02 / Н.М. Тарасюк, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 308 с.
11. Hood S., Solomon N., Burns A. (1996) Focus on Reading : New Edition. Sydney : Macquarie University, 134 p.
12. Sultana R. (2016) Communicative competence in engineering students – a yardstick to evaluate their technical content .Veda's Journal of English Language and Literature. Vol. 3. Spl. Issue 1. P. 185–188.



## REFERENCES

1. Barabanova H.V. (2005) *Metodyka navchannia profesiino oriientovanoho chytannia v nemovnomu vnz* [Methods of teaching professionally oriented reading in a non-language university]: monohraf. Kyiv : INKOS, 2005. 315 p. (in Ukrainian)
2. Bukhbynder V.A. (1977) *Ocherky metodyky obucheniya chtenyiu na inostrannykh yazykakh* [Essays on methods of teaching reading in foreign languages]. Kyev : Vyshcha shkola, 174 p. (in Russian)
3. Musaelian Y.F. (2011) *Formyrovanye leksyko-hrammatycheskoi sostavliaiushchei yazykovoi kompetentsyy* [Formation of the lexical and grammatical component of language competence]. Yaroslavskiy pedahohycheskiy vestnyk. Yaroslavl, № 3. pp. 139–142. (in Russian)
4. Riabtseva O. (2010) *Formyrovanye hrammatycheskoi sostavliaiushchei inoiazychnoi kommunykativnoi kompetentsyy* [Formation of the grammatical component of foreign language communicative competence]. Yzvestyia Yuzhnogo federalnogo unyversyteta. Tekhnnycheskye nauky. Rostov-na-Donu, № 10, pp. 115–118. (in Russian)
5. Starodubtseva O.H. (2014) *Formyrovanye inoiazychnoi leksycheskoi kompetentsyy studentov neiazykovoho vuza v kontekste mezhdystyplynarnykh svyazei* [Formation of foreign language lexical competence of students of a non-linguistic university in the context of interdisciplinary relations]. Nauchno-pedahohycheskoe obozrenye. Tomsk, № 3. pp. 38–42. (in Russian)
6. Starodubtseva O.H. (2013) *Leksycheskaia kompetentsyia kak yazykovaia osnova professyonalno-kommunikativnoi kompetentsyy studentov neiazykovoho vuza*. Biulleten sybysrskoi medytsyny [Lexical competence as a linguistic basis of professional-communicative competence of students of a non-language university]. Tomsk. T. 12. № 3. pp. 127–131. (in Russian)
7. Strui O.M. (2012) *Krytery formyrovaniya lynchvystycheskoi kompetentsyy*. Problemy i perspektyvy sovremennoho obrazovaniya v Rossyy y zarubezhnykh stranakh [Lexical competence as a linguistic basis for professional and communicative competence of students of a non-linguistic university]: materyaly I Mezhdunar. zaochnoi nauch.-prakt. konf. Tomsk, pp. 73–75. (in Russian)
8. Folomkina S.K. (1987) *Obucheniye chtenyiu na inostrannom yazyke v neiazykovom vuze* [Teaching to read in a foreign language at a non-linguistic university]. Moskva : Vyssh. shk., 207 p. (in Russian)
9. Shatylov S.F. (1986) *Metodyka obucheniya nemetskomu yazyku v srednei shkole: ucheb. Posobyie* [Methods of teaching German in secondary school]. Moskva : Prosveshchenye, 223 p. (in Russian)
10. Tarasiuk N.M. (2018) *Formuvannia u maibutnikh inzheneriv-budivelnikiv anhlomovnoi leksyko-hramatychnoi kompetentnosti u chytanni* [Formation of future civil engineers English lexical and grammatical competence in reading ]. dys. kand.. ped.nauk. : 13.00.02 / N.M. Tarasyuk, Kyivivs'kyi natsional'nyi universytet imeni Tarasa Shechenka, 308 p. (in Ukrainian)
11. Hood S., Solomon N., Burns A.(1996) *Focus on Reading : New Edition*. Sydney : Macquarie University, 134 p.
12. Sultana R. (2016) *Communicative competence in engineering students – a yardstick to evaluate their technical content*. Veda's Journal of English Language and Literature, vol. 3. spl. issue 1. pp. 185–188.

---

### **N. M. TARASIUK**

*Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,  
National University of Water and Environmental Engineering,  
Rivne, Ukraine*

*Електронна пошта: n.m.kuzlo@nuwm.edu.ua  
<http://orcid.org/0000-0003-4514-6911>*

### **N. F. OSETS'KA**

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,  
National University of Water and Environmental Engineering,  
Rivne, Ukraine*

*Електронна пошта: n.f.osetska@nuwm.edu.ua  
<http://orcid.org/0000-0002-9568-7225>*



**A. V. SHYKUN**

*Assistant at the Department of Foreign Languages,  
National University of Water and Environmental Engineering,  
Rivne, Ukraine*

*Електронна пошта: a.v.shykun@nuwm.edu.ua*

*<http://orcid.org/0000-0003-2043-014X>*

### **EXERCISES FOR THE INTEGRATED DEVELOPMENT OF LEXICO-GRAMMATICAL SKILLS IN READING BASED ON A SKETCH CONSTRUCTION PROJECT AS A DEVELOPMENT MEANS OF LEXICO-GRAMMATICAL COMPETENCE IN READING**

The article considers exercises for the integrated development of lexico- grammatical skills in reading based on a sketch construction project as a development means of developing English lexical and grammatical competence in reading. The purpose of the work is to demonstrate samples of a group of exercises from a subgroup of exercises for the integrated development of lexico- grammatical skills in reading skills based on a sketch construction project for the development of English lexical and grammatical competence in reading. The theoretical feasibility of developing this group of exercises is justified by the presence of scientific works of scholars on lexical and grammatical competence as a dominant component of language competence for future civil engineers. The methodology of the article is based on the stages of skills formation, grammar teaching and on certain and substantiated theoretical preconditions for the formation of future engineers-builders of English lexical and grammatical competence in reading. The scientific novelty is in the development of exercises based on a sketch construction project as an aid for learning with the help of educational publications created for students of construction specialties. Sample of exercises have been shown with indication of the purpose, type, characteristics of the exercise and instructions. Thus, a group of exercises has been developed that correlates with the final stage of formation of lexical and grammatical competence in future civil engineers in reading and contains appropriate subgroups aimed at integrated development of lexical and grammatical skills in three types of reading (introductory, review and study). There is also a communicative exercise for establishment of the meaning of lexical units and grammatical structures in order to teach students to understand the meaning of lexical units and grammatical structures at the text level. Conditional-communicative / communicative exercise with a reflective component has been shown to teach students to understand lexical units and grammatical structures to correlate customer requirements with correct engineering solutions (to a sketch construction project with their subsequent presentation) in order to develop skills of establishing semantic connections between words and sentences (study reading). Exercises with a gradual increase in complexity have been demonstrated.

**Key words:** English lexical and grammatical competence, group of exercises, reading, sketch construction project.

УДК 355.486:341.3

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.8>

### **Л. Т. ТИШАКОВА**

*кандидатка педагогічних наук,*

*доцентка кафедри іноземних мов загальноуніверситетських кафедр,*

*Луганський державний університет внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка,*

*м. Северодонецьк, Луганська область, Україна*

*Електронна пошта: [tishakova.lt@ukr.net](mailto:tishakova.lt@ukr.net)*

*<https://orcid.org/0000-0001-9237-2730>*

### **Н. Ф. ХАЙРУЛІНА**

*кандидатка філологічних наук,*

*доцентка кафедри іноземних мов,*

*Луганський державний університет внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка,*

*м. Северодонецьк, Луганська область, Україна*

*Електронна пошта: [nailiakhairulina@gmail.com](mailto:nailiakhairulina@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0003-3983-3627>*

## **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ У СЕРЕДОВИЩІ ЗВО ОСОБЛИВОГО ПРИЗНАЧЕННЯ**

Статтю присвячено обґрунтуванню різноманітних аспектів удосконалення технологічної, професійно-педагогічної підготовки майбутніх юристів, розкриваються основні функції майбутнього юриста-викладача, процес його адаптації до реальної професійної діяльності. Проаналізовано проблему підготовки професіонала-юриста для здійснення професійної діяльності і реального рівня професійно-педагогічної готовності майбутнього юриста до діяльності в різних типах юридичних установ. У статті визначено, що методика формування базових компетентностей (форм, засобів, методів, засад) у юридичних навчальних закладах спеціального призначення передбачає створення спеціальних умов (спеціалізованих аудиторій) для проведення практичних занять зі спеціальних та гуманітарних дисциплін.

Зазначено, що гуманітарна складова частина у навчальних планах університетів спеціального призначення недостатньо відображена. Доведено, що професійна діяльність майбутнього юриста-викладача, окрім глибоких спеціальних кваліфікованих знань, умінь і навичок, вимагає системи психологічних і педагогічних знань, навичок і прийомів, які забезпечують високу культуру спілкування, а також надбання навичок цінування та поваги до різноманітності і мультикультурності через рефлексію, самовдосконалення, пізнавальну та творчу активність.

Знання педагогіки необхідні для ефективної організації роботи з людьми, проведення правовиховної роботи. Виявлено, що на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти значною мірою змінюється роль викладача. При компетентнісному підході викладач займає позицію організатора, консультанта, тьютора, який певним чином орієнтує навчальний процес на отримання майбутніми юристами-викладачами самостійного досвіду. Авторками визначено, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього правника в контексті компетентнісного підходу не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми і потребує подальшого вивчення методики формування компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх правознавців.

**Ключові слова:** професійна компетентність, професійно-педагогічна підготовка, професійна діяльність, саморозвиток, самореалізація, компетентнісний підхід.

**Актуальність проблеми.** Для України як незалежної європейської держави цілком виправдана спрямованість на входження до загальноєвропейського освітнього простору. В умовах інтеграції в освітній галузі відбувається формування спільних ціннісних орієнтацій, змісту, методів, форм, засобів навчання. Сучасний розвиток педагогічної освіти характеризується появою досліджень, у яких висвіт-

люються різноманітні аспекти удосконалення технологічної, професійно-педагогічної підготовки майбутніх юристів, розкриваються основні функції майбутнього фахівця-юриста, процес його адаптації до реальної професійної діяльності. Підготовка майбутнього фахівця-юриста до професійно-педагогічної творчої діяльності здійснюється шляхом активізації та підвищення якості вузівського навчання на

базі розширення керованої академічної свободи студентів, яка ґрунтується не стільки на простому засвоєнні поданої викладачем інформації, скільки на самостійному пошуковій варіанту засвоєння навчального матеріалу – диференціації навчального процесу.

Спрямованість диференційованого навчання на індивідуально-типологічні особливості студентів забезпечує формування в них умінь вчитися, потреби в самоосвіті, виникнення бажання генерувати нові ідеї, шукати альтернативне вирішення стандартних та проблемних ситуацій. У сучасному навчальному середовищі необхідний принципово новий підхід, який би не тільки ґрунтувався на засвоєнні студентами певних знань, умінь та навичок, а й формував би в них власне ставлення до різноманітних явищ і фактів, сприяв би розвитку особистісного досвіду створення власних стратегій, необхідних у їхній майбутній професійній діяльності.

Вимоги, що висувуються до підготовки професіонала, а також розуміння освіти, моралі, професійної майстерності по-новому привели до необхідності приділяти особливу увагу особистісно-професійному саморозвитку студентів – майбутніх юристів, які готові до самовизначення в діяльності та спілкуванні, а також до самореалізації у житті, розвитку культури і духовності, національно-культурного та духовного самовдосконалення, розвитку творчих здібностей і талантів.

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

На шляху до Європейського простору вищої освіти виникла необхідність подолання суперечностей між соціальним замовленням вищої школи на підготовку професіонала-юриста для здійснення професійно-педагогічної діяльності і реальним рівнем професійно-педагогічної готовності до діяльності в різних типах юридичних установ; усвідомленням викладачами ЗВО потреби у створенні на професійно-орієнтованих заняттях, практиці в юридичних установах необхідних психолого-педагогічних умов для формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх юристів і недостатньою кількістю у вищій школі відповідних навчальних спецкурсів та методик її формування.

Скларося так, що гуманітарний складник у навчальних планах університетів спеціаль-

ного призначення недостатньо відображений. У навчальних планах підготовки юристів виділено недостатньо годин на предмети гуманітарного циклу. У стратегічних документах із національної безпеки України визначено, що, попри закономірне підвищення суспільної та державної уваги до гуманітарних питань (освіти, науки, культури та культурної спадщини, питань національної ідентичності тощо), їх присутність у стратегічних безпекових документах є безсистемною та фрагментарною. Зазначене негативним чином позначається на стані національної безпеки України, а отже, потребує виправлення (внесення відповідних змін до чинного законодавства з урахуванням актуальних безпекових тенденцій та міжнародного досвіду). Концептуальні теоретико-методологічні положення компетентнісного підходу та шляхи його впровадження в систему освіти представлені у наукових працях Г. Яворської, О. Черновського, Н. Ничкало, С. Сисоевої та інших.

Як зазначає Г.Х. Яворська, «традиційна педагогіка, включаючи мотиви й установки у структурі діяльності, недостатньо відображала проблемі управління ними. Розвиток особистості в освітньому середовищі розглядався без його взаємозв'язку з розвитком мотиваційно-сислової основи навчальної діяльності» (Яворська, 2004). Необхідно цілеспрямовано і системно розвивати її мотиваційно-сислові механізми, впроваджуючи в навчальний процес спеціалізовані модулі, спрямовані на те, щоб навчати молоду людину коригувати власний досвід, виробляти індивідуальну професійну свідомість.

Аналізуючи базові компетентності майбутніх юристів, дослідниця стверджує, що важливість формування у майбутніх правознавців саме комунікативної, соціальної, навчальної, інформаційної та етичної компетентностей зумовлена їхніми особливостями та вимогами до юридичної професії, передбаченими у державних стандартах вищої освіти, зокрема в ОКХ. «Методика формування базових компетентностей (форми, засоби, методи, засади) у юридичних навчальних закладах передбачає створення спеціальних умов (спеціалізовані аудиторії) для проведення практичних занять» (Яворська, 2016).

Професійна діяльність юриста-педагога, окрім глибоких спеціальних кваліфікованих знань, навичок, умінь, вимагає «системи психологічних і педагогічних знань, навичок і прийомів, які забезпечують високу культуру спілкування, а також вироблення навички цінування та поваги різноманітності і мультикультурності через рефлексію, самовдосконалення, пізнавальну та творчу активність. Знання педагогіки необхідні для ефективної організації роботи з людьми, проведення правовиховної роботи» (Яворська, 2004).

Проблему формування професійної культури майбутніх юристів у процесі вивчення педагогічних дисциплін висвітлює у своїх роботах В.А. Сокаль. Освітній процес у вищих навчальних закладах, які готують фахівців у галузі права, має забезпечити розвиток у студентів високої культури, гуманістичного світогляду, високих моральних якостей, сформувані творчих компетентних фахівців у галузі права, виховувати патріотичні почуття та високу громадянську активність студентської молоді.

Професійна культура юриста є основою позитивного іміджу юриста-педагога, «сприяє успішній реалізації творчого потенціалу та професійних здібностей майбутніх фахівців-правників. Дисципліни педагогічного циклу сприяють формуванню в майбутніх юристів таких якостей, як толерантне й доброзичливе ставлення до колеги, опонента, ввічливість, професійна чесність, здатність визнати свою неправоту, схильність до справедливого способу розв'язання конфліктів на основі моральних критеріїв» (Сокаль, 2017).

Питанням правового виховання студентів, магістрів присвятили свої дослідження Н.М. Логінова, О.М. Бандурка, Н. Костова, С.С. Сливка та інші.

На думку Н.М. Логінової, «правове виховання майбутніх правознавців буде залежати від рівня теоретичної розробленості її положень, розроблення нових методик, адаптованих для різних соціальних груп, та від їх прикладного впровадження у правову практику. Концепція правового виховання під час підготовки майбутніх правознавців потребує нових теоретичних розробок, нового наукового пошуку, заснованого на спільній творчості філософів, соціологів, педагогів і правознавців» (Логінова, 2019).

Метою дослідження цієї проблеми є обґрунтування інструментально-методичних аспектів підготовки технологічно компетентного юриста-педагога у середовищі ЗВО в контексті особистісно орієнтованого підходу.

Для досягнення поставленої мети необхідно проводити систематичну роботу з вирішення таких завдань, як: формування інструментально-технологічної готовності юриста до професійної діяльності; удосконалення професійно-особистісних якостей майбутніх юристів; виявлення основних форм, методів, засобів навчання, що відповідають педагогічним технологіям, використаним у процесі педагогічної підготовки юриста в системі «школа – ЗВО», та створення технологізованих методичних матеріалів із використанням нових інформаційних технологій; організація педагогічних умов для підвищення продуктивності професійної діяльності майбутніх юристів-педагогів.

**Виклад основного матеріалу** дослідження. В умовах оновлення соціальної, культурної, інформаційно-технологічної сфер українського суспільства формування національної та правової свідомості українців є першочерговим завданням. Глибокі соціальні, духовні й економічні процеси, що відбуваються сьогодні в Україні, спонукають до вдосконалення системи освіти, яка має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи.

Практична реалізація визначених завдань залежить насамперед від викладача, здатного вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти особливості розвитку правової культури майбутніх юристів, оволодівати науковою інформацією. Професіонал у галузі юридичної освіти повинен глибоко усвідомлювати місце і роль освітніх процесів, систем у світовому культурному просторі, в його історичних закономірностях і етнографічних формах, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання з юридичних питань із практичною підготовкою.

І склалося так, що компетентність і професіоналізм сучасного юриста-викладача – це саме той



останній шанс, коли йому ще можна допомогти в реалізації своїх внутрішніх резервів. Об'єктом нашого дослідження є процес технологізації самостійної роботи студентів як засіб удосконалення навчально-виховного процесу у ЗВО, підвищення творчої активності студентів. Виходячи з цього, ми поставили за мету визначити засоби підвищення професійної та технологічної підготовки майбутніх юристів у ЗВО в контексті компетентнісного підходу шляхом організації самостійної роботи на практичних заняттях та в позанавчальній діяльності студентів.

Однією із провідних ідей компетентнісного підходу є те, що технологічна компетентність майбутнього юриста-педагога не є простою сумою знань, умінь та навичок, що були отримані протягом навчання правничих дисциплін, а компетентність формується у процесі створення власного ставлення до юридичних явищ та фактів під час формування їхнього суб'єктивного самостійного досвіду. Компетентнісний підхід передбачає низку змін протягом навчання у ЗВО. По-перше, значною мірою змінюється роль викладача. Якщо традиційна система освіти надає йому роль носія знань, то при компетентнісному підході викладач займає позицію організатора, консультанта, тьютора, який певним чином орієнтує навчальний процес на отримання майбутніми юристами-викладачами самостійного досвіду.

По-друге, якщо основною організаторською формою традиційної освіти були аудиторні заняття, де викладач передає студентам готові знання, формує вміння та навички, спираючись на новий матеріал, то при компетентнісному підході аудиторні заняття зберігаються як одна із можливих форм організації навчання. У сучасних умовах інтеграції системи вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору великий акцент робиться на позааудиторні форми самостійної та індивідуальної підготовки студентів, які повинні засвоювати знання, вміння та навички самостійно, беручи активну участь у різноманітних тренінгах, спецсеминарах із використанням рольових та імітаційних ігор, кейс-стаді, у клубах, гуртках тощо.

Розглядаючи педагогічні чинники, що забезпечують реалізацію закономірностей навчання на практиці, слід приділити особливу увагу самостійній роботі студентів. Сучасні вимоги поси-

лення ролі і частки самостійної роботи студентів у навчально-виховному процесі, як відомо, зумовлені необхідністю активізації пізнавальної діяльності студентів як суб'єктів навчання. Саме самостійна робота покликана не тільки забезпечувати засвоєння навчальної інформації, але і допомагати студентам формувати уміння і навички самостійного надбання знань.

Тому викладачам ЗВО необхідно забезпечувати постійне стимулювання у студентів інтелекту, розвитку мисленнєвих процесів: аналізу, умовиводів, осмислення, запам'ятовування, що підвищить рівень вивчення спеціальних дисциплін, педагогіки та психології вищої школи, іноземних мов, рідної мови та підготує студентів до плідної інтелектуальної праці, поліпшить їхню комунікативну спроможність та культуру спілкування. Тому перед навчальними закладами стоять завдання підняти на більш високий рівень ті форми роботи, які активізують діяльність студентів, зроблять їх активним суб'єктом навчання.

Слід зазначити, що сьогодні у процесі створення Європейського простору вищої освіти професійна компетенція (ПК) – одна з основних цілей навчання студентів – майбутніх юристів. ПК базується на міжпредметній координації навчальних дисциплін, які викладаються у закладах вищої освіти особливого призначення. Професійна компетенція майбутнього юриста-викладача охоплює також знання із дидактики, психології та інших гуманітарних наук. Велике значення для його професійної діяльності має також володіння професійними вміннями (конструктивними, організаторськими, гносеологічними, комунікативними), а також уміннями організації й управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Якість професійної компетенції майбутнього юриста визначається рівнем сформованості складників його знань, навичок і умінь, що дозволяє говорити про рівневий характер ПК. До рівнів професійно-педагогічної компетенції юриста відносять: методичну грамотність, ремесло, майстерність, які характеризують ступінь просування щодо професіоналізму.

Отже, незважаючи на різні думки науковців щодо визначень понять «професійна компетенція», «професійна компетентність», «професійна культура» юриста, їхнього змісту, кількісного складу, різнорівневої організації тощо,



дослідники проблеми професійної компетенції юриста-викладача виділяють у її складі методичну компетенцію як уміння планувати педагогічну діяльність, адекватно використовувати різноманітні методичні прийоми навчання, виховання і розвитку студентів, вміння орієнтуватися в сучасній методичній літературі, здійснюючи відповідно до умов вибір засобів і методів навчання, посібників, а також постійну готовність і бажання підвищувати свій професійний рівень.

Провідною ідеєю нашого дослідження є особистісно-орієнтована система навчання та виховання з максимально можливою індивідуалізацією, створення умов для розвитку самосвідомості студентів, а також самонавчання, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях, принципах системного підходу до соціальних та педагогічних явищ, особистісно-діяльнісного та індивідуально-творчого підходу до особистості майбутнього юриста-викладача як суб'єкту навчально-виховної роботи у ЗВО.

**Висновки** і перспективи подальших досліджень. Таким чином, у сучасних закладах вищої освіти можливо створити необхідні умови для проведення практичних занять із майбутніми юристами у спеціалізованих лабораторіях, педагогічних практик (стажувань) із метою формування у них професійно-педагогічної

компетентності, формування професіоналів, готових до практичної юридичної та педагогічної діяльності.

Таким чином, виходячи із вищесказаного, необхідно підкреслити, що у навчально-виховному процесі необхідно враховувати такі положення: чітко визначати навчальні індивідуальні завдання, раціонально наповнювати заняття необхідною інформацією, оптимізувати зміст навчання, враховуючи особистісні потреби студентів, використовувати новітні технології пізнавальної діяльності, раціонально поєднувати види, форми та методи самостійної роботи студентів як на заняттях, так і в позанавчальній діяльності, забезпечити зворотний зв'язок, діючий контроль і керівництво навчальною діяльністю та самостійною роботою, враховуючи рівень розвитку та психологічні особливості кожного студента, а також формувати й розвивати у майбутніх фахівців позитивні мотиви навчально-пізнавальної діяльності, інтереси, творчу ініціативу й активність. Проведений аналіз професійно-педагогічної підготовки майбутнього юриста в контексті компетентнісного підходу не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми і потребує подальшого вивчення методики формування компонентів професійно-педагогічної компетентності майбутніх правознавців.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гуманітарна складова у стратегічних документах із національної безпеки України <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/gumanitarna-skladova-u-strategichnikh-dokumentakh-iz>.
2. Бандурка О.М., Скакун О.Ф. Юридична деонтологія: Підручник. Харків: Видво НУВС України, 2002. 336 с.
3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://tinyurl.com/yxmkleg7>
4. Леонова С. Проблеми реформування вищої юридичної освіти в контексті Сорбонсько-Болонського процесу URL : <http://webcache.googleusercontent.com>.
5. Логінова Н.М. Поняття правового виховання майбутніх магістрів із правознавства при підготовці до викладацької діяльності. *Питання юридичної освіти. Право і суспільство*, № 4. 2012. С. 199–201.
6. Педагогіка. *Силабус. ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Харків: 2019. 19 с.
7. Сливка С.С. Юридична деонтологія: підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Атіка, 2003. 320 с.
8. Сокаль В.А. Формування професійної культури майбутніх юристів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *«Молодий вчений»*, № 5.1 (45.1) травень. Київ. 2017. С. 123–126.
9. Яворська Г.Х. Педагогіка для правників. Навчальний посібник. Київ: Знання, 2004. 335 с.
10. Яворська Г.Х. Формування базових компетентностей майбутніх правознавців. *Педагогіка Pedagogy «Наука і освіта»*, № 4, 2016. С. 84–89.

#### REFERENCES

1. *Gumanitarna skladova u strategichny`x dokumentax iz nacional`noyi bezpeky` Ukrainy`* [Humanitarian component in strategic documents on national security of Ukraine] <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/gumanitarna-skladova-u-strategichnikh-dokumentakh-iz> [in Ukrainian].

2. Bandurka O.M., Skakun O.F. (2002). *Yury`dy`chna deontologiya: Pidruchny`k* [Legal deontology: Textbook] Kharkiv: Vy`dvo NUVS Ukrayiny`, 336 s. [in Ukrainian].
  3. *Pro vy`shhu osvitu: Zakon Ukrayiny` vid 01.07.2014 # 1556-VII*. [On higher education: Law of Ukraine of 01.07.2014 № 1556-VII] URL: <https://tinyurl.com/yxmkleg7> [in Ukrainian].
  4. Leonova S. *Problemy` reformuvannya vy`shhoi yury`dy`chnoyi osvity` v konteksti Sorbons`koBolons`kogo processu* [Problems of reforming higher legal education in the context of the Sorbonne-Bologna process] <http://webcache.googleusercontent.com> [in Ukrainian].
  5. Loginova N.M. (2012). *Ponyattya pravovogo vy`xovannya majbutnix magistriv z pravoznavstva pry` pidgotovci do vy`kladacz`koyi diyal`nosti. Py`tannya yury`dy`chnoyi osvity`* [The concept of legal education of future masters in law in preparation for teaching. Issues of legal education.] *Pravo i suspil`stvo* #4. S.199-201.
  6. Pedagogika. (2019). *Sy`labus. XNPU imeni H.S. Skovorody`* [Pedagogy. Syllabus] Kharkiv: 19s. [in Ukrainian].
  7. Sly`vka S.S. (2003). *Yury`dy`chna deontologiya: pidruchny`k. 2-ge vy`d., pererob. i dop.* [Legal deontology: textbook. 2nd ed] Kyiv: Atika, 320 s. [in Ukrainian].
  8. Sokal` V.A. (2017). *Formuvannya profesijnoyi kul`tury` majbutnix yury`stiv u procesi vy`vchennya pedagogichny`x dy`scy`plin. «Molody`j vcheny`j»* [Formation of professional culture of future lawyers in the process of studying pedagogical disciplines. The Young Scientist] # 5.1 (45.1) *Traven`*. S. 123–126. [in Ukrainian].
  9. Yavors`ka H.Kh. (2004). *Pedagogika dlya pravny`kiv. Navchal`ny`j posibny`k* [Pedagogfy for lawyers: textbook]. Kyiv: Znannya, 335 s. [in Ukrainian].
  10. Yavors`ka H.Kh. (2016). *Formuvannya bazovy`x kompetentnostej majbutnix pravoznavciv. Pedagogy`ka Pedagogy* [Formation of basic competencies of future jurists. Pedagogy] «Nauka i osvita», #4, S. 84–89. [in Ukrainian].
- 

#### **L. T. TYSHAKOVA**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,  
Luhansk State University of Internal Affairs named after E. O. Didorenko,  
Sievierodonetsk, Luhansk region, Ukraine  
E-mail: tishakova.lt@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0001-9237-2730>*

#### **N. F. KHAIRULINA**

*Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,  
Luhansk State University of Internal Affairs named after E. O. Didorenko,  
Sievierodonetsk, Luhansk region, Ukraine  
E-mail: nailiakhairulina@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3983-3627>*

### **PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE LAWYERS IN THE ENVIRONMENT OF IHE OF SPECIAL PURPOSE**

The article under consideration is devoted to the substantiation of various aspects of the improvement of technological, professional, and pedagogical training of future lawyers, the main functions of the future lawyer-lecturer, the process of his adaptation to real professional activity have been revealed. The problem of training professional lawyers for professional activity and the real level of professional and pedagogical readiness of the future lawyer to the activity in different types of legal institutions have been analyzed. The publication states that methodology of the formation of basic competencies (forms, means, methods, principles) in legal institutions of special-purpose involves the creation of special conditions (specialized classrooms) for practical classes in special subjects and humanities.

It should be noted that the humanitarian component is insufficiently reflected in the curricula of special-purpose universities. It is proved that the professional activity of a future lawyer-lecturer, in addition to deep special qualified knowledge, skills and abilities requires a system of psychological, and pedagogical knowledge, skills and techniques that provide a high culture of communication as well as developing skills of appreciation and respect for diversity and multiculturalism through reflection, self-improvement, cognitive and creative activity.

Knowledge of pedagogy is necessary for the effective organization of work with people carrying out legal educational work. It is revealed that at the present stage of the development of the higher educational system the role of a teacher has changed significantly. According to the competency approach, the teacher takes the position of an organizer, a consultant, a tutor who, in some way, orients the educational process for getting an independent experience by future lawyers-lecturers. The authors determine that professional and pedagogical training of future lawyers in the context of the competence approach does not cover all aspects of this problem and requires further study of the methodology for forming components of future lawyers' professional and pedagogical competence.

**Key words:** professional competence, professional and pedagogical training, professional activity, self-development, self-realization, competence approach.

УДК 784.9:378.011.3-051(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.9>

### **В. А. ЧАЙКА**

*викладач циклової комісії методики музичної освіти та вокально-хорової підготовки, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [altravika559@gmail.com](mailto:altravika559@gmail.com)*

*<http://orcid.org/0000-0002-5507-0642>*

### **В. І. ПАВЛІЧУК**

*викладач циклової комісії методики музичної освіти та вокально-хорової підготовки, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [tusha.konsa@gmail.com](mailto:tusha.konsa@gmail.com)*

*<http://orcid.org/0000-0003-3051-2923>*

## **КОНЦЕПТИ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Стаття присвячена одному із важливих аспектів професійної підготовки вчителя музичного мистецтва – процесу формування співацького голосу. Обґрунтовано актуальність вибраного напрямку дослідження. Проаналізовано стан наукового розроблення означеної проблеми, визначено ключові позиції, що не знайшли достатнього вивчення науковцями.

Зміст статті розкриває сутність домінуючих компонентів структури співацького голосу. Наголошується, що без знання їх теоретико-методичних засад неможливий успішний процес формування співацького голосу майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Досить ґрунтовно розкрито зміст ключових понять, таких як «співацька постава», «вокальне дихання», «звукоутворення», «співацький голос». Акцентовано, що власне функціональне навантаження означених категорій забезпечує успішний процес голосоутворення.

У статті розкрито будову дихального апарату та наголошено на тому, що знання його особливостей є важливим та невід'ємним чинником успішного процесу формування співацького голосу. Досить суттєвим є акцент на доцільності гармонійної взаємодії дихального та голосового апаратів, а також техніки співака. Виділені чинники негативного впливу на розвиток співацького голосу, а саме: стихійність, безсистемність, порушення гармонійного зв'язку між співацьким диханням, звуком та співом, невміння практично використовувати резонаторну функцію голосу у поєднанні із системою дихання.

У статті наголошується на тому, що у системі розвитку співацького голосу майбутнього вчителя музичного мистецтва важливим є знання закономірностей співочого процесу, володіння вокальними навичками. Узагальнено, що знання змістової сутності структурних компонентів співацького голосу у поєднанні з організацією методично правильної системної цілеспрямованої роботи викладача із застосуванням інноваційних методик значно оптимізує процес формування майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Ключові слова:** співацький голос, вчитель музичного мистецтва, професійна підготовка, закономірності співацького процесу, органи дихання.

**Постановка проблеми.** У сучасній педагогіці мистецька освіта є самостійною, рельєфно окресленою моделлю, діапазон якої охоплює широкий спектр завдань: від духовного становлення до забезпечення належного культурно-естетичного клімату цивілізованої держави. Як і раніше, ефективність мистецької освіти сьогодні знаходиться у прямій залежності від якісного рівня професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Профе-

сійна діяльність педагога означеного профілю визначається його готовністю до вдосконалення власної особистості водночас у двох площинах – психолого-педагогічній та спеціально-музичній.

Формування готовності майбутнього педагога до музично-освітньої діяльності починається із фахової компетентності, що визначається наявністю у студентів знань у галузі музичного мистецтва. Серед широкого спектру

напрямів і форм змістової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва суттєве місце належить його вокальній підготовці, що є актуальним аспектом теоретико-практичного вивчення та переосмислення.

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Підвищення інтересу до проблеми професійної підготовки вчителя музичного мистецтва є закономірним наслідком розширення уявлень про ефективні форми та методи роботи зі студентами, про методику вокальної підготовки майбутніх педагогів, що знайшло своє відображення у наукових працях О. Дем'янчука, А. Гордійчука, Ю. Юцевича, М. Печенюк, В. Доронюк, М. Сливоцького, Т. Малишевої, О. Прядко, Н. Ройтенко, Я. Кушка.

У названих роботах висвітлюються аспекти підготовки виконавської вокальної, диригентської та інструментальної культури, методики розвитку співацького голосу, формування вокально-педагогічної та музично-естетичної творчості фахівця з музики.

Аналіз та вивчення широкого кола досліджень, в тому числі й зазначених вище авторів, дає змогу стверджувати, що їхні роботи спрямовані на виявлення проблеми професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Водночас акцентуємо, що питання вокальної підготовки у низці важливих структурних компонентів та компетентностей педагога висвітлені недостатньо. Це дозволяє нам сформулювати своє бачення проблеми та визначити ключові доміанти нашого дослідження. Зазначимо, що у широкопрофільній підготовці вчителя музики чільне місце займає саме вокальна підготовка, в тому числі й робота над розвитком співацького голосу, що потребує подальшого вивчення.

**Метою** нашої статті є узагальнення теоретико-методичних положень щодо розвитку співацького голосу майбутніх педагогів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз науково-методичної літератури, практика роботи засвідчує, що вокальна підготовка студентів музично-педагогічних спеціальностей значно відрізняється від процесу підготовки вокаліста-виконавця. Саме на це акцентує увагу у своєму дослідженні О. Прядко [Прядко : 195]. Ми підтримуємо дослідницю в тому, що на вокальну підготовку майбутнього педагога-музиканта

у сучасних навчальних закладах відводиться значно менша кількість часу, ніж у мистецьких закладах освіти.

У контексті нашого дослідження зазначимо, що основна робота з розвитку співацького голосу здійснюється у формі індивідуальних практичних занять. Практика переконує, що саме завдяки індивідуальним заняттям забезпечується індивідуалізація процесу навчання та диференціація навчального дидактичного матеріалу відповідно до рівня розвитку вокальних можливостей студента, вікових фізіологічних та психологічних особливостей, художніх смаків та уподобань майбутніх педагогів. Окрім того, як акцентує В. Доронюк, «завданням викладача вокалу є не лише розвиток вокального потенціалу студентської молоді, а й виховання еліти музикантів, які були би здатні відродити духовність в Україні та її музичну культуру» [Доронюк : 13].

Актуальною є думка дослідників та практиків, що спів – це сукупність складних психофізіологічних, акустичних, біофізичних процесів в організмі людини, який вимагає тривалої наполегливої роботи з відпрацювання техніки виконання, розвитку вокально-слухових уявлень, відпрацювання чіткого координування вокальних рухів голосового апарату, пошук індивідуального тембрального забарвлення співацького голосу, ґрунтовної теоретико-методичної підготовки.

Доведено, що методично правильна цілеспрямована і клопітка робота з розвитку співацького голосу може бути забезпечена професійно підготовленим викладачем музики.

З метою ґрунтовнішого з'ясування сутнісного змісту процесу формування співацького голосу майбутнього вчителя музичного мистецтва розглянемо низку компонентів невід'ємних складників означеного феномена, функціональне навантаження яких забезпечує успішний процес формування співацького голосу. З огляду на це ми зупиняємо увагу на ключових доміантах із вокальної методики, які обов'язково повинен знати педагог і опиратися на них у своїй роботі.

Насамперед викладач має акцентувати увагу своїх студентів на зручній та правильній поставі корпусу під час співу. Доведено, що співак мусить стояти рівно, не сутулячись, руки вільно опустити, лопатки прибрати, груди



розпростати. Корпус усією своєю вагою має спиратися на ноги. Точка опори корпусу повинна відчуватися у попереку, біля вигину хребців. Наголошуємо, що сказаного важливо дотримуватися для того, щоб голос йшов рівно та вільно. Акцентуємо, що стан співака під час співу має бути активним, а не в'ялим. В усій його постаті має відчуватися внутрішня енергія, що ґрунтується на цілковитій свободі й невимушеності, на еластичності всіх м'язів. Але зазначимо, що це все стосується лише початкового періоду навчання співу, адже велике значення у співі має правильне, природне звучання голосу, вільно вимовлене слово.

Практика засвідчує, що несформованість дорослого звучання голосу, недостатність діапазону, швидка втомлюваність голосового апарату, сиплість, охриплість, млявість артикуляційних органів часто є причиною хронічних захворювань. Передусім це функціональні захворювання, для яких характерна відсутність змін у голосових органах (фонастенія, фонаторна судомою голосової щілини, гіпокінез голосових м'язів), та захворювання, при яких поряд із порушенням функції голосоутворення наявні видимі зміни у голосових органах (вузликоса хвороба, крововиливи в голосові складки тощо). Наголошуємо, що важливо уникати психологічного та фізичного перевантаження, дотримуватися голосового режиму, норм гігієни співацького голосу, особливо на початковій стадії навчання.

У комплексній палітрі складових компонентів розвитку співацького голосу велике значення має звукоутворюючий орган голосового апарату – гортань. Дослідження та практика професора Голубєва доводять, що особливо на якість звуку, його компактність, міцність і колорит впливає положення гортані [Марко-тенко : 37]. Важливо знати, що гортань – рухливий орган, що може пересуватися вгору чи вниз. Відомо, що положення гортані більшості співаків-початківців відзначається певними особливостями. Тут – і намагання підняти її під час співу, і підвищувати на висхідній гамі, і відповідно опускати на низхідній. У всякому разі цей орган повинен бути в полі зору педагога, який мусить домагатися фіксації гортані в оптимальному для цього типу голосу положенні.

Протягом усієї історії розвитку вокального мистецтва співацьке дихання привертало до себе

особливу увагу співаків-виконавців та вокальних педагогів. Така зацікавленість цілком зрозуміла й закономірна. Доведено, що дихання є основою співу та об'єднує всі фізичні фактори, пов'язані із звучанням голосу, і всі психофізіологічні процеси виховання і розвитку голосу співака. Воно нерозривно поєднане з інтонаційно-художньою мовою і розкриттям ідейно-художнього твору. Цілковито природно, що процес співу не може здійснюватися без процесу дихання. Але, як відомо, звичайного дихання не вистачає для забезпечення повноцінного звучання голосу, необхідного під час співу.

На нашу думку, насамперед важливо ознайомити студентів із будовою дихального апарату і схемою руху діафрагми. Слід звернути особливу увагу на фази дихання: вдихання (вдих), видихання (видих) і спокій (відпочинок). Момент переходу від вдиху до видиху відчувається як психічне усвідомлення спокою. Якщо його зробити миттєвим, то вийде щось на зразок «короткого змикання» повітряного струменя із порушенням еластичної роботи діафрагми та м'язів живота, а це у свою чергу негативно відіб'ється на звучанні голосу. Також наголошуємо, що у загальному процесі співацького дихання особливо важливим вважається співацький видих, який багато в чому залежить від вдиху.

На нашу думку, професійно-виконавські вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва досягнуть високого рівня за умови опанування всім мистецтвом розвитку співацького голосу. У цьому контексті вважаємо, що студенти мають бути обізнані з особливостями співацького дихання, які ми описуємо нижче. Це важливо тому, що без струменя повітря не може бути й мови про будь-який звук, тим більше про співацький, який потребує особливої організації процесу дихання. Пояснюємо, що після вдиху в легенях утворюється дихальна енергія, яка під час впливу на легені м'язів черевного преса переходить у процесі видиху під час співу у звукову. При цьому набране повітря поступово, плавно (без поштовхів) видихається, розширена грудна клітка поволі повертається до початкового природного стану. Діафрагма теж набирає свого нормального куполоподібного стану. Зауважимо, що у процесі співу повітря має виходити плавно, рівно і спокійно, з макси-

мальним використанням усієї його енергії, при цьому вдихання і видихання у процесі співу має бути природним.

Сучасна мистецька практика свідчить, що необхідною умовою плавного і поступового руху повітря є участь двох протилежних м'язових сил, з яких одна має превалювати над другою такою мірою, як цього вимагає результат поступального руху, що йде в напрямі більшої сили. М'язи, що діють в одному напрямі, називаються агоністами, у протилежному – антагоністами. На принципі їхньої дії ґрунтується робота нашого дихального апарату. Слід зазначити, що чим більше розвинені ці м'язи, тим еластичніше вони працюють і тим рівніше і спокійніше виходитиме струмінь видихуваного повітря.

Як відомо, на характер звуку значною мірою впливають резонатори, які відбивають його. Художнім звук буде лише за умови правильного спрямування й упору його в резонансовий пункт та максимального використання резонаторів голосового апарату. Ось чому важливо, щоб у процесі видихання під час співу повітряно-звуковий струмінь з активною участю діафрагми та черевного преса дістав належне спрямування й упор у резонансовий пункт, який і створить об'єднану опору дихання та звуку.

Наголошуємо, що важливо врахувати комплексну роботу м'язів, вплив на звук резонаторів, емоційний стан співака, зумовлений змістом виконуваного твору. На наше глибоке переконання, м'язами неможливо створити опори дихання і надати голосу певного художнього відтінку – необхідна гармонійна взаємодія дихального і голосового апаратів, а також психіки співака.

Якщо опора дихання залежить переважно від еластичності м'язів діафрагми та черевного преса, то опора звуку залежить від правильності його проходження та його упору в резонансовому пункті. Правильна опора співацького дихання без цілеспрямованості звуку і цілеспрямований співацький звук без його опори в резонансовому пункті неможливі. Отже, опора дихання і звуку – це гармонійна м'язова співдружність між диханням і звуком, між черевним пресом і співацькою позицією звуку – резонансним пунктом. На наш погляд, анатомічне чи фізіологічне пояснення опори співацького дихання та звуку є далеко не вичерпним для співу, бо головне для співака

є саме відчутти, усвідомити і «налаштувати» опору дихання і звуку як з акустичного боку, так і з психофізіологічного.

Педагогічна практика свідчить, що спостерігаються різні типи дихання, серед яких найбільш поширені такі: ключичне (верхньо-реберне), реберне, діафрагматичне дихання та косто-абдомінальний тип дихання тощо. Останній рекомендується у програмах спеціальних вокальних дисциплін. Цілком правильним є судження, що найбільш доцільним буде комплексний тип дихання, який ми називаємо співацьким диханням, що є складним процесом, в якому у внутрішній взаємодії беруть участь усі фактори дихального процесу.

Науковцями доведено, що умінню розподіляти дихання необхідно вчитися не на великому запасі повітря в легенях, а на вдиху, дещо глибшому за звичайний мовний. Виходячи з вищесказаного, ми опираємося на міркування П. Голубєва, що мистецтво співацького дихання полягає не в кількості повітря, що вдихається в легені, а в умінні еластичного співочого видиху, що регулюється м'язами-видихачами. «Опора дихання і опора звуку, – говорив професор, – крім благотворного впливу на саму якість співацького звуку мають ще й інше, не менш важливе значення. Вони знімають зайве напруження з тендітних органів – гортані та голосових зв'язок і передають його в потужну систему витривалих м'язів – вдихачів і видихачів. Тим самим опора страхує голос від передчасної його втрати» [Маркотенко : 13].

Отже, одним із головних завдань педагога є навчити студента правильно дихати, звільнити його психіку від неправильних уявлень про різні технічні спроби та прийоми дихання і взагалі внутрішньо «розкріпостити» його. Адже цілком зрозуміло, що коли співак весь час переймається тим, як треба дихати, як розкрити рот, горло, куди обперти звук, то про вільний художній звук не може бути і мови. Важливо, працюючи саме над диханням студента, врахувати природні особливості його дихального апарату та спосіб сприймання ним матеріалу.

У процесі заняття ми постійно наголошуємо співакам-початківцям, що варто намітити обґрунтовані П. Голубєвим правила дихання й опори:

– на великих паузах можна дихати носом і більш-менш глибоко;

- під час співу, де немає пауз, дихати ротом;
- розрахувати дихання так, щоб після закінчення фрази ще залишався запас повітря;
- виключати опору тільки після закінчення звуку;
- завжди намагатися відчувати опору трохи більше, ніж силу звуку, поступово посилюючи останню до кінця фрази;
- поновлювати дихання тільки після закінчення фрази [Маркотенко : 13].

Сучасна вокальна педагогіка вважає правильним шляхом формування якісного співацького звуку одночасну роботу над компонентами голосового апарату та всебічним мистецьким розвитком учнів. Ми переконані, що у системі розвитку співацького голосу майбутніх учителів музичного мистецтва важливим є знання закономірностей співочого процесу, володіння вокальними навичками, розвинутим вокальним слухом. Одним із основних етапів роботи зі студентом у вокальній педагогіці (якщо говорити про технічний бік цієї роботи) є організація співацького «звукослова», конкретно правильне формування вокальних голосних та приголосних звуків.

Перед педагогом стоїть завдання допомогти учневі знайти (залежно від індивідуальних особливостей будови голосового апарату та набутих навичок у співі та мові) саме ті установки артикуляційних органів, при яких голос звучатиме найбільш природно та якісно. Існує дуже багато різноманітних типів вокальної техніки, які можна застосувати на заняттях із постановки голосу, їх характеризують за різноманітними критеріями та фізіологічними ознаками. Вокальна техніка – це комплекс умінь та навичок, які необхідні для усвідомленого управління фонаційним процесом для досягнення максимального акустичного ефекту, що створює відповідну співочу ефективність відносно діапазону та тембру при мінімальних енергетичних витратах співака [Кушка : 152].

Красивий тембр та чисте інтонування, як правило, є показником правильності голосоутворення, ефективної вокально-технічної роботи співака та надає виконавському процесу особливої яскравості, художньої правди та технічної досконалості. Голос співака починає звучати, коли струмінь стисненого повітря приводить до коливання голосових зв'язок. Якщо коливання надмірне, відбувається тремоляція

голосу, неточне інтонування, тобто дистонація, і навпаки, недостатній струмінь повітря призводить до хитання голосу, в'ялості звучання, тобто до детонації.

Практика вокально-педагогічної роботи переконує, що важливо донести до студента таку річ: усі частини голосового апарату (робота артикуляційного апарату, голосових зв'язок, діафрагми і черевного пресу і дихання загалом) перебувають у цілковитій залежності одне від одного, тому всі дії під час співу мають бути автоматично погоджені. На наше глибоке переконання, запорукою успіху у процесі формування співацького голосу є не лише знання його структурно-змістової сутності, функціонального навантаження кожного із підструктурних компонентів, а й осмислення, продумування кожного педагогічного кроку, ретельний і доцільний вибір оптимальних засобів, прийомів. Важливою є також постійна наполеглива праця, щоденне тренування голосу.

Нами узагальнено лише окремі аспекти важливого напряму вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва з акцентом на специфіку формування співацького голосу. Ми переконані, що врахування вищевикладеного нами в сукупності з організацією методично правильної, гнучкої роботи викладача із застосуванням сучасних інновацій загалом сприятиме поліпшенню професійної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей.

**Висновки.** Зміст вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, безперечно, визначається вимогами до фахової підготовки та професійних умінь.

На основі аналізу наукових джерел, методичної літератури та практики припускаємо, що ефективність та рівень вокальної підготовки студентів, а саме сформованість співацького голосу, залежить від умов праці в навчальному закладі та застосування педагогами сучасних досягнень з акустики, фізіології, фоніатрії, фонетики, педагогіки, психології, вокального мистецтва.

Вважаємо, що окремі аспекти вищезазначених позицій можуть бути перспективою подальших наукових розвідок із метою поліпшення стану методики розвитку співацького голосу та загалом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Доронюк В.Д., Сливцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики : навч. посіб. для викладачів і студентів вищих навчальних закладів і вчителів музичних шкіл різного типу. Івано-Франківськ : ЦІТ, 2007. 306 с.
2. Кушка Я.С. Методика навчання співу : навч. посіб. з основ вокальної майстерності. Тернопіль : Навчальна книга, Богдан, 2013. 288 с.
3. Маркотенко І.О. Павло Васильович Голубєв – педагог-вокаліст. Київ : Музична Україна, 1980. 75 с.
4. Прядко О. Стан вокальної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей. *Збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський, 2008. Вип. 15. С. 195–197.
5. Ройтенко Н.О. Концептуальні засади педагогічного супроводу вокального розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. № 155. С. 101–104.
6. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи. *Наукові записки. Серія Педагогічна*. Тернопільський державний педагогічний університет. 2001. №2. С. 15–22.
7. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу : навч.-метод. посіб. для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. Київ : ІЗМН, 1988. 160 с.

### REFERENCES

1. Doronjuk V.D., Slyvyc'kyj M.Ju. (2007) *Osnovy vokal'no-pedagogichnoji tvorchosti vchytelja muzyky*. [Fundamentals of vocal and pedagogical creativity of a music teacher]. Ivano-Frankivsk : CIT. (in Ukrainian)
2. Kushka Ja.S. (2013) *Metodyka navchannja spivu* [Methods of teaching singing]. Ternopil : Bogdan. (in Ukrainian)
3. Markotenko I.O. (1980) *Pavlo Vasylyovych Gholubjev – pedagogh-vokalist* [Pavlo Golubev – teacher-vocalist]. Kyiv : Musical Ukraine. (in Ukrainian)
4. Prjanko O. (2008) Stan vokal'noji pidghotovky studentiv muzychno-pedagogichnykh special'nostej [The state of vocal training of students of music and pedagogical specialties]. *Collection of scientific works*, vol. 15, pp. 195–197.
5. Rojtenko N.O. (2017) *Konceptual'ni zasady pedagogichnogho suprovodu vokal'nogho rozvytku majbutnikh uchyteliv muzychnogho mystectva* [Conceptual bases of pedagogical support of vocal development of future teachers of musical art]. *Proceedings. Series: Pedagogical sciences*, vol. 155, pp. 101–104.
6. Rostovs'kyj O.Ja. (2001) *Profesijna pidghotovka majbutnikh uchyteliv muzyky : problemy i perspektyvy* [Professional training of future music teachers: problems and prospects]. *Proceedings. Pedagogical series*, №2, pp. 15–22.
7. Jucevych Ju.Je. (1988) *Teorija i metodyka rozvytku spivac'kogho gholosu* [Theory and methods of singing voice development]. Kyiv : IZMN. (in Ukrainian)

---

#### V. A. CHAIKA

*Lecturer of Voice Production,*

*Lecturer of the Cycle Commission of Music Education Methods and Vocal and Choral Training,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine*

*E-mail: altravika559@gmail.com*

*http://orcid.org/0000-0002-5507-0642*

#### V. I. PAVLICHUK

*Lecturer-Methodologist of Voice Production,*

*Lecturer of the Cycle Commission of Music Education Methods and Vocal and Choral Training,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine*

*E-mail: tusha.konsa@gmail.com*

*http://orcid.org/0000-0003-3051-2923*

### CONCEPTS OF THE SINGING VOICE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER OF MUSIC ART

The article is devoted to one of the important aspects of professional training of a music art teacher – the process of forming a singing voice. The relevance of the chosen direction of research is substantiated. The state of scientific

development of the specified problems is analyzed, the key positions which have not found sufficient studying by scientists are defined.

The content of the article reveals the essence of the dominant components of the structure of the singing voice. It is emphasized that without knowledge of their theoretical and methodological principles, a successful process of forming the singing voice of the future teacher of music is impossible.

The content of key concepts, namely: “singing posture”, “vocal breathing”, “sound formation”, “singing voice” is quite thoroughly revealed. It is emphasized that the actual functional load of these categories ensures a successful voting process.

The article reveals the structure of the respiratory system and emphasizes that knowledge of their features is an important and integral factor in the successful process of forming a singing voice. The emphasis on the expediency of harmonious interaction of the respiratory and vocal apparatus, as well as the singer's technique, is quite significant. The factors of negative influence on the development of the singing voice are singled out, namely: spontaneity, inconsistency, violation of the harmonious connection between singing breath, sound and singing, inability to practically use the resonator function of the voice in combination with the respiratory system.

The article emphasizes that in the system of development of the singing voice of the future music teacher it is important to know the laws of the singing process, mastery of vocal skills. It is generalized that knowledge of the semantic essence of the structural components of the singing voice in combination with the organization of methodically correct systematic purposeful work of the teacher with the use of innovative methods significantly optimizes the process of forming the future teacher of music.

**Key words:** singing voice, music teacher, professional training, regularities of the singing process, respiratory organs.



УДК 378.02:159.955 – 057.875

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.10>

### **З. Є. ШУМЕЙКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки і гуманітарних дисциплін,  
Академія Державної пенітенціарної служби,  
м. Чернігів, Україна  
Електронна пошта: [zina1906@ukr.net](mailto:zina1906@ukr.net)  
<http://orchid.org/0000-0003-2705-0924>*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ**

Автор статті визначає особливості формування критичного мислення у майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби в процесі їхньої професійної підготовки. Науковиця звертається до історичних аспектів застосування технології розвитку критичного мислення, визначає ознаки сформованості критичного мислення, описує основні етапи формування критичного мислення в межах навчального заняття – актуалізацію, осмислення та рефлексію. Вона обґрунтовує завдання кожного з указаних етапів і вказує методи, що будуть ефективними для формування критичного мислення майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби. Автор обґрунтовує доцільність переходу від форм і методів навчання інформативно-репродуктивного характеру до проблемних і дослідницьких завдань.

Автор визначає особливості професійної підготовки майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби в контексті реалізації технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі, зокрема такі як: використання завдань, спрямованих на аналіз, синтез, порівняння, установа логічних зв'язків, узагальнення; дослідницька діяльність на основі самостійної пізнавальної активності курсантів, їхньої міжособистісної взаємодії й постійної співпраці; заохочення курсантів до пошуку інформації, взаємооцінювання, оперування доказами та формулювання висновків; організація співпраці на основі пояснення, дискусування, обґрунтування, висунення гіпотез, генерування ідей, спільного розв'язання завдання, прийняття рішень; спрямованість навчальної діяльності не на констатування фактів, а на формулювання власних суджень.

Автор статті доводить, що в процесі впровадження технології розвитку критичного мислення в професійну підготовку майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби викладач має пам'ятати про ефективне використання часу, підбір оптимальних методів і прийомів навчання, створення умов для вільного вираження курсантами власних думок та ідей, спонукання їх до активної позиції в межах освітньої діяльності, формування атмосфери взаємної поваги й довіри.

**Ключові слова:** критичне мислення, курсанти, Державна кримінально-виконавча служба, професійна підготовка, технологія.

**Вступ. Постановка проблеми.** Поняття «критичне мислення» в педагогічній науці вживають з 1956 року, коли американський науковець Б. Блум розробив таксономію пізнавальних здібностей та окреслив критичне мислення як мислення найвищого рівня [Bloom 1956]. Проте аж до 70-х років ХХ ст. зазначена дефініція не набула необхідного оформлення, вона застосовувалася переважно у сфері неформальної логіки. У системі освіти України сам термін «критичне мислення» сприймався досить неоднозначно: в епітеті «критичний» убачали негативне забарвлення, а «критичне ставлення» ототожнювали з «негативним ставленням», тобто таким, що містить зауваження, критику або несприйняття. Унаслідок тривалих дискусій і експериментів

поняття «критичне мислення» отримало визнання й набуло поширення в освіті Австралії, США, Канади, Великобританії.

Натепер сформованість навичок критичного мислення є одним із основних показників якості середньої і вищої освіти в багатьох країнах світу, а розвиток критичного мислення молодого покоління визнано важливим напрямом наукових досліджень і державної політики в галузі освіти. В Україні це зафіксовано в низці законодавчих і нормативно-правових актів, зокрема в законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Концепції «Нова українська школа» тощо. Сформовані навички критичного мислення стануть у нагоді й майбутнім фахівцям Державної кримінально-виконавчої

служби, оскільки в Законі України «Про Державну кримінально-виконавчу службу» зафіксована низка обов'язків посадових і службових осіб органів і установ виконання покарань, слідчих ізоляторів, зокрема: виявляти причини та умови, що сприяють вчиненню кримінальних правопорушень і порушень режиму в установах виконання покарань і слідчих ізоляторах, а також вчиненню кримінальних правопорушень засудженими до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, вживати в межах своїх повноважень заходів до їх усунення; організувати загальноосвітнє і професійно-технічне навчання засуджених та залучати їх до праці; забезпечувати додержання вимог законодавства з охорони державної таємниці, праці та навколишнього середовища, санітарно-епідеміологічного нагляду і правил пожежної безпеки. Це актуалізує необхідність цілеспрямованого розвитку критичного мислення у майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби України.

**Аналіз попередніх досліджень, дотичних до цієї праці.** До проблеми розвитку критичного мислення різних категорій населення зверталися українські й зарубіжні дослідники Дж. Андерсон, М. Векслер, Н. Поспелов, Р. Стернберг, О. Тягло, Д. Халперн, а також науковці-методисти К. Баханов, В. Мисан, О. Пометун, С. Терно тощо. У контексті нашого дослідження беремо до уваги також праці Н. Артикуци, Б. Олешко, Ю. Прадіда, О. Прохоренко-Дученко, А. Токарської, О. Третьак, Л. Чулінди, присвячені професійній підготовці працівників правоохоронних органів і Державної кримінально-виконавчої служби. Аналіз їхніх досліджень дав підстави для висновку, що натеper нерозв'язаною залишається проблема розвитку критичного мислення курсантів – майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби.

**Мета дослідження** – проаналізувати особливості формування критичного мислення фахівців Державної кримінально-виконавчої служби в процесі професійної підготовки. Реалізація поставленої мети передбачала розв'язання низки завдань, зокрема: 1) охарактеризувати ознаки критичного мислення; 2) описати основні етапи застосування технології формування критичного мислення; 3) визначити ефективні

форми й методи розвитку критичного мислення майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі відсутнє єдине визначення поняття «критичне мислення», зокрема у філософському контексті його розглядають як уміння логічно мислити та аргументувати свою думку. У психології критичне мислення – це мислення, що характеризується глибиною, послідовністю, самостійністю, гнучкістю, швидкістю, стратегічністю [Халперн 2000]. З педагогічної точки зору критичне мислення – це комплекс мисленневих операцій, що характеризуються здатністю людини аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; бачити проблеми, ставити запитання; висувати гіпотези та оцінювати альтернативи; робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його [Пометун 2018].

У цьому контексті беремо до уваги ознаки критичного мислення, виділені Д. Кластером, а саме:

1. Критичне мислення – мислення самостійне: мислення стає критичним лише тоді, коли має індивідуальний характер.

2. Критичне мислення починається з формулювання проблеми, бо її розв'язання стимулює людину мислити критично. Початок розв'язання проблеми – це збирання інформації, оскільки розмірковувати «на порожньому місці» фактично неможливо.

3. Закінчення процесу критичного мислення – це прийняття рішення, яке дозволить оптимально розв'язати поставлену проблему.

4. Критичне мислення характеризується чіткою аргументованістю. Людина, що мислить критично, має усвідомлювати, що проблема може мати декілька варіантів розв'язань, тому вона має підкріпити прийняте нею рішення вагомими, переконливими аргументами, які б довели, що її рішення є оптимальним.

5. Критичне мислення – це мислення соціальне. Людина живе у соціумі. Тому довести свою позицію людина має у спілкуванні. У результаті дискусії людина утверджується у своїй позиції або змінює її [Кластер 2003].

Отже, доходимо висновку, що критичне мислення – це здатність чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати, самостійно

знайти, опрацювати і проаналізувати інформацію, логічно викласти власні думки, переконливо аргументувати свою позицію. Окрім того, критичне мислення – це здатність мислити мобільно, вибирати оптимальні шляхи розв'язання проблем, критично сприймати думки інших і водночас відстоювати власну позицію. Це детермінує необхідність розроблення технології навчання, яка б сприяла формуванню таких складників критичного мислення, як-от: уміння робити логічні висновки, приймати обґрунтовані рішення, оцінювати переваги й недоліки як отриманої інформації, так і мисленнєвої діяльності загалом, а також уміння спрямувати зусилля на результат [Шумейко 2020].

Аналіз наукових праць із проблеми дослідження дав змогу вибрати таке визначення: технологія розвитку критичного мислення – це педагогічна система, спрямована на формування у курсантів аналітичного мислення, що складається з унікального набору прийомів і технік, які дають змогу створювати під час заняття ситуацію обміркування і розв'язання певної проблеми [Кластер 2003]. Мета технології розвитку критичного мислення – навчити курсантів так сприймати навчальний матеріал, щоб вони могли отримати інформацію по-різному розуміти, зв'язати з особистим досвідом і на цьому підґрунті формулювати власне аналітичне судження. Зазначена технологія складається з окремих етапів, шляхом реалізації яких можна інтенсифікувати засвоєння лекційного матеріалу, роботу під час практичних занять, виконання самостійної роботи.

Дослідники визначають такі етапи реалізації технології формування критичного мислення, як-от:

1. Актуалізація («виклик»). Ціль – формування особистого інтересу для отримання інформації. Курсанти мають подумати та розповісти іншим (за допомогою індивідуальної, парної, групової роботи; асоціативного грона, кластерів, «мозкового штурму»; озвучування проблемних питань тощо) про те, що вони знають з вибраної теми. Отже, вони осмислюють і усвідомлюють отримані раніше знання, які стають базою для засвоєння нових. Викладач на цьому етапі має узагальнити знання курсантів, допомогти кожному визначити рівень власних

знань і основні цілі для здобуття нових. З цього приводу О. Пометун зазначає, що завдання вчителя чи викладача полягає в актуалізації наявних знань, уявлень, умінь, пов'язаних із темою заняття; проведенні «інвентаризації» цих знань і уявлень, виявленні прогалин; зосередженні уваги на новій темі; створенні контексту для сприйняття нових ідей; формуванні позитивного ставлення, зацікавленості в процесі навчання [Пометун 2018]. Цей етап охоплює 7–10 хвилин заняття і завершується тим, що викладач повідомляє тему заняття і результати, яких треба досягнути, та стимулює курсантів до усвідомлення власних цілей навчання. У контексті фази актуалізації дослідники рекомендують використовувати методи «Гронування», «Кубування», «Мозкова атака», «Запитання-відповідь», «Вільне письмо», «Запис ідей», «Передбачення» (за ключовими словами, зображеннями, аудіозвуками, прислів'ями, початку тексту тощо), «Мислення в парах» [Стіл 1998].

2. Осмислення. Курсанти знайомляться з новою інформацією. При цьому вони мають відслідкувати своє розуміння й записувати у вигляді запитань те, що вони не зрозуміли, для того, щоб пізніше заповнити ці «білі плями». Після ознайомлення з інформацією кожен курсант має сказати, які орієнтири/фрази/слова допомогли йому зрозуміти інформацію, а які, навпаки, заплутували. Головний принцип цього етапу – викладач має давати курсантам право/настанову на індивідуальні пошуки інформації з подальшим груповим обговоренням та аналізом. На цьому етапі науковці рекомендують звертатися до методів «Понятійна таблиця», «Взаємне навчання», «Гронування», «Джиг-соу» (Мозаїка), «Система позначок», «Багатомірне опитування», «Порушена послідовність», «Кероване читання», «Читання за ключовими фразами», «Метод «прес» [Стіл 1998].

3. Рефлексія. Курсанти мають обдумати те, що вони дізналися та як увести нові поняття до системи своїх уявлень; обговорити, як це змінило їхні думки, бачення, поведінку [Кластер 2003]. Відповідно до визначених етапів формується і структура навчального заняття за технологією розвитку критичного мислення. Цей етап триває до 10 хвилин. За цей час курсанти за допомогою викладача узагальнюють та інтерпретують основні ідеї заняття; обмі-

нюються думками та висловлюють особисте ставлення до окремих положень матеріалу; оцінюють набуті знання й уміння; ставлять запитання; планують застосування вивченого. Під час підбиття підсумків вони удосконалюють уміння резюмувати інформацію, викладати складні ідеї, передавати почуття й уявлення в кількох словах, співвідносити нову інформацію зі своїми сталими уявленнями, тобто свідомо пов'язувати нове з давно відомим. Дослідники вважають ефективними для цього етапу такі методи, як: «Сенкан», «Кубування», «Гронування», «Вільне письмо», «Діаграма Вена», «Дискусійна сітка», «Речення з відкритим кінцем», «Шкала цінностей», «Запитання – відповідь», «Дискусія в парах (групах)» [Denha 2021].

Т. Ноель-Цигульська формулює рекомендації для підвищення ефективності опанування курсантами навчальних дисциплін на основі застосування технології розвитку критичного мислення, зокрема:

- використання завдань, розв'язання яких вимагає аналізу, синтезу, порівняння, установлення логічних зв'язків, узагальнення, оцінювання;
- організація навчального процесу як дослідження;
- побудови дослідження на основі активної і самостійної пізнавальної діяльності курсантів, міжособистісної взаємодії й постійної співпраці;
- спонукання курсантів до оцінювання думок, пошуку інформації, оцінювання, оперування доказами та формулювання висновків;
- організація співпраці на ґрунті активної мовленнєвої діяльності, де всі учасники залучені до процесу пояснення, дискутування, висунення гіпотез, генерування ідей, спільного розв'язання завдання, прийняття рішень;
- спрямованість навчальної роботи не на констатування фактів чи чужих думок, а на формулювання власних суджень на основі застосування певних прийомів (технологій) мислення [Ноель-Цигульська 2002].

Аналіз особливостей формування критичного мислення майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби дав змогу визначити найбільш ефективні форми організації освітнього процесу, а саме такі як: проблемна

лекція, що заохочуватиме курсантів до пошуку шляхів розв'язання проблеми, лекція із заздалегідь запланованими помилками, які курсанти мають виявити й прокоментувати, лекція-візуалізація, що сприятиме сприйманню навчальної інформації завдяки унаочненню [Шумейко 2020]. На нашу думку, традиційні лекції інформаційного типу не сприяють формуванню критичного мислення, проте дають змогу опанувати базові знання, які знадобляться курсантам надалі, окрім того, під час таких лекцій викладач може демонструвати їм різні точки зору на одну проблему і пропонувати запитання для активізації їхньої діяльності.

Ефективними вважаємо також диспути, «круглі столи» і пресконференції, що сприяють розвитку пізнавальної активності, творчості, умінь висловлювати й аргументувати власні думки, аналізувати аргументи співрозмовників, а також глибокому засвоєнню навчальної інформації. У процесі таких занять викладач пропонує проблемні запитання й завдання частково-пошукового характеру, ініціює дискусію, під час якої засвоюються теоретичні знання, формуються вміння знаходити шляхи розв'язання поставленої проблеми [Шумейко 2020].

Водночас викладач у процесі планування й викладання навчальної дисципліни має подбати про організацію низки умов, що сприятимуть розвитку критичного мислення курсантів:

1. Хронометраж. Курсантам необхідно виділити досить часу для збору інформації з певного питання, її оброблення, а також вибору способу презентації своїх напрацювань.
2. Курсанти мають усвідомлювати, що від них чекають нових ідей, які можуть бути різноманітними й не обов'язково оригінальними, і висловлювати власні думки в будь-якій формі. В освітньому процесі необхідно передбачити заходи, що вимагатимуть генерації здобувачами ідей і пропозицій.
3. Спілкування. Потрібно створити умови для обміну думками, це сприятиме усвідомленню курсантами їхньої значущості і важливості внеску в розв'язання проблеми.
4. Цінування думок інших. Курсантів необхідно вчити слухати й цінувати думки інших. При цьому вони мають усвідомлювати, що для знаходження оптимального шляху розв'язання проблеми дуже важливо вислухати всі думки



зацікавлених людей, щоб мати можливість остаточно сформулювати власну думку.

5. Віра у сили курсантів, які мають знати, що їм можна висловлювати будь-які думки, мислити поза шаблоном. Викладач має створити особливу творчу атмосферу, у якій курсанти відчують, що мають право на помилку, що їхні ідеї не будуть предметом глузування.

6. Активна позиція. Курсантів треба поставити в активну позицію в межах навчальної діяльності. Це стимулюватиме їх до праці на високому рівні складності, до прагнення мислити нестандартно, критично, до створення когнітивних конфліктів як засобу для свого подальшого зростання.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок.** Отже, формування критичного мислення у майбутніх спеціалістів Державної кримінально-виконавчої служби передбачає сформованість у них умінь робити логічні висновки, формулювати власні

судження, приймати обґрунтовані рішення, оцінювати переваги й недоліки отриманої інформації, шукати оптимальні шляхи розв'язання поставленої проблеми.

З'ясовано, що використання технології розвитку критичного мислення в професійній підготовці майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби дає змогу значно підвищити ефективність навчальної діяльності, зокрема, курсанти краще усвідомлюють теоретичний матеріал, корисність тих чи інших теоретичних відомостей, їхній зв'язок із професійною діяльністю, окрім того, спостерігається підвищення якості засвоєння матеріалу, прояву креативності, розвиток пізнавальних здібностей.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності технології розвитку критичного мислення в межах професійної підготовки майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби, наповненні її предметним контекстом.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кластер Д. Критическое мышление. *Відкритий урок*. 2003. № 17–18. С. 9–13.
2. Ноэль-Цигульская Т. О критическом мышлении. 2002. URL: <http://lib.rin.ru/doc/i/196838p.html> (дата звернення: 15.10.2021).
3. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.
4. Про Державну кримінально-виконавчу службу України : Закон України № 2713-IV, поточна редакція від 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2713-15#Text> (дата звернення: 01.07.2021).
5. Стіл Дж., Мередит К., Темпл Ч. Методи сприяння розвитку критичного мислення : навчально-методичний посібник. Київ : Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект», 1998. 76 с.
6. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.
7. Шумейко З. Є. Упровадження технології розвитку критичного мислення в професійну підготовку фахівців Державної кримінально-виконавчої служби. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. Вип. 1 (19). С. 347–352.
8. Bloom B. S., Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. New York : Longmans, Green, 1956.
9. Denha N., Lilik O., Boyko T., Yudenok V. Psychological and Pedagogical Conditions and Means of Development of Professional Reflection of Teachers in the System of Methodical Work. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. No. 12/1. S. 67–87.

#### REFERENCES

1. Kluster, D. (2003). Krytycheskoe myshlenye [Critical thinking]. Vidkrytyi urok [Open Lesson], 17–18, 9–13 [in Russian].
2. Noel-Tsyhulskaya, T. (2002). O kriticheskom myshlenii [About critical thinking]. Retrieved from: <http://lib.rin.ru/doc/i/196838p.html> [in Russian].
3. Pometun, O. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal], 2, 89–98 [in Ukrainian].
4. Pro Derzhavnu kryminalno-vykonavchu sluzhbu Ukrainy: Zakon Ukrainy No. 2713-IV, potochna redaktsiia vid 01.01.2021 [On the State Penitentiary Service of Ukraine: the Law of Ukraine]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2713-15#Text> [in Ukrainian].
5. Stil, Dzh., Meredyt, K. & Templ, Ch. (1998). Metody sprianni rozvytku krytychnoho myslennia: navchalno-metodychnyi posibnyk [Methods to promote the development of critical thinking: a textbook]. Kyiv: Naukovo-metodychnyi tsentr rozvytku krytychnoho ta obraznogo myslennia "Intelekt" [in Ukrainian].



6. Halpern, D. (2000). *Psihologija kriticheskogo myshlenija* [The Psychology of Critical Thinking]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
7. Shumeiko, Z. Ye. (2020). Uprovadzhennia tekhnologii rozvytku krytychnoho myslennia v profesiinu pidhotovku fakhivtsiv Derzhavnoi kryminalno-vykonavchoi sluzhby [Introduction of technology for the development of critical thinking in the training of specialists of the State criminal and executive service]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia "Pedahohika i psykholohiia"*. [Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology"], 1 (19), 347–352 [in Ukrainian].
8. Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green [in English].
9. Denha, N., Lilik, O., Boyko, T., & Yudenok, V. (2021). Psychological and Pedagogical Conditions and Means of Development of Professional Reflection of Teachers in the System of Methodical Work. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12/1, 67–87 [in English].

---

**Z. YE. SHUMEIKO**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Humanities,  
Academy of the State Penitentiary Service,  
Chernihiv, Ukraine  
E-mail: zina1906@ukr.net  
<http://orchid.org/0000-0003-2705-0924>*

**FEATURES OF CRITICAL THINKING'S FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS  
OF THE STATE CRIMINAL AND EXECUTIVE SERVICE**

The author of the article identifies the features of the formation of critical thinking in future specialists of the State criminal and executive service in the process of their professional training. The author addresses the historical aspects of the application of the technology of critical thinking development, identifies the signs of the formation of critical thinking, and describes the main stages of formation of critical thinking within the training session – actualization, comprehension and reflection. It substantiates the tasks of each of these stages and indicates the methods that will be effective for the formation of critical thinking of future specialists of the State criminal and executive service. She substantiates the expediency of moving away from forms and methods of informative and reproductive nature to problem and research tasks.

The scientist identifies the features of professional training of future specialists of the State criminal and executive service in the context of the technology of critical thinking in the educational process, in particular: the use of tasks aimed at analysis, synthesis, comparison, establishment of logical connections, generalization; research activity on the basis of independent cognitive activity of cadets, their interpersonal interaction and constant cooperation; encouraging cadets to search for information, evaluate each other, use evidence and formulate conclusions; organization of cooperation on the basis of explanation, discussion, substantiation, hypotheses, generation of ideas, joint problem solving, decision making; the focus of educational activities is not on stating the facts, but on formulating one's own judgments.

The author of the article argues that in the process of introducing the technology of critical thinking in the training of future specialists of the State criminal and executive service, the teacher must remember the effective use of time, selection of optimal methods and techniques, creating conditions for free expression of cadets' own thoughts and ideas, encouraging them to take an active position within educational activities, forming an atmosphere of mutual respect and trust.

**Key words:** critical thinking, cadets, State criminal and executive service, professional training, technology.

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.2-051:378.015.31

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.11>

**О. Л. ДУРМАНЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [ksu.sagan@gmail.com](mailto:ksu.sagan@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0001-9434-4442>*

### ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У період реформування вищої педагогічної освіти актуальним є пошук шляхів формування творчості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти в контексті компетентнісної реалізації професійних функцій у цілому й зокрема розвитку творчого потенціалу в дитини. *Метою* статті є аналіз можливостей навчальної дисципліни «Практикум з виготовлення ілюстративного матеріалу» як засобу формування творчості в майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в контексті їх готовності до розвитку дитячої творчості. *Методи дослідження*: аналіз, синтез, узагальнення та систематизації.

У статті визначено, що готовність майбутнього вихователя до професійної діяльності є результатом професійної підготовки і відображається в сформованості інтегральної, загальних та фахових компетентностей, серед яких важливу роль відіграє його здатність розвивати творчий потенціал дитини дошкільного віку.

Змістом навчальної дисципліни є узагальнене сучасне розуміння змісту ілюстрації й ілюстративного матеріалу як наочного методу формування професійної компетентності майбутніх вихователів у цілому й зокрема їх творчості. Основні аспекти вивчення: ілюстрація як наочний метод професійної підготовки майбутніх вихователів; ілюстративні матеріали, їх види, функції, вимоги до виготовлення; взаємозв'язок словесних методів та ілюстрації; роль ілюстративних матеріалів у здійсненні освітньо-виховної діяльності майбутніх вихователів відповідно Державного стандарту дошкільної освіти.

Метою навчальної дисципліни є ґрунтовне засвоєння студентами цілісної системи знань з теорії навчання та виховання як складової професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО; формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в цілому й зокрема їхньої творчості в контексті набуття ними практичних умінь виготовлення ілюстративного матеріалу й його інтегративного застосування з іншими наочними методами задля розвитку дитячої творчості.

Подальшого дослідження потребує обґрунтування нових змісту, форм і методів формування творчості студентів у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти, зокрема використання творчого потенціалу різних навчальних дисциплін.

**Ключові слова:** творчість, професійна готовність до розвитку творчості дитини, професійна компетентність, майбутній вихователь закладу дошкільної освіти.

**Постановлення проблеми.** У період творення сучасного українського суспільства провідною метою освіти визначено створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу та творчої самореалізації кожної людини. Звідси оновленими є функційні обов'язки всіх педагогічних працівників. Особливо проблема актуалізується, коли мова йде про підготовку вихователів закладів дошкільної освіти, діяльність яких орієнтована на розвиток та саморозвиток дитини, формування її особис-

тості. Вчені зауважують, що саме дошкільний вік є найбільш сприятливим для розвитку творчості особистості, оскільки співпадає з першим етапом розвитку творчості – з первинною креативністю [Желанова].

Ресурсом творчої діяльності особистості, її творчих можливостей і здатностей до реалізації творчих дій, передумовою творчої діяльності є творчий потенціал людини [Моляко]. Саме на вихователя закладу дошкільної освіти й покладено відповідальність за своєчасне діа-

гносування цього потенціалу та його подальший розвиток. Вихователь має впливати на дитину, розвиваючи її творчі здібності. А тому він повинен насамперед бути сам творчим і креативним. Відтак, важливою педагогічною проблемою сьогодення є проблема такої фахової підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, яка б передбачала його готовність успішно здійснювати професійну діяльність й бути здатним діагностувати й розвивати творчий потенціал у підростаючого покоління.

**Аналіз попередніх досліджень.** Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми формування творчості в майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти дає підстави для твердження, що досліджувана проблема не є новою, як у теорії, так і в педагогічній практиці. Так, в Українському педагогічному словнику, педагогічна творчість визначається як оригінальний підхід педагога до освітніх завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання; досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду [Гончаренко]. Проблему формування професійно-творчого потенціалу педагога аналізували І. Зязюн, С. Сисоєва. У свою чергу, В. Лісовська, Л. Павлова досліджують феномен творчого потенціалу особистості педагога. Питання розвитку творчості педагога відображені в працях С. Гаврилук, Н. Кічук, О. Приходько.

Аналізуючи аксіологічний вимір професійної підготовки майбутніх педагогів, українські вчені творчість, творчий потенціал особистості визначають як професійну цінність педагога [Antoniuk, Alendar, Bartkiv, Noncharuk, Durmanenko].

Формування творчої особистості майбутніх вихователів стало предметом дослідження О. Міхеєвої, О. Чубко, І. Онищук та ін. Так, В. Любива наголошує, що для сучасного студента – майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти необхідним є створення умов для підвищення творчої активності, особистісного та професійного зростання [Любива]. Основні напрями прояву педагогічної творчості вихователя закладу дошкільної освіти проана-

лізовані Ю. Косенко [Косенко]. Ж. Присяжнюк, С. Сисоєва охарактеризували основні прийоми, методи формування творчості у майбутніх вихователів [Присяжнюк, Сисоєва].

Специфіку формування творчого потенціалу в майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти розкрили Л. Зданевич, О. Курило, О. Новак, О. Попович. У свою чергу, А. Мартинюк досліджувала особливості формування творчості студентів факультету дошкільної освіти засобами англійської мови. Отже, як свідчить аналіз наукових доробків учених проаналізовано різні аспекти проблеми формування творчості майбутніх вихователів.

**Метою статті** є аналіз можливостей навчальної дисципліни «Практикум з виготовлення ілюстративного матеріалу» як засобу формування творчості в майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в контексті їх готовності до розвитку дитячої творчості.

Аналіз психолого-педагогічних джерел та практичної діяльності сучасних закладів дошкільної освіти свідчить про те, що для майбутнього вихователя творчість є необхідною, оскільки саме вона як особистісно професійна якість забезпечує успішність проведення ним різних освітніх заходів, в основі яких лежить саме розвиток творчості дітей. У контексті цього В. Желанова зауважує, що готовність майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника є «складним та багатоаспектним професійним утворенням особистості, яке відбиває вікові особливості творчого потенціалу дошкільника на фазі «первинної креативності» як інтегративної властивості, що характеризує міру можливостей дитини здійснювати творчу діяльність, визначає потребу, готовність і здатність до творчої самореалізації, а також забезпечує ефективну взаємодію особистості з іншими людьми та високу продуктивність діяльності» [Желанова: 124–125].

Готовність майбутнього вихователя до професійної діяльності є результатом професійної підготовки і відображається в сформованості інтегральної, загальних та фахових компетентностей, серед яких важливу роль відіграє його здатність розвивати творчий потенціал дитини дошкільного віку. Саме в такому аспекті проаналізуємо роль навчальної дисципліни «Практикум з виготовлення ілюстративного матеріалу»

у формуванні творчості майбутніх вихователів як їх здатності успішно виконувати свої професійні обов'язки.

Навчальна дисципліна «Практикум з виготовлення ілюстративного матеріалу» належить до циклу вибіркових дисциплін загальної підготовки бакалавра галузі знань 01 Освіта/педагогіка, спеціальності 012 Дошкільна освіта, освітньо-професійної програми Дошкільна освіта, вивчається в четвертому-п'ятому семестрах, формою контролю є залік. На вивчення навчальної дисципліни відведено 5 кредитів (150 годин), у тому числі: 28 годин лекційних, 30 год. практичних, 12 год. консультації та 80 год. самостійної роботи [Силабус].

Змістом навчальної дисципліни є загальне сучасне розуміння змісту ілюстрації й ілюстративного матеріалу як наочного методу формування професійної компетентності майбутніх вихователів у цілому й зокрема їх творчості. Основні аспекти вивчення: ілюстрація як наочний метод професійної підготовки майбутніх вихователів; ілюстративні матеріали, їх види, функції, вимоги до виготовлення; взаємозв'язок словесних методів та ілюстрації; роль ілюстративних матеріалів у здійсненні освітньо-виховної діяльності майбутніх вихователів відповідно Державного стандарту дошкільної освіти.

Мета навчальної дисципліни: ґрунтовне засвоєння студентами цілісної системи знань з теорії навчання та виховання як складової професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО; формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в цілому й зокрема їхньої творчості в контексті набуття ними практичних умінь виготовлення ілюстративного матеріалу й його інтегративного застосування з іншими наочними методами задля розвитку дитячої творчості. Реалізується мета через виконання низки завдань: мотивація студентів до ґрунтовного оволодіння професійними знаннями та вміннями виготовлення ілюстративних матеріалів; розробка алгоритму виготовлення ілюстративних матеріалів; створення комплексного портфолію виготовлених ілюстративних матеріалів та його презентація.

Навчальна дисципліна спрямована на формування інтегральної, загальної та фахових компетентностей: КС-2: Здатність до розви-

тку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага); КС-3: Здатність до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку; КС-4: Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку первинних уявлень про предметне, природне, соціальне довкілля, власності і відношення предметів; розвитку самосвідомості («Я» дитини і його місце в довкіллі); КС-11: Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва і засоби художньої виразності (слово, звуки, фарби тощо) та досвіду самостійної творчої діяльності; КС-13: Здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку; КС-20: Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини [Силабус].

Навчальна дисципліна містить два змістові модулі: ЗМ1: Теоретичні основи виготовлення ілюстративного матеріалу та ЗМ2: Методичні аспекти виготовлення ілюстративного матеріалу. Для прикладу, цікавою й актуальною в контексті дослідження стала тема 5. «Використання ілюстративного матеріалу в освітній діяльності дошкільників». Під час вивчення цієї теми студенти знайомляться з ілюстрацією як засобом розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку. А також з іншими питаннями: книжкова ілюстрація як засіб формування графічних навичок та умінь у дітей дошкільного віку; удосконалення мовлення дітей дошкільного віку шляхом використання ілюстрацій; навчання дошкільників розповідати за ілюстраціями; використання ілюстративного матеріалу в ознайомленні з природою; ілюстровані права дітей; ілюстрації в іграх.

У свою чергу, змістове наповнення теми 7. «Виготовлення ілюстративного матеріалу за освітніми напрямками інваріантного й варіативного складників Стандарту дошкільної освіти:



«Особистість дитини»; «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»; «Дитина в природному довкіллі»; «Гра дитини»; «Дитина в соціумі»; «Мовлення дитини»; «Дитина у світі мистецтва»; «Особистість дитини. Спортивні ігри»; «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. Комп'ютерна грамота»; «Мовлення дитини. Основи грамоти»; «Мовлення дитини. Іноземна мова»; «Дитина в соціумі. Соціально-фінансова грамотність»; «Дитина у світі мистецтва. Хореографія» відображає взаємозв'язок теоретичних основ вивчення дисципліни з практичним її використанням у формуванні компетентостей дитини.

Перед проведенням практичних занять, на яких студенти презентували свої виготовлені ілюстративні матеріали, майбутні вихователі самостійно опрацьовували різні питання. Наприклад, тема 4. «Особливості ілюстративного матеріалу у роботі з дітьми дошкільного віку» передбачає ґрунтовне засвоєння таких питань, як:

1. Поняття стилю ілюстрування. Аналіз стилів відомих ілюстраторів: (для прикладу Білібінський стиль – ілюстрації І. Білібіна).

2. Скетч та способи його створення. Приклади скетчів та їх аналіз (для прикладу скетчі художниці Андреа Джозеф).

3. Вимоги до ілюстративного матеріалу в роботі з дітьми дошкільного віку.

4. Характеристика технік створення ілюстративного матеріалу для дітей дошкільного віку:

– особливості використання техніки малювання в освітньому процесі ЗДО (олівці, фарби);

– техніки створення ілюстрацій за допомогою пластиліну (конструктивний, скульптурний, комбінований, модульний, ліплення на формі);

– ілюстрації з паперу: аплікація з паперу та картону; аплікація з фетру та шкіри; аплікація з тканини; рвана аплікація з паперу;

5. Програмні засоби у створенні ілюстрацій.

6. Комікси як оповідання в картинках (історія виникнення, сучасні комікси).

7. Фотографія як ілюстрація. Типи фото; вимоги до фото.

У свою чергу, до теми 5. «Використання ілюстративного матеріалу в освітній діяльності дошкільників» студенти готували відповіді на наступні запитання:

1. Ілюстрація як засіб розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку (на конкретних прикладах аргументувати вплив ілюстративного матеріалу на розвиток творчості дитини).

2. Формування графічних навичок та умінь у дітей дошкільного віку засобами різних ілюстративних матеріалів.

3. Мовлення дітей та ілюстрації. Удосконалення мовлення дітей дошкільного віку шляхом використання ілюстрацій (на конкретних прикладах).

4. Навчання дошкільників розповідати за ілюстраціями (на конкретних прикладах).

5. Використання ілюстративного матеріалу в ознайомленні з природою (фото, картини, графічні зображення та ін. ілюстративний матеріал для ознайомлення дітей з природними явищами та процесами – на конкретних прикладах).

6. Права дитини в ілюстраціях.

7. Використання ілюстративного матеріалу в іграх дітей дошкільного віку.

Обов'язковим елементом в оцінюванні знань студентів була презентація створеного кожним студентом портфоліо «Ілюстровані матеріали в освітній діяльності в ЗДО» (за бажанням студент певний обирає вид і техніку виготовлення ілюстративного матеріалу для забезпечення реалізації кожного із компонентів Стандарту дошкільної освіти).

Особливо яскравими й творчими були студентські роботи: рвані аплікації, картини з кольорового рису і мокрої солі, аплікації з фетру, аплікації з пластиліну на папері, аплікації з тканини; використовувалися нетрадиційні техніки малювання: пальчиками і мочалками; робили чорно-білу ілюстрацію, малювали цифри у вигляді тварин олівцями, гуашю – ілюстрації до улюбленої казки; виготовляли об'ємні ілюстрації з гофрованого паперу; фотографували овочі та фрукти, квіти та листя. Популярним серед студентів був також карвінг – художнє різьблення по овочах і фруктах та ін.

**Висновок.** У сучасному суспільстві творчість є невід'ємною особистісною якістю людини і професійною властивістю кожного фахівця. Однак, для педагогів у цілому й зокрема для вихователів закладів дошкільної освіти творчість є невід'ємною складовою професійної компетентності. Адже вихователь



закладу дошкільної освіти своєю творчістю має сприяти розвитку творчого потенціалу дитини. Тому готовність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до розвитку творчості дитини як результат професійної підготовки має інтегрувати в собі власний творчий потенціал зі знаннями та вміннями формувати його в інших, зокрема у дітей.

Одним із завдань професійної підготовки майбутнього вихователя є формування його

творчості. Засобом формування творчості майбутнього вихователя є навчальна дисципліна «Практикум з виготовлення ілюстративного матеріалу».

Подальшого дослідження потребує обґрунтування нових змісту, форм і методів формування творчості студентів у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти, зокрема використання творчого потенціалу різних навчальних дисциплін.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. С. 326.
2. Желанова В. В. Готовність майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника: сутність та структура. *Науковий вісник ужгородського університету. серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Випуск 1 (38). С.123 – 125.
3. Косенко Ю.М. Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу: основні напрями прояву. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 2. С. 244 –251.
4. Любива В. В. Важливість розвитку творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу в умовах модернізації вищої освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 122 – 127. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2015\\_2\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_2_27). (дата звернення: 22.10.2021р.).
5. Мартинюк А. Ю. Формування творчості у студентів факультету дошкільної освіти під час вивчення англійської мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73, Т. 2 С.93 – 95.
6. Міхеєва О.І., Чубкова О.В. Творчість вихователя сучасного дошкільного закладу як фактор оптимізації педагогічної діяльності. *Молодий вчений*. 2019. №10. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/10.1/18.pdf>
7. Моляко В.О., Мурзіна О.Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
8. Присяжнюк Ж.В. Методи і прийоми розвитку креативності дітей дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 3. С. 96 – 10.
9. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
10. Силабус навчальної дисципліни «Практикум з виготовлення ілюстративного матеріалу» Режим доступу: <https://vnu.edu.ua/uk/faculties-and-institutions/fakultet-pedagogichnoi-osviti-ta-socialnoi-roboti>. (дата звернення: 22.10.2021р.).
11. Volodymyr Z. Antoniuk, Nadiya I. Alendar, Oksana S. Bartkiv, Olha V. Honcharuk, Oksana L. Durmanenko Axiological Aspect of Professional Training of Future Pedagogues. *Revista geintec-gestao inovacao e tecnologias*, 11, 4, 2481-2492. DOI: <https://doi.org/10.47059/revistageintec.v11i4.2296> (Scopus)

#### REFERENCES

1. Honcharenko S. (1997) *Ukrayinskyu pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid (in Ukrainian).
2. Zhelanova V. V. (2016) *Hotovnist maybutnoho vykhovatelya do rozvytku tvorchoho potentsialu doshkilnyka: sutnist ta struktura [Readiness of the future educator for the development of creative potential of the preschooler: essence and structure]*. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. series: "Pedagogy. Social work"*, vol. 1 (38), pp. 123–125.
3. Kosenko Yu. M. (2017) *Pedahohichna tvorchist' vykhovatelya doshkil'noho navchal'noho zakladu: osnovni napryamy proyavu [Pedagogical creativity of an educator of a preschool educational institution: main directions of manifestation]*. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, vol. 2, pp. 244–251.
4. Lyubyva V. V. (2015) *Vazhlyvist' rozvytku tvorchoho potentsialu maybutn'oho vykhovatelya doshkil'noho navchal'noho zakladu v umovakh modernizatsiyi vyshchoyi osvity [The importance of developing the creative potential of the future educator of a preschool educational institution in the conditions of modernization of higher education]*. *Scientific Bulletin of Mykolayiv National University named after VO Sukhomlynsky. Pedagogical sciences*, vol. 2, pp. 122–127. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2015\\_2\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_2_27)

5. Martynyuk A. Yu. (2020) Formuvannya tvorchosti u studentiv fakul'tetu doshkil'noyi osvity pid chas vyvchennya anhliys'koyi movy [Formation of creativity in students of the Faculty of Preschool Education during the study of English]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, vol. 73, no 2, pp. 93–95.
6. Mikheyeva O. I., Chubkova, O. V. (2019) Tvorchist' vykhovatelya suchasnoho doshkil'noho zakladu yak faktor optymizatsiyi pedahohichnoyi diyal'nosti [Creativity of the educator of a modern preschool institution as a factor of optimization of pedagogical activity]. *Young Scientist*, vol. 10. Retrieved from: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/10.1/18.pdf>
7. Molyako V. O., Murzina O. L. (2006) Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teoriya, metodyka, rezul'taty doslidzhen' [Abilities, Creativity, Giftedness: Theory, Methodology, Research Findings]. Zhytomyr: Ruta (in Ukrainian).
8. Prysyazhnyuk Zh. V. (2013) Metody i pryomy rozvytku kreatyvnosti ditey doshkil'noho viku [Methods and techniques for developing the creativity of preschool children]. *Taurian Bulletin of Education*, vol. 3, pp. 96–10.
9. Sysoyeva S. O. (2006) Osnovy pedahohichnoyi tvorchosti [The basics of pedagogical creativity]. Kyiv: Milenium (in Ukrainian).
10. «Praktykum z vyhotovlennya ilyustratyvnoho materialu». Syllabus. Retrieved from: <https://vnu.edu.ua/uk/faculties-and-institutions/fakultet-pedagogichnoi-osviti-ta-socialnoi-roboti>.
11. Volodymyr Z. Antoniuk, Nadiya I. Alendar, Oksana S. Bartkiv, Olha V. Honcharuk, Oksana L. Durmanenko Axiological Aspect of Professional Training of Future Pedagogues. *Revista geintec-gestao inovacao e tecnologias*, 11, 4, 2481–2492. DOI: <https://doi.org/10.47059/revistageintec.v11i4.2296> (Scopus)

---

## O. L. DURMANENKO

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Pedagogics and Preschool Education,  
Lesya Ukrainka Volyn National University,  
Lutsk, Ukraine*

*E-mail: [ksu.sagan@gmail.com](mailto:ksu.sagan@gmail.com)*

*<http://orcid.org/0000-0001-9434-4442>*

## FORMING THE CREATIVITY OF FUTURE EDUCATORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

In reforming higher pedagogical education, it is relevant to search for ways of forming creativity of a future preschool teacher in the context of competence realization of professional functions in general and, in particular, development of children's creative potential. The article aims to analyze the possibilities of the training discipline "Practical training in the production of illustrative material" as a means of forming creativity in future teachers of preschool education in the context of their readiness to develop children's creativity. Research methods: analysis, synthesis, generalization and systematization.

The article determines that a future educator's readiness for professional activity results from professional training and is reflected in the formation of essential, general and professional competencies. An important role is played by his/her ability to develop the creative potential of a preschool child.

The content of the training discipline is a generalized modern understanding of the content of illustration and illustrative material as a visual method of formation of professional competence of future educators in general and their creativity. The essential aspects of the study: illustration as a visual method of professional training of the future educators; illustrative materials, their types, functions, requirements for production; interrelation of verbal methods and illustration; a role of illustrative materials in implementation of educational activity of the future educators according to the State standard of the preschool education.

The aim of the discipline is for the students to master the whole system of knowledge on the theory of teaching and education as a component of professional training of future teachers of ECE centres; to build the future teachers' readiness for professional activity in general and their creativity in particular in the context of their acquisition of practical skills in making illustrative material and its integrative use with other visual methods for the development of children's creativity.

Further research requires substantiation of new content, forms and methods of students' creativity formation in the professional training of future preschool teachers, mainly using the creative potential of various academic disciplines.

**Key words:** creativity, professional readiness to develop children's creativity, professional competence, future preschool teacher.

УДК 378.374:008:37.06

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.12>

### **О. О. КАРПОВА**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,  
Одеський національний економічний університет,  
м. Одеса, Україна  
Електронна пошта: [lenchikarpova@gmail.com](mailto:lenchikarpova@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0001-6742-3700>*

### **В. В. БУБЛИК**

*старший викладач кафедри германських мов і перекладу,  
Національний університет «Одеська політехніка»,  
м. Одеса, Україна  
Електронна пошта: [vb7002627@gmail.com](mailto:vb7002627@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0002-1056-3208>*

## **ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ДЛЯ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

У статті розглянуто проблему формування міжкультурної компетенції у студентів для забезпечення ефективною професійною діяльністю та безперервного навчання в умовах цифрової глобалізації. Наведено аналіз літератури, який показав актуальність досліджуваної теми та необхідність підготовки фахівця, здатного володіти певним набором компетенцій, у тому числі навичками міжкультурної комунікації. Автори посилаються на Європейську довідкову систему ключових компетентностей для навчання протягом усього життя, в якій культурна обізнаність та здатність вираження визначені одними з ключових компетентностей. Міжкультурну компетентність визначено як розуміння та повагу до того, як ідеї та значення творчо створюються та виражаються й передаються у різних культурах і через цілу низку мистецтв та інших культурних форм. Аналіз теоретико-методичних джерел показав, що формування навичок міжкультурної комунікації є однією з найважливіших тенденцій професійної підготовки студентів. Такі навички охоплюють свідомі знання власної культури (культурний самоаналіз), здатність аналізувати взаємодію, прогнозувати непорозуміння й адаптивну поведінку. Основними умовами професійної підготовки, що висуваються до студентів, визначено відкритість для міжкультурної спільної роботи, бажання співпраці в міжкультурних колективах, проведення міжкультурних обмінів та спілкування з питань управління міжнародною бізнес-діяльністю. Авторами вибрано такі методи формування навичок міжкультурної комунікації, як створення проект-презентацій із глибоким та всебічним аналізом бізнес-культур різних країн (дослідження стилю управління, культури привітань, дрес-коду, подарунків, тайм-менеджменту тощо); мозковий штурм завдяки розв'язанню кейсів, вирішенню міжкультурних дилем, обговоренню суперечливих тем та навчальні поїздки за кордон, у тому числі грантові. Наведено результати апробації визначених методів та доведено їх ефективність.

**Ключові слова:** міжкультурна компетенція, безперервне навчання, цифрова глобалізація, бізнес-культура.

**Постановка проблеми.** Сучасний світ характеризується швидкими глобальними змінами. Концепція, що описує це вимогливе середовище, – це абревіатура VUCA – мінливість, невизначеність, складність та двозначність. Ці чотири динаміки впливають не тільки на економіку, бізнес та організації, але і на соціальну сферу й освіту. Тому сьогодні існує проблема підготовки фахівця, який володіє не лише знаннями, уміннями й навичками, необхідними для професійної діяльності, а й певними компетентностями, які дадуть змогу краще самореа-

лізуватися у змінному багатокультурному робочому середовищі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Європейська довідкова система ключових компетентностей для навчання протягом усього життя (The European Reference Framework for Key Competences for Lifelong Learning) (Європейська Комісія, 2018) визначила контекст для розвитку ключових компетентностей, необхідних для навчання протягом життя. Метою Рекомендації є покращення розвитку ключових компетенцій для всіх людей протягом усього життя

та сприяння організації заходів, необхідних для досягнення цієї мети. Це заохочує держави краще підготувати людей до мінливих ринків праці та бути активними громадянами у різноманітних мобільних, цифрових та глобальних суспільствах та розвивати навчання на всіх етапах життя. Студенти повинні постійно розвивати свої навички та компетентності протягом життя для їх особистої реалізації та активної взаємодії із суспільством, в якому вони живуть, і для того, щоб вони були готові до постійно змінюваного робочого середовища. Цим умововуємо актуальність нашого доробку.

**Метою статті** є аналіз стану проблеми формування міжкультурної компетенції у студентів на практиці, вітчизняного та зарубіжного досвіду формування та розвитку міжкультурної компетенції у студентів та визначення найактуальніших методів та засобів її формування.

**Виклад матеріалу.** Ключові компетентності – це ті, які потрібні всім людям для особистої реалізації та розвитку, працевлаштування, соціальної інклюзії та активного громадянства. Вони розроблені у перспективі навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства, а також протягом формального, неформального та інформального навчання.

Так, однією із ключових компетенцій є культурна обізнаність та здатність вираження. Ця компетентність передбачає розуміння та повагу до того, як ідеї та значення творчо створюються та виражаються і передаються у різних культурах через цілу низку мистецтв та інших культурних форм. Вона передбачає розуміння, розвиток та вираження власних ідей та відчуття свого місця чи ролі в суспільстві різними способами та контекстами. У документі зазначається, що студенти повинні знати про:

- місцеві, національні, європейські та глобальні культури та вирази, включаючи мови, спадщину, традиції та твори мистецтва;
- як ці культурні прояви можуть вплинути на ідеї та поведінку окремої людини та інших;
- різні способи передачі ідей між творцем, учасником та аудиторією у письмових, друкованих та цифрових текстах, театрі, кіно, танцях, іграх, мистецтві та дизайні, музичних ритуалах та архітектурі, а також гібридні форми;
- власну особистість, що розвивається, у світі культурного різноманіття;

- роль мистецтва та культури як способу погляду та формування світу [2].

Тому навчальний процес необхідно побудувати у такий спосіб, щоби студенти були здатні:

- висловлювати та інтерпретувати образні та абстрактні ідеї, переживання та емоції за допомогою співпереживання;
- виявляти та реалізувати можливості особистої, соціальної чи комерційної цінності;
- висловлюватися за допомогою різних засобів масової інформації, особливо у соціальних мережах;
- цінувати твори мистецтва та брати участь у творчих процесах, як окремо, так і колективно.

Аналіз теоретико-методичних джерел показав, що формування навичок міжкультурної комунікації є однією з найважливіших тенденцій професійної підготовки студентів. Такі навички охоплюють свідомі знання власної культури (культурний самоаналіз), здатність аналізувати взаємодію, прогнозувати непорозуміння й адаптивну поведінку. Основними умовами професійної підготовки, що висуваються до студентів, є відкритість для міжкультурної спільної роботи, бажання співпраці в міжкультурних колективах, проведення міжкультурних обмінів та спілкування з питань управління міжнародною бізнес-діяльністю.

Тенденції професійної підготовки передбачають адаптування студентів до міжнародних бізнес-стосунків, формування в них вміння приймати рішення, вміння здійснювати глобальний комерційний менеджмент та національну торгівлю, а також дослідження та планування. Це здійснюється за допомогою залучення іноземних викладачів, семінарів з участю зарубіжних експертів, викладання деяких дисциплін із використанням іноземних мов.

Отже, формування навичок міжкультурної комунікації у студентів дасть їм змогу вільно орієнтуватися в міжкультурному світі, розуміти його цінності та зміст, здійснювати позитивну економічну взаємодію з носіями іншої культури та покращувати соціально-економічний розвиток нашої країни.

Зазначимо, що Мацумото та Хванг (2013) визначили 10 загальнокультурних тестів, які передбачили успішну адаптацію чи пристосування до нового культурного середовища. Ці тести



значною мірою зосереджені на індивідуальних характеристиках. Авторами виділено такі риси, як емоційна стійкість, гнучкість, відкритість, гострота сприйняття, соціальна ініціатива, співпереживання та толерантність до двозначності, які є в таких інструментах вимірювання міжкультурної ефективності, як Інвентар міжкультурної адаптації (the Cross-Cultural Adaptability Inventory), Шкала потенційної міжкультурної адаптації (Intercultural Adjustment Potential Scale) та Анкета мультикультурної особистості (The Multicultural Personality Questionnaire) [3].

Окрім того, Вілсон та інші (2013) провели метааналіз щодо корелятивів міжкультурної компетентності. Відзначаючи, що Теорія навчання культури забезпечує теоретичні основи для прогнозування міжкультурної компетентності, вони виявили зв'язок між такими факторами, як знання про культуру, контакт із громадянами приймаючої країни, низька культурна дистанція та соціокультурна адаптація. Однак вони розширили аналіз до індивідуальних відмінностей та довели, що як риси моделі Великої п'ятірки (Big Five Traits) (відкритість, сумлінність, екстраверсія, невротизм та доброзичливість), так і більш конкретні, культурно доречні диспозиції, як, наприклад, культурна емпатія, пов'язані із кращими результатами адаптації [6].

Зауважимо, що досвід викладання іноземною мовою таких тем, як «Менеджмент», «Управління персоналом», «Управління конфліктами на робочому місці», «Реклама» тощо, показав, що студенти мають опосередковані знання щодо культур західного чи східного світу. Як правило, під час вирішення кейсів та дискусій культурологічного характеру студенти керувалися окремими фактами, чутками або найпоширенішою інформацією у ЗМІ та соціальних мережах, не маючи ґрунтового знання про культурні відмінності інших країн світу. У майбутньому це зможе привести до міжкультурних непорозумінь на робочому місці, культурного шоку та інших неприємних ситуацій, особливо в епоху цифрової глобалізації.

Аналіз наукової та методичної літератури дав змогу окреслити найефективніші методи навчання, що сприятимуть формуванню навичок міжкультурної комунікації у студентів для майбутньої професійної діяльності та безперервного навчання, а саме:

1) створення проект-презентацій із глибоким та всебічним аналізом бізнес-культур різних країн (дослідження стилю управління, культури привітань, дрес-коду, подарунків, тайм-менеджменту тощо);

2) мозковий штурм завдяки розв'язанню кейсів, вирішенню міжкультурних дилем, обговоренню суперечливих тем тощо;

3) навчальні поїздки за кордон, у тому числі грантові.

Так, підготовка та використання мультимедійної презентації на заняттях з іноземної мови сприяли розвитку навичок говоріння, аудіювання та читання. Такий підхід до вивчення іноземної мови в економічному ЗВО, на наш погляд, є необхідним в умовах скорочення аудиторних годин та збільшення навантаження на самостійну роботу студентів. Ми виділили такі етапи підготовки студентів у роботі з комп'ютерною презентацією, як:

1) проектування (вибір теми, створення схеми та плану презентації, підбір літературних джерел та статистичного матеріалу);

2) консультація з викладачем;

3) створення мультимедійної презентації;

4) виступ перед студентами групи.

Критеріями оцінювання студентської презентації були: постановка проблеми та розкриття теми; оформлення презентації; цілеспрямованість та цільність презентації; виступ (мова й мовлення студента, жвавість виступу, виклик інтересу та питань у слухачів тощо).

Так, створення проект-презентацій із глибоким та всебічним аналізом бізнес-культур різних країн світу студентами дав змогу охопити та представити дослідження стилю управління, культури привітань, дрес-коду, подарунків, тайм-менеджменту.

Студенти із великим задоволенням представили результати своїх напрацювань, отримали багато цікавих та корисних знань про особливості бізнес-комунікації на Заході та Сході, а головне, на наш погляд, такий підхід дав змогу сформувати у студентів розуміння відмінностей культур, збагнути причини таких відмінностей, порівняти власну культуру з іншими, озброїтися знаннями, які сприятимуть подоланню можливих культурних бар'єрів та усуненню непорозумінь, пов'язаних із відмінностями у світогляді.



Щодо мозкового штурму завдяки розв'язанню кейсів, вирішенню міжкультурних дилем, обговоренню суперечливих тем тощо ми запропонували студентам вирішити поставлене завдання колективно.

Метод мозкового штурму є одним із методів колективно-групового навчання. Сутністю методу є висування творчих ідей у процесі розв'язування будь-якої проблемної ситуації. Метод мозкового штурму застосовується з метою отримання максимальної кількості різноманітних ідей та пропозицій. В основу цього методу закладено принцип співробітництва (співтворчості) учасників. Спираючись на демократичні закономірності спілкування, заохочуючи фантазію та несподівані асоціації, студенти стимулювали зародження оригінальних ідей один в одного й у такий спосіб виступали їх співавторами. Під час розв'язання проблеми постійно утверджується віра у творчі сили та здібності учасників. Вони виступали як рівноправні партнери, які підтримують творчу ініціативу та креативні можливості один одного. Під час мозкового штурму відбувалося оптимальне сполучення інтуїтивного й логічного. В умовах генерування ідей припустимим і бажаним є ослаблення активності логічного мислення й заохочення інтуїції.

Вважаємо, що метод мозкового штурму має велике значення у педагогічній діяльності, оскільки стимулює розвиток творчого потенціалу та емоційної компетентності учасників освітнього процесу, формує у них ефективні навички говоріння та слухання, сприяє подоланню стереотипних думок у вирішенні важких завдань.

Одним із найефективніших способів не лише навчання іноземної мови, а й розвитку навичок міжкультурної комунікації та обізнаності є навчальні поїздки за кордон, у тому числі

грантові. Розуміючи, що подорожі за кордон можуть дорого коштувати студентам, гранти дають можливість отримати фінансування для презентації власного проекту, пройти практику за кордоном, приєднатися до діяльності міжнародних молодіжних організацій тощо. Так, гранти надаються на оплату короткострокових поїздок із метою підвищення досліджувальних можливостей студентів, розвитку кооперації та спільних наукових міжнародних проектів.

Тому протягом навчання ми залучали студентів до участі в українських та зарубіжних грантових програмах завдяки:

- презентаціям грантів та можливостей участі у програмах обміну;
- формуванню навичок написання резюме, мотиваційного листа тощо;
- написанню реальних заявок на отримання гранту;
- запрошенню представників компаній, які надають грантові або інші можливості для навчання, стажування та працевлаштування студентів за кордоном, таких як Work&Travel, Study in Germany тощо;
- організації навчальних поїздок за кордон у період канікул, у тому числі у мовні школи.

**Висновки.** Таким чином, формування міжкультурної компетенції у студентів завдяки вищезазначеним методам довело свою ефективність, про що свідчили відгуки та опитування студентів; зазначені методи дали змогу мотивувати студентів не лише до вивчення іноземної мови, а й до подальшої участі у міжнародних проектах, налагодити контакти з іноземними студентами; розширити світогляд і отримати досвід комунікації у багатокультурному середовищі, виховати повагу та розуміння інших культур, а найголовніше – розвивати особистість студента.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Hong, Y-y., Fang, Y., Yang, Y., & Phua, D. Cultural attachment – A new theory and method to understand cross-cultural competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2013 Vol. 44. Issue 6.
2. Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools 2018.
3. Matsumoto, D., & Hwang, H.C. Assessing cross-cultural competence: A review of available tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2013 Vol.44. Issue 6 :849–873.
4. Rath C.R., Grosskopf S., Barmeyer Ch. Leadership in the VUCA world – a systematic literature review and its link to intercultural competencies. *European Journal of Cross-Cultural Competence and Management*. <https://doi.org/10.1504/EJCCM.2021.116890>.
5. Van Driel, M., & Gabrenya, W. K. Jr. Organizational cross-cultural competence: Approaches to measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2013 Vol 44. Issue 6 : 874–899.

6. Wilson, J., Ward, C., & Fischer, R. Beyond culture learning theory: What can personality tell us about cultural competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2013 Vol 44. Issue 6 : 900–92.

---

**O. O. KARPOVA**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,  
Odessa National Economic University,  
Odessa, Ukraine  
E-mail: lenchikarpova@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6742-3700>*

**V. V. BUBLYK**

*Senior Teacher at the Department of Germanic Languages and Translation,  
National University “Odessa Polytechnic”,  
Odessa, Ukraine  
E-mail: vb7002627@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-1056-3208>*

**THE FORMATION OF CROSS CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS  
FOR LIFELONG LEARNING IN THE ERA OF GLOBALIZATION**

The article deals with the problem of the formation of cross cultural competence of students to ensure effective professional activity and lifelong learning in the era of digital globalization. The analysis of the literature is presented, showing the relevance of the topic under study and the need for training a specialist capable of possessing a certain set of competencies, including the skill of cross cultural communication. The authors refer to the European Reference System for Key Competences for Lifelong Learning, in which cultural awareness and the ability to express are one of the key competences. Cross cultural competence is defined as understanding and respect for how ideas and meanings are creatively expressed and transmitted in different cultures and through a range of arts and other cultural forms. The analysis of theoretical and methodological sources showed that the formation of cross cultural communication skills is one of the most important trends in student training. Such skills include conscious knowledge of one's own culture (cultural introspection), the ability to analyze interactions, predict misunderstandings, and adaptive behavior. The main conditions of professional training of students are openness to cross cultural cooperation, the desire to cooperate in cross cultural teams, cross cultural exchanges and communication on international business management. The authors have distinguished such methods of forming cross cultural communication skills as creating project presentations with in-depth and comprehensive analysis of business cultures of different countries (study of management style, greeting culture, dress code, gifts, time management, etc.); brainstorming by solving cases, solving cross cultural dilemmas, discussing controversial topics and study trips abroad, including grants. The results of approbation of the distinguished methods are presented and their effectiveness is proven.

**Key words:** cross cultural competence, lifelong learning, digital globalization, business culture.

УДК 373.2.091.33-053.4:37.011.3-051(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.13>

### **К. Л. КРУТІЙ**

*доктор педагогічних наук,*

*професор кафедри дошкільної освіти,*

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,*

*м. Вінниця, Україна*

*Електронна пошта: [kateryna.krutii@vspu.edu.ua](mailto:kateryna.krutii@vspu.edu.ua)*

*<https://orcid.org/0000-0001-5001-2331>*

### **І. С. ДЕСНОВА**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри дошкільної освіти,*

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,*

*м. Вінниця, Україна*

*Електронна пошта: [desnova.irina@vspu.edu.ua](mailto:desnova.irina@vspu.edu.ua)*

*<https://orcid.org/0000-0001-5130-079X>*

### **М. І. ЗАМЕЛЮК**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради,*

*м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [mzatelyuk@ipc.ukr.education](mailto:mzatelyuk@ipc.ukr.education)*

*<http://orcid.org/0000-0001-6352-7908>*

## **ДЕФІНІЦІЯ «ГРА ЯК ПРОВІДНИЙ ТИП ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА»: АНАЛІЗ ПІДХОДІВ**

У статті проаналізовано дефініцію «гра як провідний тип діяльності дошкільника». Гра визначається як провідна діяльність у дошкільному віці. Окреслено особливості гри в різних періодах, а також розвиток особистості в грі. Звертається увага на те, що за організацією збагачення ігрового середовища стоїть ініціатива й активність дорослого. Дитинство втрачає сенс унікального вікового періоду, де переважає справжнє джерело розвитку: живе спілкування, гра. Сучасна дитина включається у відносини співпраці, взаємодопомоги, партнерства. Проаналізовано значення ігрової діяльності для розвитку мотиваційної сфери дитини, її самосвідомості, розвитку уваги, спілкування, мислення та іншого. Серед переваг – класифікація ігор наочно показує ступінь активності й свободи дитини, коли вона виступає учасником ігрової діяльності. Кожна гра – це спілкування дитини з дорослими, з іншими дітьми; це школа співпраці, в якій вона вчиться та радіє успіхам однолітків і стійко переносить свої невдачі. Доброзичливість, підтримка, радісна обстановка, вигадки й фантазії – тільки в такому випадку ігри будуть корисні для розвитку дитини. Уточнено, що серед особистісного розвитку дитини велику роль відіграє ігрова компетентність. Окреслено проблему редукції гри дітей. Обґрунтовуються значення понять «ігрова компетентність», «ігрове середовище», «ігрова діяльність». Окреслюється послідовність зміни провідних типів діяльності. Розглядаються основи для організації життя та розвитку особистості: ігровий процес та ігрове середовище. Зокрема, ігрове середовище впливає на дитину, змінює її та спонукає до ігрової діяльності. Дослідження показує, що гра як вид діяльності є значущою для певного розвитку дитини. Це єдиний та унікальний вид діяльності, що дозволяє реалізувати свої ресурси, самовиразитися, «прожити» й переробити особистий та особистісний життєвий досвід. Засвоюючи в спілкуванні з дорослими техніку різних ігор, дитина потім узагальнює ігрові способи й переносить їх на інші ситуації. У дослідженні узагальнено наукові погляди й викладено своє тлумачення термінології щодо гри.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, ігрова діяльність, ігрове середовище, ігрова компетентність.

**Постановка проблеми.** Закон України «Про освіту» розглядає дошкільну освіту як процес, який має бути зорієнтований насамперед на всебічний розвиток особистості дитини. Дітям потрібно значно більше для їхнього майбутнього місця в житті й у суспільстві, ніж знання та навички. Замість того, щоб зосереджуватися тільки на короткострокових цілях, педагогам слід планувати довгострокову мету розвитку в галузі мови, мовлення та інтелектуальних навичок. Заявлені цілі узгоджуються з Базовим компонентом дошкільної освіти (оновлений варіант, 2021 р.) і пов'язані між собою передусім як афективний аспект: щастя, впевненість у собі й цікавість; метакогнітивні елементи розвитку, такі як спілкування, вираження думок і почуттів, побудова планів, пізнання соціального, культурного й фізичного світу, розв'язання проблем; конкретні компетентності, які потрібні для розвитку особистості [Базовий компонент 2021]. 3-поміж багатьох компетентностей, заявлених у Державному стандарті дошкільної освіти, *є сенс зупинитися на ігровій компетентності як найбільш ґрунтовно викладеній у науковій і методичній літературі, проте недостатньо практично зреалізованій.*

За визначенням авторів Базового компонента дошкільної освіти, *«ігрова компетентність – це здатність дитини до вільної, емоційно насиченої, спонтанної активності з власної ініціативи, в якій реалізується можливість застосування наявних та освоєння нових знань та особистісного розвитку через прагнення дитини до участі в житті дорослих шляхом реалізації інтересів в ігрових і рольових діях в узагальненій формі»* [Базовий компонент 2021].

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблема редукції (затухання) гри дітей залишається однією з найактуальніших уже понад 120 років: про це йшлося в доповіді Є. Покровського в 1893 р. [Теория и история игры 1995], у виступі О. Запорожця на Симпозіумі з проблем дошкільної гри в 1960-х. Причини, що гальмують розвиток дитячої гри, було сформульовано Б. Краєвським у 1901 р., проте мало що змінилося. У лекціях Б. Краєвський наголошує, що існує соціальний запит на ранній розвиток дітей; гра підпорядковується завданням навчання; наслідком недостатньої підтримки дитячої гри з боку дорослих є нерозуміння її

значення; є підміна гри іграшкою; існує «передчасне допущення дітей до розваг старших і сибаритський спосіб життя останніх» тощо [Краєвський 1905 : 94–95].

Однак є і ще причина, яка сприяє зникненню гри із життя дітей. Це – невизначеність термінології та, як наслідок, підміна понять, що безпосередньо негативно впливає на масову педагогічну практику.

**Мета статті** – спробувати узагальнити наукові доробки й запропонувати своє тлумачення термінології щодо гри як провідної діяльності дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Ігровий процес як зона найближчого розвитку дитини вимагає збагаченого ігрового середовища й педагогічного супроводу дорослих, тому класифікація ігор відбиває ступінь активності й свободи дитини в організації ігрової діяльності.

*Під ігровим середовищем* розуміється місце, межі якого позначено предметами матеріального світу, а може бути й не позначено, але відтворюватися в дитячих уявленнях, образах, про які дорослий може дізнатися, тільки звернувшись до дитини із запитанням або беручи участь у грі. Отже, ігрове середовище – це не конкретне місце, а збірний образ місця, який створюється для гри й частіше за все пов'язаний зі словесним позначенням предметів.

*Збагачене ігрове середовище* – це така сукупність умов (у закладі, родині), яка максимально сприяє особистісному розвитку дітей у значущому типі або виді діяльності.

Збагачене ігрове середовище в групах раннього й дошкільного віку виконує освітню, розвивальну, виховну, стимулювальну, організаційну, комунікативну функції. Найголовніше – воно працює на розвиток самостійності й самодіяльності дитини. *Середовище, навіть організоване найкращим способом, не може без керівництва дорослого повноцінно впливати на розвиток дітей.* Тільки дорослий, цілеспрямовано організовуючи довкілля, розкриває у своїх діях і відносинах із дітьми його сутність. Збагачене середовище є основою для організації змістовного життя та різнобічного розвитку кожної дитини раннього й дошкільного віку.

Реалізація принципу організації збагаченого ігрового середовища вимагає ініціативи й активності з боку педагога. Він має воло-



діти методикою спостереження, записувати дії та мовлення дітей, визначити потреби в знаннях, аналізувати й на цій основі спланувати нові дії, які будуть сприяти розвитку дітей. Так, коли в дітей виникло бажання щось написати й вони шукають можливість або того, хто це зробить (використовують знаки, штампи, знайомі букви), педагогу слід передбачити після гри заняття на розвиток навичок записування піктограмами, буквами, мотивувати дітей на вивчення букв із метою подальшого запису тексту для прочитання іншими (у тематично рольовій грі «Аеропорт» – пасажирями, співробітниками аеропорту). Педагог піклується про те, щоб включити інтереси дітей у свої плани з теми, яка розгортається.

Як підтримати розвиток дитини? Теорія Л. Виготського дає багато напрямів підтримки розвитку дітей: цілеспрямоване навчання необхідне для широкого культурного розвитку, важливе для самих дітей і для їхнього культурного розвитку [Виготський 1978]. *Цей процес подвійного осмислення починається з участі дітей у культурній діяльності, яка має для них особистісний сенс, яка їм подобається та в якій вони хочуть брати участь.* У такій діяльності вони можуть розраховувати на допомогу педагога й інших дітей.

Із часів Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Петровського в психології виокремлюють *три провідних типи діяльності*, що змінюють один одного в онтогенезі: гра, навчання, праця; Б. Ананьєв більш узагальнено подає типи діяльності, вивівши їх за межі онтогенезу: праця, спілкування та пізнання; О. Леонтьєв виокремлює два типи діяльності: праця та спілкування; Г. Батищев розрізняє дві сторони діяльності людини: активність і спілкування.

*Поняття провідної діяльності введено вперше Л. Виготським у 1933 р.*, про що засвідчують записки-конспекти до лекцій із психології дошкільнят, а також до лекції «Гра та її роль у психічному розвитку дитини» (прочитана в Ленінградському педагогічному інституті ім. Герцена), яку було вперше опубліковано ще в 1966 р. Науковець увів термін «провідна діяльність» на позначення характерного способу виконання дій залежно від ставлення до довкілля. Наприкінці лекції є такий запис: «<...> у такому сенсі гра може бути названа

діяльністю провідною, тобто вона визначає розвиток дитини» [Виготський 1978 : 74].

Положення про гру з уявною ситуацією як провідною діяльністю дітей дошкільного віку вперше було сформульовано Л. Виготським. Появу гри як нового типу діяльності під час переходу від раннього дитинства до дошкільного Л. Виготський пов'язує з виникненням у дитини нових мотивів діяльності. У сучасних наукових працях і підручниках авторство поняття «провідний тип діяльності» надається О. Леонтьєву. Проте це не зовсім коректно. Він (також як і С. Рубінштейн) спробував проаналізувати основні типи людської діяльності (гра, навчання, праця). Пізніше з опорою на поняття «провідний тип діяльності» Д. Ельконін (1972 р.) розробив періодизацію психічного розвитку, яку сам розглядав як гіпотетичний конструкт. До раніше виокремлених типів діяльності він додав нові, співвідносячи їх з особливостями ситуації розвитку дитини в той або інший період: безпосередньо-емоційне спілкування (період немовляти), предметно-маніпулятивну діяльність (у ранньому дитинстві), інтимно-особистісне спілкування (у підлітковому віці). Надалі в проєкт періодизації Д. Ельконіна додавалися різні уточнення та корективи (В. Давидов та інші). У дослідженнях Д. Ельконіна акцент було зміщено на рольову поведінку, а провідним типом діяльності названо рольову гру.

Як відзначав О. Леонтьєв (1964 р.), провідна діяльність є засобом вирішення центрального протиріччя психічного розвитку – між тим, що дитина вже знає та уміє, і новими завданнями, які висуває перед нею мінлива дійсність. Відповідно, у ній учений бачив інструмент подолання вікових криз.

Психологами встановлено таку **послідовність зміни провідних типів діяльності дитини**: безпосереднє емоційне спілкування дорослих із немовлям; предметно-маніпулятивна діяльність у ранньому віці; рольова гра дошкільника; навчальна діяльність молодшого школяра; громадська й комунікативна діяльність підлітка; навчально-професійна діяльність старшокласника.

Зауважимо, що часто-густо в наукових дослідженнях відбувається плутанина термінів «тип діяльності» й «вид діяльності». На нашу думку,

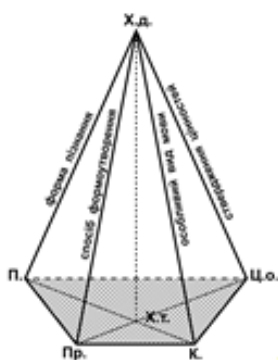


слід чітко розмежовувати такі терміни. Вид діяльності є родовим поняттям до типу діяльності, тобто в будь-якому типі діяльності буде декілька видів діяльності. Так, у рольовій грі як провідному типу діяльності дошкільника може бути декілька видів: спілкування, перетворювальна тощо.

Філософ М. Каган теоретично виокремлює в чистому вигляді такі види діяльності: перетворювальна, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна (або спілкування). Не маючи за мету дати докладну характеристику кожного виду діяльності, нагадаємо, що всі види діяльності взаємопов'язані поміж собою в різних формах: зчеплювання, схрещення, взаємодія тощо. Отже, всі види діяльності можуть бути автономними, проте саме здійснення кожного можливо тільки за умов сприяння інших видів.

М. Каган доводить, що художнє опанування людиною світом можливо за умов реалізації зазначених вище чотирьох видів діяльності. Саме в мистецтві виникає «злиття» всіх видів діяльності, результатом якого є модифікація кожного, тому що будь-який вид діяльності має «притосуватися», збігтися з іншими трьома [Каган 1975].

Усі чотири види діяльності «зливаються» саме в художній творчості та є підсистемами художнього цілого, де художня творчість виступає як особливий вид діяльності. Схематично, за концепцією М. Кагана, це можна уявити так, як відтворено на рисунку 1.



Умовні позначки: ¶

- Пр. → перетворювальна діяльність; ¶
- П. → пізнавальна діяльність; ¶
- Ц.о. → ціннісно-орієнтаційна діяльність; ¶
- К. → комунікативна діяльність; ¶
- Х.д. → художня діяльність; ¶
- Х.т. → художня творчість; ¶

Рис. 1. Структура художньої діяльності

**Висновки.** Залежно від того, під яким кутом (теоретично) розглядається вид діяльності дитини, можна виокремлювати як вид діяльності, так і спосіб або форму відбиття. Так, вид діяльності – комунікативний, спосіб – особливий вид мови та, як результат, – художня діяльність. На нашу думку, саме *самодіяльна гра дітей є вершиною піраміди*.

Теорія провідної діяльності уточнює, які типи діяльності значущі на певному етапі розвитку. Д. Ельконін зазначає, що діти віддають перевагу певному типу (виду) діяльності залежно від стадії розвитку: діяльність, відповідна їхнім реальним інтересам, з одного боку, і така, очевидно, відіграє особливу роль у процесі їх розвитку, з іншого боку. З народження маніпулятивні, а надалі – рольові ігри є найчастішими й провідними в процесі розвитку. Ігрова діяльність поступово переходить у свідому (продуктивну) навчальну діяльність, яка буде переважати у віці приблизно 7–12 років.

За словами Д. Ельконіна, ставлення дитини до тієї діяльності, якою вона займається, чергується між двома формами: в деякі періоди дитина зосереджується на матеріалі як частині реальності й хоче дослідити (прояви дитячого експериментування), використовувати й пізнавати предмети й інструменти. Тоді як в інші періоди дитина зосереджена на соціальних відносинах у своєму культурному середовищі й хоче вивчати, використовувати й засвоювати соціальні й моральні правила взаємодії з іншими людьми. Відповідно до такої думки, хід людського розвитку можна схарактеризувати як постійне чергування таких орієнтацій із культурним середовищем. Гра – єдина провідна діяльність старшого дошкільника.

Таке формулювання, запропоноване Д. Ельконіним, приймається як безумовна аксіома майже у всіх вітчизняних підручниках педагогіки й психології. Так, М. Поддяков доводить, що, навіть прийнявши концепцію «провідних» і «непровідних» діяльностей, виявляється, що діяльність дитячого експериментування впродовж дошкільного дитинства посідає не менш «провідну» позицію, ніж ігрова. А це радикально змінює уявлення про умови, цілі й цінності в організації дитячого життя [Поддяков 2021].

На наш погляд, слід погодитися та підтримати думку М. Поддякова про те, що в надрах

ігрової діяльності перед початком навчальної з'являється новий тип провідної діяльності – дитяче експериментування [Поддьяков 2021]. С. Новосолова також виокремлює ігри-експериментування в ігровій діяльності дітей [Новосолова 1995].

**Дитяче експериментування** – це тип провідної діяльності, спрямованої на пошук об'єктивної інформації про устрій Всесвіту шляхом особистого практичного експериментування з об'єктом дослідження. Дитяче експериментування постає як вища форма розвитку дослідницької активності, коли індивід із «суб'єкта (носія) спонтанної активності» перетворюється на «суб'єкт діяльності», цілеспрямовано реалізує свою дослідницьку активність у формі тих чи інших дослідницьких дій. Ґрунтом дослідницької діяльності дитини дошкільного віку є дослідницька пошукова активність, яка є її природним станом і породжує дослідницьку поведінку, створює умови для того, щоб психічний розвиток дитини розгортався як процес саморозвитку.

Отже, дитяче експериментування як тип провідної діяльності сприяє розвитку пізнавальних потреб; полегшує опанування

метода наукового пізнання в процесі пошукової діяльності; сприяє формуванню дослідницьких умінь дошкільника. Для активізації проявів експериментування дорослі заохочують ініціативу досліджувати, винаходити й отримувати задоволення від ігрових освітніх ситуацій відповідно до здібностей кожної дитини.

Визначимо, що *провідною називається така діяльність дитини*:

- у формі якої виникають і всередині якої диференціюються інші, нові види діяльності;
- в якій формуються або перебудовуються окремі психічні процеси;
- від якої головним чином залежать основні зміни особистості дитини.

Окреслимо також *схему послідовності розвитку провідних типів діяльності дітей раннього й дошкільного віку*: емоційне спілкування → предметна діяльність → самодіяльна гра → дитяче експериментування → елементи навчальної діяльності.

З метою унаочнення зазначеного пропонуємо познайомитися зі складеною порівняльною таблицею провідних типів діяльності дитини дошкільного віку (таблиця 1).

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця провідних типів діяльності дитини дошкільного віку**  
(упорядковано К. Л. Крутій)

Тип діяльності.¶ Параметр⊙	Ігрова¶ діяльність· (самодіяльна гра)⊙	Елементи¶ навчальної¶ діяльності⊙	Дитяче експериментування⊙
Організатор⊙	Ініційована· дитиною⊙	Організована· дорослим⊙	Ініціатором· може· виступати· дорослий· і· дитина⊙
Систематичність⊙	Безсистемна⊙	Систематичність· подання· матеріалу⊙	Може· бути· як· систематичною·, так· і· безсистемною⊙
Регламентация· в· часі⊙	Нерегламентована· в· часі⊙	Регламентована· в· часі⊙	Може· мати· або· не· мати· регламентації· в· часі⊙
Результат⊙	Формування· ігрової· компетентності·; засвоєння· дій·, умінь·, навичок·; вихованість·; інтелектуальний· і· фізичний· розвиток·;¶ якісні· зміни· у· психіці· дитини⊙	Засвоєння· знань·, умінь· і· навичок·; фрмування· базисних· компетентностей·; психічний· розвиток· (пізнавальна· сфера);· вихованість⊙	Формування· soft- skills· (критичне· мислення·, креативність·, співпраця·, спілкування);· засвоєння· вмінь· і· навичок·; пізнавальна· активність·, інтерес·, дослідницькі· вміння·; усебічний· розвиток· дитини⊙

**Підсумуємо.** *Перехід до нового провідного типу діяльності залежить від усієї системи умов життя дитини, а не тільки від того, чого навчить дитину дорослий.* Зауважимо, що діяльність дитини дошкільного віку не вичерпується тільки провідними її типами. Поряд із ними з'являються інші види діяльності, отже, кожна з них робить свій внесок у психічний

розвиток дитини. У віці від трьох до семи років засвоюються також продуктивні види діяльності дошкільника – малювання, аплікація, ліплення, конструювання.

Кожний тип і вид діяльності сприяє засвоєнню таких дій та утворенню таких психічних якостей, які необхідні для його виконання та вдосконалення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : Наказ МОН України від 12 січня 2021 р. № 33 / Міністерство науки і освіти України. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення: 20.10.2021).
2. Выготский Л. Из записок-конспекта Л. С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста. Психология игры / Д. Эльконин. Москва : Педагогика, 1978. С. 289–299.
3. Замелюк М. Ігровий простір дитини дошкільного віку: місце і роль дорослого. *Збірник наукових праць «Академічні студії»*. Серія «Педагогіка». 2021. Вип. 2. С. 42–46.
4. Замелюк М. Роль дорослого в розгортанні вільної дитячої гри. *Палітра педагога*. 2021. № 5–6. С. 3–6.
5. Запорожец А. Избранные психологические труды : В 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. Москва. : НИИ общей педагогики, 1986. С. 22–39.
6. Каган М. Общение как философская проблема. *Философские науки*. 1975. № 5. С. 47.
7. Краевский Б. Горе и радость детского возраста. Лекции по психологии чувств ребёнка. Харьков : Кн. маг. П. А. Брейтигама, 1905. 101 с.
8. Краткий исторический очерк деятельности С.-Петербургского комитета грамотности. *Труды Императорского вольного экономического общества*. 1903. Т. 1. Кн. 3. С. 402.
9. Крутії К. Емпіричне дослідження вільної гри дитини в умовах закладу дошкільної освіти під час проведення «Дня без іграшок». *Гуманізація навчально-виховного процесу* : Збірник наукових праць. 2019. № 1 (93). С. 26–44. <http://dSPACE.tnpu.edu.ua/handle/123456789/12407>.
10. Крутії К., Попович О. Що таке сенсорно збагачене середовище. *Вихователь методист дошкільного закладу*. 2020. № 10. С. 6–10.
11. Крутії К., Попович О. ECERS-R для оцінки сенсорно збагаченого середовища груп раннього віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2020. № 10. С. 12–16.
12. Лубовский Д. Понятие ведущей деятельности в работах Л. С. Выготского и его последователей. *Культурно-историческая психология*. 2009. Том 5. № 4. С. 2–6.
13. Новоселова С. Новая классификация детских игр. *Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте* : Материалы международной научно-практической конференции. Ч. I. Москва, 1995. С. 12–13.
14. Новоселова С. Игра-экспериментирование как самостоятельная деятельность. «Источники» : Информационно-методический и научно-педагогический журнал департамента образования администрации Вологодской области и Вологодского института развития образования. 2001. Приложение № 4. С. 21–35.
15. Поддьяков Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. 3-е, доп. изд. / под ред. А. Русакова. Санкт-Петербург : Образовательные проекты, 2021. 224 с.
16. Симонович А. Детский сад. Практическое руководство для детских садовниц. Москва. : Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1907. 320 с.
17. Теория и история игры. Вып.1. Памяти Е. А. Покровского / Отв. ред. В. Григорьев, С. Григорьев. Москва : ОДИ International, 1995. 107 с.
18. Трифонова Е. Проблема самостоятельной игры в контексте основных идей А. В. Запорожца. *Культурно-историческая психология*. 2006. Том 2. № 1. С. 77–83.
19. Burn A., Richards C. Children's Games in the New Media Age. Routledge, 2016. 238 s.
20. Jane P. Perry Outdoor Play : Teaching Strategies With Young Children (Early Childhood Education, 80). Teachers College Press, 2001. 145 s.
21. Linda D. Smart Pedagogy of Game-based Learning. Series : Advances in Game-Based Learning. Springer, 2021. 238 s.
22. My First Baby Games. Harper Collins Publishers, 2001. URL: <https://www.harpercollins.com/products/my-first-baby-games-public-domain?variant=32117650227234> (дата звернення: 02.10.2021).
23. Opie I., Opie P. Children's Games in Street and Playground. 2013. 464 s. URL: <https://www.amazon.com/Childrens-Games-Street-Playground-Iona/dp/1782500324> (дата звернення: 02.10.2021).

REFERENCES

1. Basic component of preschool education (State standard of preschool education). Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 12.01.2021 № 33 “On approval of the Basic component of preschool education (State standard of preschool education) new edition”. URL: <https://mon.gov.ua/en/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet/> (access date: 10.20.2021).
2. Vygotsky, L. (1978). From the notes-summary of LS Vygotsky to lectures on the psychology of preschool children. Elkonin DB Game psychology. Moscow. : Pedagogy. pp. 289–299. [in Russian].
3. Zamelyuk, M. (2021). Play space of a preschool child: the place and role of an adult Collection of scientific works Academic studies. Series “Pedagogy”, Vol. 2. pp. 42–46 [in Ukrainian].
4. Zamelyuk, M. (2021). The role of the adult in the deployment of free children’s play. Palette of the teacher. 5–6. pp. 3–6 [in Ukrainian].
5. Zaporozhets, A. (1986). Selected psychological works: In 2 vols. T. I. Mental development of the child. Moscow : Research Institute of General Pedagogy. pp. 22–39 [in Russian].
6. Kagan, M. (1975). Communication as a philosophical problem. Philosophical sciences. 5. 47 p. [in Russian].
7. Kraevsky, B. (1905). Woe and joy of childhood. Lectures on the psychology of child feelings. Kharkiv: Book. magician. PAS. Breitigam. 101 p. [in Ukrainian].
8. A brief historical sketch of the activities of the St. (1903). Petersburg Literacy Committee. Proceedings of the Imperial Free Economic Society. v. 1. kn. 3. 402 p.
9. Cool, K. (2019). Empirical study of a child’s free play in a preschool institution during the “Day without toys”. Humanization of the educational process. Collection of scientific works. 1 (93). pp. 26–44. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/12407> [in Ukrainian].
10. Krutiy, K., Popovych, O. (2020). What is a sensory enriched environment. Educator Methodist preschool. 10. pp. 6–10. [in Ukrainian].
11. Krutiy, K., Popovych, O. (2020). ECERS-R to assess the sensory-enriched environment of early age groups. Educator Methodist preschool. 10. pp. 12–16. [in Ukrainian].
12. Lubovsky, D. (2009). The concept of leading activity in the works of LS Vygotsky and his followers. Cultural and historical psychology. Volume 5. 4. pp. 2–6. [in Russian].
13. Novoselova, S. (1995). A new classification of children’s games. Play and child development in preschool age: Proceedings of the international scientific-practical conference. Ch. I. M. [in Russian].
14. Novoselova, S. (2001). Game-experimentation as an independent activity. “Source”. Information-methodical and scientific-pedagogical journal of the department of education of the administration of the Vologda region and the Vologda institute of development of education. Appendix № 4. pp. 21–35. [in Russian].
15. Poddyakov, N. (2021). Mental development and self-development of a preschool child. Near and far horizons. 3rd, ext. ed. / ed. A. Rusakova. SPb : Educational projects, 224 p. [in Russian].
16. Simonovich, A. (1907). Kindergarten. A practical guide for kindergarteners. Moscow. ID Sytin Printing House. 320 p. [in Russian].
17. Theory and history of the game. (1995) In memory of E. A. Pokrovsky. Otv. ed. V. Grigoriev, S. Grigoriev. Moscow. ODI International. 1. 107 p. [in Russian].
18. Trifonova, E. (2006). The problem of amateur play in the context of the main ideas of A. V. Zaporozhets. Cultural and historical psychology. Volume 2. 1. pp. 77–83. [in Russian].
19. Burn, A., Richards, C. (2016). Children’s Games in the New Media Age. Routledge. 238 p.
20. Jane, P. (2001). Perry Outdoor Play : Teaching Strategies With Young Children (Early Childhood Education, 80). Teachers College Press. 145 p.
21. Linda, D. (2021). Smart Pedagogy of Game-based Learning. Series : Advances in Game-Based Learning. Springer. 238 p.
22. My First Baby Games: Harper Collins Publishers, 2001. URL: <https://www.harpercollins.com/products/my-first-baby-games-public-domain?variant=32117650227234> (access date: 02.10.2021).
23. Opie, I., Opie, P. (2013) Children’s Games in Street and Playground. 464 p. URL: <https://www.amazon.com/Childrens-Games-Street-Playground-Iona/dp/1782500324> (access date: 02.10.2021).



**K. L. KRUTIIY**

*Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor at the Department of Preschool Education,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,  
Vinnytsia, Ukraine  
E-mail: [kateryna.krutii@vspu.edu.ua](mailto:kateryna.krutii@vspu.edu.ua)  
<https://orcid.org/0000-0001-5001-2331>*

**I. S. DESNOVA**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Preschool Education,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,  
Vinnytsia, Ukraine  
E-mail: [desnova.irina@vspu.edu.ua](mailto:desnova.irina@vspu.edu.ua)  
<https://orcid.org/0000-0001-5130-079X>*

**M. I. ZAMELIUK**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: [mzamelyuk@lpc.ukr.education](mailto:mzamelyuk@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0001-6352-7908>*

**DEFINITION “GAME AS A LEADING TYPE OF PRESCHOOL ACTIVITY”:  
ANALYSIS OF APPROACHES**

The article analyzes the definition of “play as a leading type of preschool activity”. Play is defined as a leading activity in preschool. Features of the game in different periods, as well as the development of personality in the game are outlined. Attention is drawn to the fact that behind the organization of the enrichment of the game environment is the initiative and activity of an adult. Childhood loses the meaning of a unique age period, where the real source of development prevails: live communication, play. The modern child is included in the relationship of cooperation, mutual assistance, partnership. The significance of play activities for the development of the child’s motivational sphere, his self-consciousness, development of imagination, communication, thinking, etc. is analyzed. Among the advantages: the classification of games clearly shows the degree of activity and freedom of the child when he is a participant in play activities. Each game is a child’s communication with adults, with other children; it is a school of cooperation in which she learns and rejoices in the successes of her peers, and endures her failures. Friendliness, support, joyful atmosphere, fiction and fantasy – only in this case, the games will be useful for the development of the child. It is specified that among the personal development of the child a great role is played by play competence. The problem of reducing children’s play is outlined. The meanings of the concepts “game competence”, “game environment”, “game activity” are substantiated. The sequence of change of leading types of activity is outlined. The basics for the organization of life and personal development are considered: the game process and the game environment. In particular, the play environment affects the child, changes him and encourages him to play. Research shows that play as an activity is important for a child’s development. This is the only and unique type of activity that allows you to realize your resources, express yourself, “live” and process personal and personal life experiences. Learning in communication with adults the technique of different games, the child then summarizes the game methods and transfers them to other situations. The study summarizes scientific views and presents its interpretation of the terminology of the game.

**Key words:** preschool children, play activity, play environment, game competence.



УДК 159.942.5-053.2]:37.016:502.2

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.14>

## **Н. Д. ТРОФАЇЛА**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини,*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*

*м. Умань, Черкаська область, Україна*

*Електронна пошта: Trofaiila\_09@i.ua*

*<http://orcid.org/0000-0002-9865-6133>*

## **Т. В. ЖУРАВКО**

*викладач-стажист кафедри психології та педагогіки розвитку дитини,*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*

*м. Умань, Черкаська область, Україна*

*Електронна пошта: tanazuravko1996@gmail.com*

*<http://orcid.org/0000-0003-0717-900X>*

## **ЕМОЦІЙНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРИРОДОЗНАВСТВА**

Головною метою освіти в Україні є виховання людини, для якої демократичне суспільство є тим середовищем, що забезпечує розкриття творчих можливостей, задоволення особистих і суспільних інтересів. Визначальною характеристикою такої людини має бути громадянськість – інтегрована якість особистості, що уможливило почуття моральної, соціальної та юридичної дієздатності й захищеності, передбачає усвідомлення власної ролі в житті суспільства, активне прагнення вдосконалення його згідно з моральними нормами та цінностями учнів початкової школи, ознайомлення учнів із природою та суспільством.

Емоційне виховання особистості – складний процес, що має стати підґрунтям формування не лише світобачення людини, а й комплексу якостей і властивостей особистості. Виховання починається із «загальної емоційної спрямованості» людини та залежить від вихованості її потреб, здатності до вольової регуляції своєї поведінки, емоційних відносин та емоційних установок особистості. Однією з найактуальніших проблем емоційного виховання і навчання дітей є ознайомлення із природою.

Процес пізнання навколишньої природи визначає сферу розумового розвитку дитини і сприяє формуванню гуманного ставлення до природи. Програма виховання і навчання визначає основні завдання, зміст і принципи організації роботи з ознайомлення дітей із природою у відповідності з їх віковими особливостями. У процесі ознайомлення розширюється орієнтування дітей у навколишньому середовищі, формуються пізнавальні здібності, виховується належне ставлення до природи. Природа активно впливає на почуття і розум дитини, розвиває її сприймання, емоційність. Недостатній розвиток цих якостей психіки дитини приводить до штучного обмеження її можливостей, до виховання людини, яка не відчуває, не розуміє, а сліпо слідує засвоєним правилам поведінки.

У статті розглянуті праці відомих педагогів, які вважають проблему емоційного виховання актуальною. Аналіз стану проблеми емоційного виховання у психолого-педагогічній літературі продемонстрував, що значна кількість досліджень у дошкільній педагогіці присвячена систематизації знань про природу, але обмаль наукових праць, у яких розглядається саме виховання емоційного ставлення до природи у дітей.

**Ключові слова:** емоції, емоційне виховання, природознавство.

**Вступ.** Основною тенденцією реформування сучасної освіти в Україні є її спрямованість на підвищення якості освіти, орієнтована на всебічний розвиток особистості та підвищення рівня її освіченості.

Основною функцією освіти є формування інтелектуальних, емоційних, ділових, комунікативних готовностей дітей до активно-діяльної взаємодії з навколишнім світом (із природою, однолітками, дорослими).

У сучасних умовах, коли динамічна і часом непередбачувана соціально-політична обстановка в країні значно ускладнила виховний процес, коли підростає покоління, увібравши в себе всі недоліки суспільства в його переломний період, стає все більш непередбачуваним, проблема емоційного виховання висувається на одне з перших місць як основа насамперед гуманістичного виховання особистості [Корінна, Трофаїла].

**Поставлення проблеми.** Проблема емоційного виховання особистості постійно перебуває в центрі уваги суспільства. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах прогресуючої зміни всіх сторін життя суспільства.

Умови життєдіяльності сучасних дітей констатують небажані тенденції, серед яких: поступове збільшення кількості дітей з наявністю депресивності, емоційної напруги, агресивності, із нейротичними ускладненнями розвитку, підвищеною емоційною чутливістю, розладами в адекватному емоційному реагуванні на оточення тощо [Трофаїла].

Адже емоції визначають не лише якість пізнавальних процесів дитини, але і структуру її особистості загалом, дають змогу виразити оцінку, особистісне ставлення до діяльності, яку вони виконують, підвищувати або знижувати рівень свого впливу на неї.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблемі емоційного розвитку дітей, вивчення ролі емоцій у формуванні особистості приділяється велика увага у вітчизняній і зарубіжній науці в контексті нової парадигми педагогіки питання емоційного розвитку дітей, а також якісному поліпшенню емоційного виховання підростаючого покоління [Трофаїла].

У педагогічній проблемі досліджувана нами проблематика знайшла відображення у фундаментальних дослідженнях А. Архангельського, Н. Болдирєва, Н. Крупської, А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Харламова.

Є роботи, в яких наведено аналіз педагогічної спадщини письменників, видатних учених-педагогів, які зробили значний внесок у розроблення проблем морального, естетичного, емоційного виховання школярів (Т. Когачевська, Р. Курманходжаєва, Т. Лукіна).

Низка дослідників висвітлює у своїх роботах проблеми підготовки майбутніх учителів до морального, естетичного, емоційного виховання школярів (М. Гей, А. Горонідзе, А. Калюжний, Т. Лисенко).

**Результати та дискусії.** Виховання через емоційну дію – це дуже складний процес. Основне завдання полягає не в тому, щоб придушити або ліквідувати емоції, а в тому, щоб належним чином їх спрямовувати. Ознайомлювати дітей із власними емоціями і вивчати їх необхідно з раннього віку. Це дає можливість дітям

у подальшому стати господарями свого життя і не дозволяти емоціям, особливо негативним, управляти словами, думками, вчинками, почуттями вже дорослої людини і, найголовніше, ускладнювати спілкування з оточенням. Чим молодші діти, тим відкритіше вони виявляють свої емоції.

Так, ще В. Сухомлинський у своїх працях звертав увагу педагогів на такі «провідні аспекти у системі виховання дитячих емоцій:

– емоційну культуру неможливо сформувати без постійного духовного спілкування педагога і дитини, без взаємного проникнення у світ думок, почуттів та переживань одне за одного;

– незамінним емоційним стимулом думки є процес різнобічного пізнання дитиною довколишнього світу: «Важливо, щоб джерелом думки і почуттів було пізнання явищ природи, її краси»;

– істина, у якій узагальнюються предмети і явища довколишнього світу, стають особистісними переконаннями дітей за умови, що вона збагачена яскравими образами, які впливають на почуття» [Сухомлинський].

Провідними та найширшими категоріями теорії виховання є виховання, самовиховання, перевиховання.

Предметом виховного впливу має бути особистість вихованця з усіма її складниками: біологічними, психічними та соціальними. На цьому базуються основні напрями виховання: професійне чи трудове, національне, емоційне, розумове, моральне, екологічне, естетичне, фізичне тощо.

Важливою складовою частиною загальної освіти кожної людини є природнича освіта. Нині вивчення природознавства не обмежується формуванням у дітей уявлень про природу та її компоненти. Зміст цього предмета становить система взаємопов'язаних понять, засвоєння дітьми кожного з яких потребує спеціальної методичної підготовки вчителя. Уроки природознавства покликані виховувати у дітей повагу до праці, людей праці, формувати в них певні трудові вміння і навички.

Природа активно впливає на почуття і розум дитини, розвиває її сприймання, емоційність. Недостатній розвиток цих якостей психіки дитини приводить до штучного обмеження її

можливостей, до виховання людини, яка не відчуває, не розуміє, а сліпо слідує засвоєним правилам поведінки.

Процес становлення та розвиток людських потреб і ставлень зумовлений емоційними переживаннями, що базується на наявному фонді потреб, мотивів і ціннісного ставлення [Носачова].

Класики західноєвропейської прогресивної педагогіки вважали природу важливим фактором виховання дітей.

Правильне виховання, за Я. Коменським, має будуватися відповідно до природи дитини, її можливостей. В усьому потрібно наслідувати природу, послідовно розвиваючи сили дитини.

На його думку, вже з раннього віку слід давати дітям потрібні знання про природу, які є такими ж важливими для розумового розвитку дітей, як і знання мови, математики тощо. Дитина повинна ознайомитися з тим, що таке дощ, сніг, знати дерева, квіти, трави, звірів, які найбільш часто зустрічаються. Це було першою спробою в педагогіці окреслити коло знань про природу для дошкільників.

Наочність Я. Коменський називав «золотим правилом навчання». Засобами наочності, на його думку, повинні бути як реальні предмети, так і картини.

Ж. Руссо був прихильником природного виховання, тобто такого, яке б відповідало особливостям дітей і було близьким до природи. За глибоким переконанням Ж. Руссо, перебування дітей серед природи, на повітрі зміцнює їхні фізичні можливості, впливає на формування тіла. Він рішуче відмовлявся від виховання дітей в умовах міст, вважаючи їх атмосферу нездоровою.

Важливого значення під час ознайомлення дітей з природою Ж. Руссо надавав іграм із природними матеріалами. Він вважав, що маленькі гілки дерев із плодами і листками, маківки, в яких пересипаються зернята, солодковий корінь, який дитина може смоктати і жувати, будуть забавляти її такою ж мірою, як і прекрасні іграшки.

Погляди Ж. Руссо на виховання дитини серед природи були прогресивними, але цінність від спілкування дітей із природою значною мірою знижувалася через відмову від цілеспрямованого систематичного навчання.

Подібно до Ж. Руссо, Й. Песталоцці наголошував на значенні ознайомлення із природою для нагромадження чуттєвого досвіду дітей, на основі якого будується вся наступна робота над розвитком понять. Природа – це джерело, завдяки якому розум піднімається від неясних чуттєвих сприймань до чітких понять.

Тому, на думку Й. Песталоцці, дитину з ранніх етапів розвитку слід ввести у всю багатоманітність навколишньої природи. Єдиний справжній фундамент людського пізнання – сприймання природи. Весь запас знань, яких набуває людина за допомогою відчуттів, є результатом уважного ставлення до природи. Ознайомлення із предметом буде тим глибшим, чим більша кількість відчуттів візьме участь у його обстеженні.

Послідовним прихильником виховання дітей серед природи був видатний німецький педагог Ф. Фребель. Він вважав природу невичерпним джерелом для здійснення розумового, емоційного, морального виховання. Догляд за рослинами, тваринами, вплив на природу формують дух і пізнання дитини, її характер і почуття, є джерелом для внутрішнього морального вдосконалення.

Ф. Фребель важливого значення надавав ранньому залученню дітей до праці. На його думку, людина повинна бути підготовленою до майбутньої сумлінної і продуктивної праці. Враження від спілкування із природою повинні відбиватися в іграх. Він розробив систему рухливих ігор, побудованих на наслідуванні явищ природи, тварин (ігри у метелика, у квіти, лисиця ходить навколо, кіт і миші). Всі ці ігри супроводжувалися пісеньками. Цікавими у спадщині Ф. Фребеля були рекомендації щодо проведення свят у природі (свято першої квітки, свято колоска тощо).

У педагогічній спадщині Марії Монтесорі важливе місце відводилося природі як засобу розумового, морального розвитку і зміцнення фізичних сил дитини. Природа, особливо в дитячому віці, як підкреслювала М. Монтесорі, потрібна для розвитку розуму і тіла, для формування людини, оскільки вона належить природі. Найкращий спосіб зміцнити дитину – організувати її спілкування із природою.

Для психічного життя дитини потрібно збагачувати її враженнями від природи. Осно-

вними засобами для досягнення цього є організація праці на землі, вирощування рослин і тварин, спостереження за природою.

М. Монтесорі наголошувала, що ніщо так не розвиває почуття природи, як піклування про живих істот. У дітей збільшується інтерес до спостережень, розвивається відповідальність за життя живих істот.

Особлива увага приділяється вихованню в учнів відповідальності за збереження навколишнього середовища як важливого фактора існування людини.

Удосконалення матеріальної бази загальноосвітньої школи – одна з головних умов підвищення рівня навчально-виховного процесу. Навчальне устаткування стало невід'ємною частиною уроку, робота з ним для учнів – це джерело нових знань і засіб для засвоєння, узагальнення, повторення вивченого матеріалу.

Щоби підвищити рівень засвоєння матеріалу на уроках природознавства, необхідно використовувати різноманітні засоби наочності.

Вони, як показала практика, істотно підвищують ефективність навчання.

Але не все так безхмарно. Багато вчителів не обтяжують себе у використанні наочних і технічних засобів. Деякі з них просто бояться їх використовувати або не знають, як вони працюють. Тому вчителі вирішують взагалі з ними не зв'язуватися. У цих ситуаціях дитина погано засвоює матеріал, втрачає інтерес до предмета, не розвиваються багато властивостей особистості або розвиваються, але на недостатньому рівні, для наступного навчання в середній школі.

Існує й інша проблема, коли педагоги занадто захоплюються у використанні наочності. При цьому у дітей загальмовується розвиток абстрактного мислення.

**Висновки.** У результаті аналізу праць вітчизняних учених ми дослідили історичну генезу поняття емоційного виховання у різних його аспектах. Емоційне виховання особистості повинно бути спрямоване на оволодіння певним рівнем емоційної культури через виховання власних емоцій для ефективного спілкування з людьми. Ознайомлення дітей із природою передбачає надання їм певного обсягу знань про предмети, явища неживої і живої природи, виховання інтересу до неї.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Корінна Г.О., Трофаїла Н.Д. Особливості готовності майбутніх соціальних педагогів до емоційного розвитку дітей у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 71. Т. 2. С. 113–117.
2. Носачова Т. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2011. №6. С. 13–24.
3. Русова С. Вибрані твори. К. : Освіта, 1996. – 304 с.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори* : в 5 т. Т. 3. Київ., Рад. школа, 1997. С. 7–278.
5. Трофаїла Н.Д. Розвиток емоційної сфери дітей: сутність та специфіка : навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2021. 135 с.

#### REFERENCES

1. Korinna H.O., Trofaiila N.D. (2020). Osoblyvosti hotovnosti maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do emotsiinoho rozvytku ditei u zakladakh vyshchoi osvity [Peculiarities of readiness of future social educators for emotional development of children in higher education institutions] *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* : zb. nauk. pr., 2, 113–117 [in Ukrainian].
2. Nosachova T. (2011) Ekolohichne vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku [Ecological education of older preschool children] *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*, 6, 13–24 [in Ukrainian].
3. Rusova S. (1996) Vybrani tvory [Selected works], 304 [in Ukrainian].
4. Sukhomlynskyi V.O. (1997) Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]. *Vybrani tvory*. 3. 7–278 [in Ukrainian].
5. Trofaiila N.D. (2021) Rozvytok emotsiinoi sfery ditei: sutnist ta spetsyfika [Development of children's emotional sphere: essence and specifics] *navch.-metod. posib*. 135 [in Ukrainian].

**N. D. TROFAILA**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Child Psychology and Pedagogy,  
Paulo Tychnyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Cherkasy region, Ukraine  
E-mail: Trofailya\_09@i.ua  
<http://orcid.org/0000-0002-9865-6133>*

**T. V. ZHURAVKO**

*Trainee Teacher at the Department of Psychology and Psychology of Child Development,  
Pavlo Tychnyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Cherkasy region, Ukraine  
E-mail: tanazuravko1996@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-0717-900X>*

## **EMOTIONAL EDUCATION OF CHILDREN BY MEANS OF NATURAL SCIENCE**

The main purpose of education in Ukraine is the education of a person for whom a democratic society is the environment that provides the opening of creative opportunities, personal and social interests. The defining characteristic of such a person should be citizenship – an integrated quality of personality that allows a sense of moral, social and legal capacity and security, provides awareness of their role in society, active desire to improve it in accordance with moral norms and values of primary school students, acquaint students with nature and society.

Emotional education of personality as a complex process that should be the basis for the formation of not only the worldview of man, but also a set of qualities and properties of personality. Education begins with the «general emotional orientation» of man and depends on the education of his needs, the ability to voluntarily regulate their behavior, emotional relationships and emotional attitudes of the individual. One of the most pressing problems of emotional upbringing and education of children is acquaintance with nature.

The process of learning about nature consumes not only the area of mental development of the child, but also contributes to the formation of a humane attitude to nature. The program of education and training defines the basic tasks, the maintenance and principles of the organization of work on acquaintance of children with the nature according to their age features. In the course of acquaintance the orientation of children in the environment expands, cognitive abilities are formed, the proper attitude to the nature is brought up. Nature actively influences the feelings and mind of the child, develops his perception, emotionality. Insufficient development of these qualities of the child's psyche leads to an artificial limitation of its capabilities, to the education of a person who does not feel, does not understand, and blindly follows the learned rules of behavior.

The article considers the works of famous teachers who consider the problem of emotional education relevant today. Analysis of the state of the problem of emotional education in the psychological and pedagogical literature has shown that a significant amount of research in preschool pedagogy is devoted to the systematization of knowledge about nature and the lack of scientific papers examining the education of emotional attitude to nature in children.

**Key words:** emotions, emotional education, natural sciences.



## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.035.6

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.15>

### І. В. БАТРУН

*кандидат педагогічних наук,*

*учитель російської мови та літератури,*

*Харківська загальноосвітня школа I–III ступенів № 101*

*Харківської міської ради Харківської області,*

*м. Харків, Україна*

*Електронна пошта: [batrun.irina.1987@gmail.com](mailto:batrun.irina.1987@gmail.com)*

*<http://orcid.org/0000-0003-0497-4868>*

### НАЦІОНАЛЬНЕ І ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті автор підіймає проблему національного й патріотичного виховання індивідуальності в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. Доведено, що в основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідеї зміцнення української державності як консолідуючого чинника розвитку суспільства, формування патріотизму й утвердження національних цінностей. Система національно-патріотичного виховання потребує комплексної організації – через освітній процес і позаурочну роботу, створення педагогічних умов, що забезпечують формування нового українця. За словами В. О. Сухомлинського, ефективність процесу національно-патріотичного виховання залежить від повноти реалізації всіх його складників. Основними складовими частинами національно-патріотичного виховання залишаються громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне, які забезпечують формування національних та європейських цінностей. Важливу роль у становленні особистості відіграють органи учнівського самоврядування. Саме в колективі дитина самореалізується, самовизначається, самовдосконалюється, тому розвивати соціальну активність учнів, виховувати почуття власної гідності, надавати можливість виявити себе як особистість – головне завдання шкільного самоврядування. На сучасному етапі є потреба в підвищенні педагогічної культури батьків із національно-патріотичного виховання (обговорення питання національного, громадянського, патріотичного, морального, духовного, родинного виховання на батьківських зборах, залучення батьків до планування та проведення позакласних заходів національно-патріотичного спрямування). У процесі наукового пошуку було з'ясовано, що ідеї В. О. Сухомлинського, науково-методологічні розробки, практичний досвід нині втілюється в освітньо-виховних системах європейських країн, Японії, Китаю, США. Головні компоненти Концепції Нової української школи тісно перегукуються з педагогічною спадщиною В. О. Сухомлинського: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; наскрізний процес виховання, який формує цінності; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками й громадою. Ідеї Сухомлинського натеper органічною частиною ввійшли в сучасний навчально-виховний процес української школи.

**Ключові слова:** національно-патріотичне виховання, освітній процес, Нова українська школа, громадянська освіта, Вітчизна.

**Постановка проблеми.** У Стратегії національно-патріотичного виховання, затвердженій Указом президента України від 18 травня 2019 року № 286 / 2019 (далі – Стратегія), зазначено, що актуальність національно-патріотичного виховання зумовлюється необхідністю об'єднання та розвитку суспільства, сучасними викликами, що постали перед Україною та вимагають постійного вдосконалення системи національно-патріотичного виховання.

**Мета статті** – вивчити досвід національного й патріотичного виховання в шкільній діяльності В. О. Сухомлинського.

**Виклад основного матеріалу.** В. О. Сухомлинський писав: «Працю вчителя ні з чим не можна ні порівняти, ні зіставити. Ткач уже через годину бачить плоди своїх турбот. Сталевар через кілька годин радіє з вогненного потоку металу – це вершина його мрії; орач, сіяч, хлібороб через кілька місяців милується

колосками й жменю зерна, вирощеного на полі, а вчителеві треба працювати роки й роки, щоб побачити предмет свого творіння; буває, минають десятиріччя, і ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислив; ні в якому ділі помилки й невдачі не призведуть до таких наслідків, як в учительському». «Основою основ навчально-виховної роботи є прагнення та вміння педагога побачити в кожній дитині її найсильнішу сторону, віднайти в ній ту «золоту жилку», від якої розпочинається розвиток індивідуальності, добитися того, щоб дитина досягла визначних для свого віку успіхів у тій справі, яка найяскравіше виражає, розкриває її природні задатки. Дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, збудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності – це перша заповідь виховання. У наших школах не повинно бути нещасливих дітей, душу яких гнітить думка, що вони ні на що не здібні».

У новій редакції Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України (наказ Міністерства освіти і науки України від 29 липня 2019 року № 1038) ураховано європейський та євроатлантичний курс України й уточнено складові частини національно-патріотичного виховання. Окремими напрямами реалізації Концепції визначено: упровадження громадянської освіти відповідно до Концепції розвитку громадянської освіти в Україні; реалізацію положення про Всеукраїнську дитячо-юнацьку військово-патріотичну гру «Сокіл» («Джура») і плану заходів із його реалізації; створення сприятливих умов для діяльності молодіжних організацій.

Нормативні документи визначають основні завдання, розв'язання яких має забезпечити досягнення мети національно-патріотичного виховання учнів: формування національного мовно-культурного простору; формування активної громадянської позиції; утвердження національної ідентичності громадян на основі духовних цінностей українського народу, національної самобутності; здійснення постійної комунікації з громадянським суспільством із питань національно-патріотичного виховання; утвердження традиційних сімейних цінностей; створення умов для повного розкриття духовного, творчого, інтелектуального, морального потенціалу особистості; дотримання мораль-

них норм співіснування в колективі, що потребує самоорганізації, самодисциплінованості особистості й змістовного обміну моральним досвідом; формування життєвих принципів загальнолюдської моралі; формування психологічної та фізичної готовності молоді до виконання громадянського й конституційного обов'язку із захисту незалежності й територіальної цілісності України, її національних інтересів; зосередження уваги на вивченні історичних подій і діяльності видатних суспільних діячів України тощо.

Патріотизм є основою життєздатності держави й виступає як внутрішній мобілізуючий ресурс розвитку суспільства, активна громадянська позиція особистості, готовність її до служіння на благо Вітчизни.

Патріотизм як соціальне явище – основа існування та розвитку нації та державності. У зв'язку із цим однією з умов стабільності держави є патріотичне виховання молодших школярів. Патріотизм – цілеспрямоване виховання в молодших школярах духовно-моральної основи особистості, що в майбутньому визначає та формує її громадянську позицію та потреби в гідному й самовідданому служінні Батьківщині.

Виховання патріотизму в молодших школярів – процес тривалий і складний. Без любові до Батьківщини неможливо побудувати майбутнє України.

Без поваги до власної історії, до традицій, переданої старшим поколінням, не можна виростити гідних громадян.

Видатний педагог В. О. Сухомлинський із цього приводу писав: «Те найголовніше питання, яке не давало мені спокою протягом усіх років роботи, – це питання про те, як ввести маленьких школярів у великий світ суспільного життя, як домогтися того, щоб кожна дитина бачила не тільки своє село, місто, красу річки, на берегах якої пройшло її раннє дитинство, а й величезний, неосяжний світ своєї Батьківщини».

Досягнення особистісних результатів освіти відповідно до концепції Нової української школи є пріоритетним напрямом виховної діяльності сучасних закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). Цілеспрямовано організований виховний процес щодо формування громадянських і патріотичних якостей молодого поко-

ління має ряд особливостей. Зокрема, це вестернізація та американізація ціннісних орієнтирів, але молодші школярі мають нестійкі й розмиті уявлення про навколишній світ, українську історію, суспільство й традиційні цінності. Патріотичне виховання в ЗЗСО – систематичний, спеціально організований, духовно й морально зумовлений процес підготовки молодших школярів до міжкультурної взаємодії в умовах демократичного суспільства.

Сучасний заклад освіти має так побудувати виховну діяльність, щоб її організація, приклади авторитетних наставників-учителів, шкільне середовище виховували дітей у душі патріотизму, глибокого розуміння історії свого народу, національної ідентичності, самобутності.

Актуальність громадянського виховання особистості в сучасному українському суспільстві й ЗЗСО зумовлюється необхідністю державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії та процесу відродження нації, які вимагають формування громадянської культури. Важливу роль відіграють усі ланки системи вітчизняної освіти, зокрема громадянська освіта й виховання.

Для України, яка є поліетнічною державою, формування громадянської культури відіграє особливо важливу роль ще й тому, що воно покликане сприяти утворенню соборності України, яка є серцевиною української національної ідеї. Саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й удосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства.

Формування громадянської культури слід розглядати в трьох «вимірах» – патріотичному, моральному й правовому. Це процес виховання відповідальності за долю України, за свій політичний, моральний і правовий вибір у майбутньому, за розвиток власних здібностей і формування ключових і предметних компетентностей із метою досягнення життєвого успіху.

Актуалізується інтеграція досвіду спільної діяльності освітніх організацій різних рівнів, установ культури, громадських організацій, що спрямовані на вирішення завдань патріотичного виховання з використанням різних форм, засобів, методик і технологій.

В умовах пошуку духовних орієнтирів патріотизм є основою національної ідеї, яка має бути сприйнята школярами й стати внутрішнім переконанням та установкою [Боделан 2000].

Любов до Вітчизни починається з любові до своєї малої Батьківщини – місця, де людина народилася. Досягти якісного рівня патріотичного виховання учнів молодших класів не можна без урахувань специфіки окремих регіонів, їх національних особливостей, зокрема мови.

В. О. Сухомлинський писав: «Слово — найтонший дотик до серця; воно може стати й ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножом, і розпеченим залізом, і брудом... Мудре й добре слово дає радість, нерозумне й зле, необдумане й нетактовне — приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити й вилікувати, посіяти тривогу й безнадію та одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку й сльози, породити віру в людину й посіяти зневіру, надихнути на працю та скувати сили душі».

Молодший шкільний вік як період становлення особистості має свої потенційні можливості для формування вищих моральних почуттів, до яких і належить почуття патріотизму.

Патріотизм як складник національної ідеї допоможе згуртувати вітчизняне суспільство, розкрити молодшим школярам сенс їх життєвості, а також підняти наше розуміння та відповідальність за рамки корпоративності, соціально-класових і національно-етнічних відмінностей. Завдяки цілеспрямовано організованому патріотичному вихованню молодші школярі й підлітки, молодь: мають усвідомити своє місце й роль у сучасному світі; зрозуміти нормативність і ціннісний зміст таких понять-символів, як Батьківщина, Вітчизна, державність та їх роль у консолідації країни; усвідомити, що осягнення названих понять виступає як спосіб захисту української самобутності. Визначаючи традиційні й сучасні символи своєї національної ідентичності, дитина має навчитися співпереживати бідам і проблемам Батьківщини, зокрема різним людським почуттям.

Любов до землі, захоплення просторами країни, її красою та природними багатствами виникає тоді, коли молодшого школяра навчають бачити красу безпосередньо навколо себе,

зокрема на подвір'ї школи, у фруктовому садочку біля батьківського котеджу чи хати тощо; важливо вчити проявлять діяльну ініціативу, залучати до участі в соціальних заходах [Струннікова 2000].

Погоджуємось із висновками В. О. Сухомлинського, що потрібно виховувати не лише любов до рідного дому, сім'ї, закладу освіти, але й шанобливе ставлення до людини-трударя та результатів її праці, рідної землі, захисників Вітчизни, державної символіки, традицій держави, загальнонародних свят. Важливе відзначення національних свят, тематика яких відбиває національні традиції, культуру, побут. Наприклад, День козацтва, осінні ярмарки тощо.

Наприклад, 14 жовтня українці відзначають День захисника України. День став пам'ятним після розпаду Радянського Союзу. Саме тоді Україна отримала незалежність, так само як і інші країни. При чому боролися за це народні герої довго й поклали ради цього своє життя. І нині в Україні не згасають воєнні конфлікти. А борці за справедливість знов покладають своє життя заради незалежності й кращого майбутнього. Свято з 2014 року занесене в календар згідно з розпорядженням П. О. Порошенка. І, починаючи з 2015 року, українці почали визначати його.

2021 рік – ювілейний рік для відродженої незалежності України. Адже тридцять років безперервної свободи ми як спільнота не мали із часів Галицько-Волинської держави. У зв'язку із цим ми повинні пам'ятати про місію учителя-суспільствознавця в школі – навчаючи, виховувати громадянина, котрий виступає носієм української ідентичності, інноватором і патріотом України. Виходячи із цього, ми маємо враховувати, що відзначення 30-річчя відродження державної незалежності України – головної події нашого щогорічного історичного календаря – має стати ядром нашої роботи не тільки в серпні – грудні 2021 року, але й у наступний період. Тим більше, що проти України ведеться гібридна війна, складовою частиною якої є всіляке намагання дискредитувати саму ідею української незалежності. І ми можемо протиставити їй найефективніший щит – розвинуте почуття національної гідності кожного громадянина й громадянського суспільства в цілому.

До ювілейних і пам'ятних дат 2021 року, як відзначено у відомій Постанові Верховної

ради України, належать також Дні вшанування пам'яті жертв Голокосту (29 вересня) і Голодомору 1932–1933 років, масового голоду 1946–1947 років (20 листопада), день геноциду кримськотатарського народу й початку кримськотатарського спротиву, який щорічно відзначається 18 травня, 400-річчя Хотинської битви, 75-річчя ЮНЕСКО й цілий ряд інших.

Мета відзначення цих ювілеїв – формування консолідованої української нації, що пам'ятає, якою ціною оплачені наші свобода й право вільно жити серед вільних народів. Тому нам необхідно не тільки активно долучати учнівську молодь до таких загальнодержавних заходів, але й фіксувати це на сучасних носіях інформації та в безпечному форматі розміщувати у відкритому інформаційному просторі.

Сучасним молодшим школярам і підліткам бракує поваги до українського війська й правоохоронних органів, відповідального ставлення до обов'язку Захисника Вітчизни. З метою вшанування українських воїнів – учасників антитерористичної операції на Сході України, а також усебічного викладення фактів російської агресії проти України слід оновити експозиції музеїв відповідних профілів, кімнат бойової слави з обов'язковим представленням інформації про героїв антитерористичної операції, волонтерів, громадян, які зробили значний внесок у зміцнення обороноздатності України.

Організуючи патріотичне виховання учнів у ЗЗСО, вчителі початкових класів мають розв'язувати пізнавальні, навчальні, виховні й мовленнєві завдання [Боделан 2000].

В. О. Сухомлинський писав: «Урок – дзеркало загальної та педагогічної культури вчителя, мірило його інтелектуального багатства, показник його світогляду й ерудиції... Мета уроку визначається роллю знань у подальшому житті учня та їх практичним використанням. Методи ж роботи на уроці визначаються навчальною та виховною метою уроку. Відповідність методів до навчально-виховної мети уроку визначає і його структуру. Не можна вважати нормальним таке становище, коли кожний урок, незалежно від його змісту, будується за шаблонною схемою: опитування – розповідь учителя – закріплення – домашнє завдання... Досвід переконує, що чим більше методи роботи зумовлюються навчально-виховною метою уроку, тим більше



урізноманітнюється його структура й тим чіткіше узгоджується кожен його етап зі змістом навчального матеріалу».

Корисні поради В. О. Сухомлинського щодо формування найважливіших загальнонавчальних умінь, якими учень повинен оволодіти за роки навчання в школі: «Уміння спостерігати явища навколишнього світу. Уміння думати – зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле; вміння дивуватися. Уміння висловлювати думку про те, що учень бачить, спостерігає, робить, думає. Уміння вільно, виразно, свідомо читати. Уміння вільно, досить швидко й правильно писати. Уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, установлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними. Уміння знаходити книжку з питання, яке цікавить учня. Уміння знаходити в книжці матеріали з питання, яке цікавить. Уміння робити попередній логічний аналіз тексту в процесі читання. Уміння слухати вчителя та одночасно записувати коротко зміст його розповіді. Уміння читати текст та одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, над логічними складовими частинами. Уміння написати твір – розповісти про те, що учень бачить навколо себе, спостерігає і так далі» [Сухомлинський 1976 б : 567].

Плекати українську ідентичність, розкривати духовний, інтелектуальний, творчий потенціал учнів допомагає українська мова.

В. О. Сухомлинський наголошував на важливості формування мовної культури й культури спілкування особистості. «Мовна культура – це живодайний корінь культури розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності» [Сухомлинський 1976 в : 119].

Ураховуючи мовні особливості регіону й громади, в освітньому процесі важливо дотримуватися єдиного мовного режиму; формувати інформаційний та емоційний самотутній україномовний простір. Учитель має дбати про вияв українського менталітету, спосіб самоусвідомлення та самоідентифікації, в процесі навчання плекати розвиток духовної, емоційно-естетичної, інтелектуальної сфери на основі української мови; через мовне посередництво долучати школярів до національної історії та культури [Перелік 2021].

Навчальні завдання нині взаємопов'язані з питанням медіаосвіти тому, що саме від якості отримуваної інформації залежить майбутнє нашої держави [Концепції 2010].

Медіа мають багато дидактичних можливостей: високий ступінь наочності, широкий доступ до пошуку необхідних ресурсів, індивідуалізації, можливість моделювання, забезпечення зворотного зв'язку.

Комп'ютер у навчальному процесі в ЗЗСО й різні гаджети виконують ряд функцій: є засобом спілкування, створення проблемних ситуацій, інструментом і джерелом інформації, контролює дії дітей і дорослих і надає їм нові пізнавальні можливості. Існують певні вимоги, скільки часу діти різного віку можуть безперервно працювати з технічними засобами під час уроку, щоб не завдавати шкоди здоров'ю. Вимоги сформульовані, зокрема, у новому Санітарному регламенті: для учнів 1 класів – не більше 10 хвилин; для учнів 2–4 класів – не більше 15 хвилин.

Сучасні медіаінформаційні технології надзвичайно цікаві, а сучасні діти їх дуже швидко й легко освоюють, здійснюючи перехід до сучасних форм організації патріотичного виховання в умовах освітнього середовища, широко використовуючи роботу в умовах медіа.

Завдання медіаосвіти: навчити дитину сприймати, переробляти, розуміти інформацію, що передається по каналах засобів масової інформації (далі – ЗМІ) (у широкому тлумаченні), усвідомлюючи наслідки її впливу на психіку; розвивати критичне мислення, уміння розуміти прихований зміст повідомлень, протистояти маніпулюванню свідомістю індивіда з боку ЗМІ; виховувати такого споживача медіа, котрий міг би ефективно задовольняти свої інтереси, використовуючи засоби масової комунікації, опановував способами спілкування на основі невербальних форм комунікації; формувати уміння знаходити, готувати, передавати й приймати необхідну інформацію з використання різноманітних технічних засобів (комп'ютери, модеми, факси, мультимедіа) і сучасних інформаційних технологій.

Медіаграмотність передбачає: уміння розуміти сюжет медіатвору, розрізняти засоби виразності медіатекстів (відповідно до віку дитини), аргументувати своє ставлення до вибору медіаінфор-



мацій, давати оцінку якості застосованої медійної інформації засобами медіа, творчості й медіаосвітніх ігор, що є найдоступнішими засобами для проявів оцінних суджень молодших школярів в умовах інформаційного суспільства.

Потреба у вихованні патріотизму за допомогою медіаосвіти стоїть неабияк гостро, адже Україна зіткнулася з пропагандою країни-агресора й акцент потрібно робити на візуалізації інформації, яка має найбільший вплив на реципієнта. У вихованні дітей насамперед повинні бути три складові частини: медіаобізнаність, медіаграмотність, медіакомпетентність.

Як свідчить практика, розуміння своєї приналежності до нації, любові, поваги до національної мови, традицій, основ фундаментальних рис національного характеру через медіазасоби в дітей засвоюється ефективніше у взаємодії із сучасним інформаційним середовищем.

З метою активізації роботи з національно-патріотичного виховання важливо проводити більше переглядів та обговорення відеофрагментів (фільмів) патріотичного характеру; залучати учнів до заходів спільно з іншими закладами, батьків, співпрацювати з представниками молодіжних громадських організацій; долучати до заходів військово-патріотичного спрямування та заходів, що знайомлять учнів з історією країни, області, міста (селища), де вони народилися; заходів патріотичного характеру: конкурсів, акцій, флешмобів, свят, благодійних концертів, спортивних змагань, патріотичних зльотів, екскурсій до військових частин і зустрічей із військовими, екскурсій визначними місцями України тощо.

Навчальні завдання, що плануються під час уроків, передбачають формування в молодших школярів уявлень про національний одяг, страви, національні прикраси, традиції; розвиток трудових навичок: плетіння віночків, приготування національних страв, виготовлення свищиків; інтерес до народознавчого матеріалу, вміння використовувати його в побуті, ліпленні українських іграшок.

Розвивальні завдання передбачають розвиток усіх психічних процесів у дитини: запам'ятовування пісень, прислів'їв, загадок, уважність під час обстеження предметів українського побуту, елементів одягу й прикрас, зосередженість під час роботи з дидактичним

матеріалом. Діти мають вчитися самостійно аналізувати, зіставляти, порівнювати народні поняття, прикмети тощо.

Водночас важливим складником національно-патріотичного виховання є поширення інформації про досягнення наших співвітчизників та їхній внесок у скарбницю світової цивілізації, зокрема у сферах освіти, науки, культури, мистецтва, спорту й вітчизняної духовно-культурної спадщини.

Особливу увагу варто приділити мові молодших школярів. Словник учнів має поповнюватися образними виразами. Діти знайомляться з прислів'ями, приказками, примовками тощо. Кожне заняття супроводжується розповідями й переказами про народні свята: Миколая, Стрітєння, Масляна, Великдень тощо.

З метою прищеплення дітям любові до рідного краю, поваги до національної культури, національних звичаїв під час занять та уроків важливо активно використовувати народознавчий матеріал, зокрема про віночки, свищики, ляльки-мотанки, витинанки, гончарні вироби, український одяг тощо.

Уроки з інтеграцією матеріалів із музичного й образотворчого мистецтв, технологій, народознавства сприяють вихованню в дітей духовності на національному ґрунті, доброзичливості, чесності, взаємоповаги, а також формуванню поваги до культури інших народів, вшанування їх традицій, оберегів.

Цілеспрямована організація патріотичного виховання допоможе розкрити молодшим школярам нормативність і ціннісний зміст таких понять-символів, як Батьківщина, Вітчизна, державність, соціальна справедливість, їх роль у консолідації країни, в її самовизначенні з позицій єдності традицій і сучасності, минулого, теперішнього й майбутнього, допомогти усвідомити, що осягнення їхнього змісту й сенсу виступає нині як спосіб захисту української самобутності.

В. О. Сухомлинський пов'язував вирішення широкого кола навчально-виховних завдань із високим рівнем професійної культури вчителя, вважаючи, що саме вчитель – перший, а потім і головний світоч в інтелектуальному житті школяра – пробуджує в дитині жадобу знань, повагу до науки, культури, освіти [Сухомлинський 1976 а : 197].

В. О. Сухомлинський вважав, що ефективний виховний вплив можливий тільки в умовах спрямованої діяльності всього вчительського колективу школи, батьків, громадськості, соціального середовища. Отже, з одного боку, вчитель є організатором, центральною фігурою, координатором навчального процесу, який висуває певні вимоги не тільки до змісту й рівня його професійної культури, але й до його ж таки духовного світу, рівня загальної культури. З іншого, – становлення вчителя як професіонала відбувається в педагогічному колективі, в процесі здобуття досвіду субкультурного середовища [Кравцов 2004 : 24–25].

В. О. Сухомлинський – український вчитель, найвидатніший педагог-гуманіст ХХ століття. «Що найголовніше було в моєму житті? Без роздумів відповідаю: любов до дітей», – так писав він у книзі свого життя «Серце віддаю дітям» [Сухомлинський 1976 в].

**Висновки** й перспективи подальших досліджень. Розв’язання проблеми формування життєвих компетентностей актуалізує творча багатогранна педагогічна спадщина народного вчителя В. О. Сухомлинського, що відзначається новаторським характером, науковою обґрунтованістю, методичними ідеями й привертає увагу фахівців в Україні й за її межами. Його праці перекладені 56 мовами, понад 50 книжок славетного педагога вийшло загальним накладом понад 12 мільйонів примірників у 1990 році, а книга «Серце віддаю дітям», нагороджена Державною премією Української

Радянської Соціалістичної Республіки, видавалася 29-ма мовами 55 разів.

Запорукою успіху виховання, на думку В. О. Сухомлинського, є спільна діяльність учителя та учнів.

Теоретичні узагальнення та висновки В. О. Сухомлинського торкаються всіх сфер дошкільного розвитку й шкільного життя, вони цінні й актуальні й у нинішній час реформування освіти, оскільки взяті безпосередньо з його педагогічної практики, пронизані турботою про дитину (дитиноцентризм), про її душу й духовний розвиток.

Важливим аспектом національно-патріотичного виховання є повага й любов до державної мови, бо саме мовне середовище повинно впливати на формування учня-громадянина, патріота України.

Складність означених завдань націлює на координацію діяльності вчених, політиків, релігійних діячів, економістів, педагогів, представників органів місцевого самоврядування, регіональних органів влади, військових, діячів культури, представників громадськості в освоєння ресурсу патріотизму. Однак на відміну від воєнного стану, яке стимулює стихійну мобілізацію патріотичних почуттів, нині потрібні різні соціальні технології стимулювання патріотизму, здатні значно підвищити рівень моральності сучасного суспільства.

Проблеми патріотичного виховання дітей і молоді завжди знаходилися у фокусі досліджень педагогічної науки, і зокрема В. О. Сухомлинського.

### Громадянська освіта й виховання в ЗЗСО

Базові поняття	Тлумачення
Моральне виховання	Цілеспрямований процес організації та стимулювання різнобічної діяльності й спілкування дітей, виховний вплив сім’ї, дитсадка, громадськості, спрямований на формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі й практичної діяльності.
Громадянське виховання	Процес формування громадськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною.
Національне виховання	Формування гармонійно розвинутої, високоосвіченої, соціально активної та національно свідомої людини, наділеної глибокою громадською відповідальністю, здоровими, інтелектуально-творчими й духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, підприємливістю та ініціативністю.
Патріотичне виховання	Комплексна, системна й цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім’ї, ЗЗСО, інших соціальних інститутів щодо формування високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до батьківщини, турботи про своє та народне благо, готовності до розбудови демократії, виконання громадського й конституційного обов’язку із захисту національних інтересів, прагнення цілісності, незалежності України, сприяння єднанню українського народу, громадянському миру й злагоді в суспільстві.

Громадянська культура	Глибоке усвідомлення своєї належності до власної країни, почуття патріотизму й громадянської гідності, знання про єдність свободи вибору й відповідальності, готовність до зміцнення своєї держави, становлення в ній демократії. Формування громадянської культури й чуття національної приналежності в дитини дошкільного віку містить: виховання патріотичної самосвідомості, громадянської відповідальності й мужності, громадської ініціативності й активності, готовності працювати для розквіту Батьківщини, захищати її, підносити її міжнародний авторитет; повагу до Конституції, законів Української держави, прийнятих у ній правових норм, сформовану потребу в їх дотриманні, високу правосвідомість; досконале знання державної мови, постійну турботу про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя та побуту; повагу до батьків, свого родоводу, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього як його представника, спадкоємця та наступника; дисциплінованість, працьовитість, творчість, турботу про природу й екологію рідної землі; фізичну досконалість, моральну чистоту, високу художньо-естетичну культуру; гуманність, шанобливе ставлення до культури, вірувань, традицій і звичаїв інших народностей, що населяють Україну, високу культуру міжнаціонального спілкування.
-----------------------	---

### ЛІТЕРАТУРА

1. Боделан О. Р. Психологічне забезпечення адаптації дітей шестирічного віку до навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Одеса, 2000. 15 с.
2. Кравцов В. О. Вимоги до професійної культури вчителя в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Вісник Академії педагогічних наук України. Педагогіка і психологія*. 2004. № 42 (1). С. 21–31.
3. Струннікова Д. І. Наступність в ознайомленні з природою дітей 6 і 7 років (в умовах діяльності НВК «школа – дитячий садок») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Київ, 2000. 16 с.
4. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. *Вибрані твори в 5 томах*. Том 1. Київ, 1976. С. 62–208.
5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. *Вибрані твори в 5 томах*. Том 4. Київ, 1976. С. 393–619.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ, 1976. 169 с.

### ДЖЕРЕЛА

1. Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. *Media Sapience* : вебсайт. 29 вересня 2010 року. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/11048/2010-09-29-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini/> (дата звернення: 19.10.2021).
2. Перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих МОН України для використання у початкових класах закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою. URL: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1KNxK-QSjxSFmexcGOP9irYw-ufgbWfiQbajDldiLNvQ/edit#gid=1744497099> (дата звернення: 19.10.2021).

### REFERENCES

1. Bodelan, O.R. (2000) Psykholohichne zabezpechennia adaptatsii ditei shestyrichnoho viku do navchalnoi diialnosti: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk: spetsialnist 13.00.07 "Pedahohichna ta vikova psykholohiia" [Psychological support of adaptation of six-year-old children to educational activities: dissertation abstract for the degree of candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.07 "Pedagogical and age psychology"]. Odessa. 15 p. [in Ukrainian].
2. Kravtsov, V.O. (2004) Vymohy do profesiinoi kultury vchytelia v pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho [Requirements for the professional culture of teachers in the pedagogical heritage of V. O. Sukhomlinsky] // Pedagogy and Psychology. Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. № 42 (1). pp. 21–31. [in Ukrainian].
3. Strunnikova, D.I. (2000) Nastupnist v oznaiomlenni z pryrodou ditei 6 i 7 rokiv (v umovakh diialnosti NVK "shkola – dytiachyi sadok"): avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk: spetsialnist 13.00.08 "Doshkilna pedahohika" [Continuity in acquaintance with the nature of children of 6 and 7 years (in the conditions of activity of EC "school – kindergarten"): the dissertation author's abstract on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.08 "Preschool pedagogics"]. Kyiv. 16 p. [in Ukrainian].
4. Sukhomlinsky, V.O. (1976) Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoj osobystosti [Problems of education of a comprehensively developed personality] // Selected works in 5 volumes. Volume 1. Kyiv. pp. 62–208. [in Ukrainian].
5. Sukhomlinsky, V.O. (1976) Rozmova z molodym dyrektorom [Conversation with a young director] // Selected works in 5 volumes. Volume 4. Kyiv. pp. 393–619. [in Ukrainian].
6. Sukhomlinsky, V.O. (1976) Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]. Kyiv. 169 p. [in Ukrainian].

## SOURCES

1. Kontseptsii vprovadzhennia media osvity v Ukraini (skhvaleno postanovoiu Prezydii Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy 20 travnia 2010 roku, protokol № 1–7 / 6–150). (2010) [Concepts of introduction of media education in Ukraine (approved by the resolution of the Presidium of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine on May 20, 2010, minutes № 1–7 / 6–150).] URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/11048/2010-09-29-kontsepsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini/> (access date: 19.10.2021). [in Ukrainian].

2. Perelik navchalnykh prohram, pidruchnykiv ta navchalno-metodychnykh posibnykiv, rekomendovanykh MON Ukrainy dlia vykorystannia u pochatkovykh klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity z navchanniam ukrainskoiu movoiu. (2021) [List of curricula, textbooks and manuals recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine for use in primary schools of general secondary education with instruction in the Ukrainian language.] URL: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1KNxK-QSJxSFmexcGOP9irYw-ufgbWfiQbajDldiLNvQ/edit#gid=1744497099> (accessed: 19.10.2021).

---

### I. V. BATRUN

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Teacher of Russian Language and Literature,*

*Kharkiv Comprehensive School of I–III degrees № 101*

*Kharkiv City Council of Kharkiv region,*

*Kharkiv, Ukraine*

*E-mail: batrun.irina.1987@gmail.com*

*<http://orcid.org/0000-0003-0497-4868>*

## NATIONAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF INDIVIDUALITY IN V. O. SUKHOMLYNSKY'S PEDAGOGICAL HERITAGE

In the article the author raises the problem of national and patriotic education of individuality in the pedagogical heritage of V. O. Sukhomlinsky. It is proved that the system of national-patriotic education is based on the ideas of strengthening Ukrainian statehood as a consolidating factor in the development of society, the formation of patriotism and the establishment of national values. The system of national-patriotic education needs a comprehensive organization – through the educational process and extracurricular activities, the creation of pedagogical conditions that ensure the formation of a new Ukrainian. According to V. O. Sukhomlinsky, the effectiveness of the process of national-patriotic education depends on the completeness of the implementation of all its components. The main components of national-patriotic education remain: civic-patriotic, military-patriotic, spiritual and moral, which ensure the formation of national and European values. Students' self-government bodies play an important role in the formation of personality. It is in the team that the child self-realizes, self-determines, self-improvement, so to develop social activity of students, to cultivate a sense of self-worth, to provide an opportunity to express themselves as individuals – the main task of school self-government. At the present stage there is a need to improve the pedagogical culture of parents on national-patriotic education (discuss issues of national, civic, patriotic, moral, spiritual, family education at parent meetings, involving parents in planning and conducting extracurricular activities of national-patriotic orientation). In the process of scientific research it was found out that the ideas of V. O. Sukhomlinsky, scientific and methodological developments, practical experience are now embodied in the educational systems of European countries, Japan, China, USA. The main components of the NUS Concept closely resonate with the pedagogical heritage of V. O. Sukhomlinsky: a new content of education, based on the formation of competencies necessary for successful self-realization in society; focus on the needs of the student in the educational process, child-centeredness; a cross-cutting process of education that shapes values; pedagogy based on a partnership between student, teacher and parents and the community. Today, Sukhomlinsky's ideas are an integral part of the modern educational process of the Ukrainian school.

**Key words:** national-patriotic education, educational process, New Ukrainian school, civic education, Fatherland.



УДК 930.1:37(09)(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.16>

**Г. М. ГОЛЯ**

*аспірант,*

*Рівненський державний гуманітарний університет,*

*м. Рівне, Україна,*

*викладач кафедри природничо-математичної,*

*світоглядної освіти та інформаційних технологій,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради,*

*м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [hholya@lpc.ukr.education](mailto:hholya@lpc.ukr.education)*

*<https://orcid.org/0000-0001-6529-7296>*

## **ВІТЧИЗНЯНА ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ УЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ ЦЕРКОВНОПАРАФІЯЛЬНИХ ШКІЛ**

У статті на основі аналізу вітчизняного науково-педагогічного досвіду здійснено комплексний підхід до вивчення проблеми підготовки учительських кадрів церковнопарафіяльних шкіл. Визначено, що вивчення і критичне осмислення досягнень попереднього розвитку історії будь-якої галузі має важливе значення для усвідомлення сутності окресленої проблеми для успішного і ефективного дослідження. Проаналізовані у статті наукові підходи впливають на особливості історіографічного аналізу проблеми підготовки учительських кадрів церковнопарафіяльних шкіл. Актуальність дослідження визначається необхідністю переосмислення освітньої парадигми та генерації нових ідей щодо можливої модернізації освітнього процесу. Під час теоретичного аналізу вітчизняної літератури з'ясовано, що підготовка вчителя є актуальною і важливою науково-теоретичною та практично-професійною проблемою, від вирішення якої залежить успіх перебудови системи освіти в країні. Запропоновано поділ історіографічного матеріалу на етапи, що відповідають суспільно-політичним настроям досліджуваного періоду. На основі ретроспективного аналізу історіографічної бази дослідження обґрунтовано, що з проголошення незалежності, актуальним для суспільства стало звернення до моральних цінностей як найбільш стійких, універсальних та невіддільних політичній кон'юнктури. Наукові розвідки щодо діяльності церковнопарафіяльних шкіл в Україні свідчать про вагомий внесок учителів вищезазначених закладів освіти у ліквідацію неписьменності серед населення. У статті окреслено перспективу розвитку визначеної проблеми через аналіз джерельної бази (епістолярій, законодавчі акти, статистичні матеріали, публіцистика, архівні матеріали).

**Ключові слова:** історіографія, церковнопарафіяльні школи, учительські кадри, ретроспективний аналіз, історіографічний підхід.

**Постановлення проблеми.** Третє тисячоліття вимагає оновлених підходів у розробленні освітньої парадигми, пошуках варіативних систем та моделей, інноваційних технологій і методик підготовки педагогічних кадрів сучасної генерації на рівні світових стандартів та здобутків цивілізації. Проте процес підготовки вчителя залишається однією з найважливіших науково-теоретичних та практично-професійних проблем, від вирішення якої залежить успіх освітньої системи в країні. Прогресивні тенденції в розвитку суспільства в цілому, та освіти зокрема, мають глибоке історичне коріння. З впевненістю можна сказати, що досягнення, які має сьогодні національна школа, значною мірою

спираються на накопичений досвід роботи школи другої половини XIX – початку XX ст., зокрема народної й церковнопарафіяльної.

Вивчення і критичне осмислення досягнень попереднього розвитку історії будь-якої галузі є важливими, а в галузі освіти й педагогіки вивчення різних етапів її історії має принципове значення для усвідомлення сутності і характеру її становлення, для успішного і ефективного просування вперед. Важливим і суттєвим сегментом історії освіти й педагогіки є підготовка учителів у конкретних регіонах країни, зокрема у Волинській губернії.

Підґрунтям для написання будь-якої наукової історико-педагогічної праці є історіографія конкретної проблеми, що дає змогу

визначити мету, завдання та наукову новизну дослідження. Історіографічний підхід до здійснення історико-педагогічних пошуків обґрунтував український учений Н. Гупан у науковому доробку «Українська історіографія історії педагогіки» (2002), це вмотивовує звернення до минулого як прагнення знайти у ньому витoki провідних ідей сьогодення та як необхідність перегляду й переоцінки з урахуванням наукових досягнень і розширення знання того, що «раніше не розглядалося, або відкидалося як помилкове» [Гупан 2022 : 5].

Спираючись на наведене тлумачення, варто узагальнити історіографію з досліджуваної проблеми. **Метою статті** є здійснення цілісного ретроспективного аналізу історіографії проблеми учительських кадрів для церковнопарафіяльних шкіл другої половини XIX – початку XX століття.

**Результати та дискусії.** Освітня система нашої держави постійно оновлюється, доповнюється, удосконалюється в силу світових та вітчизняних тенденцій. Врахування багатовікової історії, звичаїв національної школи, традицій та надбань є основними критеріями під час формування системи освіти. Важко визначити головні пріоритети та основні принципи освітянської політики без глибокого вивчення досвіду минулих поколінь. Особливої уваги потребує питання вивчення системи підготовки вчителів для церковнопарафіяльних шкіл другої половини XIX ст. – початку XX століття, позаяк це час глибоких соціально-економічних змін, результатом яких стало створення основних типів початкових шкіл, які формувались і поширювались у весь пореформений період. Вперше було поставлено питання про місце і роль вчителя у суспільстві, про актуальність підготовки вчителів до здійснення освітньої діяльності та про належну оцінку вчительської праці. Як підсумок активної діяльності громадських і державних закладів у шкільній справі активізується питання загальності та доступності початкової освіти для всього населення та кваліфікованої підготовки вчителя для реалізації поставлених завдань. Спираючись на:

1) історичні та історико-педагогічні розвідки імперської доби (XIX – перші десятиліття XX ст.);

2) дослідження періоду визвольних змагань українського народу, написані в радянський період (1921–1991 рр.);

3) праці сучасних науковців (з 1991 р. і донині).

Кінець XIX – початок XX ст. в історії Російської імперії характеризується суспільним піднесенням і активізацією педагогічного руху, що також відобразилося і на пожвавленні освітньої діяльності в Україні. Дослідники означеного періоду В. Григор'єв, П. Кудрявцев, Е. Ковалевський аналізують політику уряду щодо народної освіти, звертають увагу на проблеми організації навчального процесу у початкових школах Російської імперії, зокрема й у школах духовного відомства українських губерній. Приміром, М. Чехов у праці «Народное образование в России с 60-х годов XIX в.» (1912) детально і змістовно проаналізував основні етапи розвитку початкової освіти, вказуючи на основні недоліки та перешкоди в шкільній освіті. Науковець здійснив характеристику діяльності церковнопарафіяльних шкіл, провів порівняльний аналіз з початковими школами народної освіти, визначив вплив духовенства на процес формування особистості дитини.

Важливим джерелом є праця М. Алабовського «Церковно-приходская школа и всеобщее обучение» (1909), у якій автор надавав особливої уваги засадам діяльності такого типу навчальних закладів, їх орієнтації на церкву, церковне життя [Алабовський 1909 : 78].

Слід відзначити, що в означений період також з'являються праці представників духовенства, які висвітлювали розвиток церковних початкових шкіл. Науковці з числа духовенства П. Смирнов, І. Восторгов, К. Корольков та ін. ідеалізували виховний вплив церковнопарафіяльних шкіл, у яких навчалися переважно діти селян. Педагог-дослідник С. Миропольский у праці «Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени» (1910) піднімав питання про виховання селян у дусі релігійної моральності, на засадах православної церкви. Велику роль для реалізації цієї мети учений відводив церковнопарафіяльним школам. Своєю чергою, М. Вессель у своїх працях ідеалізував принципи навчання у школі під керівництвом священнослужителів і за церковними книгами [Вессель 1890].

Відомий педагог-ідеолог церковнопарафіяльних шкіл С. Рачинський «Заметки о сельских школах» (1883) вважав, що саме цей тип шкіл відповідає потребам і характеру життєдіяльності селянина, бо вони забезпечують виховання дітей на патріархальних традиціях. Завданням школи, на думку апологетів церковних шкіл, є «виховання моральних і релігійних людей на засадах православної церкви та російської народності» [Рачинський 1883].

Вагоме місце в історіографії проблеми підготовки вчителів для церковнопарафіяльних шкіл займає праця С. Рождественського «Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902» (1902). Автор, використовуючи значний масив джерел, у тому числі з архіву Міністерства народної освіти, здійснив розлогу характеристику типів початкових шкіл.

Аналіз історико-педагогічної та соціально-педагогічної літератури першого означеного періоду (розвідки імперської доби) засвідчує, що історія шкільництва була предметом розгляду багатьох дослідників. Загальні наукові положення відомих українських істориків початку ХХ ст. М. Грушевського, Д. Дорошенка, Г. Хоткевича, Н. Полонської-Василенко, Д. Багалія також збагачують наші уявлення про генезу системи освіти на теренах України. Історики звертали увагу на досліджувану тему через призму русифікації царатом народних мас та початкових шкіл духовного відомства.

Незважаючи на певну заангажованість історіографічних джерел, викликану обставинами часу, наукові розвідки, все-таки, містять цінну інформацію щодо умов, особливостей та труднощів у становлення церковнопарафіяльної освіти України в освітній системі Російської імперії.

Друга група історіографічних джерел з проблеми відноситься до післяреволюційного періоду визвольних змагань українського народу (1921–1991 рр.). Праці, написані у радянський період, характеризувалися домінуванням комуністичної ідеології, яка й визначала напрями наукових досліджень та впливала на всі суспільні процеси. Центральними темами праць цього періоду стали трудова школа і позашкільна освіта як необхідна умова швидкого піднесення освітнього і культурного рівня країни.

У 20–30-ті роки ХХ ст. з'явилися публікації, які мали переважно описовий характер. У працях Є. Мединського та С. Каменєва підсумовується діяльність основних типів початкових шкіл дореволюційної Росії. Зокрема, у праці С. Каменєва «Церковь и просвещение в России» (1929) діяльність церковнопарафіяльних шкіл аналізувалася упереджено. Автори гостро критикували патріархальний уклад церковнопарафіяльних шкіл, діяльність духовенства у справі початкової народної освіти.

Друга світова війна внесла свої корективи у дослідження проблеми діяльності церковнопарафіяльних шкіл. Лише у післявоєнний період з'являються перші узагальнюючі наукові монографії, які підсумували дослідницьку роботу повоєнного періоду. Вивчення історії початкової школи продовжили М. Даденков, А. Рашин, В. Струминський. У працях цих авторів безпосередньо діяльність церковнопарафіяльних шкіл не була предметом дослідження, проте автори визначили основні напрями політики царського уряду в галузі початкової освіти. На велику увагу заслуговує монографія І. Власовського «Нарис історії української православної церкви» (1977), в якій міститься цінний фактичний матеріал щодо участі духовенства в організації початкової народної освіти, засуджуються русифікаторські заходи у шкільництві [Власовський 1977 : 256].

60-ті роки ХХ століття визначаються широкою антирелігійною та атеїстичною кампанією. Відповідно, наукові праці того часу характеризуються негативною оцінкою ролі православної церкви та системи церковнопарафіяльних шкіл у Російській імперії та на українських землях. Безумовно, в цих публікаціях було й ідеологічне забарвлення. Позитивними аспектами у дослідницьких підходах є наявність типології церковнопарафіяльних шкіл, кількісної динаміки шкіл Міністерства народної освіти та Святого Синоду, чисельності учнів у них, обсягів фінансування закладів з державної скарбниці. Саме в цей час вийшли ґрунтовні роботи радянських істориків з досліджуваної теми. Серед них монографії І. Оржеховського, П. Зайончковського, які висвітлювали шкільну політику другої половини ХІХ ст. у контексті внутрішньої політики держави, аналізували основні чинники, що її визначали. Безпосеред-

ньо проблема підготовки вчительських кадрів, знайшла своє висвітлення в працях Ф. Паначіна та О. Ососкова.

Беззаперечним є той факт, що перші роботи, присвячені підготовці вчителів на учительських курсах і з'їздах, з'явилися з початку їх діяльності. До них належали перш за все журнальні та газетні статті, монографії. Найчастіше авторами перших історіографічних джерел були активні громадські діячі. Дослідженню різних проблем підвищення кваліфікації вчителів присвятили свої праці учасники громадсько-педагогічного руху: В. Акімов, Б. Веселовський, С. Звягінцев, М. Корф, В. Чарнолуський, Г. Фальборк. Зокрема, М. Корф для самоосвіти вчителів видавав щорічні «Отчеты Александровского уездного училищного совета», які розповсюджувалися по всій Російській імперії. У цих своєрідних педагогічних працях розповідалося про відкриття народних училищ, створення народних програм, підготовку вчителів до здійснення навчальної діяльності, розроблялися методичні поради вчителям [Корф 1884]. Так, В. Акімов у праці «Земская работа по подготовке народных учителей» (1915) розкрив значення педагогічних курсів та з'їздів у справі формування народного учителя, описавши роботу громадських організацій з метою підвищення кваліфікації учителів. Цінним у контексті проблеми дослідження стало дослідження Г. Грінченка, де узагальнено ідеї, що розкривають сутність, специфіку, умови і напрями формування професійної майстерності педагога на різних етапах розвитку науково-педагогічної думки.

Суттєвий внесок у вивчення досліджуваної проблеми зробили представники української діаспори, як-то: Г. Васькович у праці «Шкільництво в Україні» (1969), І. Левкович у праці «Нарис історії Волинської землі» (1953), Ст. Сірополко в «Історії освіти в Україні» (2002). Ці праці вийшли в різні роки й у різних країнах, але стали спробами об'єктивного аналізу розвитку і становлення освіти в Україні та регіоні. Вони також є складовою частиною історіографії проблеми дослідження.

Здійснений аналіз радянської історіографії засвідчує, що дослідження особливостей діяльності церковнопарафіяльних шкіл та підготовки вчительських кадрів у контексті розви-

тку освіти та національного відродження, хоч і з визначеним упередженням в силу часової епохи та пануючої комуністичної ідеології, все-таки залишалися в полі зору дослідників.

Проголошення незалежності нашої держави активізувало усі сфери життя суспільства. Через зміну умов та пріоритетів дослідження актуальність проблематики національної школи та зростання інтересу до недержавної системи освіти заклали основу подальших досліджень в умовах незалежності. Зближення освітнього процесу з християнськими духовними цінностями, викладання основ християнського віровчення в закладах освіти та популярність недільних шкіл активізують інтерес дослідників до історії церковнопарафіяльних шкіл.

Пострадянська історіографія характеризується плюралізмом підходів до висвітлення освітньої ролі церковнопарафіяльних шкіл, розмаїттям тематики, хронологічних меж та рівнем глибини аналізу джерельної бази. М. Гончаров і М. Плохова досліджували місце церковнопарафіяльних шкіл у підготовці учителів наприкінці XIX – на початку XX ст. та на основі ретроспективного аналізу визначили місце церковнопарафіяльних шкіл у системі підготовки вчительських кадрів досліджуваного періоду [Гончаров 2012 : 104]. Е. Крутицька у дисертаційному дослідженні про церковнопарафіяльні школи Росії кінця XIX – початку XX ст. в окремому підрозділі схарактеризувала учительство цих шкіл 1884–1918 років.

Українська історіографія освітньої діяльності церковнопарафіяльних шкіл в другій половині XIX – на початку XX ст. представлена великою кількістю наукових досліджень. Зокрема, науковець О. Драч у науковій розвідці «Сільська школа в Україні: особливості організації навчального процесу (друга половина XIX – початок XX ст.)» (2004) висвітлювала вплив церкви на освіту сільського населення. Дослідниця Г. Степаненко у праці «Культурно-просвітнянська діяльність православного духовенства Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX ст.)» (2000) досліджувала роль церковних початкових шкіл у підвищенні грамотності населення Наддніпрянської України [Степаненко 2000]. Функціонування церковнопарафіяльних шкіл у системі урядової освітньої



політики 1884–1917 років у межах трьох ліво-бережних українських губерній досліджено у дисертаційному дослідженні І. Петренко «Церковнопарафіяльні школи Лівобережної України в системі освітньої урядової політики царської Росії (1884–1917 рр.)» (2005).

У незалежній Україні проблема підготовки вчителя у другій половині XIX – початку XX ст. висвітлюється у працях Л. Вовк, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, І. Зайченка, Н. Побірченко, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Л. Сігаєвої й ін. Дискусії навколо проблеми педагогічної майстерності як складової загальнопедагогічної підготовки вчителя в Україні у XIX – першій третині XX ст. аналізувала Н. Дем'яненко у дисертаційному дослідженні «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX–перша чверть XX ст.)» (1999) [Дем'яненко 1999 : 24]. Особливості становлення і розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні, зміст, форми і напрями перепідготовки, навчально-методичне забезпечення цього процесу в 20-30-х роках XX ст. досліджувала Л. Сігаєва.

У наукових дослідженнях сучасних українських учених аналізується загальний розвиток освіти на Волині, проте релігійна її складова частина розглядається лише побіжно. Прикладом, Д. Герцюк, Т. Джаман, С. Коляденко, Н. Кротік, І. Курляк, Н. Сейко досліджували окремі аспекти релігійної освіти Правобережної України, Волинського краю в контексті розвитку загальної освіти Волині та просвітницько-педагогічної діяльності громадських товариств цього регіону.

У сучасній історико-педагогічній науці діяльність церковнопарафіяльних шкіл вивчали С. Бричок, В. Омельчук, В. Перерва, І. Петренко, Г. Яковенко й ін. Зокрема, С. Бричок у дисертаційному дослідженні характеризує організацію педагогічного процесу в церковнопарафіяльних школах Волині. Фундаментальні дослідження В. Перерви регламентують процес розвитку церковнопарафіяльної освіти. Досить ґрунтовні знання подано автором про педагогів церковних шкіл. Автор визначає місце священника та світських педагогів у школі, аналізує проблеми педагогічної освіти, розглядає питання про винагороди за роботу учителів та відзнаки за сумлінну

працю. Дослідження В. Перерви є цінним науково-теоретичним джерелом для дослідження церковнопарафіяльного шкільництва.

Суттєвий внесок у дослідження розвитку освіти на Волині в останні роки здійснили Н. Бовсунівська, О. Борейко, Т. Джаман, С. Жилюк, М. Левківський, С. Коляденко, Н. Сейко, А. Ткачук, В. Янчук й ін. Вони розширили і поглибили інтерес до регіональної педагогічної думки в аспектах просвітницько-педагогічної діяльності громадських товариств Волині, соціально-політичних умов розвитку народної освіти в регіоні, засад розвитку польського шкільництва на Волині-Житомирщині.

Зокрема, О. Борейко дослідив громадські товариства, які сприяли розвитку духовного життя населення Волині, В. Омельчук проаналізував роль православного духовенства у розвитку освіти на Волині, В. Янчук дослідив умови формування, якісний склад та повсякденне життя учителів церковнопарафіяльних шкіл Київської єпархії.

У загальному контексті своїх наукових тем дослідження науковці більшою чи меншою мірою торкалися підготовки учительського корпусу церковнопарафіяльних шкіл, але в окремий предмет дослідження він не виділявся.

**Висновки.** Ретроспективний аналіз історіографії досліджуваної проблеми підготовки вчителів для церковнопарафіяльних шкіл другої половини XIX ст. – початку XX ст. дає можливість стверджувати, що історичні особливості епохи вносять свої корективи у процес висвітлення цієї проблеми науковцями. Пожвавлення педагогічної думки на рубежі століть сприяла активізації освітньої діяльності у формі церковнопарафіяльних шкіл для селян; релігійний розквіт позначився на діяльності церковнопарафіяльних шкіл, а саме священники стали учителями таких шкіл; потреба у якісній освіті сприяла появі, поряд із священниками, світських учителів, що здійснювали освітню діяльність; прагнення до вдосконалення та самоосвіти сприяли появі учительських курсів підвищення кваліфікації. Проте практично недослідженими або поза увагою науковців залишилися такі важливі проблеми, як кадровий склад церковнопарафіяльної школи, соціальне та матеріальне забезпечення вчителів, рівень їхньої професійної підготовки, роль духовенства у діяльності

шкіл. Проведене дослідження не вичерпує весь спектр проблеми, важливі аспекти підготовки учителів для церковнопарафіяльних шкіл залишаються недостатньо розкритими. Перспектив-

ним завданням для подальшого дослідження визначеної проблеми є аналіз джерельної бази (епістолярій, законодавчі акти, статистичні матеріали, публіцистика, архівні матеріали).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Акимов В. В. Земская работа по подготовке народных учителей. *Журнал Министерства народного просвещения*. Москва. 1915. № 4/6. С. 130–134.
2. Алабовский М. П. Церковно-приходские школы и всеобщее обучение. Киев, 1909. С.342.
3. Борейко О. М. Просвітницько-педагогічна діяльність громадських товариств Волині (друга половина XIX – початку XX ст.) : автореф. дист...канд. пед. наук : 13.00.01 ; Житомир. держ. універ.ім. І. Франка. Житомир, 2004. 20 с.
4. Бричок С. Церковнопарафіяльні школи в системі початкової освіти на Волині (друга половина XIX – 20-ті рр. XX століття) : дис...канд. іст. наук : 13.00.01. Рівне, 2005. 184 с.
5. Вессель Н. Начальное народное образование и народные училища в Западной Европе и в России. *Русская школа*. 1890. № 2. С. 20–41.
6. Власовський І. Нарис історії української православної церкви: українська православна церква в ЗДА, 1977. Т. III: XVIII–XX ст. 390 с.
7. Гончаров М. А., Плохова М. Г. Церковно-приходские школы и их место в подготовке учителей в России в конце XIX-начале XX в. *Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология*. 2012. Вып.2. С. 101–117.
8. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.
9. Дем'яненко Н. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореф. дист...канд. пед. наук : 13.00.04 ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1999. 47 с.
10. Каменев С. А. Церковь и просвещение в России. Москва : Атеист, 1929. 162 с.
11. Корф М. Отчеты Александровского уездного училищного сонета. (вип. 1-2). Москва. 1884. 241 с.
12. Крутицкая Е. В. Церковно-приходские школы России в конце XIX-начале XX вв. : автореф. дис...канд. ист. наук : 07.00.02 : «Отечественная история». Москва. 2004. 22 с.
13. Кудрявцев П. К вопросу о характере народной школы (По поводу некоторых суждений нашей периодической печати о церковно-приходских школах). Київ, 1898. 44 с.
14. Миропольский С. Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. Санкт-Петербург, 1910. 224 с.
15. Перерва В. Церковні школи в Україні кінця XVIII – початку XX ст.: забутий світ. Біла Церква : Видавець О. В. Пшонківський, 2014. Том I. 576 с.
16. Петренко І. М. Церковнопарафіяльні школи Лівобережної України в системі освітньої урядової політики царської Росії (1884–1917 рр.) : дис...канд. іст. наук : 07.00.01. Київ, 2005. 256 с.
17. Рачинский С. Заметки о сельских школах. Санкт-Петербург, 1883. 48 с.
18. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. Изд-ние МНП, 1902. 785 с.
19. Степаненко Г. В. Культурно-просвітнянська діяльність православного духовенства Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX ст.). *Український історичний збірник*. Київ, 2000. С. 138–148.
20. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX в. Москва, 1912. 224 с.

#### REFERENCES

1. Akymov V. V. (1915). *Zemskaja rabota po podhotovke narodnykh uchitelei*. [Zemskaya work on the training of folk teachers]. *Zhurnal M-va nar. prosveshcheniya*. № 4/6. S. 130–134. [in Russian].
2. Alabovskiy M. P. (1909). *Tserkovno-prykhodskye shkoly y vseobshchee obuchenye*. [Parish schools and general education]. Kyev, S. 342. [in Russian].
3. Boreiko O. M. (2004). *Prosvitnytsko-pedahohichna diialnist hromadskykh tovarystv Volyni (druha polovyna XIX - pochatku XX st.)*. [Educational and pedagogical activity of Volin's community partnerships (the other half of the 19th century - the ear of the 20th century)]: avtoref. dyst...kand. ped. nauk : 13.00.01. Zhytomyr. derzh. univer.im. I. Franka. Zhytomyr, 20s. [in Ukrainian].
4. Brychok S. (2005). *Tserkovnoparafialni shkoly v systemi pochatkovoї osvity na Volyni (druha polovyna KhIKh – 20-ti rr. KhKh stolittia)*. [Church and parapsychical schools in the system of cob education on Volin (another half of the 19th - 20th centuries of the 20th century)]: dys...kand. ist. nauk : 13.00.01. Rivne, 184 s. [in Ukrainian].
5. Vessel N. (1890). *Nachalnoe narodnoe obrazovanye y narodnye uchylshcha v Zapadnoi Evrope y v Rossyy*. [Primary public education and public schools in Western Europe and Russia]. *Russkaia shkola*. № 2. S. 20–41. [in Russian].

6. Vlasovskiy I. (1977). *Narys istorii ukrainskoi pravoslavnoi tserkvy.: ukrainska pravoslavna tserkva v ZDA. [Draw the history of the Ukrainian Orthodox Church: Ukrainian Orthodox Church in the building].* Т. III: XVIII–XX st. 390 s. [in Ukrainian].
7. Honcharov M.A., Plokhova M.H. (2012). *Tserkovno-prykhodskye shkoly y ykh mesto v podhotovke uchyteliv v Rossyy v kontse KhIKhnachale KhKh v. [Parish schools and their place in teacher training in Russia at the end of the 19th and beginning of the 20th century].* *Vestnyk PSTHU. IV: Pedahohyka. Psykholohyia. V.2.* S. 101–117. [in Russian].
8. Hupan N. M. (2002). *Ukrainska istoriografii istorii pedahohiky. [Ukrainian History of Pedagogy].* Kyiv : A.P.N., 224 s. [in Ukrainian].
9. Demianenko N. (1999). *Zahalnopedahohichna pidhotovka vchytelia v istorii vyshchoi shkoly Ukrainy (XIX-persha chvert XX st.). [Primary pedagogical training of a teacher in the history of the most important school of Ukraine (XIX-first quarter of XX century).]:* avtoref. dyst...kand. ped. nauk : 13.00.04. Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinnoi osvity APN Ukrainy. Kyiv, 47s. [in Ukrainian].
10. Kamenev S. A. (1929). *Tserkov y prosveshchenye v Rossyy. [Church and education in Russia].* Moskva: Ateyst, 1929. 162 s. [in Russian].
11. Korf M. (1884). *Otchetы Aleksandrovskoho uездnogo uchylshchnoho soneta. [Reports of the Aleksandrovsky district school sonnet].* (vyp. 1-2). Moskva. 1884. 241s. [in Russian].
12. Krutytskaia E. V. (2004). *Tserkovno-prykhodskye shkoly Rossyy v kontse KhIKh-nachale KhKh vv. [Parish schools in Russia at the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries].* Avtoref. dys...kand.yst.nauk: 07.00.02- otechestvennaia ystoriya. Moskva. 22 s. [in Russian].
13. Kudriavtsev P. (1898). *K voprosu o kharaktere narodnoi shkoly. [On the question of the nature of the public school].* (Po povodu nekotorykh suzhdenyi nashei peryodycheskoi pechaty o tserkovno-prykhodskyykh shkolakh). Kyiv, 44 s. [in Russian].
14. Myropolskyi S. (1910). *Ocherk ystoriy tserkovno-prykhodskoi shkoly ot pervoho ee voznyknoveniya na Rusy do nastoiashcheho vremeny. [Essay on the history of the parish school from its first appearance in Russia to the present].* Sankt-Peterburh., 224 s. [in Russian].
15. Pererva V. (2014). *Tserkovni shkoly v Ukraini kintsia XVIII – pochatku XX st.: zabutyi svit. [Church schools in Ukraine in the 18th century - the ear of the 20th century: zabutyi svit].* Bila Tserkva: Vydavets O. V. Pshonkivskiyi, Tom I. 576 s. [in Ukrainian].
16. Petrenko I. M. (2005). *Tserkovnoparafialni shkoly Livoberezhnoi Ukrainy v systemi osvitoi uriadovoi polityky tsarskoi Rosii (1884-1917 rr.). [Church and Paraphysical Schools of Liberal Ukraine in the System of Public Policy of Tsarist Russia (1884-1917)]:* dys...kand. ist. nauk : 07.00.01. Kyiv, 256 s. [in Ukrainian].
17. Rachynskiy S. (1883). *Zametky o selskykh shkolakh. [Notes on rural schools].* Sankt-Peterburh, 48 s. [in Russian].
18. Rozhdestvenskiy S.V.( 1902). *Ystorycheskiy obzor deiatelnosti Mynysterstva narodnogo prosveshcheniya. [Historical overview of the activities of the Ministry of Public Education].* 1802–1902.: Yzd-nye MNP., 785 s. [in Russian].
19. Stepanenko H. V. (2000). *Kulturno-prosvitianska diialnist pravoslavnoho dukhovenstva Naddnpianskoï Ukrainy (druha polovyna XIX-pochatok XX st.). [Cultural and educational activities of the Orthodox clergy of the Naddnpianskyi Ukraine (the other half of the 19th-ear of the 20th century)].* *Ukrainskyi istorychnyi zbirnyk.* Kyiv. s. 138–148. [in Ukrainian].
20. Chekhov N.V. (1912). *Narodnoe obrazovanye v Rossyy s 60-kh hodov XX v. [Public education in Russia since the 60s of the 19th century].* Moskva. 224 s. [in Russian].

## G. M. GOLYA

Postgraduate Student,

Rivne State University for the Humanities, Rivne, Ukraine,

Lecturer at the Department of Natural and Mathematical,

Worldview Education and Information Technology

Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: [hholya@ipc.ukr.education](mailto:hholya@ipc.ukr.education)

<https://orcid.org/0000-0001-6529-7296>

## DOMESTIC HISTORIOGRAPHY THE PROBLEM TEACHING STAFF OF CHURCH PARISH SCHOOLS

In the article on the basis of the analysis of domestic scientific and pedagogical experience the complex approach to studying of a problem of preparation of teachers of church-parish schools is carried out. It is determined that the study

and critical reflection on the achievements of the previous development of the history of any field is important for understanding the essence of the outlined problem for successful and effective research. The scientific approaches analyzed in the article influence the peculiarities of the historiographical analysis of the problem of training the teaching staff of church-parish schools. The relevance of the study is determined by the need to rethink the educational paradigm and generate new ideas for possible modernization of the educational process. The theoretical analysis of the national literature revealed that teacher training is a relevant and important scientific-theoretical and practical-professional problem, the solution of which depends on the success of the restructuring of the education system in the country. The division of historiographical material into stages corresponding to the socio-political moods of the studied period is proposed. Based on a retrospective analysis of the historiographical base of the study, it is substantiated that with the proclamation of independence, the appeal to moral values as the most stable, universal and irrelevant to the political situation became relevant. Scientific research on the activities of church and parish schools in Ukraine shows a significant contribution of teachers of the above educational institutions in the elimination of illiteracy among the population. The article outlines the prospects for the development of a particular problem through the analysis of the source base (epistolary, legislation, statistics, journalism, archival materials).

**Key words:** historiography, church-parish schools, teachers, retrospective analysis, historiographical approach.



УДК 378.018.591-043.86(100)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.17>

### **Л. В. КОРЖ-УСЕНКО**

*доктор педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи,*

*Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,*

*м. Суми, Україна*

*Електронна пошта: korzhusenko.lv.73@gmail.com*

*<http://orcid.org/0000-0001-9538-4147>*

### **О. Л. СИДОРЕНКО**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри практики англійської мови,*

*Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,*

*м. Суми, Україна*

*Електронна пошта: helensspu@gmail.com*

*<http://orcid.org/0000-0002-6494-0451>*

## **ТЕНДЕНЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НЕДЕРЖАВНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Стаття присвячена розкриттю тенденцій та особливостей розвитку недержавної вищої школи у світовому вимірі. На основі історіографічного аналізу з'ясовано ступінь розробленості вибраної проблеми та підтверджено, що розвиток недержавного сектору вищої школи належить до сучасних трендів глобального ринку освітніх послуг. З використанням термінологічного аналізу уточнено ключові поняття дослідження.

Завдяки ретроспективному аналізу еволюції світового освітнього простору представлено історичні аспекти розвитку недержавних закладів вищої освіти у XX столітті. За допомогою синхронного аналізу перебігу інноваційних процесів у світовому освітньому просторі розкрито регіональні та сутнісні особливості розвитку недержавного сектору вищої школи у різних країнах світу. Методом синтезу узагальнено основні переваги та недоліки недержавних закладів вищої освіти у світовому вимірі на початку XXI століття.

Показано домінування недержавного сектору вищої освіти за кількісними характеристиками та якістю освітніх послуг. Охарактеризовано типи закладів вищої освіти недержавного сектору, розповсюджених у різних країнах світу. Окреслено особливості елітних приватних університетів та вищих шкіл, спрямованих на масовізацію освіти. Розкрито значення позитивного досвіду високорозвинених країн під час розроблення освітніх моделей у різних країнах світу.

Розкрито посилення таких тенденцій у розвитку недержавної вищої школи на початку XXI століття, як: лібералізація, демократизація, модернізація університетської автономії, диверсифікація, елітаризація, комерціалізація, інтеграція, міжнародна координація.

На підставі методу узагальнення представлено результати, висновки та перспективи розроблення вибраної проблеми.

**Ключові слова:** розвиток, недержавна вища школа, віртуальний університет, недержавний сектор вищої освіти, глобалізація, світовий освітній простір, якість освітніх послуг.

**Постановка проблеми.** У сучасному постмодерному суспільстві, в епоху панування інформаційних систем та цифрових технологій, актуальність недержавного сектору, що розвивається паралельно із державною освітою, пов'язана передусім з економічним прогресом людства, необхідністю забезпечення сталого розвитку суспільства та підготовки конкурентоспроможних висококваліфікованих фахівців із різних галузей економіки та народного

господарства. На думку сучасних дослідників, недержавна вища школа має значно вищий рівень соціальної відповідальності за результати освітньої діяльності, дбаючи про конкурентоздатність випускників, актуальність спеціальностей та поліпшені умови навчання [Грицай; Хміль].

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що на початку XXI століття для розвинених країн світу характерним є активний розвиток недержавної вищої школи.

жавного сектору вищої школи. Загалом нині до 30% суб'єктів ринку, що надають освітні послуги у сфері вищої освіти у світі, є приватними [Присвітла : 64]. За останнє десятиріччя частка недержавних вищих шкіл у світовому освітньому просторі зросла з 10% до 30%. У глобальній економіці темпи зростання фінансування і капіталізації недержавного сектору вищої освіти значно перевищують державний, що зумовлено його високою ефективністю [Орлов : 8].

**Аналіз попередніх досліджень.** У процесі дослідження вибраної проблеми з використанням історіографічного аналізу узагальнено результати наукових розвідок українських (Л. Антонюк, Н. Василькова, О. Ільницький, М. Костецька, П. Орлов, А. Павленко, Т. Потапенко, І. Прохор, А. Сбруева, М. Скубій та ін.) та зарубіжних авторів (Г. Гізеке, Д. Леві, Р. Рейз та ін.). Однак більшість цих авторів торкаються вибраної проблеми або в більш широкому контексті, або вузькоаспектизовано, зосереджуючись на досвіді розвитку вищої освіти в окремих країнах. Водночас у сучасній науковій літературі бракує розвідок, в яких здійснено системний аналіз та узагальнення стану розвитку недержавних закладів вищої освіти у світі з урахуванням кількісних і якісних характеристик.

Здійснення термінологічного аналізу засвідчує дефініційну невизначеність ключових понять дослідження, оскільки вищі школи недержавного сектору позиціонуються різними вітчизняними і зарубіжними авторами як недержавні (nonstate), приватні (private), незалежні (independent) або «вільні», неурядові (non-governmental) [Корж-Усенко : 7]. Проте часто у текстах розвідок можна зустріти використання цих понять як синонімічних.

**Мета статті** полягає у розкритті провідних тенденцій та особливостей розвитку недержавної вищої школи у світовому освітньому просторі.

**Виклад основного матеріалу.** Ретроспективний аналіз показує, що якщо вища школа у Сполучених Штатах Америки ще з часів її становлення почала функціонувати переважно як недержавна на засадах децентралізації, регіоналізації, реалізації приватної та громадської ініціативи, то для західноєвропейського простору характерною є інтенсивна розбудова

недержавного сектору вищої освіти, починаючи з другої половини ХХ століття, а для країн Центральної та Східної Європи – з 1990-х років (після розпаду СРСР). Флагманом недержавної вищої школи у світовому освітньому просторі тривалий час виступали США, де частка недержавних закладів вищої освіти становить понад 50%. У США близько 2,5 тис. приватних коледжів із 4-річним курсом навчання (рівень бакалавра) та університетів, в яких здобуває освіту понад 15 мільйонів осіб [Орлов : 8]. До найстаріших і найпрестижніших закладів належать вісім університетів асоціації «Ліга плюща», що входять до категорії дослідницьких університетів світового класу, займаючи чільні місця в міжнародних рейтингах за якістю викладання та дослідницької діяльності, рівнем поширення знань та інновацій, організацією міжнародної співпраці. Це Браунський університет, Дартмутський коледж, Гарвардський університет, Колумбійський університет, Корнелльський університет, Єльський університет, Пенсильванський університет, Принстонський університет, до групи яких сьогодні додають ще й Стенфордський університет, Массачусетський технологічний інститут, Університет Чикаго та Університет Дюка.

Проведені дослідження свідчать, що для елітних університетів США характерні селективність у відборі студентів і професорсько-викладацького складу, потужний інноваційний та науково-дослідницький потенціал, повнота академічної, кадрової та фінансової автономії; ресурсна забезпеченість (із кількामільярдними річними бюджетами). Добірний професорсько-викладацький склад репрезентують учені зі світовими іменами, провідні політичні діячі, успішні бізнесмени. Саме члени групи Ліги плюща випустили сотні Нобелівських лауреатів (найбільше – Гарвардський університет – 153 лауреати), політичних і громадських лідерів, діячів освіти, науки і культури [Ідея :121–133].

Елітні заклади є рушіями суспільного прогресу, осередками фундаментальних та прикладних досліджень на міждисциплінарному і трансдисциплінарному рівнях, виступаючи партнерами бізнесу в інтеграції освіти, науки й виробництва, провідними суб'єктами національної інноваційної системи (з інфра-

структурою бізнес-інкубаторів, технопарків, інноваційних компаній). В університетах із високою інтенсивністю дослідницької діяльності чисельність аспірантів іноді перевищує чисельність студентів: наприклад, у Стенфордському університеті частка PhD-студентів становить 65% [Антонюк : 8–9]. Такі заклади освіти, як Гарвардський університет і Массачусетський технологічний інститут, активно розвиваючи фандрайзингову діяльність, залучають від приватних донорів, громадських благодійних і державних структур ресурси, необхідні для організації освітнього процесу або реалізації суспільно значущих некомерційних проєктів та спрямовують на здійснення наукових досліджень близько 50% свого бюджету [The Carnegie]. Так, обсяг ендаументу Гарвардського університету у 2018 році становив 38,3 мільярда доларів, що є рекордом для закладів освіти у світовому просторі. Саме елітні університети диктують тренди та генерують інновації в освіті та суспільстві загалом. Одним із найавторитетніших у галузі дистанційної освіти є Пенсільванський університет, досвід якого використовується ЮНЕСКО під час розроблення концепції віртуального університету.

Синхронний аналіз регіонального виміру розвитку світового освітнього простору засвідчує, що на сучасному етапі порівняно швидкими темпами розвивається недержавна вища школа у таких країнах Європейського освітнього простору, як Франція та Німеччина. Так, у Франції – країні з глибокими освітніми традиціями та давньою історією недержавної вищої школи – нині із 92 університетів тільки 7 є недержавними (зокрема 5 католицькими). Проте у країні існує мережа приватних спеціалізованих вищих шкіл, що пропонують студентам унікальні освітні програми і високий рівень підготовки в галузі гуманітарних наук та інженерних професій [Стефанович]. За капіталовкладеннями приватного сектору в наукові дослідження Франція нині займає провідні позиції в Європі.

Водночас у Німеччині вища освіта традиційно знаходилася під державним контролем, поєднаним із дотриманням академічної автономії. Перший німецький недержавний університет у ФРН було засновано тільки в 1982 році, хоча Український вільний університет як при-

ватний заклад вищої освіти, заснований українськими емігрантами, розпочав функціонування у Мюнхені ще в 1945 році на території американської окупаційної зони. Станом на 2015 рік кількість недержавних закладів вищої освіти у ФРН зросла до 113. Оскільки від початку створення недержавні університети Німеччини були зорієнтовані на підготовку іноземних студентів, то викладання в них здійснювалося переважно англійською мовою. Водночас більшість недержавних вищих шкіл у ФРН повністю відповідають високим державним стандартам, тому такі заклади мають диверсифіковані джерела фінансування та отримують матеріальну підтримку на місцевому рівні.

В Італії тільки впродовж 1990–2000 років кількість недержавних закладів вищої освіти зросла вдвічі; ця тенденція посилилася і в наступне десятиліття. Відповідно у 2005 році паралельно із 61 державним університетом функціонувало 28 недержавних, що охоплювали 10% всіх студентів країни [Хантер]. Винятковою однорідністю вирізняється іспанська система вищої освіти, оскільки 98% студентів навчаються в університетах (52 державних і 7 недержавних), поза межами яких готують тільки фахівців із туризму, ремесел та деяких інших професій [Костецька].

У Великобританії функціонують такі авторитетні заклади недержавного сектору, як Університет Бекінгема (1973 р.) зі спеціалізацією на фінансовому менеджменті й бізнес-адмініструванні та Лондонський відкритий університет (1969 р.), що є лідером з організації дистанційного навчання в Європейському Союзі та світі загалом, забезпечуючи навчання понад 209 тисяч студентів [Парпан : 183–184]. Завдяки вільному доступу до освітніх послуг здобувачі самостійно обирають із сотень програм університетського або нижчого рівнів. Відкритий університет у Лондоні став прикладом для інших аналогічних закладів. Так, Іспанський національний університет дистанційної освіти включає 58 навчальних центрів в Іспанії та 9 – за її межами. Національний центр дистанційної освіти у Франції забезпечує освітою 35 тисяч студентів із 120 країн світу. До кращих у своїй категорії закладів належить Віртуальний глобальний університет у Німеччині, заснований у 2001 році групою із 17 професорів із 14 різних

університетів з Австрії, Німеччини, Швейцарії. Вагомий вплив має Європейська асоціація університетів із дистанційної освіти, під егідою якої діє Міжнародний європейський відкритий університет, що охоплює 17 відкритих університетів і факультетів із 15 країн [Костецька]. Загалом мережа відкритих університетів суттєво сприяє масовізації вищої освіти.

Порівняльний аналіз показує, що сьогодні недержавний сектор вищої освіти найінтенсивніше розвивається у країнах Центральної і Східної Європи, Азії та Близького Сходу. Активізація розбудови недержавної вищої школи у країнах Центральної і Східної Європи зумовлена низкою чинників: зміною суспільно-політичної та соціально-економічної ситуації після розпаду Радянського Союзу та «соціалістичної співдружності держав», відродженням традицій громадської та приватної ініціативи в галузі освіти, економічною, політичною духовною свободою як запорукою ринкових відносин і конкуренції, усуненням монополії держави та скасуванням практики державного розподілу молодих фахівців, переорієнтацією на потреби регіональних ринків праці, наявністю попиту на кадри, яких готують недержавні вищі школи, створенням сприятливих умов для навчання, дозвілля і побуту, гнучким використанням матеріальних стимулів для мотивації професорсько-викладацького складу, спрямованим на залучення до провідних фахівців. У деяких країнах Центральної і Східної Європи частка недержавних вищих шкіл у системі освіти є вельми високою: у Словенії – 82 %, у Польщі – 63 %, в Естонії та Румунії – 60 %, в Угорщині – 52 % [Білецька]. Проте здебільшого це невеликі вищі школи зі слабкою інфраструктурою та нестабільним професорсько-викладацьким контингентом, що переважно надають освіту з гуманітарних та соціально-економічних спеціальностей. Тому деякі дослідники, а саме Г. Гізеке [Giesecke], Д. Леві [Levy], Р. Рейз [Reisz], наголошують, що новостворені заклади освіти країн Центральної і Східної Європи вимушені «вести щоденний бій, як з погляду життєздатності, так і з погляду законності» [Giesecke : 4] в умовах браку досвіду та недосконалості нормативно-правового поля.

Аналіз літератури показує інтенсивну розбудову недержавного сектору вищої школи

в Польщі: якщо раніше до нього належав тільки Люблінський католицький університет, що мав статус єдиного великого недержавного закладу освіти серед країн соціалістичного табору, то станом на 2017 рік у країні діяло 11 державних та 1 приватний університети класичної моделі, 15 технічних університетів і 2 інститути, 6 академій економіки і медичних академій, 17 шкіл мистецтв та 6 закладів вищої освіти із фізкультури і спорту. Загалом 86 недержавних закладів вищої освіти, але тільки 9 з них мають право надавати кваліфікацію «магістр» [Костецька : 158].

Серед країн пострадянського простору значних успіхів із розвитку недержавного сектору досягнуто у Грузії після відповідної реформи 2005 року. У Казахстані кількість державних та недержавних закладів вищої освіти є приблизно врівноваженою. До країн із наявністю понад 70 % недержавних закладів освіти у структурі ринку освітніх послуг належать Японія, Індонезія, Філіппіни і Республіка Корея [Парпан : 272], зокрема в Японії – близько 90 %, що зумовлює феномен «економічного дива». При цьому значною є кількість «карликових університетів» – закладів вищої освіти, в яких на одному-двох факультетах навчається 200–300 студентів. Останнім часом значних успіхів досягла недержавна вища школа в Китаї. Досить розгалужений недержавний сектор вищої школи в Сінгапурі та Південній Кореї доповнює державний, що дозволяє охопити вищою освітою майже все доросле населення цих країн. Динамічно розвивається недержавний сектор вищої освіти в окремих країнах Африки, зокрема в Єгипті (особливо Американський університет в Каїрі, Німецький університет в Каїрі, Французький університет Єгипту) та Кенії, а також Саудівській Аравії та Ізраїлі, що активно використовують американський досвід. В Ірані, де недержавний сектор є досить молодим (близько 30 років), вищі школи такого типу мають низку преференцій та звільнені від податків. Згідно з результатами міжнародних освітніх рейтингів, упродовж останніх років найбільш стрімку позитивну динаміку демонструють заклади вищої освіти Малайзії, де створення приватних університетів та університетських коледжів легітимізовано на законодавчому рівні у 1996 році, хоча до цього приватні вищі школи не могли надавати наукові ступені.



У країнах, що розвиваються, недержавний сектор освітніх послуг передусім зорієнтований на масове залучення абітурієнтів. Водночас на сучасному етапі посилюється тенденція до «приватизації» державних університетів. У таких країнах, як Австралія та Китай, значно розширено повноваження університетів у сфері фінансування, завдяки чому заклади освіти здатні самостійно генерувати власний прибуток. Відбувається активна комерціалізація та диверсифікація джерел фінансування: крім плати за навчання, університети отримують прибуток від науково-дослідних фондів, продажу інноваційних товарів, завдяки діяльності технопарків, консалтингу і дослідницьких послуг тощо.

Зазначимо, що серйозним випробуванням для недержавної вищої школи стала пандемія коронавірусу. Водночас Covid-19 спонукав заклади вищої освіти у різних країнах світу до переведення освітньої діяльності в онлайн-формат. Проте флагмани вищої освіти (такі як Гарвард) навіть у кризових умовах продовжили нарощувати свій науково-дослідницький потенціал, а деякі заклади, які здійснювали дослідження в галузі медицини та організації дистанційного навчання, навіть піднялися в рейтингах за рахунок підвищення індексу цитування праць викладачів.

Синхронний аналіз розвитку сучасного освітнього простору показує, що значних успіхів у розширенні недержавного сектору вищої освіти досягли країни, в яких підвищення валового національного продукту супроводжувалося зростанням рівня освіти, створенням суспільного клімату прагнення й поваги до знань, розробленням відповідної нормативної бази (Німеччина, Японія, США, Південна Корея, Сінгапур). Проте якщо для багатьох країн Азії характерною була суцільна приватизація, то у Східній Європі й Африці превалювала квазі-приватизація з посиленням тенденції до розмивання державних і недержавних секторів через їхнє тісне партнерство [Прохор : 107].

**Результати.** Отже, в результаті проведеного дослідження виявлено регіональні особливості розвитку недержавного вищого сектору вищої освіти у світовому освітньому просторі: якщо вища школа у США ще з часів її становлення почала функціонувати переважно як

приватна, то інтенсивна розбудова недержавного сектору вищої освіти у західноєвропейському просторі пов'язана з другою половиною ХХ століття, у країнах Центральної і Східної Європи, Азії та Близького Сходу – з початком ХХІ століття. Як свідчать міжнародні освітні рейтинги, нині за динамікою розвитку недержавних вищих шкіл у лідери вийшли азіатські країни, що демонструють стрімкий розвиток ІТ-технологій. Визначено сутнісні особливості провідних недержавних закладів вищої освіти у світовому освітньому просторі: елітність (висококласність) освітніх послуг, якісне академічне й культурне середовище, висока концентрація і культивування талантів серед викладачів та студентів, потужна матеріально-технічна база, продуктивність дослідницької діяльності, потужний інноваційний потенціал, достатність ресурсів з питомою часткою приватних джерел фінансування, що дозволяє забезпечувати високий конкурентоспроможний статус на міжнародному рівні.

До провідних тенденцій розвитку недержавної вищої школи у світовому освітньому просторі на початку ХХІ століття належать: лібералізація, демократизація, модернізація університетської автономії, диверсифікація, елітаризація, комерціалізація, інтеграція, міжнародна координація. У системах вищої освіти багатьох розвинутих країн спостерігається тенденція відмови від енциклопедичності навчальних програм на користь нових, спрямованих на творчу самореалізацію особистості за рахунок розширення варіативного компоненту змісту освіти (до 50% предметів), розвиток критичного мислення та професійної компетентності майбутніх фахівців, комунікативних компетентностей і здатності до командної роботи, креативного лідерства і моральних якостей, соціальну інтеграцію фахівця як активного члена громадянського суспільства.

**Висновки.** У недержавному секторі світового освітнього простору виокремлено широкий спектр закладів вищої освіти, серед яких університети III тисячоліття, університетські коледжі, вищі спеціалізовані школи з акцентом на професійній підготовці, віртуальні університети з різноманітними програмами та рівнями, а також філії знаних освітніх осередків. Підтверджено, що під час розроблення освітніх

моделей у різних регіонах світу активно використовується позитивний досвід високорозвинутих країн, зокрема США, Великої Британії, Німеччини, Франції. Проте якщо в США недержавні вищі школи – це елітні заклади, що вважаються еталоном якості освіти, то в багатьох інших країнах недержавний сектор передусім

спрямований на забезпечення масовізації освітніх послуг.

До перспективних напрямів подальшого розроблення вибраної теми належить вивчення можливостей використання позитивного зарубіжного досвіду в недержавному секторі вищої освіти України.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк Л.Л., Павленко А.Ф., Василькова Н.В. Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні. Київ : КНЕУ, 2014. 350 с.
2. Білецька В.В., Полянничко О.М., Комоцька О.С. Тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського Союзу. *Молодий вчений*. 2018. № 4.3 (56.3). С. 10–14.
3. Грицай Я.О. Місце приватних університетів Німеччини в освітній системі держави. *Innovative solutions in modern science*. 2017. № 4 (13). С. 1–26.
4. Ідея університету: сучасний дискурс / В.Г. Кремень, С.В. Курбатов, В.А. Бугров, А.С. Філіпенко та ін. ; ред. Л.В. Губерський, А.С. Філіпенко. Київ: Київський університет, 2014. 367 с.
5. Корж-Усенко Л.В., Сидоренко О.Л. Недержавна вища школа України: ретродосвід та сучасні виклики. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. 160 с.
6. Костецька М.В. Розвиток вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): порівняльний аналіз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2017. 187 с.
7. Орлов П.І. Приватна вища освіта в Україні (стан та перспективи). *Наукові записки Харківського економіко-правового університету. Право. Економіка. Гуманітаристика*. 2019. № 1 (22). С. 6–15.
8. Парпан У.М. Правова природа вищої освіти в Україні: теоретико-правовий вимір : дис. ... д-ра юр. наук : 12.00.01. Львів, 2018. 473 с.
9. Присвітла О.В. Домінанти розвитку вищої освіти в умовах глобального ринку освітніх послуг : дис. ... канд. економ. наук : 08.00.02. Львів, 2016. 276 с.
10. Прохор І.П. Тенденції в управлінні приватною вищою освітою України в умовах європейської інтеграції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2015. 319 с.
11. Стефанович М. Система вищої освіти в Франції. URL : <https://www.hotcourses.ru/study-in-france/choosing-a-university/higher-education-system-in-france/> (дата звернення : 28.10.2021).
12. Хантер Ф. Частные университеты в системе высшего образования Италии. *Экономика образования*. 2010. № 5. С. 132–134.
13. Хміль О. Особливості системи вищої освіти у Франції. *Молодь і ринок*. 2010. № 9. С. 95–99.
14. Частные вузы в Германии. URL : <http://www.de-portal.com/ru/ucbeba-v-germanii/chastnye-vuzy-v-germanii.html> (дата звернення : 28.10.2021).
15. Giesecke, H.C. (1999). Expansion and development of private higher education in East Central Europe. *International Higher Education*. 16, 2–4. URL : <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/6498/5721>
16. Levy, D. (2005). Legitimacy in Central and Eastern European Private Higher Education. *International Higher Education*, 38, 7–8. URL : <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7464/6660>
17. Reisz, R.D. (2003). *Public policy for private higher education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*. Arbeitsberichte 2'03. Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität HalleWittenber, Wittenberg. URL : [https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_2\\_2003.pdf](https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2003.pdf)
18. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2021). URL : <http://www.carnegiefoundation.org/>

#### REFERENCES

1. Antoniuk, L.L., Pavlenko, A.F., Vasykova, N.V. (2014). Doslidnytski universytety: svitovyi dosvid ta perspektyvy rozvytku v Ukraini [Research universities: world experience and development prospects in Ukraine]. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
2. Biletska, V.V., Polianychko, O.M., Komotska, O.S. (2018). Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Trends in the development of higher education in the countries of the European Union]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 4.3 (56.3), 10–14 [in Ukrainian].

3. Hrytsai, Ya.O. (2017). Mistse pryvatnykh universytetiv Nimechchyny v osvittii systemi derzhavy [The place of private universities in Germany in the educational system of the state]. *Innovative solutions in modern science*, 4 (13), 1–26 [in Ukrainian].
4. Ideia universytetu: suchasnyi dyskurs [The idea of the university: modern discourse]. (2014). V.H. Kremen, S.V. Kurbatov, V.A. Buhrov, A.S. Filipenko ta in.; red. L.V. Huberskyi, A.S. Filipenko. Kyiv: Kyivskiy universytet [in Ukrainian].
5. Korzh-Usenko, L.V., Sydorenko, O.L. (2020). Niderzhavna vyshcha shkola Ukrainy: retrodosvid ta suchasni vyklyky [Non-state higher school of Ukraine: retro experience and modern challenges]. [Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka].
6. Kostetska, M.V. (2017). Rozvytok vyshchoi osvity v Ukraini ta krainakh Yevropeiskoho Soiuzu (kinets KhKh – pochatok KhKhI st.): porivnialnyi analiz [Development of higher education in Ukraine and the countries of the European Union (late XX - early XXI century): a comparative analysis]. *Candidate's thesis*. Drohobych [in Ukrainian].
7. Orlov, P.I. (2019). Pryvatna vyshcha osvita v Ukraini (stan ta perspektyvy) [Private higher education in Ukraine (status and prospects)]. *Naukovi zapysky Kharkivskoho ekonomiko-pravovoho universytetu. Pravo. Ekonomika. Humanitarystyka – Scientific notes of Kharkiv University of Economics and Law. Right. Economy. Humanities*, 1 (22), 6–15 [in Ukrainian].
8. Parpan, U.M. (2018). Pravova pryroda vyshchoi osvity v Ukraini: teoretyko-pravovyi vymir [Legal nature of higher education in Ukraine: theoretical and legal dimension]. *Doctor's thesis*. Lviv [in Ukrainian].
9. Prysvitla, O.V. (2016). Dominanty rozvytku vyshchoi osvity v umovakh hlobalnoho rynku osvittikh posluh [Dominants of higher education development in the global market of educational services]. *Candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].
10. Prokhor, I.P. (2015). Tendentsii v upravlinni pryvatnoiu vyshchoiu osvitoiu Ukrainy v umovakh yevropeiskoi intehratsii [Trends in the management of private higher education in Ukraine in the context of European integration]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
11. Stefanovich, M. (2019). Sistema vysshego obrazovaniya vo Francii [The system of higher education in France]. URL: <https://www.hotcourses.ru/study-in-france/choosing-a-university/higher-education-system-in-france/> (Last accessed: 28.10/2021) [in Russian].
12. Hanter, F. (2010). Chastnye universytety v sisteme vysshego obrazovaniya Italii [Private universities in the Italian higher education system]. *Jekonomika obrazovaniya – Jekonomika obrazovaniya*, 5, 132–134 [in Russian].
13. Khmil, O. (2010). Osoblyvosti systemy vyshchoi osvity u Frantsii [Features of the higher education system in France]. *Molod i rynek – Youth and the market*, 9, 95–99 [in Ukrainian].
14. Chastnye VUZy v Germanii [Private universities in Germany]. (2019). URL : <http://www.de-portal.com/ru/ucbeba-v-germanii/chastnye-vuzy-v-germanii.html> (Last accessed: 28.10/2021) [in Russian].
15. Giesecke, H.C. (1999). Expansion and development of private higher education in East Central Europe. *International Higher Education*. 16, 2–4. URL : <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/6498/5721> [in English].
16. Levy, D. (2005). Legitimacy in Central and Eastern European Private Higher Education. *International Higher Education*, 38, 7–8. URL : <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7464/6660> [in English].
17. Reisz, R.D. (2003). *Public policy for private higher education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*. Arbeitsberichte 2'03. Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität HalleWittenber, Wittenberg. URL : [https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_2\\_2003.pdf](https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2003.pdf) [in English].
18. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2021). URL : <http://www.carnegiefoundation.org/> [in English].

---

### **L. V. Korzh-Usenko**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

*Associate Professor at the Department of Management Education and Higher School Pedagogy,*

*Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,*

*Sumy, Ukraine*

*E-mail: korzhusenko.lv.73@gmail.com*

*<http://orcid.org/0000-0001-9538-4147>*

**O. L. SYDORENKO**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of English Practice,  
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,  
Sumy, Ukraine  
E-mail: helensspu@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-6494-0451>*

**TRENDS AND FEATURES OF DEVELOPMENT NON-STATE HIGHER SCHOOL  
IN THE WORLD EDUCATIONAL SPACE**

The investigation is devoted to revealing the trends and peculiarities of the development of non-state higher school in the world dimension. Based on the historiographical analysis, the degree of elaboration of the selected problem was clarified and it was confirmed that the development of the non-governmental sector of higher education belongs to the current trends of the global market of educational services. Using terminological analysis, the key concepts of the study were clarified.

Due to the retrospective analysis of the evolution of the world educational space, the historical aspects of the development of non-state higher education institutions in the twentieth century are presented. With the help of synchronous analysis of the course of innovation processes in the world educational space, the regional and essential features of the development of the private sector of higher education in different countries of the world are revealed. The synthesis method summarizes the main advantages and disadvantages of private higher education institutions in the world dimension at the beginning of the XXI century.

The dominance of the private sector of higher education in terms of quantitative characteristics and quality of educational services is shown. The types of higher education institutions of the non-governmental sector, distributed in different countries of the world, are characterized. The peculiarities of elite private universities and colleges aimed at mass education are outlined. The significance of the positive experience of highly developed countries in the development of educational models in different countries is revealed.

The strengthening of such tendencies in the development of non-state higher education at the beginning of the XXI century as: liberalization, democratization, modernization of university autonomy, diversification, elitization, commercialization, integration, international coordination is revealed.

Based on the method of generalization, the results, conclusions and prospects of developing the selected problem are presented.

**Key words:** development, non-state higher school, free university, free higher school, internationalization, globalization, massification, democratization, quality of educational services.



УДК 372.878

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.18>

## В. С. ЛИТОВЧЕНКО

*провідна концертмейстерка кафедри камерного ансамблю,  
Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського,  
аспірантка кафедри психології, педагогіки та філософії,  
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,  
викладач ПЦК «Оркестрові струнні інструменти»,  
Харківський музичний фаховий коледж імені Б. М. Лятошинського,  
м. Харків, Україна*

*Електронна пошта: Vera\_violini1@ukr.net*

*<http://orcid.org/0000-0002-0520-6521>*

### ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКИХ КОНСЕРВАТОРІЙ: СПАДКОЄМНІСТЬ ТРАДИЦІЙ

У статті описано походження терміна «консерваторія», згадано відкриття перших консерваторій у XVI столітті на території сучасної Італії. Відзначено трансформацію консерваторій у заклади вищої освіти, що діють за університетським принципом, на відміну від середньовічної системи «майстер – підмайстер».

Описано першу спробу відкриття консерваторії в Україні у місті Кременчук у кінці XVIII століття, тобто ще до появи перших консерваторій на територіях країн, до складу яких входили українські землі у XIX столітті. Відзначено спільні тенденції розвитку професійної музичної освіти на українських землях у складі Австро-Угорщини та Російської імперії, появу музичних товариств, що сприяли відкриттю музичних училищ у Львові, Києві, Харкові, Одесі в XIX столітті. Простежено, як на базі цих навчальних закладів згодом було відкрито консерваторії.

Описано становлення за радянських часів системи професійної музичної освіти, де найвищими ланками були консерваторії Києва, Харкова, Одеси, Львова. Виявлено позитивні та негативні риси централізації та уніфікації системи музичної освіти.

Охарактеризовано шляхи розвитку вищої музичної освіти за часів незалежності, описано труднощі впровадження дворівневої системи вищої освіти. Описано процес зміни статусів та назв навчальних закладів, що в результаті привело до заміни консерваторій на університети та академії. Описано відкриття нових навчальних закладів, що надають вищу освіту в галузі музики, у великих містах України.

Зроблено висновок про те, що діяльність сучасних українських закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку музикантів, має в основі усталену систему музичної освіти українських консерваторій, яка спирається на багатовікові традиції західноєвропейської системи професійної музичної освіти.

**Ключові слова:** консерваторія, музична освіта, історія музичної освіти, заклад вищої освіти, музичне училище.

**Постановка проблеми.** В останні роки система української освіти, зокрема музичної, переживає період реформування та модернізації. Це реалізується як у переосмисленні змісту освіти, так і у зміні типів навчальних закладів. Так, на зміну консерваторіям на початку XXI століття прийшли академії та університети, що не означає відкидання багаторічних традицій вітчизняної професійної музичної освіти, а передбачає розширення можливостей навчальних закладів та вимог до якості освіти, що вони надають. Зміна статусів навчальних закладів відбувається в історії музичної освіти нашої країни не вперше. Подібні процеси проходили і раніше. Відокремлення світської музичної освіти від церковної, становлення перших професійних навчальних закладів,

що надавали музичну освіту, реорганізація музичних училищ у консерваторії, уніфікація роботи консерваторій – весь шлях розвитку вищої музичної освіти є шляхом ускладнення, вдосконалення, засвоєння нових принципів та їх поєднання з усталеними традиціями. Як поєднати традиційне із сучасним, як реорганізувати, не втративши надбань минулого, – це питання не вперше постає перед українською музичною освітою, а відповідь на нього є як ніколи актуальною. Розуміння процесів становлення та трансформації музичної освіти в минулому дає можливість спрямувати її розвиток у наші дні та в майбутньому так, щоб інтегруватись у європейський освітній простір, не втративши національних надбань у галузі музичної освіти.

**Аналіз попередніх публікацій.** Історія вищих навчальних закладів України зазвичай розглядається в контексті історії мистецької освіти нашої країни. Серед основних досліджень із цієї тематики назвемо роботи Н. Гуральник, О. Михайличенка, Г. Ніколаї. Тенденціям розвитку української музичної освіти у ХХ та ХХІ століттях присвячені публікації Т. Сідлецької, специфіці впровадження дворівневої системи в музичній освіті – В. Рожка. Окремих робіт, що виокремлюють та описують шлях становлення, розвитку та трансформації українських консерваторій, ще не було написано. Сторінки з історії окремих навчальних закладів висвітлено у публікаціях Т. Мазепи, М. Копиці, Г. Ганзбурга, М. Рицаревої та інших. Тому об'єднати в одному дослідженні етапи створення, розвитку та видозмінення консерваторій України є актуальним завданням.

**Мета статті** – простежити історичний шлях виникнення консерваторій як типу навчального закладу на території України, виявити спадкоємність традицій української та європейської музичної освіти у процесі становлення, розвитку та трансформації цих навчальних закладів.

Термін «консерваторія» походить від латинського слова «conservare», що означає «зберігати, охороняти». В Українській музичній енциклопедії термін «консерваторія» визначено як традиційну у багатьох країнах назву спеціалізованих музичних шкіл переважно середнього чи вищого рівня підготовки [Консерваторія : 568].

Перші навчальні заклади з такою назвою було відкрито в Італії в XVI столітті, це були дитячі притулки, де надавалася початкова освіта, в тому числі музична. Консерваторії не були першими в історії навчальними закладами, де викладали музику, але це були перші світські заклади, орієнтовані на музичну освіту. Першою у світі консерваторією вважають Неапольську (італ. conservatorio di Santa Maria di Loreto), що була відкрита у 1537 році.

Перетворення консерваторій на заклади вищої освіти почалося в 1795 році, коли було організовано Паризьку Консерваторію музики і декламації. У наступні роки консерваторії стали з'являтися у багатьох містах Європи.

Музикознавець Г. Ганзбург описує новітній для свого часу принцип роботи Лейпцизької консерваторії, заснованої у 1843 році, – першої

консерваторії на території сучасної Німеччини: «Замість навчатися в одного майстра всього (співу, гри на струнних, духових, клавішних інструментах, теорії музики й композиції), як то було у бахівські часи в тому ж Лейпцигу, студент новоствореної Консерваторії приходив до навчального закладу, де кожного предмета навчався у класі спеціаліста саме з цієї дисципліни. Таке поєднання індивідуального навчання з університетським принципом спеціалізації дисциплін дало різкий стрибок якості. Старий принцип підготовки музикантів у системі «майстер – підмайстер» (що притаманно навчанню ремісників) не витримав конкуренції з новим, університетським принципом». Г. Ганзбург також простежує спадкоємний зв'язок українських консерваторій з європейськими та зазначає, що методи роботи Лейпцизької консерваторії були втілені у Санкт-Петербурзькій та Московській консерваторіях, а згодом – і в інших консерваторіях міст Російської імперії, до складу якої входили східноукраїнські землі [Ганзбург : 46].

Відзначимо, що перша спроба створити музичний заклад вищої освіти на території нашої держави відбулася ще у 80-х роках XVIII століття. Першу консерваторію на теренах Російської імперії планувалося відкрити у місті Катеринослав (нині – Дніпро). Було призначено директора цієї установи – італійського музиканта Джузеппе Сарті, а також ще кількох італійських викладачів. Але, оскільки Катеринослав на той час фактично ще не був побудований, перший набір студентів відбувся у місті Кременчук. За наявними даними, серед цих перших студентів були Артемій Ведель та Іван Турчанинов, у майбутньому – відомі українські композитори [Ritzarev]. На жаль, цей навчальний заклад проіснував недовго та не залишив помітного відбитку в культурному житті нашої країни, а відкриття ефективних професійних навчальних закладів із підготовки музикантів довелося чекати ще кілька десятиліть.

На території Австро-Угорської імперії (частиною якої були західноукраїнські території) перша консерваторія була відкрита у 1821 р. у Празі, на території Російської імперії – у 1862 р. у Санкт-Петербурзі.

Г. Ніколаї докладно розглядає різницю умов та шляхів розвитку музичної освіти в нашій

країні в цей період, за часів її розподілу між Російською та Габсбургською імперіями. Серед спільних рис вона виділяє остаточно секуляризацію в XIX столітті, відкриття світських навчальних закладів, появу в обох імперіях міністерств, що опікувались освітою [Ніколаї].

Важливим етапом для розвитку музичної освіти стало відкриття музичних училищ у Києві, Харкові та Одесі, саме на базі цих навчальних закладів згодом утворилися ЗВО, які існують досі та є основними носіями вищої музичної освіти нашої країни.

Київське музичне училище було засновано 1868 року. Від початку училище мало п'ять класів – фортепіано, скрипки, віолончелі, співу і теорії музики. В училищі працювали відомі музиканти і педагоги – випускники Петербурзької, Лейпцизької, Паризької, Берлінської, Празької, Варшавської консерваторій. У 1913 р. на базі Київського музичного училища було створено Київську консерваторію. Того ж року, але на кілька місяців раніше, було оголошено про відкриття Одеської консерваторії. Вона з'явилася на базі Одеського музичного училища, заснованого у 1897 році. Від початку в консерваторії працювали викладачі Одеського музичного училища, а також були залучені педагоги з Італії, Польщі, Чехії, Німеччини, Австрії, Санкт-Петербурга та Москви. На території Російської імперії Одеська консерваторія стала лише четвертим діючим вищим навчальним музичним закладом – після Санкт-Петербурзької, Московської та Саратовської консерваторій.

В 1871 році завдяки активній діяльності музиканта та мецената І. Слатіна було відкрито Харківське відділення Імператорського музичного товариства та музичні класи при ньому. Через кілька років із випускників цих класів було створено симфонічний оркестр, а в 1883 році засновано музичне училище, що існує і досі. На базі училища у 1917 році було створено Харківську консерваторію, яку очолював І. Слатін.

Тим часом на західноукраїнських землях перша половина XIX століття означена активною просвітницькою діяльністю Галицького музичного товариства, яке в 1838 році отримало офіційний статус, а в 1839 відкрило музичну школу у Львові. В 1853 році за сприяння цієї

організації було засновано консерваторію. На початку в цьому закладі функціонували класи співу, скрипки та віолончелі. згодом з'явилися класи фортепіано, органа, альту, контрабаса, флейти, кларнета, валторни, сольного і хорового співу, контрапункту, музичної форми, теорії музики, гармонії. Крім того, в консерваторії був симфонічний оркестр, проводилися камерні концерти за участю викладачів та студентів [Мазепа].

У 1891 році у Львові на противагу Галицькому музичному товариству, яке згодом стали називати «Польським», з'явилось інше музичне товариство «Боян», метою якого стали збереження та розвиток саме українських національних музичних традицій. Поступово діяльність організації розширилася на інші міста, у 1903 році було утворено «Союз співацьких та музичних товариств», а при ньому – музичний навчальний заклад, що мав назву «Вищий музичний інститут», а згодом – «Вищий музичний інститут ім. Миколи Лисенка». У 1909 році в інституті організували перший «салонний» оркестр. У 1911 році відкрилися класи альту, фортепіанного ансамблю, ансамблевої гри, в 1913-му – класи хорового співу та ритмової гімнастики, клас духових інструментів (кларнет, флейта), сформовано симфонічний оркестр. В 1920-х і 1930-х рр. у цьому закладі сформувалася структура навчального процесу, запозичена у західних консерваторій. Навчання поділялося на три рівні: перший, для дітей із 10 років, тривав чотири роки, другий – теж чотири роки, а третій – два роки. У 20-ті та 30-ті роки минулого століття у Львові виникла ще одна консерваторія – ім. К. Шимановського, крім того, з 1911 року функціонував Інститут музикології. У 1939 році відбулася реорганізація вищих музичних освітніх закладів Львова, у результаті чого створено Львівську державну консерваторію.

На наступному етапі розвитку (1920–1990-ті роки) складається система вищої професійної музичної освіти, що і досі лежить в основі роботи музичних ЗВО нашої країни. Як зазначає Т. Сідлецька, «система мистецької освіти в Україні сформувалася в середині 30-х років ХХ ст. і була невід'ємною складовою частиною загальної системи освіти в Радянському Союзі. В організації мистецької освіти визначальною

була концептуальна єдність усього навчально-виховного процесу. Це, з одного боку, позбавляло ініціативи навчальні заклади, а з іншого – забезпечувало дотримання у навчанні єдиних державних стандартів, критеріїв якості освіти. Так, єдині навчальні плани і програми робили можливим засвоєння студентами повного обсягу знань під час переведення на навчання з одного вищого навчального закладу до іншого, в результаті чого студент міг вільно вибирати заклад освіти для продовження навчання за обраною спеціальністю на більш високому освітньому рівні» [Сідлецька : 113]. Дослідниця також відзначає низку проблем, викликаних централізацією управління навчальнимикладами, основна з них – уніфікація освіти без урахування проблем та можливостей окремих регіональних закладів. Вона пише: «Така централізація і уніфікація системи освіти сповільнювала, а інколи і заважала оновлювати навчальний процес, була неспроможною швидко реагувати на вимоги часу, ускладнювала використання новаторських методів навчання. Негативно впливала на процес навчання і надмірна ідеологічна залежність навчального матеріалу» [Сідлецька : 113].

На сучасному етапі розвитку вітчизняна система вищої музичної освіти переживає непротий період змін та оновлення. Впровадження дворівневої системи вищої освіти в музичних ЗВО викликало певні труднощі під час реорганізації освітнього процесу, складання навчальних планів. Докладно описані проблеми цього процесу в публікаціях В. Рожка, ректора КНМА з 2004 по 2018 рік [Рожок]. Зокрема, в них наголошено на небезпеці непродуманого реформування, що загрожує зруйнувати сформовану роками та успішну систему вищої музичної освіти нашої країни. В. Рожок акцентує увагу на тому, що в українських музичних ЗВО довгі роки існувала монолітна п'ятирічна система підготовки фахівців, її розділення на дві окремі ланки не має бути штучним та неефективним.

На деякі досі не подолані проблеми та парадокси, пов'язані із реформуванням системи мистецької освіти, вказує Г. Падалка, зауважуючи про некоректність концентрації на нових тенденціях без урахування наявних надбань [Падалка].

Описуючи розвиток професійної вищої музичної освіти в нашій країні за часів незалежності, необхідно згадати тенденцію зміни назв та статусів навчальних закладів, а разом із тим – появу нових. Передусім зауважимо, що сьогодні в нашій державі вже немає навчальних закладів з назвою «консерваторія», хоча вона все ще розповсюджена у неофіційному спілкуванні. Офіційно ЗВО типу консерваторій існували в нашій країні до 2014 року, коли було прийнято новий Закон України про вищу освіту [Про вищу освіту], згідно з яким можуть діяти вищі навчальні заклади лише трьох типів: 1) університет, 2) академія, інститут, 3) коледж.

На практиці процес перейменувань почався набагато раніше, до прийняття цього закону. Так, Київську державну консерваторію в 1995 році було реорганізовано у Національну музичну академію України імені П.І. Чайковського. У 1992 році Львівську консерваторію перейменовано у «Вищий музичний інститут ім. М. Лисенка», у 2000 році – у «Львівську державну музичну академію імені М. В. Лисенка», яка в 2007 році отримала національний статус. Одеська консерваторія з 2012 року має назву «Одеська державна музична академія імені А.В. Нежданової». Харківська консерваторія, на відміну від інших, отримала статус університету; ще у 1963 році її було об'єднано з театральним інститутом та створено Харківський державний інститут мистецтв ім. І.П. Котляревського. У 2004 році цей інститут реорганізовано в Харківський державний університет мистецтв ім. І.П. Котляревського, в 2011 році він отримав статус національного.

За часів незалежності з'явилися нові музичні ЗВО III та IV рівня акредитації. В 2006 році на базі Дніпропетровського музичного училища створено Дніпропетровську консерваторію ім. М. Глінки. В 2016 році вона стала академією. 1991 року на базі Донецького музично-педагогічного інституту відкрито Донецьку державну музичну академію імені Сергія Прокоф'єва. 2002 року вона отримала статус академії. 2008 року Київське державне вище музичне училище ім. Р.М. Глієра реорганізовано у Київський інститут музики ім. Р.М. Глієра, що з 2018 року також є академією.

Підсумовуючи, можна сказати, що консерваторій, принаймні навчальних закладів із



такою назвою, в Україні більше не існує, що свідчить не про нехтування усталеними традиціями, а, навпаки, про розширення можливостей та підвищення вимог до діяльності навчальних закладів, які відповідно до закону проводять фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідними науковими і методичними центрами, мають розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і наукововиробничих підрозділів, сприяють поширенню наукових знань та провадять культурно-просвітницьку діяльність [Про вищу освіту, ст. 28].

**Висновки.** Консерваторія як тип навчального закладу існує з XVI століття, зазнавши

суттєвих трансформацій від дитячого приюту, де навчають музики, до навчального закладу, що надає вищу освіту професійним музикантам. Українські консерваторії виникли в XIX – на початку XX століття на територіях Австро-Угорської та Російської імперій та існували до початку XXI століття. Діяльність сучасних українських закладів вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку музикантів, має в основі усталену систему музичної освіти українських консерваторій, яка спирається на багатовікові традиції західноєвропейської системи професійної музичної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ганзбург Г. Консерваторія в університетському статусі. *Музика*, 2014. № 3. С. 46-47.
2. Консерваторія. Українська музична енциклопедія. Т. 2 / Редкол. Г. Скрипник (голова) та ін.; НАН України; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. К. : Вид. Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології НАН України, 2008. С. 528.
3. Мазепа Т.Л. Галицьке музичне товариство у культурномистецькому процесі XIX – початку XX століття : дис ... д-ра мистецтвознавства : 26.00.01. Київ, 2018. 568 с.
4. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: історія та теорія : навч. посібник. Суми : Козацький вал, 2009. 208 с.
5. Ніколаї Г.Ю. Витоки музично-педагогічної освіти в Україні. *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика*. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2010. С. 159–183.
6. Падалка Г.М. Парадокси і перспективи підготовки фахівців у системі професійної мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 26. С. 3–8.
7. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.help/law/1556-VII> (дата звернення: 02.11.2021).
8. Рожок В. Інтеграція – не уніфікація. Музична освіта та Болонський процес. *День*. 2005. 16 листопада, № 211.
9. Сідлецька Т.І. Становлення і розвиток мистецької освіти в Україні. *Знання. Освіта. Освіченість* : зб. матер. I Міжнар. наук.-практ. конф., 25–27 верес. 2012 р. Вінниця : ВНТУ, 2012. С. 112–114.
10. Ritzarev M. Eighteenth-Century Russian Music. Aldershot : Ashgate, 2006. 387 p.

#### REFERENCES

1. Hanzburh, H. (2014). Konservatoriia v universytetskomu statusi. [Conservatory in university status]. *Muzyka*, 3, 46–47 [in Ukrainian].
2. Konservatoriia. [Conservatory]. *Ukrainska muzychna entsyklopediia*. T. 2 / Redkol. H. Skrypnyk (holova) ta in.; NAN Ukrainy; Instytut mystetstvoznnavstva, folklorystyky ta etnolohii im. M. T. Rylskoho. K. : Vyd. Instytutu mystetstvoznnavstva, folklorystyky ta etnolohii NAN Ukrainy, 2008. S. 528 [in Ukrainian].
3. Mazepa, T.L. (2018) Halytske muzychne tovarystvo u kulturnomystetskomu protsesi XIX – pochatku KhKh stolittia [Galician Music Society in the cultural and artistic process of the XIX – early XX centuries]. *Doctor's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Mykhailychenko, O. V. (2009). Osnovy zahalnoi ta muzychnoi pedahohiky: istoriia ta teoriia : navch. posibnyk [Fundamentals of general and music pedagogy: history and theory: textbook manual]. Sumy : Kozatskyi val. 208 p. [in Ukrainian].
5. Nikolai, H.Yu. (2010). Vytoky muzychno-pedahohichnoi osvity v Ukraini [Origins of music and pedagogical education in Ukraine]. *Mystetska osvita v Ukraini: teoriia i praktyka*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 159–183 [in Ukrainian].
6. Padalka, H.M. (2019). Paradoksy i perspektyvy pidhotovky fakhivtsiv u systemi profesiinoi mystetskoj osvity [Paradoxes and prospects of training specialists in the system of professional art education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Ser. 14 : Teoriia i metodyka mystetskoj osvity : zb. nauk. prats. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 26, 3–8. [in Ukrainian].

7. Pro vyshchu osvitu (2014). [About higher education]. *mon.gov.ua* Retrieved from: <https://zakon.help/law/1556-VII>. (Last accessed: 02.11.2021).
  8. Rozhok, V. (2005). Intehratsiia – ne unifikatsiia. Muzychna osvita ta Bolonskyi protses [Integration is not unification. Music education and the Bologna process]. *Den*. 16 lystopada, 211. [in Ukrainian].
  9. Sidletska, T.I. Stanovlennia i rozvytok mystetskoï osvity v Ukraini [Formation and development of art education in Ukraine]. *Znannia. Osvita. Osvichenist* : zb. mater. I Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 25–27 veres. 2012 r. Vinnytsia : VNTU, 2012. S. 112–114. [in Ukrainian].
  10. Ritzarev, M. (2006). *Eighteenth-Century Russian Music*. Aldershot : Ashgate, 387.
- 

## V. S. LYTOVCHENKO

*Leading Concertmaster at the Department of Chamber Ensemble,  
Kharkiv I. P. Kotlyarevsky National University of Arts;  
Postgraduate Student at the Department of Psychology, Pedagogy and Philosophy,  
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University;  
Lecturer at the Department of the Orchestral String Instruments,  
B. M. Lyatoshinsky Kharkiv Music Professional College  
Kharkiv, Ukraine  
E-mail: Vera\_violini1@ukr.net  
<http://orcid.org/0000-0002-0520-6521>*

## HISTORY OF UKRAINIAN CONSERVATORIES: LEGACY OF TRADITION

The paper provides a definition of the term “conservatory” with reference to opening of the first conservatoires in the 16<sup>th</sup> century in the territory of contemporary Italy. The author notes the process of transformation of conservatoires into higher education institutions operating under the university principle as opposed to the “master-apprentice” medieval system.

The work describes the first attempt to open a conservatoire in Ukraine in the city of Kremenchuk in the late 18<sup>th</sup> century, i.e. before the first conservatoires emerged in the territories of the countries which comprised Ukrainian lands in the 19<sup>th</sup> century. The author notes common trends in the development of professional musical education in the Ukrainian lands that were part of the Austro-Hungarian and Russian empires, and establishment of music associations which facilitated opening of music schools in Lviv, Kyiv, Kharkiv, and Odesa in the 19<sup>th</sup> century. The process of transformation of these educational institutions into conservatoires is traced.

The work describes development of the professional music education in the Soviet times where the top-level institutions were conservatoires of Kyiv, Kharkiv, Odesa and Lviv. Positive and negative features of the centralised and unified music education system are shown.

The paper provides insight into the paths of development of the higher music education after Ukraine’s independence, describes issues with implementing the two-level system of higher education. The author examines the process of change of educational institutions’ statuses and names which has led to re-naming of conservatoires into universities and academies. The paper recounts opening of new educational institutions providing higher education in music in large cities of Ukraine.

The paper concludes that the work of contemporary Ukrainian higher education institutions providing training in music is based on the well-established system of music education of Ukrainian conservatoires, which in turn is based on centuries-old traditions of the Western European system of professional music education.

**Key words:** conservatoire, music education, higher education institution, history of music education, music college.

УДК 372

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.19>**О. О. ОСОВА**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри іноземної філології,  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради,  
м. Харків, Україна  
Електронна пошта: [osova.olga@gmail.com](mailto:osova.olga@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0001-7316-1196>*

**ОРГАНІЗАЦІЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

Нова комунікативна реальність та популяризація інформаційно-комунікаційних технологій зумовили пошук інноваційних засобів, методів та технологій навчання іноземних мов, що забезпечують розвиток мовних навичок та мовленнєвих умінь студентів із високим рівнем культури іншомовного спілкування, сприяють швидкій адаптації особистості до умов продуктивного співробітництва та правильного прийняття рішень. У контексті зазначеного особливий інтерес викликає проблема організації кооперативного навчання іноземних мов студентів сучасних закладів вищої освіти України в умовах дистанційної освіти, що потребує детального вивчення та висвітлення у науково-педагогічній літературі.

У статті здійснено спробу узагальнення досвіду організації кооперативного навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти у сучасних закладах вищої освіти в Україні. На основі вивчення досвіду їх діяльності визначено дидактичні можливості окремих платформ дистанційного навчання для організації кооперативного навчання (Moodle, Zoom, Skype, Google Classroom тощо) на заняттях іноземних мов, а саме: використання різних форм групової роботи (дискусії, «мозковий штурм», «комплімент», підготовка проєктів тощо), доступність засобів для спілкування та здійснення тестового контролю, можливість використання інших онлайн сервісів (YouTube, BBC, онлайн-газет та журналів тощо), які містять цікавий матеріал для дискусій; обмін відео-, аудіоінформацією тощо. Виявлено низку недоліків, серед яких варто відзначити відсутність зорового контакту, що значно зменшує можливості методів кооперативного навчання на заняттях з іноземної мови; відсутність безпосереднього «живого» спілкування з викладачем, а також мультизаїнятність студента під час роботи з електронними сервісами, значні ризики роботи з фейковою інформацією, відволікання уваги на інші сайти тощо. З'ясовано, що організація кооперативного навчання іноземних мов у контексті дистанційного навчання характеризується недостатнім рівнем інформатизації суспільства, потребою врегулювання питань фінансування та нормативно-правового забезпечення, а також корінною зміною ролі викладача в освітньому процесі.

**Ключові слова:** іноземна мова, кооперативне навчання, дистанційне навчання, викладач, студент, сучасні заклади вищої освіти, освітні платформи.

**Постановка проблеми.** Розширення міжнародного співробітництва та ділових контактів української держави з європейськими країнами зумовлює потребу у фахівцях, здатних до продуктивної іншомовної комунікації та конструктивної взаємодії з представниками країн європейської спільноти. У зв'язку із зазначеним особливого статусу набуває іноземна мова як засіб координації професійної діяльності фахівця, його самореалізації, самоствердження та підвищення рівня конкурентоздатності на сучасному ринку праці. Фахівець нової генерації повинен уміти організовувати діалог з представниками європейської культури, знаходити компроміс у складних ситуаціях, взаємодіяти

в умовах співпраці, обмінюватися досвідом на міжнародному рівні, активно використовуючи вербальні та невербальні засоби іншомовного спілкування.

З урахуванням означених потреб особливої актуальності набуває проблема формування іншомовної комунікативної компетентності студентів як важливої складової частини їхньої майбутньої професійної діяльності, що визначає потребу вдосконалення дидактико-методичних підходів до конструювання моделі підготовки фахівців, здатних здійснювати продуктивну професійну діяльність на нових концептуальних засадах. Однією з ефективних методик навчання іноземної мови, що покли-

кана розвивати мовні навички та мовленнєві вміння студентів із високим рівнем культури іншомовного спілкування, сприяти швидкій адаптації особистості до умов продуктивного співробітництва, правильного прийняття рішень, збалансовано розподіляти час на виконання завдань, правильно розставляти пріоритети, «відчувати» людей, знаходити з ними спільну мову та формувати команду для досягнення поставлених цілей, є методика кооперативного навчання.

На реалізацію цих завдань спрямовані Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Наказ Міністерства освіти та науки України «Про затвердження положення про дистанційне навчання» (2013 р.), Національна рамка кваліфікацій (2011 р.), Концепція мовної освіти (2011 р.), Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (2020 р.), Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2003 р.) тощо. Однак процедура практичної реалізації цих нормативно-правових актів у закладах вищої освіти в умовах дистанційної освіти, спричиненої наслідками пандемії Covid-19, розроблена недостатньо. Водночас представлений у вітчизняних закладах вищої освіти досвід іншомовної підготовки фахівців в умовах дистанційного навчання становить значний інформаційний пласт, що потребує детального вивчення та висвітлення у науково-педагогічній літературі.

**Аналіз попередніх досліджень.** Теоретичні аспекти проблеми навчання іноземних мов студентів у процесі професійної підготовки висвітлювалися у працях С. Амеліної, О. Бігич, В. Карпової, Л. Морської, С. Ніколаєвої, Л. Піхтовнікової, О. Тарнопольського та ін. Вагомий внесок у становлення технології кооперативного навчання у процесі викладання іноземних мов було здійснено зарубіжними вченими Дж. Аронсоном, Р. Славіном, Д. Джонсом та Р. Джонсом, які зазначали, що специфіка організації навчання у співпраці полягає в колективному розв'язанні вербальних завдань. Важливим аспектом під час кооперативної співпраці є правильний розподіл ролей у групі. Науковці підкреслювали, що в загальному колективному процесі розв'язання проблеми «кожен окремих студент здійснює особливу функцію, що підвищує його самооцінку та забезпечує мотива-

цію до навчання іноземних мов» [Johnson : 38]. Подальший розвиток проблема кооперативного навчання іноземних мов отримала в дослідженнях Є. Полат, Н. Гальскової, Є. Ільїної та ін., у яких були викладені основні положення ефективно організації кооперативного навчання на заняттях іноземної мови з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів.

Стрімкий розвиток цифрових технологій сприяв появі низки наукових розвідок учених (В. Биков, М. Жалдак, Л. Карташова, Н. Морзе, О. Спірін), присвячених питанням використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі закладів вищої освіти, що у свою чергу спричинило появу нових видів комунікації та способів професійно-педагогічної взаємодії суб'єктів навчання у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Розглядаючи цифрові технології як важливий інструмент професійної підготовки фахівців, вчені зазначали, що їх використання сприяло індивідуалізації та інтенсифікації процесу навчання іноземних мов і підвищувало результативність навчання [Bielousova : 851].

У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують наукові праці А. Аврамчук, В. Краснопольського, В. Кухаренко, І. Ковалінської та ін., у яких представлено методичні аспекти навчання іноземних мов у віртуальному навчальному середовищі. Компаративний аналіз традиційного та дистанційного навчання в Україні та за її межами здійснювали Н. Муліна, П. Сердюков, Т. Гарбуз та ін. Однак у працях згаданих вище авторів проблема організації кооперативного навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти в Україні комплексно не досліджувалася.

**Мета дослідження** – з'ясувати тенденції розвитку дистанційного навчання, проаналізувати досвід організації кооперативного навчання іноземних мов у сучасних закладах вищої освіти в Україні, визначити переваги та недоліки основних сучасних платформ дистанційного навчання та їх дидактичні можливості для організації кооперативного навчання на заняттях іноземної мови.

**Методи та організація досліджень.** З метою досягнення поставленої мети використовувався комплекс методів наукового дослідження, а саме: емпіричні (джерелознавчий



аналіз та описовий метод) – для аналізу історико-педагогічних джерел, нормативних документів, матеріалів періодичних видань з питань організації кооперативного навчання іноземних мов в умовах дистанційного навчання; кількісний – з метою аналізу попередніх джерел та визначення ступеня розробленості проблеми; загальнонаукові (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення) – для об'єктивного студювання та всебічного аналізу процесу організації кооперативного навчання іноземних мов студентів закладів вищої освіти України в умовах дистанційного навчання на початку XXI ст.; спеціальні: метод вивчення й узагальнення педагогічного досвіду – для виявлення переваг і недоліків основних сучасних платформ дистанційного навчання та їх дидактичні можливості для організації кооперативного навчання на заняттях іноземних мов; метод наукової екстраполяції – для визначення перспектив використання набутого позитивного педагогічного досвіду в сучасних умовах розвитку освіти; термінологічний аналіз – з метою визначення термінологічного поля дослідження.

**Результати дискусії.** Специфіка навчання іноземної мов полягає в тому, що вона виступає одночасно засобом спілкування та пізнання. Основна мета навчання іноземної мови у закладах вищої освіти нефілологічного профілю полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетенції студентів задля взаємодії з носіями іноземної мови відповідно до норм і традицій культури країни, мова якої вивчається. Здатність вирішувати важливі завдання професійного спілкування засобами іноземної мови та вміння конструктивно використовувати факти мови та мовлення для реалізації міжкультурної взаємодії мають пріоритетне значення для формування високопрофесійного фахівця нової генерації.

Відповідно до зазначеного вище певних змін вимагає сфера іншомовної освіти, переосмислення сучасних підходів, технологій та методів навчання іноземних мов у відповідності до реальної комунікативної ситуації та інноваційного освітнього середовища. Однією з ефективних технологій навчання іноземних мов, що базується на застосуванні методів навчальної взаємодії, є технологія кооперативного навчання.

Історичні витоки технології кооперативного навчання починають свій відлік із початку XX ст., коли вони застосовувалися в педагогічній практиці закладів освіти Нідерландів, Великобританії, Ізраїлю, Німеччини тощо. В основу технології кооперативного навчання покладено принцип комунікативної взаємодії та співпраці на засадах взаємодопомоги та партнерства. Це рекурсивний процес, коли суб'єкти діяльності вмотивовані на співпрацю, вибудову консенсусу з метою досягнення результативності поставленого завдання [Roger, Johnson : 45]. Заняття з іноземної мови з використанням технології кооперативного навчання передбачає спільне обговорення проблеми, прийняття рішень під час тренувальних вправ, що виконуються в групах.

За такої організації навчання викладач через завдання спрямовує діяльність групи та водночас керує роботою кожного окремого студента. Перевагами кооперативного навчання є можливості студентів співпрацювати зі своїми одногрупниками, у результаті чого реалізується природне прагнення кожної людини до спілкування, що забезпечує також застосування комунікативних умінь на практиці.

Сучасні реалії життя, викликані наслідками пандемії Covid 19, поставили нові вимоги перед вітчизняною системою освіти, що полягають у переході закладів вищої освіти на дистанційну форму навчання, яка до цього часу не знаходила широкого застосування в системі освіти України.

Виходячи з попередньо проведеного вченими наукового обґрунтування дистанційного навчання як «цілеспрямованого процесу інтерактивної, асинхронної або синхронної взаємодії викладача та студентів між собою із засобами навчання, індиферентного до їх розташування у просторі і узгодженого у часі» [Костікова : 141], основними його характеристиками визначаємо модульність, гнучкість, можливість урахування індивідуальних особливостей студентів, зміну ролі викладача, спрощений доступ до контенту, формування та управління контекстом тощо.

Вивчення досвіду діяльності сучасних закладів вищої освіти України дозволяє з'ясувати дидактичні можливості окремих платформ дистанційного навчання для організації

кооперативного навчання на заняттях іноземних мов. Як свідчить проведене дослідження, більшість сучасних закладів вищої освіти України зупинили свій вибір на безкоштовних навчальних платформах (Acollab, ATutor, COSE, Dokeos ELEDGE, Ganasha, ILIAS, LON-CAPA, LRN, Moodle, OpenACS, OpenCartable, Sakai, Classroom тощо), що пояснюється несприятливими фінансовими умовами на фоні світової економічної кризи. Безперечним лідером серед названих вище платформ дистанційної освіти є платформа Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), яка являє собою авторизовану систему управління навчанням, що базується на інформаційно-комунікаційних технологіях [Oxford Advanced Learner's Dictionary].

Система Moodle активно використовується у багатьох закладах вищої освіти України (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Харківський національний медичний університет тощо) для вивчення іноземних мов. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що основними засобами, що забезпечують організацію кооперативного навчання іноземної мови у межах платформи Moodle, є форум, який розміщується на головній сторінці платформи та надає можливість для offline-комунікації у процесі обговорення дискусійних питань усіма учасниками. Засобом для online-спілкування між викладачем та студентами виступає чат. Крім того, спілкування може також відбуватися за допомогою електронної пошти.

Серед основних переваг системи Moodle у процесі навчання іноземної мови викладачі-практики називають можливість використання різних форм групової роботи (дискусії, «мозковий штурм», «комплімент», підготовка проєктів тощо); доступність засобів для спілкування та здійснення тестового контролю в режимі «24 на 7»; можливість використання інших онлайн сервісів (YouTube, BBC, онлайн газет та журналів тощо), яку містять цікавий матеріал для дискусій; обмін відео-, аудіоінформацією, наприклад, підготовлених студентами

презентацій чи цифрових історій, які також потім можуть обговорюватися на форумі тощо [Вакалюк, Стельмах]. Механізмами реалізації комунікативного принципу навчання іноземної мови у процесі групової роботи виступають перцептивний, що забезпечується сприйняттям навчального матеріалу аудіовізуальними засобами, інтерактивний, завдяки якому здійснюється активна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу та комунікативний, який реалізується у процесі обміну інформацією [Ковалинська : 160].

У контексті досліджуваної проблеми особливої уваги заслуговує діяльність Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», досвід роботи якого презентує дистанційні курси в системі Moodle таких навчальних дисциплін, як «Англійська мова загальнотехнічного спрямування», «Англійська мова професійного спрямування», «Англійська мова для науковців» тощо, розроблені викладачами зазначеного закладу вищої освіти. Фокусуючи увагу на практичних навичках іншомовної комунікації з метою вирішення проблемних завдань у процесі групової діяльності, викладачі зазначеного закладу освіти пропонували завдання, у процесі виконання яких обговорювалися ситуації у форумі та чаті у синхронному та асинхронному режимах, презентувалися результати проєктної діяльності, які підлягали аналізу та дискусії, використовувалася методика кооперативного читання тощо [Коваль, Аврамчук : 95].

Однак, поряд із зазначеним дидактичним потенціалом представленої системи для організації кооперативного навчання іноземної мови студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання виявлено і низку недоліків, серед яких варто відзначити відсутність зорового контакту, що значно зменшує можливість методів кооперативного навчання на заняттях іноземної мови; відсутність безпосереднього «живого» спілкування з викладачем, а також мультизайнятість студента під час роботи з електронними сервісами, значні ризики роботи з фейковою інформацією, відволікання уваги на інші сайти тощо [Oxford Advanced Learner's Dictionary].

Під час аналізу науково-педагогічної літератури з теми дослідження [Vakaliuk, Osova,

Chernysh; Бескорса; Гончарова, Маслова; Коваль, Аврамчук; Микитюк] з'ясовано, що організація занять з іноземної мови у синхронному режимі в сучасних закладах вищої освіти України здійснювалася за допомогою сервісів Zoom, Skype, Google Meet тощо. За допомогою сервісу Zoom викладачі мають можливість використовувати методи кооперативної роботи на заняттях іноземної мови. Однією із переваг цієї платформи є те, що наявність режиму «Сесійних залів» («breakout rooms») забезпечує одночасну синхронну роботу студентів у групах. Викладач може приєднуватися до сесійних залів і координувати групову діяльність. Серед інших переваг платформи Zoom варто відзначити можливість демонстрації матеріалу на робочому столі, а також використання інтерактивної дошки (whiteboard) під час занять, що дає змогу схематично зображувати та наочно демонструвати важливі твердження, висновки, взаємозв'язки і таким чином візуалізувати результати групової роботи, наприклад, під час презентації проєкту, доведення власної точки зору, використання методики «Асоціативний куш», «Дерево рішень» тощо. Для розвитку писемного дискурсивного мовлення можливе використання чату. Прикладом кооперативної роботи з текстом може слугувати методика креативного письма, під час якої колективно створюється текстовий продукт. За допомогою функції інтерактивної дошки, на якій відбувається робота з текстом, викладач спостерігає за результатами роботи студентів у групі та здійснює контроль [Vakaliuk, Osova, Chernysh]. Функція демонстрації екрану дозволяє презентувати інтерактивну дошку Padlet, на якій викладач може розмішувати кейси для вирішення проблемних завдань, а також результати проєктної роботи (презентації, цифрові наративи, скріншоти за результатами роботи з конструкторами ментальних карт тощо) [Vakaliuk, Osova, Chernysh].

Серед основних недоліків платформи Zoom, які виявлено під час аналізу презентації досвіду дистанційної роботи викладачів іноземних мов є такі, як перевантаження зорових рецепторів учасників освітнього процесу, негативний вплив на психолого-емоційний стан під час тривалого перебування за комп'ютером, обмеження у часі для проведення занять у безкоштовних версіях сервісу тощо [Гончарова; Микитюк]

Аналогічними можливостями характеризуються також платформи Skype, Google Meet, які за допомогою функції демонстрації екрану дозволяють користуватися відео- та аудіофайлами, обговорювати важливі питання та надсилати завдання в чат як у групу, так і індивідуально [Вакалюк : 84]. Однак, на відміну від платформи Zoom, зазначені сервіси не мають у своєму інструментарії віртуальної дошки, що дещо обмежує можливості для організації кооперативної роботи на заняттях іноземної мови.

Однією із розробок компанії Google, яка поєднується з Google Docs, Drive, Gmail та входить до складу освітнього пакета Google Apps for Education і використовується у практиці закладів вищої освіти України, є платформа Classroom [Стельмах]. За допомогою зазначеного сервісу уможливується спілкування викладача з групами студентів, створення завдання у вигляді документа, відео- чи аудіофайлу та відкриття доступу до нього, забезпечення зворотного зв'язку за допомогою функції правок та коментарів.

Ще одна з платформ для навчання іноземної мови у дистанційному режимі у закладах вищої освіти – Sakai, у межах якої викладач має можливість налаштування чергових завдань та повідомлень як для окремого студента, так і для групи.

Проведений аналіз джерел з теми дослідження [Бескорса; Ковалинська; Коваль, Аврамчук; Костікова; Микитюк] дозволяє стверджувати, що поряд із представленими вище основними онлайн-платформами у практиці закладів вищої освіти України активно використовуються також онлайн-сервіси, зокрема EduPad, Trello, Livejournal, Jamboard, Linoit тощо, які ефективно доповнюють систему дистанційної освіти та розширюють можливості для організації групової роботи на заняттях з іноземної мови.

**Висновки.** Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що використання технології дистанційного навчання в Україні знаходиться на етапі його становлення та потребує відповідного фінансування та нормативно-правового врегулювання. Дистанційне навчання іноземної мови у більшості закладів вищої освіти України здійснюється шляхом використання безкоштовних навчальних платформ (Acollab, ATutor, COSE, Dokeos ELEDGE, Ganesha, ILIAS, LON-CAPA, LRN, Moodle, OpenACS, OpenCartable, Sakai,

Classroom тощо), які забезпечують організацію навчальної діяльності студентів в асинхронному та синхронному режимах та надають дидактичні можливості для організації кооперативного навчання (обговорення дискусійних питань, проведення «мозкових штурмів», підготовка проєктів, презентація цифрових історій на задану тематику, використання методики «Дерево рішень» тощо).

У контексті досліджуваної проблеми варто зазначити, що в процесі організації групової роботи засобами дистанційного навчання на заняттях з іноземної мови спостерігається тенденція до трансформації ролі викладача, який виконує функцію коуча, модератора, консуль-

танта, фасилітатора іншомовної комунікації, експерта самостійної роботи у процесі кооперативної діяльності. Зазначене потребує високого рівня лінгвістичної, методичної та цифрової компетентності викладачів іноземної мови, що допоможе критично обирати та ефективно використовувати творчі ідеї в умовах інформаційно-комунікаційного середовища та з урахуванням специфіки викладання іноземної мови.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми організації групового навчання іноземної мови в умовах дистанційної освіти, а свідчить про необхідність подальшого її розроблення у напрямі вивчення позитивного досвіду європейських країн.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Bielousova R. Designing ESP materials within the blended learning concept. *SGEM: Ecology, economics, education and legislation*, 2015. P. 847–853.
2. Johnson D. An Overview of Cooperative Learning. URL: <http://www.co-operation.org/home/introduction-tocooperative-learning> (дата звернення 25.01.2021)
3. Moodle URL: <https://moodle.org/> (Дата звернення 08.02.2021)
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary. New 8th Edition. Oxford: Oxford University Press, 2010, 1796 p.
5. Roger T., Johnson D. An Overview of Cooperative Learning. URL: <http://www.co-operation.org/home/introduction-tocooperative-learning/> (дата звернення 15.02.2021)
6. Vakaliuk T., Osova O., Chernysh O. Using information and communication technologies for the formation of linguodidactic competence of future foreign language teachers. *ICT and learning tools in the higher education establishments*. Vol 82. No 2. 2021 URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3868> (Дата звернення 01.08.2021)
7. Бескорса О.С. Система Moodle як засіб організації змішаного навчання практичної фонетики німецької мови. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Том 62, № 6. С. 86–97. URL: [https://www.researchgate.net/publication/331467715\\_SISTEMA\\_MOODLE\\_AK\\_ZASIB\\_ORGANIZACII\\_ZMISANOGO\\_NAVCANNA\\_PRAKTICNOI\\_FONETIKI\\_NIMESKOI\\_MOVI](https://www.researchgate.net/publication/331467715_SISTEMA_MOODLE_AK_ZASIB_ORGANIZACII_ZMISANOGO_NAVCANNA_PRAKTICNOI_FONETIKI_NIMESKOI_MOVI) (Дата звернення 21.08.2021)
8. Вакалюк Т. Піходи до використання хмарних технологій у навчальному процесі вищої школи у вітчизняній науковій літературі. *Сучасні інформаційні технологи та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : Зб. наук. пр. Випуск 48. Київ-Вінниця: ФОП Тарнашинський О. В., 2017. С. 83–87. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/25124/1/стаття\\_Вакалюк.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/25124/1/стаття_Вакалюк.pdf) (Дата звернення 04.08.2021)
9. Гончарова О., Маслова, А. Особливості використання Skype та Zoom в процесі дистанційного навчання англійської мови. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі* : матеріали Всеукр. наук.-теоретичної конф., (25 листопада 2020 р. Вінниця). 2020. с. 29–32.
10. Ковалинська І.В. Можливості використання електронного навчального простору. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 101, с. 159–162.
11. Коваль Т., Аврамчук А. Використання системи Moodle для створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін: зарубіжний і вітчизняний досвід. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: педагогіка*. 2016. № 2 (53). С. 93–99.
12. Костікова І.І. Електронна педагогіка: монографія / І.І. Костікова. Харків: «Смуґаста типографія», 2015. 160 с.
13. Микитюк А. Використання сервісу Zoom у дистанційному навчанні. URL: [http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-525-8896-vikoristannya-servis-zoom-u-distancijnomu-navchanni\\_kafedra-inozemnih-mov](http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-525-8896-vikoristannya-servis-zoom-u-distancijnomu-navchanni_kafedra-inozemnih-mov) (Дата звернення 05.07.2021)
14. Стельмах С. Classroom – інтерактивний сервіс Google для учителів и учащихся URL: <http://www.pcweek.ru/its/article/detail.php?ID=163279> (Дата звернення 08.08.2021)

### REFERENCES

1. Bielousova R. (2015) Designing ESP materials within the blended learning concept. *SGEM: Ecology, economics, education and legislation*. P. 847–853. [in English]



2. Johnson D. (2003) An Overview of Cooperative Learning. Retrieved from: <http://www.co-operation.org/home/introduction-tocooperative-learning> (accessed 25.01.2021 ) [in English]
3. Moodle (2021) Retrieved from: <https://moodle.org/> (accessed 08.02.2021) [in English]
4. Oxford Advanced Learners Dictionary (2010). New 8th Edition. Oxford: Oxford University Press. 1796 p. [in English]
5. Roger T., Johnson D. An Overview of Cooperative Learning (2017). Retrieved from: <http://www.co-operation.org/home/introduction-tocooperative-learning/> (accessed 15.02.2021 ) [in English]
6. Vakaliuk T., Osova O., Chernysh O. (2021) Using information and communication technologies for the formation of linguodidactic competence of future foreign language teachers. *ICT and learning tools in the higher education establishments*. Vol 82. No 2. 2021 Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3868> (accessed 01.08.2021) [in English]
7. Beskorsa O.S. Systema (2017.) Moodle yak zasib orhanizatsii zmishanoho navchannia praktychnoi fonetyky nimetskoi movy. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Moodle system as a means of organizing blended learning of practical phonetics of the German language. Information technologies and teaching aids] Tom 62, №6. S. 86–97. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/331467715\\_SISTEMA\\_MOODLE\\_AK\\_ZASIB\\_ORGANIZACII\\_ZMISANOGO\\_NAVCANNA\\_PRAKTICNOI\\_FONETIKI\\_NIMECKOI\\_MOVI](https://www.researchgate.net/publication/331467715_SISTEMA_MOODLE_AK_ZASIB_ORGANIZACII_ZMISANOGO_NAVCANNA_PRAKTICNOI_FONETIKI_NIMECKOI_MOVI) (accessed 21.08.2021) [in Ukrainian]
8. Vakaliuk T. (2017) Pikhody do vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi vyshchoi shkoly u vitchyzniani naukovii literaturi [Approaches to the use of cloud technologies in the educational process of higher school in the domestic scientific literature]. *Suchasni informatsiini tekhnolohy ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolopia, teoriia, dosvid, problemy* : Zb. nauk. pr. Vypusk 48. Kyiv-Vinnytsia: FOP Tarnashynskiy O. V., 2017. S. 83–87. Retrieved from: [http://eprints.zu.edu.ua/25124/1/stattia\\_Vakaliuk.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/25124/1/stattia_Vakaliuk.pdf) (accessed 04.08.2021) [in Ukrainian]
9. Honcharova O., Maslova A. (2020) Osoblyvosti vykorystannia Skype ta Zoom v protsesi dystantsiinoho navchannia anhliiskoi movy [Features of using Skype and Zoom in the process of distance learning English] *Aktualni problemy filolohii ta metodyky vykladannia inozemnykh mov u suchasnomu multylinhvalnomu prostori* : materialy Vseukr. nauk.-teoretychnoi konf., (25 lystopada 2020 r. Vinnytsia). s. 29–32. [in Ukrainian]
10. Kovalynska I.V. (2012) Mozhlyvosti vykorystannia elektronnoho navchalnogo prostoru [Features of using Skype and Zoom in the process of distance learning English] *Visnyk Chernihivskoho natsionalnogo pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*. Vyp. 101, s. 159–162. [in Ukrainian]
11. Koval T., Avramchuk A. (2016) Vykorystannia systemy Moodle dlia stvorennia multymediinykh elektronnykh osvitnikh resursiv z movnykh dystsyplin: zarubizhnyi i vitchyzniani dosvid [Using the Moodle system to create multimedia electronic educational resources in language disciplines: foreign and domestic experience] *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka. Seriya: pedahohika*. № 2 (53). S. 93–99. [in Ukrainian]
12. Kostikova I.I. *Elektronna pedahohika: monohrafiia* (2015) [Electronic pedagogy: monograph] Kharkiv: «Smuhasta typohrafiia». 160 s. [in Ukrainian]
13. Mykytiuk A. Vykorystannia servisu Zoom u dystantsiinomu navchanni (2020) Retrieved from: [http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-525-8896-vikoristannya-servisu-zoom-u-distanciynomu-navchanni\\_kafedra-inozemnih-mov](http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-525-8896-vikoristannya-servisu-zoom-u-distanciynomu-navchanni_kafedra-inozemnih-mov) (accessed 05.07.2021) [in Ukrainian]
14. Stelmakh S. Classroom – ynteraktyvnyi servys Google dlia uchyteli y uchaschchykhsia (2014) Retrieved from: <http://www.pcweek.ru/its/article/detail.php?ID=163279> (accessed 08.08.2021) [in Russian]

---

## O. O. OSOVA

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Professor at the Department of Foreign Philology,  
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy”  
of Kharkiv Regional Council,  
Kharkiv, Ukraine  
E-mail: [osova.olga@gmail.com](mailto:osova.olga@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-7316-1196>*

## ORGANIZATION OF COOPERATIVE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN CONTEXTS OF DISTANCE EDUCATION

New communicative reality and promotion of information and communication technologies predetermined the search of new means, methods and technologies of learning of foreign languages that provide the development of language skills

and speech abilities of students with the high level of foreign communication culture, assist rapid adaptation of a person to the conditions of productive collaboration and correct decision-making. From the perspective of mentioned above, the organization of foreign languages cooperative learning of Ukrainian modern higher education institutions students in contexts of distance education that requires the detailed study and coverage in scientific and pedagogical literature is of particular interest.

In the article an attempt is made at summing up of cooperative learning experience of foreign languages organization in modern higher education institutions of Ukraine. On the basis of study of their activity experience, didactic resources of certain distance learning platforms for the organization of cooperative learning (Moodle, Zoom, Skype, Google Classroom etc.) in foreign language classes, namely: the use of different forms of group work (discussions, “brainstorming”, “compliment”, project preparation etc.), accessibility of communication realization means of test control, possibility of using other online services (YouTube, BBC, online newspapers and magazines etc.) that contain interesting material for discussions; video- and audioinformation exchange etc., are outlined. A series of drawbacks among which the most notable are absence of visual contact that considerably diminishes possibilities of cooperative learning methods in foreign language classes; absence of direct live communication with a teacher and also multiemployment of a student during work with e-services, considerable risks of work with fake information, distraction by other websites etc., are found out. The study shows that organization of foreign languages cooperative learning in contexts of distance education is characterized by insufficient level of the society’s informatization, necessity of adjustment of financing issues and regulatory services and also a fundamental change of the teacher’s role in the educational process.

**Key words:** foreign language, cooperative learning, distance learning, teacher, student, modern higher education institutions, educational platforms.

УДК 37.035:316.46:378

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.20>

## О. І. ШАМАНСЬКА

*кандидат економічних наук, доцент,*

*доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами,*

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,*

*м. Вінниця, Україна*

*Електронна пошта: [Shamanskalena@gmail.com](mailto:Shamanskalena@gmail.com)*

*<http://orcid.org/0000-0002-2677-8983>*

### ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КАНАДІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ІСТОРИКО-ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті досліджено тенденції розвитку освіти дорослих у Канаді та Великій Британії, враховуючи історичний аспект. Визначено, що освіту дорослих слід розглядати як важливу складову частину неперервної освіти. У статті також обґрунтовано, що в Канаді та Великій Британії спостерігається ґрунтовна законодавча підтримка з боку держави в напрямку освіти дорослих. У досліджуваних країнах створена розгалужена законодавча база освіти дорослих, що охоплює її різноманітні складові частини та аспекти. Проведені дослідження показали, що у 1997 році зменшення урядової підтримки у фінансуванні освіти дорослих, затвердженої наказом консерваторів під назвою «Bill 160», викликало незадоволення дорослих учнів та привело до створення першої в Канаді Асоціації дорослих студентів Торонто, а саме «Toronto Adult Students Association». Автором визначено, що в Канаді реформою освіти дорослих передбачено розвиток доступної, розгалуженої, інтегрованої та гнучкої системи освіти дорослих. Така система надає безліч можливостей для навчання дорослої людини, а також забезпечує професійну підготовку канадців у будь-який момент, коли вони її потребуватимуть. При цьому особлива увага надається підготовці та перекваліфікації кадрів на робочому місці. Це забезпечує досить широкий спектр можливостей для зменшення безробіття. А концепція компетентності розглядається як ключ до підвищення продуктивності праці, економічного зростання та ефективної зайнятості. Визначено, що серед європейських країн лідером у поширенні професійного навчання, тобто освіти дорослих, є Велика Британія. Освіта дорослих у Великій Британії є одним із пріоритетів державної політики, ґрунтується на давніх історичних традиціях, високоякісних показниках, ґрунтовних науково-педагогічних дослідженнях, а практика реалізації довела свою дієвість та ефективність. Автором також обґрунтовано, що у другій половині ХХ ст. у Великій Британії видається значна кількість законів, що стосувалися освіти дорослих. Відповідно до цього уряд Великої Британії ухвалив досить широкий спектр законів про освіту дорослих.

**Ключові слова:** неперервна освіта, освіта дорослих у Канаді та Великій Британії, історичний аспект, розвиток особистості.

**Вступ.** У сучасних умовах соціально-економічної трансформації неперервна освіта виступає основою всебічного розвитку особистості, а також поступальною складовою частиною зростання її творчого та професійного потенціалу. Неперервна освіта є інтегральною частиною життєдіяльності особистості та умовою постійного розвитку індивідуального досвіду людини. Категорія неперервної освіти висвітлюється як важливий соціально-педагогічний принцип, що відображає сучасну тенденцію формування освіти як цілісної системи. Така система спрямована на розвиток самої особистості та містить умову соціального розвитку. Таким чином, йдеться про сучасний та інноваційний погляд на освіту та підхід до розуміння її важливості в житті особистості.

**Постановка проблеми.** Проведені дослідження показали, що освіту дорослих слід розглядати як важливий складник неперервної освіти. Комплекс проблем, пов'язаних з її функціонуванням, має специфіку, що зумовлена особливостями контингенту тих, хто навчається, а також своєрідністю поставлених завдань. Зростаюча значущість освіти дорослих – це загально-визнаний факт. У світі немає країни, яка не була б певним чином зобов'язана власному розвитку технологічним, соціально-економічним, культурним розвитком. Так само як і немає країни, яка б не пов'язувала власне майбутнє з її подальшим розвитком через процес неперервної освіти чи освіти протягом життя.

**Аналіз попередніх досліджень.** У контексті дослідження викликають інтерес праці нау-

ковців, які безпосередньо чи опосередковано торкаються питань освіти дорослих (Ю. Брандбура, С. Коваленко, Л. Клочко, Н. Колосова, Л. Лук'янова, О. Топоркова та інші). Також заслуговують уваги наукові праці закордонних вчених (П. Джарвіс (P. Jarvis), В. Коновей (W. Conaway), Д. Давіс (D. Davies), Т. Несбіт (T. Nesbit), Г. Селман (G. Selman)), праці яких присвячені таким проблемам, як формування ефективної системи освіти дорослих у Канаді та Великій Британії, історичний аспект становлення та розвиток системи освіти дорослих Канади та Великої Британії, дослідження та сутнісний аналіз таких понять, як «освіта протягом життя» та «відкрите навчання». У Великій Британії вплинули ідеї дистанційного навчання та навчання дорослих К. Роджерса (K. Rogers), М. Ноулза, вчених із Ноттінгемського університету, П. Джарвіса (P. Jarvis), С. Хоула (S. Haul), А. Тафа (A. Taifa) та інших.

**Метою статті** є дослідження становлення та розвитку освіти дорослих у Канаді та Великій Британії із урахуванням історико-порівняльного аспекту.

**Результати та дискусії.** У сучасних умовах суспільного розвитку стрімкі зміни, які відбуваються в суспільстві, сприяють процесу уявлення та сприйняття традиційної освіти. При цьому важливим детермінантом розвитку економіки є саме неперервна освіта. Досить важливою проблемою майбутнього спеціаліста є постійне опанування нових знань, особистісний розвиток, професійне зростання, а також вдосконалення протягом життя.

В умовах постійних змін освіта дорослих є невід'ємною складовою частиною неперервної освіти. Відповідно, головним суб'єктом у цій системі виступає доросла особистість, основними характеристиками якої є усвідомлення себе як цілісної та самостійної особистості, володіння певним життєвим, професійним і соціальним досвідом. Дорослі, які навчаються, мають різні рівні освіти, потреби та інтереси. Такий ресурс є основою для формування індивідуальної освітньої стратегії. Результатом такої стратегії має стати внутрішня мотивація, що сприяє досягненню особистісних і професійних цілей дорослої людини.

Освіта дорослих у Великій Британії «є одним із пріоритетів державної політики, ґрунтується

на давніх історичних традиціях, високоякісних показниках, ґрунтовних науково-педагогічних дослідженнях, а практика реалізації довела свою дієвість та ефективність» [Коваленко : 2015].

Проведений аналіз показав, що концепцію неперервної освіти офіційно представив П. Ленгранд на Раді міжнародного комітету ЮНЕСКО з питань розвитку освіти дорослих (1965 р.), а науково обґрунтував цю проблему Ф. Кумбс у книзі «Криза освіти у сучасному світі» (1969 р.). Обговорення ідеї неперервної освіти дорослих зумовило виникнення у 1971 р. Міжнародної комісії з розвитку освіти, яка пропонувала впроваджувати освіту протягом життя. Пізніше в документах ЮНЕСКО було опубліковано доповідь Е. Фора («Learning to Be» («Навчитися жити»)) (1972 р.). Автор наголошував, що для провадження успішної професійної діяльності недостатньо формальної освіти. Тобто неперервну освіту було визнано основним принципом і стратегією освітніх реформ. Відповідно до цього Рада Керівників Інституту Освіти ЮНЕСКО (UIE) затвердила новий напрям розвитку навчання протягом усього життя [Medel-Aconuevo : 2001].

У другій половині ХХ ст. У Великій Британії видається значна кількість законів, що стосувалися освіти дорослих. Відповідно до цього уряд Великої Британії ухвалив низку законів про освіту дорослих. Міністру праці було доручено здійснювати державний контроль за цим соціальним інститутом. Цей період розвитку концепції неперервної освіти у Великій Британії О. Топоркова визначає як етап зміни пріоритетів освіти дорослих. Погляди дослідниці ґрунтується на тому, що у цей час відбулася централізація управлінням освітою дорослих, знизилася значення гуманітарної освіти [Топоркова : 2007].

Аналіз наукової літератури показав використання досить великої кількості термінів, які застосовуються для визначення змісту концепції неперервної освіти у Великій Британії, серед яких: «неперервна освіта» (continuing education), «неперервне навчання», «андрагогіка» (andragogy, andragogics, andragology), «періодична освіта» (recurrent education), «освіта дорослих» (adult education), «додаткова освіта дорослих», «постійна освіта» (permanent education), «педагогіка дорослих»



(adult pedagogy), «навчання 69 протягом життя» (lifelong learning), «відкрите навчання» (open learning), «подальша освіта» (further education) [Топоркова : 2007].

Водночас слід також відмітити, що термін «освіта дорослих» у Великій Британії на початку свого існування та подальшого розвитку визначався як «освітня компенсація знань людини» та розвивався у двох напрямках: гуманітарному і отримання професійної додаткової освіти. П. Джарвіс стверджує, що англійські вчені послуговуються переважно терміном «освіта протягом життя» (lifelong learning) на противагу термінам «андрагогіка», «освіта дорослих» та «навчання дорослих» [Jarvis : 2004]. Натомість в освітньому просторі Великої Британії часто використовується термін «відкрите навчання» (open learning).

За науковими дослідженнями вченого П. Джарвіса, навчальний процес дорослих слід розглядати як процес, який починається в той момент, коли виникає невідповідність між минулим досвідом і розумінням наявної ситуації. У разі, якщо такої невідповідності не виникає, новий досвід лише підкріплює минулий досвід людини. Водночас лекція ж як форма організації навчального процесу являє собою системну інформацію, яка спонукає слухача до самостійного мислення й допомагає йому усвідомити об'єктивні закономірності [Jarvis : 1995].

Одним із головних університетів Великої Британії, що розвивали ідею освіти дорослих, став Відкритий університет (The Open University). Проведені дослідження свідчать, що 70% студентів цього університету складають люди віком 30–49 років. Так, у цей період набуває сили новий виток розвитку дистанційного навчання. Дослідження свідчать, що у 1970-х рр. у Великій Британії уплинули ідеї дистанційного навчання та навчання дорослих К. Роджерса, М. Ноулза, вчених із Ноттінгемського університету, П. Джарвіса, С. Хоула, А. Тафа й інших. На їхню думку, найважливішою андрагогічною ознакою та результатом зрілості людини є її самокерованість. Виявляється ця властивість як потреба дорослого студента в самореалізації та у визнанні його як відповідального за власний вибір і рішення, передусім у сфері навчання [Conaway : 2009].

Слід також зазначити, що в кінці 70-х рр. механізм державного регулювання системи освіти дорослих Великої Британії зазнав досить потужних змін. Ці зміни стосуються складової частини науково-технічного прогресу загальної економічної кризи на фоні переходу країни до системи вільних ринкових відносин. Ідеологічна платформа консервативної партії на чолі з М. Тетчер (1979–1992 рр.) базувалася на законах вільних ринкових відносин у тому числі і в галузі освіти дорослих. Це означало підтримку здорової конкуренції між провайдерами освітніх послуг та посилення влади центрального уряду в системі управління освітою.

У 1983 р. на основі «відкритих технологій» урядова Комісія з кадрового забезпечення Великої Британії розробила проект ефективного навчання дорослих, які потребують перекваліфікації та подолання бар'єрів у навчанні, а саме «Програму відкритих технологій» («the Open Tech programme»). Зокрема, подоланню психологічних бар'єрів сприяла програма «Навчитися вчитись» («Learning-tolearn»).

Д. Девіс звернув увагу на розширення освітнього і соціологічного контексту та виділив інноваційні процеси, які відбулися в освітній сфері Великої Британії з початку 1980-х рр. Серед них [Davies : 1999]: поширення навчання, спрямованого на студента, та використання діяльнісного навчання; розвиток «відкритих систем» і рух від «закритої» до «відкритої» системи, від педагогіки до андрагогіки; зростання можливостей незалежного навчання; орієнтація більшою мірою на результати навчання студента, а не передачу знань викладачем; визначення практики навчання і досвіду як головних джерел засвоєння знань.

У більшості університетах Великої Британії були засновані центри навчання протягом життя. У таких центрах пропонувалися академічні курси різних форм навчання і пропагувалася ідея автономного формування знань на противагу класичному, а саме передавання знань від викладача до студента.

В урядовому інформаційному документі щодо питань неперервної освіти (1998 р.) на той час міністр освіти і праці Великої Британії Д. Бланкетт зазначав, що для вирішення складних завдань, які ставить суспільство інформації і комунікації, потрібно повернути громадян до

освіти протягом життя, аби вони розкрили свій потенціал на користь нації [Топоркова : 2007].

У XXI столітті у Великій Британії невід'ємною складовою частиною освітнього процесу у вищій школі стає міждисциплінарний підхід. Такий підхід охоплює актуальні питання з різних галузей знань. Сформований підхід викликаний потребою комплексного вирішення суспільних проблем, а також, як зауважує І. Брандibuра, яка вивчала професійну підготовку фахівців з політології, «інтегруючим потенціалом сучасних технологій». Науковець вказує на взаємодію політології з природничими науками, що можуть використовувати дорослі учні, набуваючи додаткову спеціальність. [Брандibuра : 2018].

Одним із найбільших провайдерів у сфері навчання дорослих у Великій Британії є освітня Асоціація працівників (WEA – The Workers' Educational Association). Асоціація забезпечує локальні курси для дорослих у громадах в Англії та Шотландії. Так, у Уельсі функціонує автономний підрозділ асоціації WEA Cymru. Загалом WEA охоплює велику кількість дорослих учнів. Наприклад, у 2015–2016 рр. Було проведено понад 8000 курсів, організованих у 1800 місцевих громадських закладах, що дозволило значно наблизити освітні послуги до конкретних споживачів. Сформована асоціація підтримується урядом через агенцію з нагляду за фінансуванням в Англії, а в Шотландії – виконавчими та місцевими органами влади Шотландії. Також асоціація частково фінансується слухачами за деякі курси, проведення лотереї та за рахунок інших джерел [Лук'янова : 2015].

Проведені дослідження показали, що у 1997 році зменшення урядової підтримки у фінансуванні освіти дорослих, затвердженої наказом консерваторів під назвою «Bill 160», викликало незадоволення дорослих учнів та привело до створення першої в Канаді Асоціації дорослих студентів Торонто, а саме «Toronto Adult Students Association». Зокрема, місією Асоціації дорослих студентів Торонто стало:

- надання дорослим допомоги в досягненні особистих та академічних цілей;
- пропагування народної системи освіти з підкресленням її неперервного характеру;

- поважне ставлення до різного соціального стану дорослих учнів;

- посилення громадського партнерства і кооперації;

- створення Студентського ресурсного центру (Student Resource Centre), в якому усі дорослі могли отримати доступ до комп'ютерів, методичної літератури, інформації щодо поточних освітніх послуг та проектів [Selman : 1998].

Водночас у Канаді реформою освіти дорослих передбачено розвиток доступної, розгалуженої, інтегрованої та гнучкої системи освіти дорослих. Така система надає безліч можливостей для навчання дорослої людини, а також забезпечує професійну підготовку канадців у будь-який момент, коли вони її потребуватимуть. При цьому особлива увага надається підготовці та перекваліфікації кадрів на робочому місці. Це забезпечує досить широкий спектр можливостей для зменшення безробіття. А концепція компетентності розглядається як ключ до підвищення продуктивності праці, економічного зростання та ефективної зайнятості [Nesbit : 2013].

**Висновки.** Таким чином, Західна Європа поглибила свої знання і вдосконалила свої професійні навички для здійснення професійної діяльності, що стало ефективним поштовхом для формування концепції «навчання протягом життя». Дослідження показали, що вже до початку XX століття у Великій Британії зберігалася традиція децентралізації управління освітою дорослих. Сформований у 1944 році Закон «Про освіту» передбачав урегулювання освіти дорослих у Великій Британії на 2 рівнях: центральному, через Департамент освіти і науки, та місцевому, через місцеві органи управління освітою, який переважав в управлінні освітою дорослих. Теперішня модель та система державного управління освітою дорослих характеризується посиленням централізації управління освітою та поступовим відхиленням від децентралізації. При цьому спостерігається ґрунтовна законодавча підтримка з боку як Канади, так і Великої Британії. У досліджуваних країнах створена розгалужена законодавча база освіти дорослих, що охоплює її різноманітні складові частини та аспекти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Брандибура Ю. Професійна підготовка фахівців з політології: досвід Англії та Уельсу : монографія. Львів : ВД: Панорама, 2018. 152 с.
2. Коваленко С. М., Ключко Л. І. Особливості сучасних реформ щодо регулювання освіти дорослих в Англії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 6(50). 2015. С. 404–413.
3. Колосова Н. А. Образование взрослых – ключ к XXI веку. URL : [http://pi.sfedu.ru/university/publish/pednauka/2003\\_1/03kolosova.htm](http://pi.sfedu.ru/university/publish/pednauka/2003_1/03kolosova.htm).
4. Лук'янова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер : Педагогіка*. Мелітополь, 2015. № 2. С. 187–192.
5. Топоркова О. В. Перспективы развития дополнительного образования взрослых в Великобритании в XXI веке. *Известия Волг.ГТУ*. Волгоград, 2006. № 8. С. 163–165.
6. Топоркова О. В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Волгоград, 2007. 237 с.
7. Conaway W. *Andragogy : Does One Size Fit All? A Study to Determine the Applicability of Andragogical Principles to Adult Learners of All Ages*: Dissert. for the Degree of Doctor of Philosophy. Walden University, 2009. 145 p.
8. Davies D. *Managing change through curriculum innovation (building a Network of Learning: beyond the boundary)* : Dissert. ...for the Degree of Doctor of Philosophy. Middlesex University, 1999. 488 p.
9. HEFCE publications in 2001. URL : [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/2010.0202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2002/02\\_01.htm](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/2010.0202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2002/02_01.htm).
10. Jarvis P. *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London : Routledge, 1995. XV. 302 p.
11. Jarvis P. *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice*. London : Routledge, 2004. 374 p.
12. Manpower Services Commission. *An 'Open Tech' Programme, A Consultative Document* Sheffield: MSC, 1981. 17 p.
13. Medel-Aconuevo C. *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. UNESCO Institute for Education. 2001. URL : <http://www.unesco.org/education/uiel/publications/uiestud28.shtml>.
14. Nesbit, T., Brigham, S.M., Taber, N., & Gibb, T. *Building on critical traditions: Adult education and learning in Canada*. Toronto : Thompson Pub., 2013. 326 p.
15. Selman, G., & Dampier, P. *The foundations of adult education in Canada*. Toronto : Thompson Educational Publishing, Inc., 1998. 380 p.

### REFERENCES

1. Brandybura, Yu. (2018). *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv z politolohii: dosvid Anhlii ta Uelsu*. [Professional preparation of specialists in political science: experience of England and Wales]. Lviv.
2. Kovalenko, S. M., Klochko, L. I. (2015). *Osoblyvosti suchasnykh reform shchodo rehuliuвання osvity doroslykh v Anhlii*. [Features of modern reforms in relation to adjusting of adult education in England].
3. Kolosova, N. A. (2018). *Obrazovanye vzroslykh – kliuch k XI veku*. [Adult Education is the key to the XXI century]. Kyiv.
4. Lukianova, L. (2015). *Neperervna osvita vprodovzh zhyttia: istorychnyi ohliad, suchasni realii*. [Continuous education during life: historical review, modern realities]. Melitopol.
5. Toporkova, O. V. (2006). *Perspektivy razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya vzroslykh v Velikobritanii v XXI veke*. [Prospects of development of adult education in Great Britain in a XXI century]. Volgograd.
6. Toporkova, O. V. (2007). *Razvitie dopolnitel'nogo obrazovaniya vzroslykh v Velikobritanii*. [Development of additional adult education in Great Britain]. Volgograd.
7. Conaway, W. (2009). *Androhohika Odyn Rozmir Vidpovidaie Vsomu? Vychennia, shchob Vyznachyty Zastosovnist Pryntsyviv Androhohiky do Doroslykh Uchniv Vsoho*. [Andragogy Does One Size Fit All? A Study to Determine the Applicability of Andragogical Principles to Adult Learners of All].
8. Davies, D. (1999). *Kerivna zmina cherez novovvedennia (uchbovoho planu, budivelne Merezhu navchannia)*. [Managing change through curriculum innovation (building a Network of Learning: beyond the boundary)].
9. HEFCE publications in 2001 [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/2010.0202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2002/02\\_01.htm](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/2010.0202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2002/02_01.htm).
10. Jarvis, P. (1995). *Osvita doroslykh*. [Adult and Continuing Education]. London.
11. Jarvis, P. (2004). *Osvita doroslykh ta navchannia vprodovzh zhyttia*. [Adult Education and Lifelong Learning] London.
12. *Manpower Services Commission*. (1981). *An 'Open Tech' Programme, A Consultative Document* Sheffield.
13. Medel-Aconuevo, C. (2001). *Navchannia vprodovzh zhyttia u 21-mu Stolitti*. [Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century].
14. Nesbit, T., Brigham, S.M., Taber, N., & Gibb, T. (2013). *Building on critical traditions: Adult education and learning in Canada*. Toronto : Thompson Pub.
15. Selman, G., & Dampier, P. (1998). *The foundations of adult education in Canada*. Toronto : Thompson Educational Publishing, Inc.

**O. I. SHAMANSKA**

*Candidate of Economic Science, Associate Professor,  
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy,  
Professional Education and Management of Educational Establishments,  
Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,  
Vinnitsia, Ukraine  
E-mail: Shamanskalena@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2677-8983>*

**THE FEATURES OF ADULT EDUCATION IN CANADA AND GREAT BRITAIN:  
HISTORICAL ASPECT**

The article determines the features of adult education in Canada and Great Britain including the historical aspect of development. In general the adult education is the important part of continuous education. Among European countries Great Britain and Denmark are the leaders in distribution of professional studies and adult educations. There have been created new programs and projects of international educational processes supporting in these countries. In such projects considerable attention is paid to planning and training of adult individuals. At the same time, the adult education in Great Britain is one of priorities of public policy and bases on old historical traditions, high-quality indexes, sound scientifically-pedagogical researches, and practice of realization led to the effectiveness. The analysis of scientific literature showed that there have been used plenty of terms of continuous education conception in Great Britain, among them continuing education, andragogy, andragogics, andragology, recurrent education, adult education, permanent education, adult pedagogy, lifelong learning, open learning, and further education. The Open University became one of main universities of Great Britain that developed the idea of adult education. The author also admitted, that at the end of 70th the mechanism of government control of adult education system in Great Britain changed enough. These changes touched the part of scientific and technical progress of general economic crisis on a background passing of the country to the system of free market relations. At the same time, in majority universities of Great Britain there were founded centers of adult education. Such centers proposed the academic courses of different forms of studies and offered the ideas of forming knowledge in a counterbalance classic and called as transferring of knowledge from a teacher to the student. Thus, there is the gradual passing to the mixed type of management of adult education named as decentralized centralism. There is the effectiveness legislative support from the side of the state in Canada and Great Britain. At the same time, in these countries the government created the legislative base of adult education with different various of aspects.

**Key words:** adult education, adult education in Canada and Great Britain, historical aspect, management of education.



## ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37(477)(072)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.21>

**О. А. ЛАВРІНЕНКО**

*доктор педагогічних наук, професор,*

*головний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти,*

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна*

*Національної академії педагогічних наук України,*

*м. Київ, Україна*

*Електронна пошта: [pedmeister@ukr.net](mailto:pedmeister@ukr.net)*

*<http://orcid.org/0000-0001-8673-319X>*

### СУЧАСНИЙ ДИСКУРС ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ: ВІД БРАТСЬКИХ ШКІЛ ДО СЬОГОДЕННЯ

У статті розглядаються проблеми значимості становлення нового напрямку в педагогічній науці – історії педагогічної майстерності. На прикладі розвитку складників педагогічної майстерності у братських школах України XVI–XVII ст. в історичній ретроспективі продемонстровано поступ педагогічної майстерності як атрибутивного складника діяльності-дії майбутніх наставників-учителів. Визначено сутнісний зміст історії педагогічної майстерності у наукових підходах сучасних дослідників теорії та історії педагогіки – наукової школи академіка І. А. Зязюна.

Мета статті полягає в розкритті сутності та специфіки розвитку педагогічної майстерності наставника-вчителя у братських школах України XVI–XVII ст. На основі логіко-системного та історіографічного методів історико-педагогічного дослідження показано організаційно-педагогічні засади підготовки вчителя на засадах олюдненої й опочуттєвленої педагогіки, сповідуваної представниками наукової школи теорії та історії педагогічної майстерності академіка І. Зязюна.

Визначені організаційно-педагогічні форми й методи підготовки наставника-вчителя у братських школах України XVI–XVII ст., зокрема естетизація процесу професійної підготовки, розвитку вмінь впливати на чуттєву сферу вихованців, мають стати основоположним чинником сучасної професійної підготовки майбутніх учителів.

Історія педагогічної майстерності має стати запорукою культурно-історичного призначення у контексті професійного досвіду її носія, педагога, його освітньо-виховного потенціалу в різновидах навчальних закладів; інноваційних технологій творчого опанування педагогічної майстерності у вищих педагогічних закладах освіти студентською молоддю – продовжувачами духовної спадщини своїх наставників.

**Ключові слова:** історія педагогічної майстерності, братські школи України, Статути братських шкіл, «Порямок шкільний», педагогічна майстерність, історична ретроспектива.

**Вступ.** Історико-педагогічний та історіографічний пошуки показали, що погляди на педагогічну майстерність вчителя пройшли тривалий і складний шлях еволюції. В Україні склалися оригінальні традиції підготовки вчительських кадрів і формування педагогічної майстерності зокрема, які базувалися на освітніх та виховних системах львівських, київських братських шкіл, Острозької та Києво-Могилянської академій, Київського Св. Володимира, Харківського, Одеського університетів, численних учительських та педагогічних семінарій, 3-річних педагогічних курсів та педтехнікумів, учительських і педагогічних інститутів.

**Постановлення проблеми.** Можна поправу констатувати, що в сучасних умовах реформування освітньої галузі не аби якої важливості набуває новий напрям педагогічних досліджень – історія педагогічної майстерності, бо саме в Україні вперше на теренах колишнього СРСР був запроваджений курс «Основи педагогічної майстерності» (1975 р.) у Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка, а впродовж останніх десятиліть вийшли друком наукові дослідження, присвячені прямо чи опосередковано історії становлення педагогічної майстерності в педагогічних закладах України: Н. Гузій, Т. Зузяк,

Я. Крапивний, Л. Мільто, С. Пономаревський, Ю. Радченко, І. Таможська, О. Тринус та ін. Всі вони використовували історичний підхід до сутності та змісту педагогічної майстерності в системі підготовки вчительських кадрів, що дав можливість дослідити шляхи її оновлення й творчого впровадження в практику сучасних вищих педагогічних закладів освіти.

Починаючи з 2009 р. в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, зокрема у відділі теорії та історії педагогічної майстерності (в 2019 р. перейменованій у відділ теорії і практики педагогічної освіти), була створена наукова школа під керівництвом директора Інституту, академіка І. Зязюна (1938–2014 рр.), що стала потужно опікуватися науковими проблемами розвитку ідей педагогічної майстерності в теорії й історії української освіти.

**Мета статті** – розкрити сутність та специфіку розвитку педагогічної майстерності наставника-вчителя у братських школах України XVI–XVII ст. На основі логіко-системного та історіографічного методів історико-педагогічного дослідження показати організаційно-педагогічні засади підготовки вчителя на засадах олюдненої й опочуттєвленої педагогіки, сповідуваної представниками наукової школи теорії та історії педагогічної майстерності академіка І. Зязюна.

**Результати та дискусії.** Сучасні українські дослідники розвитку педагогічної думки у братських школах України XVI–VII ст. акцентують увагу на тому, що першим ректором Львівської братської школи в 1586–1588 рр. став грек Арсеній, архієпископ Елассонський. Під його керівництвом спудеї (учні) цієї школи склали і видрукували першу греко-слов'янську граматику (1591 р.). Також першими учителями були високоосвічені греки і відомий на той час письменник Стефан Зизаній. У подальшому викладачами Львівської братської школи стали майбутній автор слов'яно-руської граматики Лаврентій Зизаній, майбутній ректор Києво-братської колеґії Іов Борецький та ін.

Для історії розвитку педагогічної майстерності, як нового напрямку в педагогічній, зокрема в історико-педагогічній науці, надзвичайно цікавим став Статут Львівської братської школи, написаний грецькою мовою і перекла-

дений на мову слов'янську у 1586 р. Складений у період гострої боротьби братства з єпископом Гедеоном і тією частиною духівництва, яка не наважилась виступити проти нього, Статут Львівської братської школи «Порядок шкільний», на переконання Б. Мітюрора, відрізнявся духом демократизму.

В основних положеннях Статуту Львівської братської школи були визначені окремі складники педагогічної майстерності наставника-вчителя.

Аналізуючи «Порядок шкільний», слід відзначити, що вимоги до вчителя були достатньо високі. Братство ретельно підходило до добору педагогів і дбало про їхній досконалий професіоналізм, майстерність володіння вчительським ремеслом, високі моральні риси. За основу педагогічної кваліфікації вчителя братських шкіл брали ті принципи, які викристалізувалися у педагогічному досвіді староруської Київської держави на основі синтезу старослов'янської та античної (грецької) педагогіки.

На перший план висувався вчитель – майстер педагогічної справи, здатний володіти словом, знаючий досконало свій предмет, вправний у створенні сприятливого психологічного клімату, організатор і керівник індивідуальною і колективною бесідою – тим набором особистісних і професійних рис, які необхідні для визначення високого рівня його педагогічної майстерності. Від учителя братської школи вимагалось, щоб він не лише вчив дітей, але й володів професійними вміннями прищеплювати навички дотримання учнями правил суспільної моралі (в школі, на вулиці, вдома), виховував повагу до старших, до батьків, до близьких. Статут також пропонував учителям щосуботи та неділі проводити бесіди на різноманітні теми з учнями, а також навчати дітей «чистим юнацьким звичаям: як вони повинні бути в церкві перед Богом, в будинку перед батьками і як їм завжди зберігати спокійність і цнотливість... рідним і вчителям послух, перед усіма взагалі покірність і повагу, а для себе всякі чесноти і добродієність», – відзначає Б. Мітюрор у своїх історико-педагогічних розвідках [Мітюрор 1968 : 165].

Усе це вимагало від учителя володіння не лише міцними знаннями, а й елементами психотехніки, навчання, ораторського мистецтва –

набором професійних якостей для досягнення високого рівня майстерності педагогічної взаємодії з учнями.

Не дивно, що саме у Львівській братській школі працювали викладачі, які власним прикладом, подвижництвом і творчістю формували в учнів найкращі чесноти, готували їх до життя. Серед таких педагогів варто назвати І. Борецького (в чернецтві Іов) – видатного представника передової педагогічної думки і громадського діяча кінця XVI – початку XVII ст. Беручи безпосередню участь у діяльності Острозької академії, братської школи Львова (у 1604–1605 рр. був її ректором), І. Борецький став одним із лідерів передового демократичного напрямку в розвитку тодішньої педагогічної думки. Досліджуючи постать славетного дидака, Ф. Науменко писав: «...Тільки останнім часом досить переконливо доведена участь І. Борецького в складанні збірника «О воспитании чад» і його авторство «Перестороги» – талановитого памфлету, спрямованого проти католицької церкви, церковної унії 1569 року [Науменко 1963 : 4].

Історичні обставини і та загальна атмосфера, що панувала у Львівському братстві і Львівській братській школі сформували педагогічні погляди І. Борецького на значення особистісних і професійних рис дидака, необхідних для продуктивної взаємодії з учнями. Важливими чинниками педагогічної майстерності для І. Борецького стали: ретельний добір педагогів, організація продуктивної роботи наставника-вчителя з батьками учнів. Висуваючи високі вимоги до педагогів, як вихователів дітей, він закликає ставитись до них з особливою повагою, навіть більшою, ніж до батьків. Словами Іоанна Златоуста І. Борецький заявляє з цього приводу: «Учителей паче отцев взыскивати подобает и любити» [Науменко 1963 : 17].

Про те, що у Львівській братській школі викладали високоосвічені вчителі, які по-справжньому були істинними майстрами педагогічної справи, свідчить ім'я відомого дидака Кирила Транквіліона Ставровецького. О. Мельничук зауважував, що володіючи неперевершеною ораторською майстерністю, яку він передавав своїм учням, К. Ставровецький у 1589 р. виступив із промовою на захист інтересів братства у гострій суперечці між львівським єпископом Гедеоном Балабаном

та константинопольським патріархом Ієремією із п'ятьма єпископами за автономію. Промова справила на всіх враження і автономія братства була відновлена.

Особлива увага у виховній системі Львівської братської школи приділялась музичній освіті. Спів вважався одним із провідних занять. При вступі учнів до закладу звертали увагу на голос і на слух, бо необхідно було брати участь у роботі учнівського церковного хору. М. Букач звертав увагу на той факт, що власне братство утримувало спеціальних учителів співів, а учень, який співав у хорі, одержував особливу платню, їжу й одяг, тобто створювалися можливості для розвитку музично обдарованих дітей [Букач 2001 : 19].

Львівська братська школа давала ґрунтовну освіту, а її учні цінувалися по всій території України, навіть за її межами. Одним із випускників Львівської школи був Петро Могила – чий ім'ям названий цілий період у вітчизняній історії, а створений ним вищий заклад освіти, Києво-Могилянська академія, став не лише культурно-релігійним центром на українських землях, а й упродовж усього століття помітним історичним й освітнім явищем на теренах Східної Європи.

Братства розвивали свою шкільну діяльність не лише у містах, а й у сільській місцевості: уже в XVI ст. тут стали виникати народні школи, в яких навчали елементарній грамоті і народному співу. Мандрівники-іноземці з подивом відзначали високий відсоток освіченого люду у південно-західній Русі як серед жінок, так і серед чоловіків. Саме в практиці українських шкіл південно-західних братств було багато цінного, що перевершувало школу Західної Європи – широке охоплення дітей навчанням, чітка організація шкільного життя, розпорядок навчального дня, класно-урочна система, доцільна постановка обліку відвідування та успішності учнів, високий рівень знань.

Значною подією у розвитку освіти України наприкінці XVI ст. стало відкриття в м. Києві при Богоявленській церкві братської школи. Майже всі дослідники історії педагогіки відзначають, що Київська братська школа відкрита 1615 року, проте вцілілі в монастирських паперах виписки із «Міських книг Київського воеводства», як відзначає С. Збандуто, свідчать, що

вона відкрита 1594 року і вже із самого початку свого існування різко відрізнялася від інших братських шкіл [Збандуто 1946 : 61].

Сутність філософсько-педагогічної концепції братчиків репрезентована в «Алфавіті духовному», написаному фундатором Київської братської школи І. Копинським і присвяченому проблемам людини, її морального, духовного та розумового виховання. Антропоцентричні ідеї, які містяться в цьому творі, на думку С. Фарини, майже дослівно перегукуються із відповідними місцями з «Повчання дітям» давньокиївського князя Володимира Мономаха. Зокрема І. Копинський пропагує власну теорію самовдосконалення, або «умного делания», яка передбачає постійну розумову й фізичну працю, що стає потребою і радістю. Ця теорія, яка майже на півстоліття випередила пансофічну програму видатного протестантського педагога Я. Коменського, була відома в усьому слов'янському світі, набула широкої популярності у вчителів, як посібник із самовдосконалення.

Учителі братських шкіл зазвичай служили не тільки школі, а й церкві, організовуючи хори з учнів та беручи безпосередню участь у службах Божих. Часто вчителів братської школи називали дяками. Дяк-учитель, формуючи в своїх учнів професійні риси постановки голосу, дикції, дихання, манери триматися перед аудиторією, вміння виголошувати чи то проповідь, чи навчальний матеріал, викликати у слухачів позитивні почуття, великого значення надавав співові з виробленням специфічної, відповідно до вродженого голосу та тембрального забарвлення, манери виконання. У Київській братській школі ще до того, як вона стала колегіумом, процвітав партесний (багатоголосний) спів на 4, 6, 8 голосів. Вихованці цього духовного освітнього закладу організовували так звані співочі артілі, що співали церковні піснеспіви та вірші. Б. Мітюрів наводять низку спроб переманити уніатами найкращих співаків Київської братської школи, навіть іноді справа доходила до бійок за випускника – прекрасного дисканта, тенора чи баса профундто [Мітюрів 1968 : 65].

У розвідках В. Антонюк мова йде про надзвичайно вишуканий професійний церковний спів учнів братських шкіл, зокрема про цей спів писав П. Алепський, який свого часу

видав систематизовані спогади антиохійського патріарха Макарія про його подорожі Україною та Росією: «Ніщо так не вражало нас, як краса маленьких хлопчиків та їхні співи, що виконувалися у гармонії із старшими співаками. Від звучання дитячих голосів колихалися гори й долини» [Антонюк 2001 : 23].

Усвідомлюючи той факт, що випускники братської школи будуть займатися в подальшому церковною та просвітительською діяльністю, керівництво до навчальної програми включало, крім мов, такі дисципліни: діалектика, риторика та гомілетика (наука духовного красномовства). У дослідженнях С. Сірополка аналізуються вищезазначені предмети: «Діалектика подавала учням основи логіки та мала вчити їх гнучко мислити. Діалектика нерідко оберталася у софістику, що вчила, як висловлювався. Риторика була наукою, яка навчала красно промовляти. Наші вчителі риторики йшли за латино-польським взірцем і вчили всіх риторичних засобів вислову без особливого поглиблення в суть самої справи. Прикладанням риторичних правил до духовних проповідей займалася гомілетика» [Сірополко 1999 : 89].

Генезис братських шкіл на території України, як справедливо відзначає А. Сбруєва, був детермінований реаліями національно-релігійного життя тогочасного суспільства. Системний аналіз статутів братських шкіл, здійснений ученою, а також педагогічної спадщини вчителів та церковно-освітніх діячів розглядуваного періоду дозволяє виділити провідні вимоги до вихователя та його фахової і професійної майстерності.

Разом із тим, із неофіційних документів, таких як «Шкільна благопристойність», що став своєрідним узагальненням педагогічної творчості багатьох дидакалів XVI–XVII ст. і складений у вигляді бесіди між учителем та учнем видно, яким чином вихователь формулює правила поведінки в школі, власне ставлення до дітей, розмірковує про свої педагогічні обов'язки, про взаємини між батьками і дітьми. «Шкільна благопристойність» має більш неформальний характер, ніж шкільні Статути. Зокрема, проблеми стриманості вчителів щодо мирських утіх отримали такі відверті коментарі: «Учителеві слід не в стравах і напоях перебувати, а виконавцем заповідей Божих бувати».



П. Мазур відзначає той факт, що із виникненням братських шкіл на українських землях отримує поширення такий вид здобуття освіти, як тимчасові школи-грамоти. Вчителями цих шкіл були мандрівні дяки, переважно випускники братських шкіл. Створення подібної школи в тому чи іншому селі відбувалося демократичним шляхом. Добір на посаду вчителя проводився досить-таки кумедним способом. Мандрівний учитель забирався на дзвіницю, а батьки учнів, які збиралися довкола, ставили йому запитання, виявляючи його моральне обличчя, любов до дітей, знання псалмів, колядок тощо. Якщо відповіді задовольняли громаду, вчитель «спускався на землю», і селяни укладали з ним письмовий договір, у якому фіксували обов'язки як його, так і учнів та їхніх батьків, і розпочиналося навчання [Мазур 2005 : 105].

Багато наставників-учителів, які закінчили братські школи, вміли прекрасно малювати, професійно грати на декількох музичних інструментах, співати. За додаткову плату вони навчали мистецтву і своїх учнів, а також демонстрували жителям села чи міста власну майстерність церковного співу, організували вертепи, інтермедії, театральні вистави. Сформовані високі моральні риси під час навчання у братських школах наставники-вчителі прагнули прищепити і своїм вихованцям. За твердженнями С. Сірополка, який дослідив свідчення російських істориків розглядуваного історичного періоду «...Київські учені, хоч і були перейняті наскрізь схоластиком, стояли своєю освітою незмірно вище московських книжників» [Сірополко 2001 : 94].

В Україні наприкінці XVI– середині XVII ст. діяло близько 30 братських шкіл: у м. Львові, м. Кам'янці-Подільському, м. Дрогобичі, м. Луцьку, м. Києві, м. Рогатині та інших містах. Як стверджує Л. Медвідь, ці школи ставали своєрідними осередками боротьби українського народу проти єзуїтсько-католицької експансії і часто вчителі й учні таких шкіл зазнавали нечуваних переслідувань і утисків з боку католиків. У суспільстві виникає нагальна потреба підготовки людей із більш широкою ерудицією, здатних на високому професійному рівні вести полеміку із вихованцями єзуїтських шкіл, відстоювати інтереси простого народу в судах, сеймах та ін. Разом із тим гостро постає питання

про підготовку педагогічних кадрів, створення закладів освіти, де б на високому теоретичному і практичному рівні готувати національного вчителя, здатного задовольнити освітні запити української громади.

Наведені вище історичні факти дозволяють стверджувати, що ідеї педагогічної майстерності в професійній підготовці вчителя стрімко розвивалися ще у XVI ст. Системний аналіз Статутів братських шкіл, педагогічної спадщини просвітителів та церковно-освітніх діячів означеного періоду дозволив виокремити провідні вимоги до наставника-вчителя, його морально-духовної спрямованості та фахової і професійної майстерності:

1. Як особистість вчитель мав бути істинним взірцем «християнського доброчестя». Вимогами до моральних якостей дидакала починаються і закінчуються шкільні Статути.

2. Від наставника-вчителя вимагалися такі педагогічні вміння, як саморегуляція власного психологічного стану, дотримання тактовної поведінки у процесі спілкування із вихованцем, батьками, колегами.

3. Педагог мав бути відповідальним за якість знань, моральні чесноти своїх учнів, а звідси – до професійного рівня вчителя висувалися надзвичайно високі вимоги: досконале володіння своїм предметом; енциклопедизм знань з філософії, літератури, мистецтва; вміння здійснювати переклад іноземної церковної та світської літератури.

4. Дидакал у професійній діяльності мав виявляти творчі здібності через створення підручників, букварів, граматики, словників та інших посібників з філософії, риторики, поезики тощо.

5. На перший план у діяльності дидакала висувалися його комунікативні вміння – володіння елементарними техніками навчання, переконання, внутрішньою та зовнішньою педагогічними техніками в процесі колективної та індивідуальної бесіди.

6. Наставник-учитель повинен був досконало володіти мовою, як невід'ємним чинником професійної майстерності, а також різними позамовними комунікативними засобами для ефективного впливу на почуття учнів.

7. Однією із головних вимог до наставника-вчителя було знання фізіології та особ-

ливостей вікової психології дитини, а також елементарних азів медицини та лікарської практики для лікування хворих дітей у братському шпиталі та притулку.

Розгляд генези розвитку педагогічної майстерності, починаючи з XVI ст. є надзвичайно цінним з огляду на сучасні тенденційні погляди окремих теоретиків і практиків педагогічної галузі, які почасти необґрунтовано заперечують сам факт існування національного феномена педагогічної майстерності, необхідності підготовки вчителя на засадах олюдненої, опочуттєвленої педагогіки. Історія педагогічної майстерності має стати запорукою культурно-історичного призначення в контексті професійного досвіду її носія, педагога, його освітньо-виховного потенціалу в різновидах навчальних закладів; розкриття просвітницької та навчально-виховної функції виконавського мистецтва педагога на основі розвиненої педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей в системі культуротворення суспільства; інноваційних технологій творчого опанування педагогічної майстерності у вищих педагогічних закладах освіти студентською молоддю – продовжувачами духовної спадщини своїх наставників.

Починаючи з 2009 р. в Україні утвердилася ціла плеяда дослідників, яких об'єднав у наукову школу академік І. Зязюн. На тлі зниження рівня професійної підготовки майбутніх учителів, засилля в педагогічних ВЗО дисциплін, що не сприяли високому рівню розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів, тотального скорочення кафедр педагогічної майстерності й вилучення відповідних курсів із освітніх програм, учений відзначав: «Учитель – центральна фігура суспільних перетворень, від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини. Унікальність педагогічної професії полягає ще й у тому, що, створюючи умови для стимулювання активності своїх вихованців, продумуючи й аналізуючи комплекс різномірних завдань, педагог творчо актуалізується, використовуючи власні творчі ресурси». Представники наукової школи академіка І. Зязюна, доктори педагогічних наук, професори Г. Васянович, Б. Год, А. Кузьмінський, В. Мозговий, С. Пономарев-

ський, О. Романовський, А. Семенова, О. Семенов, М. Солдатенко, А. Ткаченко, Г. Філіпчук, Н. Філіпчук та ін. переконливо доводять необхідність історико-педагогічних досліджень у царині історії педагогічної майстерності як українського національного феномену.

Так, сповідуючи принципи україноцентризму в історії національної педагогічної думки, Г. Філіпчук доводить: «... Щоб не втрачати енергію народу і людини, необхідно турбуватися всім миром про долю педагогіки у XXI ст., оскільки правді, цій науці (як і освіті), не можна служити частково. Її завдання – виховувати Людину, не зраджуючи Народ, гуманістичні ідеали національної культури, загальнолюдськості, ні за яких обставин не слугувати маніпулятором, заспокоюючи забаганки влади. Педагогіка має опиратися на історію, культуру свого народу, правдолюбність, гідне ставлення передусім до Людини, відкидаючи запопадливість перед політичним замовленням. Без громадянської мужності вчених наука скочується до опортунізму, концентруючись на «видумуванні» вже відкритого, унеможлиблюючи розуміння Освітою реальних викликів і загроз для прогресу і виживання людства» [Філіпчук 2020 : 40].

Як і в братських школах, де великого значення відводилося красі педагогічного мовлення, довершеності мисленнєво-мовленнєвої комунікації, О. Семног, усвідомлюючи необхідність вивчення історичної спадщини становлення педагогічної майстерності – домінантного складника педагогічної дії, доводить необхідність опанування провідними складниками мовленнєвої культури в професійній підготовці майбутніх учителів: «Вербальна поведінка педагога значною мірою визначає систему його комунікативних відносин з колегами, батьками учнів, з учнями, тому актуальними вважаємо такі курси, як культура мови, риторика, своєрідна наука «переконувати мудрістю і майстерністю слова» [Семенов 2003 : 210].

Для братських шкіл України XVI–XVII ст. характерним була висока якість і довершеність педагогічної діяльності-дії. Переконаючи в опануванні належним рівнем виконавської майстерності, А. Семенова доводить той факт, що саме вчитель «...Стає транслятором схваленної технократичної культури, на якого покла-

дено завдання «гасити» деструктивні імпульси й наповнювати «порожній» розумово-почуттєвий простір своїх вихованців».

Звернення до історичних первнів становлення педагогічної майстерності, зокрема до усвідомлення олюднення й опочуттєвлення педагогічної дії, що було притаманне освітній системі братських шкіл України, знаходить своє відображення в науковій творчості Г. Васяновича. Учений обстоює ідею естетизації педагогічної дії. Будучи палким прихильником ідей педагогіки «Добра» І. Зязюна, Г. Васянович переконує: «Пробуджений дух піднімає людину над рівнем побутової свідомості й спонукає її гострити лезо розуму, щоб проникнути ним не лише до пізнання інших, а передусім до пізнання свого власного «Я». Естетичні почуття, потреби, ідеали, постійна творча діяльність завжди виведуть особистість на правильний життєвий шлях, у якому домінують духовно-моральні цінності: честь і гідність, совість і справедливість, обов'язок і відповідальність та ін.» [Васянович 2021 : 450].

І. Зязюн переконливо доводив необхідність дослідження системи підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах освіти України різних рівнів і спрямувань, особливо складників педагогічної майстерності, що розвивалася упродовж багатьох століть. Із ініціативи вченого та під його пристальним науковим керівництвом світ побачила фундаментальна монографія «Історія педагогічної майстерності» (2009 р.). В ній, на основі логіко-системного й історіографічного аналізу стародруків, архівних і періодичних матеріалів простежено генезу розвитку педагогічної майстерності, описані погляди видатних діячів освіти, науки і культури на феномен педагогічної майстерності.

Визначені організаційно-педагогічні форми й методи підготовки наставника-вчителя у братських школах України XVI–XVII ст., зокрема естетизація процесу професійної підготовки, розвитку вмінь впливати на чуттєву сферу вихованців, на переконання І. Зязюна, має стати основоположним чинником сучасної професійної підготовки майбутніх учителів. Учений відзначав: «Багато науковців минулого і сучасності прийшли до висновку, що виховання – це прилучення людини до всіх досягнень людської культури у такий спосіб, щоб вона жила

в контексті загальнолюдської культури. Передача дітям духовних і матеріальних цінностей не здійснюється прямо. Вони «опановуються» духовними зусиллями самої особистості. Змістом освіти має стати ціннісна свідомість, ціннісне відношення. Суб'єктивність дитини зберігається лише в тому випадку, коли педагог обирає об'єктом свого впливу її поведінку, а суб'єктивна свобода її відношень до соціальних цінностей зумовлюється їх сприйманням, естетичним переживанням і, відповідно, опануванням завдяки власному досвідові. Лише у цьому випадку пізнана цінність стає регулятором поведінки дитини.

В якості одиниці аналізу особистості варто взяти динамічні особистісні смисли і розглядати їх як індивідуальне відображення дійсності, що виражає відношення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, дія, операція і спілкування. Усвідомлений особистісний смисл, як правило, стає цінністю особистості. На цьому фоні варто виокремити основні психопедагогічні складові розвитку і саморозвитку особистості. До них відносяться *інтелект, афект і воля*. Інтелект – смислом наповнені знання, афект – емоційно-почуттєва сфера особистості, воля – діяльнісний чинник поступу особистості».

**Висновки.** Ретроспективний аналіз організації і здійснення навчально-виховного процесу в братських школах України XVI–XVII ст. дозволив виявити вплив національного історичного досвіду розвитку ідей педагогічної майстерності на форми її організації і здійснення в сучасних умовах. Форма через принципи, зміст, методи і засоби визначає діяльність педагогів і учнів, їхні навчально-виховні відносини. Оптимальною формою досягається співвіднесення навчального часу та об'єму інформації і відповідних компетенцій, тобто досягнення навчальної мети. У цьому відношенні опанування програми педагогічної майстерності повинно бути найбільш оптимальним шляхом теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної дії, яка включає різноманітні форми організації освіти. Педагогічна майстерність має стати тим єдиним предметом, що базується на тренінговій методиці підготовки кожного вчителя без винятку до педагогічної дії.

Програма педагогічної майстерності готує вчителя до найбільш продуктивного і якісного опанування навчального предметного матеріалу учнями на уроках. Учитель, який на рівні педагогічної майстерності підготовлений до проведення всіх типів уроків пови-

нен знати їх переваги і недоліки. Підготовка вчителя-майстра має спрямовуватися на розвиток постійної самотворчості, яка б надавала можливість йому скористатися на благо учнів перевагою уроку і позбутися його недоліків.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк В. Українська вокальна школа : етнокультурологічний аспект : монографія. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Українська ідея, 2001. 144 с.
2. Букач М. М. Соціально-історичні передумови формування освіти в Україні в XV – XVII ст. *Наукові праці* : зб. Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2001. Т. 13 : Серія «Педагогіка». С. 17–21.
3. Васянович Г. П. Педагогічна естетика : навчальний посібник. Львів : Норма, 2021. 464 с.
4. Закович М. М., Зязюн І. А., Смашко О. М. Українська та зарубіжна культура : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів / за ред. М. М. Заковича. Київ : Знання, 2002. 558 с.
5. Збандуто С. Ф. Киевская академия XVI–XVIII вв. Советская педагогика. 1946. № 7. С. 59–75.
6. Зязюн І. А. Естетика і етика педагогічної дії. Сучасні заклади освіти – 2013 : міжнар. Виставка (м. Київ, 28 лют. – 2 берез. 2013 р.). МОН, молоді та спорту України, НАПН України, Компанія «Виставковий світ». Київ, 2013. С. 26–27.
7. Лаврінченко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика поступ : монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 328 с.
8. Мазур П. Українська школа доби ренесансу. Директор школи. Україна. 2005. № 1/2. С. 97–115.
9. Медвідь Л. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. Київ : Вікар, 2003. 335 с.
10. Мельничук О. С. Життя та педагогічні ідеї Кирила Транквіліона Ставровецького. Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. пед. ун-ту / відп. ред. Ю. М. Ковальчук; упоряд. : Л. Д. Березівська, В. А. Гурський. Кам'янець-Подільський : «Абетка-НОВА», 2002. Вип. 3. Т. II. С. 223–226.
11. Митюрлов Б. Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI–XVII вв.; под ред. А. Р. Мазуркевича. Киев : Рад. школа, 1968. 211 с.
12. Науменко Ф. І. Педагог-гуманіст і просвітителі І. М. Борецький (лекції з історії педагогіки для студентів університету). Львів, 1963. 116 с.
13. Сбруєва А. А. Вимоги до вчителя та його підготовки у вітчизняних шкільних документах. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / редкол. : Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. Вип. 2. С. 133–137.
14. Семенова А. В. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії : монографія. Одеса : Бондаренко М. О., 2016. 436 с.
15. Семенов О. М. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя української мови і літератури. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. Київ : ПБЦ «Імекс-ЛТД», 2003. 239 с.
16. Сірополко С. Історія освіти в Україні ; 2-ге вид. Львів : Афіша, 2001. 664 с.
17. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Кн. 1 : X–XIX ст. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. 549, [3] с.
18. Фарина С. Я. Соціокультурні передумови формування української національної еліти наприкінці XVI – на початку XVII століть. Теорія і практика управління соціальними системами. Харків : НТУ «ХПИ», 2005. № 2. С. 52–57.
19. Філіпчук Г. Г. Суспільний пріоритет освіченості. *Вісник кафедри Юнеско «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. С. 37–44.

#### REFERENCES

1. Antoniuk, V. (2001). *Ukrainska vokalna shkola: etnokulturolohichniy aspekt: monohrafiia [Ukrainian vocal school: ethnocultural and aspect: monograph] (2-he vyd.)*. Kyiv: Ukrainska ideia. 144 p. [in Ukrainian].
2. Bukach, M. M. (2001). *Sotsialno-istorychni peredumovy formuvannia osvity v Ukraini v XV – XVII st. [Socio-historical preconditions for the formation of education in Ukraine in XV – XVII st.] Naukovi pratsi: zbirnyk*. vol. 13, p. 17–21. Mykolaiv: Vyd-vo MF NaUKMA. Seriiia “Pedahohika” [in Ukrainian].
3. Vasianovych, H. P. (2021). *Pedahohichna estetyka: navchalnyi posibnyk [Pedagogical aesthetics: navchalnyi posibnyk]*. Lviv: Norma. 464 p. [in Ukrainian].
4. Zbanduto, S. F. (1946). *Kyevskaia akademyia XVI – XVIII vv. [Kyevskaia akademyia XVI – XVIII vv.]. Sovetskaia pedahohyka*, 7, p. 59–75 [in Russian].



5. Ziaziun I. A. (2013). Estetyka i etyka pedahohichnoi dii [Aesthetics and ethics of pedagogical action]. Suchasni zaklady osvity – 2013: mizhnar. Vystavka (m. Kyiv, 28 liut. – 2 berez. 2013 r.) MON, molodi ta sportu Ukrainy, NAPN Ukrainy, Kompaniia «Vystavkovyi svit». Kyiv, p. 26–27 [in Ukrainian].
6. Lavrinenko, O. A. (2009). *Pedahohichna maisternist v istoryko-pedahohichnomu vymiri: teoriia, praktyka postup: monohrafiia* [Pedagogical skill in the historical and pedagogical dimension: theory, practice progress: monograph]. Kyiv: Bohdanova A.M. 328 p. [in Ukrainian].
7. Mazur, P. (2005). Ukrainska shkola doby renesansu [Ukrainian school of the Renaissance]. *Dyrektor shkoly. Ukraina*, 1/2, pp. 97 – 115 [in Ukrainian].
8. Medvid, L. (2003). *Istoriia natsionalnoi osvity i pedahohichnoi dumky v Ukraini: navch. posib. [History of national education and pedagogical thought in Ukraine: textbook. way.]*. Kyiv: Vikar. 335 p. [in Ukrainian].
9. Melnychuk, O. S. (2002). Zhyttia ta pedahohichni idei Kyryla Trankviliona Stavrovetskoho [Life and pedagogical ideas of Cyril Tranquillion Stavrovetsky]. *Istoriia pedahohiky u strukturi profesiinoi pidhotovky vchytelia: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho derzh. ped. un-tu*. Vyp. 3, vol. T. II, pp. 223-226. Yu. M. Kovalchuk (Ed.); L. D. Berezovska, V. A. Hurskyi (Uporiad). Kamianets-Podilskyi: “Abetka-NOVA” [in Ukrainian].
10. Mytiurov, B. N. (1968). Razvytye pedahohycheskoi musly na Ukrayne v XVI – XVII vv.) [Development of pedagogical thought in Ukraine in the XV – XV centuries]. A. R. Mazurkevych (Ed.). Kyev: Rad. shkola. 211 p. [in Russian].
11. Naumenko, F. I. (1963). *Pedahoh-humanist i prosvitytel I. M. Boretskyi (leksii z istorii pedahohiky dlia studentiv universytetu)* [Teacher-humanist and educator I. M. Boretsky (lectures on the history of pedagogy for university students)]. Lviv. 116 p. [in Ukrainian].
12. Sbruieva, A. A. (1999). Vymohy do vchytelia ta yoho pidhotovky u vitchyznianskykh shkilnykh dokumentakh [Requirements for teachers and their training in domestic school documents]. *Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky: zb. nauk. prats*. Vyp. 2, pp. 133-137. N. V. Huzii (Vidp. red.) ta in. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
13. Semenova, A. V. (2016). *Tsinnisnyi vymir dosvidu subiektiv pedahohichnoi dii: monohrafiia* [Value dimension of experience of subjects of pedagogical action: monograph]. Odesa: Bondarenko M.O. 436 p. [in Ukrainian].
14. Semenoh, O. M. (2003). Formuvannia profesiinoi maisternosti maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy i literatury [Formation of professional skills of the future teacher of Ukrainian language and literature]. *Pedahohichna maisternist u zakladakh profesiinoi osvity: monohrafiia*. Kyiv: PVTs «Imeks-LTD». 239 p. [in Ukrainian].
15. Siropolko, S. (2001). *Istoriia osvity v Ukraini [History of education in Ukraine]* (2-he vyd.). Lviv: Afisha. 664 p. [in Ukrainian].
16. Sukhomlynska, O. V. (Ed.). (2005). *Ukrainska pedahohika v personaliiakh: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv.* [Ukrainian pedagogy in personalities: a textbook for students of higher educational institutions] (Kn. 1: X – XI st.). Kyiv: Lybid. 549 p.
17. Zakovy, M. M.(Ed), Ziaziun, I. A., Smashko, O. M. & (2002). *Ukrainska ta zarubizhna kultura: navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch. Zakladiv* [Ukrainian and foreign culture: textbook. way. for higher students. textbook institutions]. Kyiv: Znannia. 558 p. [in Ukrainian].
18. Faryna, S. Ia. (2005). Sotsiokulturni peredumovy formuvannia ukrainskoi natsionalnoi elity naprykintsy XVI – na pochatku XVII stolit [Socio-cultural preconditions for the formation of the Ukrainian national elite in XVI – and XVII st.]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, 2, pp. 52-57. Kharkiv: NTU “KHPI” [in Ukrainian].
19. Filipchuk, H.H. (2020). Suspilnyi priorytet osvichenosti [Public priority of education]. *Visnyk kafedry Yunesko «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia»*, p. 37–44. Kyiv [in Ukrainian].

## O. A. LAWRENKO

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Chief Researcher of the Theory and Practice of Teacher Education Department,  
Institute of Pedagogical Education and Adult Education named after Ivan Zyzyn  
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,  
Kyiv, Ukraine  
E-mail: pedmeister@ukr.net  
<http://orcid.org/0000-0001-8673-319X>*

### MODERN DISCOURSE OF THE HISTORY OF PEDAGOGICAL EXCELLENCE: FROM FRATERNAL SCHOOLS TO THE PRESENT

The article considers the problems of significance of the formation of a new direction in the pedagogical science – the history of pedagogical skills in the Ukrainian fraternal schools of the 16th-17th century. A historical retrospective

demonstrates the progress of pedagogical excellence as an attribute component of future teachers and mentors. The content of the history of pedagogical excellence in the scientific approaches of modern researchers of the theory and history of pedagogy – the scientific school of academician Ivan Zyzyn.

The purpose of the article is to reveal the essence and specifics of the development of pedagogical skills of a teacher in fraternal schools of Ukraine in the sixteenth and seventeenth centuries. On the basis of logical-systemic and historiographical methods of historical-pedagogical research the organizational-pedagogical principles of teacher training on the principles of humanized and sensible pedagogy, professed by representatives of the scientific school of theory and history of pedagogical skills of Academician I. Zyzyn are shown.

Certain organizational and pedagogical forms and methods of teacher training in fraternal schools of Ukraine of the XVI–XVII centuries, in particular aestheticization of the process of professional training, development of skills to influence the sensory sphere of students, should become a fundamental factor in modern professional training of future teachers.

The history of pedagogical skills should become a guarantee of cultural and historical purpose in the context of the professional experience of its bearer, teacher, his educational potential in a variety of educational institutions; innovative technologies of creative mastering of pedagogical skills in higher pedagogical educational institutions by student youth – the successors of the spiritual heritage of their mentors.

**Key words:** history of pedagogical excellence, Ukrainian fraternal schools, “School order”, pedagogical excellence, historical retrospective.

UDC 378.

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.22>

**P. H. POKOTYLO**

*Senior Lecturer*

*of the Kyiv-Mohyla Academy National University,*

*Lecturer*

*of the Borys Grinchenko Kyiv University,*

*Kyiv, Ukraine*

*E-mail: [workingaccout@gmail.com](mailto:workingaccout@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0001-7791-6517>*

## **PERSPECTIVES OF ENGLISH AS THE SECOND LANGUAGE IN UKRAINE FOR BILINGUAL EDUCATION AT HIGH SCHOOL WITH USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES**

This article is to outline further possibilities of the development of bilingual education at high school in Ukraine. As well as the use of the interactive modern technologies for education. Been specific use of English language (considering EMI) as a bilingual unit together with Ukrainian language at the universities. The current issue of bilingual education with the use of interactive educational technologies can be differentiated into many branches. This article is to clarify the opportunity's provided with the development of bilingual education at high school in Ukraine. Both Ukrainian and English language can be considered as dynamic, democratic rapidly growth and developing to play leading parts in the world. Technological progress is to justify the relevance of the issue. English language as a bilingual unit should play the curtail role in study as world leading, democratic, international language. Every single year Ukrainians are to master standards of Europe. In particular online interactive study of students, video meetings as Google Meet, Microsoft Teams and others could be named. The quality of the equipment is evolving as well. Lecturers and students are to master Outlook Office options, different Google applications (as video meetings, applications created for sharing and storing information, test generation, interviews, both video and audio educational files and so on) as well as additional educational software from the Microsoft and many other tips and tools.

Therefore, we can assume that further integration of interactive technologies in Ukraine (been more specific to boost the correlations between the Ukrainian and English language bilingual educational issues) at high school is to show its relevance. The issue of the effective use of full or part integration in the field of the bilingual education is to be considered.

**Key words:** high school, philological education, interactive technologies, bilingual.

**Introduction.** Democratic changes as well as technological rush in Ukraine makes the topic relevant as never before. The importance of English as a second language is beyond doubts. English fairly can be declared as a world unit of civilization and democracy. The education with use of the modern technologies can be called student friendly and smart. Smart education should include different educational tools. In the same way as different types of activities as reading, writing and speaking can be listed different educational approaches should be applied. Smart education itself mostly based on English language as basic language of most Microsoft and Google applications. Using different approaches as well as using different languages provides diversity. Bilingual education is one of ways to integrate democratic changes into curriculum. Relevance of Bilingual education can be shown by listing word bilingual

in Oxford University press (six results), according to Cambridge official website Cambridge standard is used in many schools for bilingual education all over the world. According to the Bari Walsh Harvard publication Based on Gigi Luk [Luk, G. 2020] work bilingualism can be lifelong process that even makes our brain work better [Bari Walsh 2015].

Bilingual education and global language proficiency was considered by such scientists as: Cummins J. [Cummins J. 2000], Jho Oller [Jho Oller 2001], Gigi Luk [Luk, G. 2020], Mesite L. [Mesite L. 2020], Whitford, V. [Whitford, V. 2019], Leon Guerrero [Leon Guerrero 2020], and others. Epik N.M. [Epik N.M.], Maklahina I. [Maklahina I. 2010], Marchenko Yu. [Marchenko Yu. 2016], Marsh D. [Marsh D. 2017], Pantiushenko N. H. [Pantiushenko N. H. 2016] found new solutions in the field of interactive technologies. Nowadays it is impossible to image working environment

without such as Microsoft Word and Excel documents, Power Point presentations. Among latest research's Arizona Education News Service can be named. Lisa Irish reflected efficiency of blended learning [Lisa Irish 2019].

Globalization and rapid integration of Ukraine in Europe demands adequate level of global language proficiency. Global language proficiency is a term considered to be core for all of the different students language level peculiarities. This crucial concept was stayed by such scientists as Cummins J. [Cummins J. 2000], Jho Oller [Jho Oller 2001] and others. Jho Oller [Jho Oller 2001] in his multiple researches provides arguments for the exceed of the bilingual compering to the monolingual study. However, according to the Jim Cummins research [Cummins J. 2000], the Oller considered not all of the facts. Cummins has taken his research on the global language proficiency. It is possible to make different judgments based on his results. However the productivity of interactive and bilingual studies is maintained in different reaserchers (such as Gigi Luk [Luk, G. 2020], Mesite L. [Mesite L. 2020], Whitford, V. [Whitford, V. 2019], Leon Guerrero [Leon Guerrero 2020], Lisa Irish [Lisa Irish 2019] and many others). Modern education should consider best experience of world leading university's. Therefore, smart education in the modern world should be based on the European example. Modern technologies taking its place among crucial features. Online education can be called "smart" and it is evolving rapidly due to the situation in the world. Among useful tools, such can be named: Google Meet, Google Forms, Google Classroom. For feedback online interaction and other specific tasks it is possible to use mobile applications such as Viber, it is possible to build interaction, feedback and some study elements with the help of Facebook as well.

Therefore, interactive, online education is to play the leading part of educational performance. The high level of global language proficiency in Ukraine is to be reach with the help of English language and modern technologies. It is the issue of nowadays and the future.

**Purpose.** This article is to outline further possibilities of the development of bilingual education at high school in Ukraine. Bilingual education should be considered as modern (smart using up to date technologies, involving students, and self

evolving). This text is to reflect efficiency and possible evolving prospects of the use of bilingual education as a unit of Ukrainian educational system. The progress can be reached with the help of interactive technologies. Been specific use of English language (considering EMI) as a bilingual unit together with Ukrainian language at the universities can benefit.

The set of smart educational instruments can be used to make inclusive learning possible as never before. Yale Center for Teaching and Learning suggest set of inclusive teaching strategies for pedagogy. Two types of strategies are distinguished it is "incorporating diverse perspectives" and "creating an inclusive classroom climate". Among key recommendation that Yale Center presents it is diversity. Diversity is mentioned three times (Classroom Diversity, Curriculum Diversity and Diversity Statement) [Yale Center for Teaching and Learning]. It is possible to suggest that "smart diversity" can include different languages inner correlations used in bilingual education. In order to reach inclusive learning use of the modern technologies is a mast.

The current issue of bilingual education with the use of interactive educational technologies can be differentiated into many branches. This article is to clarify the opportunity is provided with the development of bilingual education at high school in Ukraine. Both Ukrainian and English language can be considered as dynamic, democratic rapidly growth and developing to play leading parts in the world. Technological progress is to justify the relevance of the issue. English language as a bilingual unit should play the curtail role in study as world leading, democratic, international language. Every single year Ukrainians are closer to master standards of Europe. Smart approach is taking the leading role in the study. Gradually it takes lines in standard curriculum. It is possible to regard smart education not as approach of the future but to consider it as common modern approach. Use of modern technology's tools become less and less innovative In particular online interactive study of students, video meetings as Google Meet, Microsoft Teams and others could be listed.

**Methods.** Comparative analyses is used. Wide range of different sources is to be compared. Inner correlations is to occur between different studies in the same field. As well as Analytical Research



and Conclusive Research based on given background information, statistics and other. Forming a hypothesis that use of English language as bilingual match for Ukrainian language. This couple inner correlation as well as connotation with different other fields can be evolved with help of modern technologies. The core of the research information is groups of students of high school in Ukraine and USA, lecturers. Comparing differed previous research in more narrow paradigms study hypotheses is to occur. It can be said that effectiveness of online education as well as use of its elements provides greater efficiency comparing to more traditional ways of education. The keen skills in the computer technologies nowadays suppress language. Students pay more attention to the modern technology then to their mother tongue or English languages. The level of Ukrainian language should be at its highest position together with English in order to have the best count in global language proficiency. The use of language should be harmonized with interactive technologies use skills.

The quality of the equipment is evolving as well. Lecturers and students are to master Outlook Office options, different Google applications (as video meetings, application for sharing and storing information, test generation, interviews, both video and audio educational files and so on) as well as additional educational software from the Microsoft and many other tips and tools.

**Results.** Therefore, we can assume that further integration of interactive technologies in Ukraine (been more specific to boost the correlations between the Ukrainian and English language bilingual educational issues) at high school is to show its relevance. The issue of the effective use of full or part integration in the field of the bilingual education is to be considered.

There is no doubt that right use of two languages can led to rapid growth of students results, motivation and efficiency in general. Smart education is effective, multifunctional, student and lecturer friendly modern democratic approach. Moreover, the every single application or element of interactive education can be called: convenient, user friendly, modern, motivating (interesting), vivid. It is impossible to omit use of Microsoft Corporation and Google products as well as many other useful gimmicks and applications. Digital tools enrich educational content, curriculum, and individual

soft and hard skills. Moreover, interest of young people in modern technology has impact on attendance frequency and quality of theoretical learning and practical tasks fulfilling by the students. With use of modern technology, we can run learning in a faster and therefore more efficient way.

Some of more specific study's can show general results e. g. Dolzhenkov, O. O. study showed high percentage of students personal grows with help of modern technologies. He use term "knowledge acquisition pyramid" reflecting several aspects: lecture – 5% of knowledge acquisition, reading – 10% of acquisition, video, audio materials – 20% of acquisition, demonstration – 30% of acquisition, discussion groups – 50% of acquisition, practice through action – 75% of acquisition, teaching of others or immediate application of knowledge – 90% of acquisition. [Dolzhenkov, O. O. 2015 : 426]. Dolzhenkov, O. O. Claims that this pyramid reflects that best success was achieved by the means of interactive teaching technologies combining three instant practical aspects. [Dolzhenkov, O. O. 2015 : 426]. This can be used as one in long row of arguments for study hypotheses that bilingual education with the use of interactive teaching technologies for English can be considered as more efficient.

**Conclusion.** Dealing with figures been particular statistic [Dolzhenkov, O. O. 2015 : 426] can prove efficiency of bilingual education considering froing experience to be used in Ukraine as well. Using both video and audio can help us to get better student motivation. Therefore, in means of modern technology's it is possible to create study friendly and student friendly improvement. Correlations between lecturer and student, student and digital tools and lecturer and digital tools produce rapid rows of study results. It is possible to say that enriching the study itself with help of smart education is the way to open the diversity to both sides of learning process and can reflect in positive results.

Moreover, the infinite source of curriculum and extra curriculum activities for lecturers can be found. Means of online education can also be self-descriptive means. Pure statistics, precise analysis, it is possible to name grate number of advantages. Inclusive learning as a result of use of the modern technologies shows necessity of diversity to show better results on different education levels and fields.

Judging from the attendance, grades and productivity online education is preferred mostly by students, which deal with numbers [Dolzhenkov, O. O. 2015 : 427]. Smart education can benefit in different fields so particularly in Ukraine it can be applied for high school as student have appropriate level of background knowledge of English language.

Students that study philology should be as well interested involved further in online education. Students can hear and practice different dialects and listen to the native speaker's recordings. In Conclusion, further research is required in order to get more figures on different students and lecturer's interaction with modern technologies.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Долженков О. О. Формування початкового професійного досвіду майбутніх менеджерів освіти засобами ігрових технологій навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 2. С. 423–432.
2. Епик Н. М. Інтерактивні форми навчання як засіб оптимізації мовленнєвих компетенцій. *Англійська мова та література*. 2013. № 15. С. 5–9.
3. Калініна Л. В. English after Classes : Метод. посіб. для позакл. роботи. *Веста: Вид-во «Ранок»*, 2005. С. 208.
4. Маклагіна І. Ю. Інтерактивні технології в навчанні іноземної. *Англійська мова та література*. 2010. № 22–23. С. 17–19.
5. Марченко Ю. Г. Психолого-педагогічні засади впровадження інтерактивних технологій навчання для розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. № 45. С. 367.
6. Мічуріна Т. В. Дебати як форма інтерактивного вивчення англійської мови старшокласниками. *Англійська мова та література: журнал*. 2012. № 22–23. С. 6–10.
7. Пантюшенко Н. Г. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій у викладанні мови. *Англійська мова та література: журнал*. 2013. № 16–18. С. 80–84.
8. Cummins J. Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational academic language distinction. *English in Europe: The Acquisition of a third Language*. Clevedon. 2000. P. 170.
9. Dearden J. English as a medium of instruction – a Growing global phenomenon. *Oxford*. 2019. P. 40.
10. Lisa Irish. Blended learning tool works best. *Arizona Education News Service*. 2019. P. 1–10.
11. Luk, G., Mesite, L., & Leon Guerrero, S. Onset age of second language acquisition and fractional anisotropy variation in multilingual young adults. *Journal of Neurolinguistics*. 2020. P. 120.
12. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: the European Dimension – Actions, Trends and Foresight potential. On the use of bilingual technologies in the process of learning English the language in high school. *RUDN Journal of Informatization of Education*. Vol 14, 2002. P. 484–492.
13. Oller, J. W., Jr. Introduction [to Language and Bilingualism: More Tests of Tests]. *Bucknell University Press*. 1991. P. 3–10.
14. Walsh B. Bilingualism as a Life Experience. *Harvard*. 2015. P. 301.
15. Whitford, V., Luk, G. Comparing executive functions in monolinguals and bilinguals: Considerations on participant characteristics and statistical assumptions in current research. *The Netherlands: John Benjamins*. 2019. P. 67–79.

#### REFERENCES

1. Dolzhenkov, O. O. (2015). Formuvannya pochatkovoho profesiinoho dosvidu maibutnikh menedzheriv osvity zasobamy ihrovykh tekhnolohii navchannia. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: naukovyi zhurnal MON Ukrainy* (2), 423–432.
2. Epik N. M. (2013). Interaktyvni formy navchannia yak zasib optymizatsii movlennievnykh kompetentsii. N. Epik. *Anhliiska mova ta literatura*, (15), 5–9.
3. Kalinina L. (2005). V. English after Classes: Metod. posib. dlia pozakl. roboty. L. Kalinina, I. Samoiliukevych. *Kharkiv: Vesta: Vyd-vo «Ranok»*, 208.
4. Maklahina I. Yu. (2010). Interaktyvni tekhnolohii v navchanni inozemnoi movy. I. Maklahina. *Anhliiska mova ta literatura*, (22, 23), 17–19.
5. Marchenko Yu. H (2016). Psykholoho-pedahohichni zasady vprovadzhennia interaktyvnykh tekhnolohii navchannia dlia rozvytku inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. *Zb. nauk. pr.* (45), 367.
6. Michurina T. V (2012). Debaty yak forma interaktyvnoho vyvchennia anhliiskoi movy starshoklasnykamy / T. Michurina. *Anhliiska mova ta literatura* (22, 23), 6–10.
7. Pantiushenko N. H. (2013). Vykorystannia informatsiino-kompiuternykh tekhnolohii u vykladanni movy. N. Pantiushenko. *Anhliiska mova ta literatura*, (16, 17, 18), 80–84.

8. Cummins J. (2000). Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational academic language distinction. *English in Europe: The Acquisition of a third Language. Clevedon*, 170.
9. Dearden J. (2019) English as a medium of instruction – a Growing global phenomenon. *Oxford*, 40.
10. Lisa Irish (2019). Blended learning tool works best. *Arizona Education News Service*, –10.
11. Luk, G., Mesite, L.\* & Leon Guerrero, S.\* (2020). Onset age of second language acquisition and fractional anisotropy variation in multilingual young adults. *Journal of Neurolinguistics*, 120.
12. Marsh D. (2002). Content and Language Integrated Learning: the European Dimension – Actions, Trends and Foresight potential. On the use of bilingual technologies in the process of learning English the language in high school. *RUDN Journal of Informatization of Education*, 14 (4), 484–492. DOI 10.22363/2312-8631-2017-14-4-484-492Bio
13. Oller, J. W., Jr., (1991) Introduction [to Language and Bilingualism: More Tests of Tests]. In J. W. Oller, Jr., S. Chesarek, and R. C. Scott, *Language and Bilingualism: More Tests of Tests* Cranbury, New Jersey: *Bucknell University Press*, 3–10.
14. Walsh B. (2015) Bilingualism as a Life Experience. *Harvard*, 301.
15. <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/15/10/bilingualism-life-experience>
16. Whitford, V., & Luk, G. (2019). Comparing executive functions in monolinguals and bilinguals: Considerations on participant characteristics and statistical assumptions in current research. *Bilingualism, Executive Function, and Beyond: Questions and Insights*, 67–79.

---

## П. Г. ПОКОТИЛО

старший викладач,

Києво-Могилянська академія,

викладач,

Київський університет імені Бориса Грінченка,

м. Київ, Україна

Електронна пошта: [workingaccout@gmail.com](mailto:workingaccout@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7791-6517>

## ПЕРСПЕКТИВИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПАРИ ОНЛАЙН-ОСВІТИ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Стаття розглядає перспективи розвитку інтерактивних засобів навчання, а саме використання англійської мови (згідно з ЕМІ) як білінгвальної пари до державної мови України на рівні вищих навчальних закладів. Саме питання інтерактивної освіти у вищій школі й використання окремих елементів має багато напрямків, напрямок білінгвальної освіти з використанням англійської мови як білінгвальної пари для української мови вбачається перспективним, оскільки українська й англійська мови є демократичними, динамічними й чудово інтегруються з інтерактивними засобами, займають перші місця у світі. Використання сучасних технологій вбачається релевантним й перспективним з огляду на технічний прогрес. Англійська як білінгвальна одиниця вбачається перспективною до вивчення у якості демократичної міжнародної європейської мови. Кожного року українці все більше опановують європейські стандарти, використання засобів інтерактивної участі студентів у навчанні, онлайн-відеоконференції, різноманітні навчальні платформи, устаткування виходить на новий рівень. Викладачі й студенти досконало опановують Outlook Office, різноманітні засоби від Google (як то календар з відео конференціями, додатки для створення спільного простору, створення тестувань, опитувань, відео- та аудіоматеріалів тощо), допоміжні засоби навчання для викладачів та студентів від Microsoft та безліч інших інтерактивних інструментів.

Таким чином, подальше інтегрування інтерактивних технологій в Україні (зокрема для поживлення кореляційних процесів білінгвального навчання з англійської та української мови) у вищій школі вбачається перспективним напрямком дослідження. Питання ефективності білінгвального навчання з повною або частковою інтеграцією інтерактивних засобів потребує подальшого вивчення й збору статистичних даних для компаративного аналізу.

**Ключові слова:** вища школа, філологічна освіта, інтерактивні технології, білінгвальна освіта.

## ЯКІСТЬ ОСВІТИ

УДК 378.4:62:005.6:17

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.23>

### **А. В. ГЕЛЕШ**

*кандидат історичних наук,  
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти,  
Національний університет «Львівська політехніка»,  
м. Львів, Україна*

*Електронна пошта: [angelesh1520@gmail.com](mailto:angelesh1520@gmail.com)*

*<http://orcid.org/0000-0002-0143-0518>*

### **А. О. КЛЮС**

*студент II курсу магістратури  
Інститут права, психології та інноваційної освіти  
Національного університету «Львівська політехніка»,  
м. Львів, Україна*

*Електронна пошта: [anton.klyus2016@gmail.com](mailto:anton.klyus2016@gmail.com)*

*<http://orcid.org/0000-0001-6925-9916>*

## **АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ТА ДОБРОЧЕСНІСТЬ: ПОЛІТИКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»**

У статті обґрунтовано політики та процедури Національного університету «Львівська політехніка» щодо дотримання принципів академічної культури та доброчесності учасниками освітнього процесу. Зокрема, на основі аналізування окремих елементів рамкової програми із забезпечення якості академічної доброчесності, запропонованої в дослідженнях Ганни Полякової, Юлії Лоли та Ольги Почуєвої, розкрито особливості впровадження та оцінювання рівня дотримання академічної культури та доброчесності в Національному університеті «Львівська політехніка».

Проаналізовано цілісність системи впровадження та відстеження рівня дотримання академічної культури та доброчесності в університеті в межах системи внутрішнього забезпечення якості освіти, основу якої становить певна система принципів, політик та процедур. Висвітлено розподіл відповідальності за доброчесну академічну поведінку між суб'єктами освітнього процесу університету. Представлено перелік процедур, показників та політик університету щодо дотримання академічної доброчесності академічною спільнотою. З'ясовано, що в університеті є розроблені та застосовуються в освітньому процесі відповідні нормативно-інструктивні документи, що регулюють питання принципів дотримання академічної доброчесності. Серед них – положення про академічну доброчесність, Кодекс корпоративної культури, регламент перевірки на академічний плагіат кваліфікаційних робіт студентів, рукописів дисертацій та монографій, рукописів статей, поданих до публікування в періодичних наукових виданнях та порядок розгляду звернень студентів Національного університету «Львівська політехніка». Не менш важливим інструментом щодо виявлення та недопущення проявів академічної недоброчесності в університеті є систематичне проведення опитувань серед науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти.

**Ключові слова:** академічна культура, академічна доброчесність, заклад вищої освіти, учасники освітнього процесу, процедури та політики щодо дотримання академічної доброчесності.

**Постановка проблеми.** Актуалізація питання та наявності чітких вимог та політик щодо виявлення та недопущення проявів академічної недоброчесності учасниками освітнього процесу освітніх закладів України зумовлена насамперед введенням у дію Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 р. [Закон 2017].

Одним із провідних його положень є визначення поняття «академічна доброчесність», окреслення основних видів її порушення, принципів і правил їх дотримання. Цілісне впровадження відповідних принципів та процедур в інституційні політики реалізації освітнього процесу вітчизняних закладів вищої освіти (ЗВО)



дасть змогу істотно підвищити якість освіти та покращити імідж українських університетів на міжнародному рівні. Окрім того, звернення до основоположних цінностей дотримання академічної доброчесності дасть змогу науковцям, освітянам та майбутнім фахівцям України посісти гідне місце в міжнародному академічному просторі.

**Аналіз попередніх досліджень.** З'ясуванням сутності академічної доброчесності та окремих елементів її застосування в освітній сфері займається низка науковців: Т. В. Фініков, А. Є. Артюхов [Фініков, Артюхов 2016], Н. Г. Сорокіна, І. О. Дегтярова [Академічна доброчесність 2017] тощо. Дослідженнями питань щодо впровадження, моніторингу та оцінок інституційних університетських політик дотримання академічної культури та доброчесності у вищій освіті займаються науковці В. В. Ромакін [Ромакін

2002], Г. А. Полякова, Ю. Ю. Лола, О. О. Почуєва [Полякова та ін. 2019].

**Метою статті** є обґрунтування політик Національного університету «Львівська політехніка» щодо дотримання принципів академічної культури та доброчесності учасниками освітнього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** З метою створення освітнього середовища на основі гідності, довіри, відповідального ставлення до навчання поряд із процедурами формування свідомості етичних, моральних норм академічної доброчесності усіх учасників освітнього процесу в Національному університеті «Львівська політехніка» впроваджені відповідні процедури щодо етики поведінки та її регулювання. Відповідальність за доброчесну академічну поведінку розподіляється між всіма учасниками освітнього процесу (Табл. 1).

Таблиця 1

**Розподіл відповідальності за доброчесну академічну поведінку в Національному університеті «Львівська політехніка»**

Суб'єкти освітнього процесу	Зони відповідальності за доброчесну академічну поведінку	Відповідальні суб'єкти від університету
1	2	3
Здобувачі вищої освіти	– відповідають за свою академічну поведінку і мають вимагати рівних умов навчання та оцінювання.	– Здобувачі усіх рівнів вищої освіти університету
Викладачі	– створюють умови до формування середовища партнерства та академічної доброчесності; – набувають здатність до виявлення плагіату в письмових аудиторних та позааудиторних роботах здобувачів; – несуть відповідальність за оцінювання унікальності тексту есе, курсових і дипломних робіт та за процес прозорого, відкритого, чесного оцінювання результатів навчання загалом.	– Наукові та науково-педагогічні працівники університету
Завідувачі кафедр та декани інститутів/факультетів	– відповідають за недопущення проявів академічної недоброчесності на кафедрах, та інститутах/факультетах	– Декани навчально-наукових інститутів, завідувачі кафедр університету
Комісії з питань академічної доброчесності інститутів/факультетів та ЗВО	– відповідають за розроблення та проведення заходів зі сприяння формування та дотримання доброчесного академічного середовища, розгляд скарг щодо проявів академічної недоброчесності серед учасників освітнього процесу ЗВО.	– Комісія Вченої ради Львівської політехніки з питань етики і дисципліни. Комісія Вченої ради Львівської політехніки з питань академічної доброчесності.
Навчально-методичний відділ (або інший за функціональним призначенням)	– перевіряє на наявність плагіату та встановлює рівень унікальності всіх навчально-методичних робіт науково-педагогічних працівників, що видаються у ЗВО.	– Особа, відповідальна за перевірку на академічний плагіат (наприклад, секретар екзаменаційної комісії), призначена рішенням випускової кафедри університету
Редакційні ради наукових видань ЗВО	– відповідають за дотримання принципів публікаційної етики та наукової доброчесності; – здійснюють експертне оцінювання якості та оригінальності наданих рукописів.	– Особа, відповідальна за перевірку на академічний плагіат, призначена рішенням навчально-наукового інституту університету

Закінчення таблиці 1

1	2	3
Спеціалізовані вчені ради ЗВО	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проводять політику дотримання принципів академічної доброчесності;</li> <li>– перевіряють на наявність плагіату дисертаційні роботи на здобуття наукового ступеня доктора філософії, доктора наук.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Вчені секретарі діючих спеціалізованих вчених рад, які мають законні підстави для розгляду поданих до них дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора наук або кандидата наук (доктора філософії). Відповідальні в навчально-науковому інституті за атестацію здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії.</li> </ul>
Центр забезпечення якості освіти ЗВО	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розробляє політику якості, принципи академічної культури, проекти нормативного регулювання академічної культури, організаційно-методичне та інформаційно-аналітичне забезпечення академічної доброчесності у ЗВО.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Центр забезпечення якості освіти.</li> <li>– Науково-технічна бібліотека.</li> <li>– Комісія Вченої ради Львівської політехніки з питань етики і дисципліни.</li> <li>– Комісія Вченої ради Львівської політехніки з питань академічної доброчесності.</li> </ul>

*Джерело: складено авторами на основі [Полякова та ін. 2019]*

Цілісне впровадження та відстеження рівня дотримання академічної культури та доброчесності у Львівській політехніці здійснюється в межах системи внутрішнього забезпечення якості освіти, основу якої становить певна система принципів, політик

та процедур. Одними з ефективних інструментів є розроблення та реалізація відповідних нормативно-інструктивних документів, що регулюють питання щодо дотримання принципів академічної доброчесності в університеті (Табл. 2).

Таблиця 2

**Перелік процедур, показників та політик дотримання академічної доброчесності в Національному університеті «Львівська політехніка»**

Найменування процедури	Перелік показників	Політики університету
Недопущення академічної недоброчесності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наявність підрозділу, що займається питаннями академічної доброчесності на постійній основі;</li> <li>– наявність Кодексу з академічної доброчесності;</li> <li>– наявність системи заходів із запобігання недоброчесній поведінці викладачів та здобувачів.</li> </ul>	Центр забезпечення якості освіти. Науково-технічна бібліотека. Положення «Про академічну доброчесність у Національному університеті «Львівська політехніка» [Положення 2017]. Положення «Про Кодекс корпоративної культури Національного університету «Львівська політехніка» [Положення 2020].
Оцінювання рівня академічної доброчесності: а) науково-педагогічних працівників ЗВО; б) здобувачів вищої освіти ЗВО.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наявність механізму виявлення та оцінювання доброчесного ставлення викладача до викладацької діяльності;</li> <li>– наявність процедур для виявлення та запобігання академічному плагіату в науково-дослідних та методичних розробках науково-педагогічних фахівців;</li> <li>– наявність механізму виявлення та оцінювання доброчесного ставлення здобувача до навчання, виконання аудиторних та позааудиторних робіт;</li> <li>– наявність механізму виявлення фактів академічного плагіату;</li> <li>– публічність результатів оцінювання випускних робіт на наявність академічного плагіату;</li> <li>– наявність інструментів реагування на недотримання академічної доброчесності;</li> <li>– наявність механізму для подання скарг та апеляцій.</li> </ul>	Систематичні опитування науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти. Стандарт забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти «Регламент перевірки на академічний плагіат кваліфікаційних робіт студентів, рукописів дисертацій та монографій, рукописів статей, поданих до публікування у періодичних наукових виданнях» [Регламент 2021]. Порядок розгляду звернень студентів Національного університету «Львівська політехніка» [Порядок 2020].

*Джерело: складено авторами на основі [Полякова та ін. 2019]*

Відображені вище нормативно-інструктивні документи університету визначають моральні принципи, норми та правила етичної поведінки, професійної діяльності та професійного спілкування академічної спільноти університету. Політики університету спрямовані на дотримання високих професійних стандартів в усіх сферах діяльності університету, утвердження академічних чеснот та запобігання порушення академічної доброчесності. Цими документами закріплено правила етичної поведінки безпосередньо у трьох основних сферах: освітній, науковій та виховній.

Метою перевірки кваліфікаційних робіт здобувачів, рукописів дисертацій та монографій, рукописів статей, поданих до публікування в періодичних наукових виданнях, є запобігання плагіату (запозиченням) у цих роботах, підвищення їхньої якості, рівня самостійності та індивідуальності, забезпечення високого рівня показника їхньої оригінальності.

В університеті також передбачено механізм для подання скарг та апеляцій, згідно з яким здобувачі мають право звернутися до керівників структурних підрозділів університету, уповноважених ними осіб, об'єднань студентів та посадових осіб відповідно до їх функціональних обов'язків із зауваженнями, скаргами та пропозиціями, що стосуються статутної діяльності університету, із заявою або клопотанням щодо реалізації своїх прав на здобуття вищої освіти і законних інтересів у сфері вищої освіти та скаргою про порушення цих прав та інтересів. До рішень дій (бездіяльності), які можуть бути оскаржені, належать такі у сфері управлінської чи освітньої діяльності, внаслідок яких: порушено права і законні інтереси чи свободи здобувачів; створено перешкоди для здійснення здобувачами їхніх прав і законних

інтересів чи свобод; незаконно покладено на здобувачів які-небудь обов'язки або їх незаконно притягнуто до відповідальності; створено ситуації, пов'язані із сексуальними домаганнями, дискримінацією та/або корупцією.

Окрім затверджених у нормативно-інструктивних документах політик університету, важливим напрямом у сфері дотримання академічної культури та доброчесності учасниками освітнього процесу є застосування інструменту систематичних опитувань науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти. Так, наприклад, у 2020 р. університет став одним з учасників міжнародного проєкту Academic IQ «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти», в межах якого проведено опитування щодо поширення принципів академічної доброчесності серед здобувачів та викладачів Національного університету «Львівська політехніка».

**Висновки.** З огляду на вищевикладене, можемо стверджувати, що внутрішня система забезпечення якості Національного університету «Львівська політехніка» передбачає здійснення заходів щодо дотримання принципів академічної доброчесності усіма учасниками освітнього процесу.

На основі аналізу підходів Г. Полякової, Ю. Лоли та О. Почуєвої щодо впровадження, моніторингу та оцінки рівня академічної доброчесності в ЗВО авторам вдалося розкрити особливості впровадження та відстеження рівня дотримання академічної культури та доброчесності в Національному університеті «Львівська політехніка». Відображені процедури, показники та політики університету дозволяють зробити висновок, що в університеті функціонує комплексна система, яка передбачає дотримання принципів академічної культури та доброчесності академічною спільнотою.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики». Київ : Таксон, 2016. 234 с.
2. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених : колег. монографія / за заг. ред. Н. Г. Сорокіної, А. Є. Артюхова, І. О. Дегтярової. Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2017. 168 с.
3. Положення «Про академічну доброчесність у Національному університеті «Львівська політехніка». URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/1553/178-10vid08092017-2-9.pdf> (дата звернення: 15.10.2021).
4. Положення «Про Кодекс корпоративної культури Національного університету «Львівська політехніка». URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2062/lpnu-kodeks.pdf> (дата звернення: 15.10.2021).
5. Полякова Г. А., Лола Ю. Ю., Почуєва О. О. Упровадження, моніторинг та оцінка академічної доброчесності в закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. 2019. Вип. 13. Т. 2. С. 149–155.
6. Порядок розгляду звернень студентів Національного університету «Львівська політехніка». URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2092/nakaz320-1-10vid03072020.pdf> (дата звернення: 15.10.2021).

7. Про освіту : Закон України 2145-VIII від 25 вересня 2017 р.: зі змінами від 18.12.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.10.2021).
8. Ромакин В. Академічна чесність у вищій освіті. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Педагогіка*. 2002. Вип. 7. Т. 20. С. 23–28.
9. Стандарт забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти (СВО ЛП 03.14) «Регламент перевірки на академічний плагіат кваліфікаційних робіт студентів, рукописів дисертацій та монографій, рукописів статей, поданих до публікування у періодичних наукових виданнях». URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2033/reglament-perevirki-na-akademichniy-plagiat.pdf> (дата звернення: 15.10.2021).

#### REFERENCES

1. Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu (2016). [Academic honesty as a basis for sustainable development of the university] / za zah. red. T. V. Finikova, A. Ie. Artiukhova. «Mizhnarod. fond. doslidzh. osv. polityku». Kyiv: Takson. 2016. 234 s. [in Ukrainian].
2. Akademichna dobrochesnist: problemy dotrymanna ta priorityty poshyrennia sered molodykh vchenykh (2017). [Academic integrity: compliance issues and dissemination priorities among young scholars]. Koleh. monohrafiia; za zah. red. N. H. Sorokin, A. Ie. Artiukhova, I. O. Dehtiarovoi. Dnipro : DRIDU NADU, 2017. 168 s. [in Ukrainian].
3. Polozhennia «Pro akademichnu dobrochesnist u Natsionalnomu universyteti «Lvivska politehnika». [Regulations on Academic Integrity at the Lviv Polytechnic National University]. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/1553/178-10vid08092017-2-9.pdf> (Last accessed: 15.10.2021). [in Ukrainian].
4. Polozhennia «Pro Kodeks korporatyvnoi kultury Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika». [Regulations on Code of corporate culture at the Lviv Polytechnic National University]. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2062/lpnu-kodeks.pdf> (Last accessed: 15.10.2021). [in Ukrainian].
5. Poliakova, H. A., Lola, Y. Y., Pochuieva, O. O. (2019). Uprovadzhennia, monitorynh ta otsinka akademichnoi dobrochesnosti v zakladakh vyshchoi osvity. [Implementation, monitoring and evaluation of academic integrity in higher education institutions]. *Innovatsiina pedahohika. Naukovyi zhurnal*. Vyp. 13. T. 2. S. 149–155. [in Ukrainian].
6. Poriadok rozghliadu zvernen studentiv Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika». [The order of the address of students at the Lviv Polytechnic National University]. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2092/nakaz320-1-10vid03072020.pdf> (Last accessed: 15.10.2021). [in Ukrainian].
7. Pro osvitu: Zakon Ukrainy 2145-VIII vid 25.09.2017 r.: zi zminamy vid 18.12.2019 r. [On education: Law of Ukraine 2145-VIII of 25.09.2017: as amended on 18.12.2019] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Last accessed: 15.10.2021). [in Ukrainian].
8. Romakin, V. (2002). Akademichna chesnist u vyshchii osviti. [Academic honesty in high education]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnogo universytetu imeni Petra Mohyly. Pedahohika*. Vyp. 7. T. 20. S. 23–28. [in Ukrainian].
9. Standard zabezpechennia yakosti osvitnoi diialnosti ta vyshchoi osvity (SVO LP 03.14) «Rehlament perevirky na akademichnyi plahiat kvalifikatsiinykh robiv studentiv, rukopysiv dysertatsii ta monohrafi, rukopysiv statei, podanykh do publikuvannya u periodychnykh naukovykh vydanniakh». [Standard for ensuring the quality of educational activities and higher education (SVO LP 03.14) «Regulations for testing for academic plagiarism of students' qualification works, manuscripts of dissertations and monographs, manuscripts of articles submitted for publication in periodicals»]. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2033/reglament-perevirki-na-akademichniy-plagiat.pdf> (Last accessed: 15.10.2021). [in Ukrainian].

---

#### A. V. HELESH

*Candidate of Historical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Pedagogics and Innovative Education,  
Lviv Polytechnic National University,  
Lviv, Ukraine  
E-mail: angelesh1520@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-0143-0518>*

#### A. O. KLYUS

*Master Student  
Institute of Jurisprudence and Psychology of Lviv Polytechnic National University,  
Lviv, Ukraine  
E-mail: anton.klyus2016@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0001-6925-9916>*



## **ACADEMIC CULTURE AND INTEGRITY: POLITICS OF LVIV POLYTECHNIC NATIONAL UNIVERSITY**

The article substantiates the policies and procedures of the Lviv Polytechnic National University regarding the observance of the principles of academic culture and integrity by the participants of the educational process. In particular, based on the analysis of individual elements of the framework program for quality assurance of academic integrity, proposed in the studies of Hanna Poliakova, Yuliia Lola and Olha Pochuieva, the peculiarities of implementation and evaluation of the level of observance of academic culture and integrity at the Lviv Polytechnic National University are revealed.

An analysis of the integrity of the system of implementation and monitoring of the level of academic culture and integrity in the university within the system of internal quality assurance of education, which is based on a certain system of principles, policies and procedures. The distribution of responsibility for good academic behavior between the subjects of the educational process of the university is highlighted. A list of procedures, indicators and policies of the university regarding the observance of academic integrity by the academic community is presented. It was found out, that the university has developed and applied in the educational process the relevant regulations governing the principles of academic integrity. Among them, the provisions on academic integrity, the Code of Corporate Culture, the rules of examination for academic plagiarism of students' qualifications, manuscripts of dissertations and monographs, manuscripts of articles submitted for publication in periodicals and the procedure for reviewing applications from students of Lviv Polytechnic National University. An equally important tool for detecting and preventing manifestations of academic dishonesty at the university is the systematic conduct of surveys among research and teaching staff and applicants for higher education.

**Key words:** academic culture, academic integrity, institution of higher education, participants in the educational process, procedures and policies for the observance of academic integrity.

УДК 94:378]37.011.3-051:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.24>**В. І. ДЕНИСЮК***кандидат історичних наук, доцент,**доцент кафедри історії України та археології,**Волинський національний університет імені Лесі Українки,**м. Луцьк, Україна**Електронна пошта: [denysuk.v@gmail.com](mailto:denysuk.v@gmail.com)**<https://orcid.org/0000-0003-1660-0070>***ГОТОВНІСТЬ МОЛОДИХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглянуто проблему готовності молодих вчителів історії до професійної діяльності (на основі анкетування вчителів історії Волинської області). Схарактеризовано головні підходи до визначення поняття «готовність до професійної діяльності», а також критерії його дефініції. Проаналізовано головні методичні проблеми, з якими стикаються молоді вчителі на початку професійної діяльності (брак психолого-фасилітативних знань і навичок, брак знань з історії, брак методичних вмій, умінь роботи з документами, комп'ютером і програмним забезпеченням), а також їх імовірні причини (нестача практичного досвіду; невідповідність підготовки (освітньої програми) в університеті вимогам до вчителя в школі; необізнаність із вимогами до вчителя в школі; нестача психолого-фасилітативних вмій у роботі з учнями). З'ясовано особливості методичних проблем відповідно до вікового критерію. Досліджено важливість основних професійних якостей (організаційні й управлінські здібності, емпатія, цілеспрямованість, працездатність, лідерські якості, самоконтроль, дисциплінованість, стресостійкість, комунікаційні здібності, уміння працювати самостійно й у команді, аналітичні здібності, гнучкість) і професійних компетентностей вчителя для готовності до професійної діяльності. Установлено головні рекомендації щодо підвищення професійності й конкурентоспроможності майбутніх вчителів історії (студентів, що навчаються за спеціальністю 014 «Середня освіта (Історія)»), зокрема щодо посилення практичної складової частини в освітній програмі. Результати дослідження візуалізовано в статті за допомогою діаграм. Здійснено порівняння окремих елементів державної політики у сфері підготовки вчителів в Україні та європейських державах.

**Ключові слова:** готовність до професійної діяльності, вчитель історії, професійні якості, професійні компетентності, підготовка до професійної діяльності.

**Вступ.** Вчитель відіграє центральну роль в освітньому процесі. Його професійна підготовка є вагомою передумовою для якісного освітнього процесу. Суттєвим елементом сучасної педагогічної діяльності є здатність пристосовуватися до нових викликів в умовах інформаційного суспільства, в тому числі орієнтуватися у вирі величезної кількості поточної інформації, а також формувати відповідні компетентності в учнів [Garrone-Shufran 2020 : 2]. Незважаючи на нові можливості для навчання та зростання ролі вчителя в освітньому процесі, найпоширенішими проблемами працевлаштування вчителів в Європі залишаються їх нестача й збільшення їхнього середнього віку. Своєю чергою це пов'язано з низкою інших проблем, особливо в умовах пандемії та дистанційного навчання [European 2021 : 32; European 2018 : 9, 16]. У сформульованому контексті в новому світлі постає питання підготовки й готовності молодих вчителів до професійної діяльності.

**Постановка проблеми.** Окрім традиційних для кожного вчителя проблем у професійній діяльності, вчитель-початківець стикається з низкою додаткових. Вони визначаються принциповою зміною ролі колишнього випускника закладів вищої освіти (далі – ЗВО). Від категорії «кого навчають» він переходить до категорії «хто навчає». Молодий вчитель може сприймати таку трансформацію по-різному. Без сумніву, важливою в такому контексті є світоглядна позиція, життєві цілі, забезпеченість мінімальними життєвими потребами, рівень підготовки випускника, освітнє середовище у ЗВО, де він навчався, державна політика у сфері освіти, зокрема щодо вчителів, і багато інших факторів і мотивів [Онищенко 2021; Партола 2020; European 2018 : 35].

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблема готовності до професійної діяльності молодих вчителів досить актуальна. Зокрема, тему цифрової компетентності в контексті підготовки

майбутніх педагогів досліджували В. Візнюк [Візнюк 2019], Г. Генсерук, С. Мартинюк [Генсерук, Мартинюк 2021]. Інші компетентнісні складові частини означеної теми були предметом досліджень О. Резунової, О. Передерій [Резунова, Передерій 2020], М. Сапогова [Сапогов 2020], А. Чурсіної [Чурсина 2014]. Над факторами формування готовності вчителів працювали Н. Онищенко [Онищенко 2020], В. Партола, Н. Смолянук, Т. Собченко [Партола, Смолянук, Собченко 2020].

**Мета статті** – дослідити проблему готовності молодих вчителів історії до професійної діяльності.

#### **Методи й організація дослідження.**

В основу дослідження було покладено анкетування вчителів історії Волинської області (усього було заповнено 43 анкети). Вікові категорії респондентів представлені відносно пропорційно. За досвідом основну частину анкетованих склали вчителі, що мали стаж не більше 15 років (1–3 роки (25,6% респондентів), 4–10 років (18,6%), 11–15 років (18,6%)), а також є категорія вчителів зі стажем 16–20 років (14%) і понад 20 років (23,3%). Усі вчителі, що пройшли анкетування, мали профільну базову освіту (кваліфікації «вчитель історії», «історик», «викладач історії» та інші). Із 43 респондентів лише четверо отримали вищу освіту не у Волинському національному університеті імені Лесі Українки. Анкета містила питання, які стосувалися досвіду початку роботи в школі, в тому числі оцінки власної готовності працювати на посаді вчителя історії на початку кар'єри, методичних проблем і причин основних труднощів на такому етапі роботи, оцінки професійних якостей і компетентностей учителя історії за ступенем важливості, а також питання щодо рекомендацій для підвищення професійності вчителя історії та конкурентоспроможності випускників спеціальності 014 «Середня освіта (Історія)».

**Виклад основного матеріалу.** Серед науковців, які займаються питаннями готовності до професійної діяльності, можна виділити два основні підходи до розуміння поняття:

1) готовність як сукупність мотиваційних, емоційних і вольових якостей особистості (загальний психологічний стан; спрямованість

особистості на виконання певних дій), що можна визначити як психологічну готовність;

2) готовність як комплекс здібностей, що містить різні властивості та якості особистості, які можна трактувати як компетентнісну готовність.

Готовність до професійної діяльності містить низку компонентів, у тому числі готовність до професійного саморозвитку, впровадження інноваційних технологій та інше [Делікатна 2020 : 169; Дорошенко 2020 : 20–21; Резунова, Передерій 2020 : 272–274; Чурсина 2014 : 18–19]. Цілком обґрунтована думка про те, що визначена проблема повинна розглядатися комплексно, тобто містити психологічну й компетентнісну складові частини.

Компетентнісна готовність вчителя передбачає певний рівень формування згаданих здібностей. У випадку професійної компетентності вчителя середньої школи йдеться про загальнопедагогічні й предметні уміння та знання [Сапогов 2020 : 101–102]. Система підготовки фахівців за педагогічними спеціальностями в українських ЗВО концептуально близька до європейських аналогів, за якими «якісна базова педагогічна освіта має поєднувати знання з предмета, педагогічну теорію та достатню педагогічну практику» [Еуропей 2021 : 66].

Відповідно до професійного стандарту вчителя умовами допуску до роботи за професією є педагогічна освіта, вільне володіння державною мовою, певні моральні якості, відповідний фізичний і психічний стан здоров'я та інше. Окрім того, професійний стандарт визначає перелік та опис компетентностей вчителя, трудових функцій [Професійний стандарт 2020].

У відповідях на питання «Оцініть Вашу професійну готовність працювати на посаді вчителя історії на початку вчительської кар'єри» (10-бальна шкала, де 1 – зовсім не готовий, 10 – повністю готовий) середньоарифметична оцінка респондентів складала 7,11 бала. Анкетування не показало суттєвих розбіжностей між оцінками категорій вчителів із різним стажем. Для вчителів зі стажем 1–3 роки середнє значення оцінки становило 7,73 бала, 4–10 років – 6,75 бала, 11–15 років – 6,63 бала, 16–20 років – 7,17 бала, понад 20 років – 7,1 бала (див. діаграму 1).



Діаграма 1

У досліджуваному аспекті особливу цікавість викликає характер методичних проблем на початку роботи в школі вчителів історії. 21 вчитель (48,8% від загальної кількості) відповів, що основною методичною проблемою в цей період роботи був брак навичок із методики навчання історії, 14 (32,6%) – брак психолого-фасилітативних знань і навичок, 12 (27,9%) – брак навичок роботи з документами, 10 (23,3%) – брак навичок роботи з комп'ютером і програмним забезпеченням, 3 (7%) – брак знань з історії. Лише 4 вчителі (9,3%) вважали, що ніяких проблем методичного характеру не виникало. Цікаво, що 83% вчителів із досвідом 16–20 років і 50% – понад 20 років відзначили брак навичок роботи з комп'ютером і програмним забезпеченням як основну методичну проблему на початку педагогічної кар'єри. З молодших вікових груп (зі стажем 1–3, 4–10 і 11–15 років) ніхто не відзначив такий варіант відповіді. Це свідчить про те, що випускники ЗВО останніх 15 років, які стають вчителями історії, мають високий рівень навичок роботи з комп'ютером, а для вчителів старшого покоління початок застосування комп'ютера в роботі був складним. В умовах інформаційного суспільства так звана «цифрова» компетентність є необхідною умовою роботи на посаді вчителя [Візнюк 2019; Генсерук, Мартинюк 2021]. Характерно, що в освітніх системах європейських країн роль і значення інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) визнавалися пріоритетним державою та вчителями досить давно, водночас існували серйозні проблеми щодо підвищення рівня користування ІКТ вчителями

ще у 2018 р. [European 2018 : 17]. Віковий зріз питання свідчить про те, що вчителі з меншим стажем частіше мають проблеми зі шкільною документацією на початку професійної діяльності (1–3 роки – 45%, 4–10 років – 50% за середнього значення 23%).

Результати анкетування свідчать про те, що головною причиною труднощів на початку роботи в школі є нестача практичного досвіду (36 із 43 респондентів (83,7%) відзначили цей варіант), меншою мірою – невідповідність підготовки (освітньої програми) у ЗВО вимогам до вчителя в школі (15 респондентів, 34,9%), нестача психолого-фасилітативних вмій у роботі з учнями (11 респондентів, 25,6%), необізнаність із вимогами до вчителя в школі (9 респондентів, 20,9%).

Існують різні підходи до визначення критеріїв вимірювання професійної компетентності вчителя. Зокрема, критерієм її оцінювання може слугувати рівень сформованості професійно-педагогічних умінь [Сапогов 2020 : 103]. У такому відношенні корисним може бути досвід європейських країн. Рамка компетентностей вчителів у країнах Європи дещо відрізняється, але загалом містить психологічні, педагогічні й предметні компетентності, а також здатності вчителя комунікувати з батьками й іншими зацікавленими сторонами. Критерієм вимірювання професійної компетентності може слугувати рівень забезпечення вимог до вчителів, що за стандартами європейських інституцій базуються на шести критеріях:

- 1) результати оцінювання діяльності вчителя;
- 2) професійний стаж;



- 3) володіння специфічними компетентностями;
- 4) професійний розвиток;
- 5) дослідницька діяльність;
- 6) розробка або проведення курсів професійного розвитку [European 2018 : 14; Sadovets 2021 : 64].

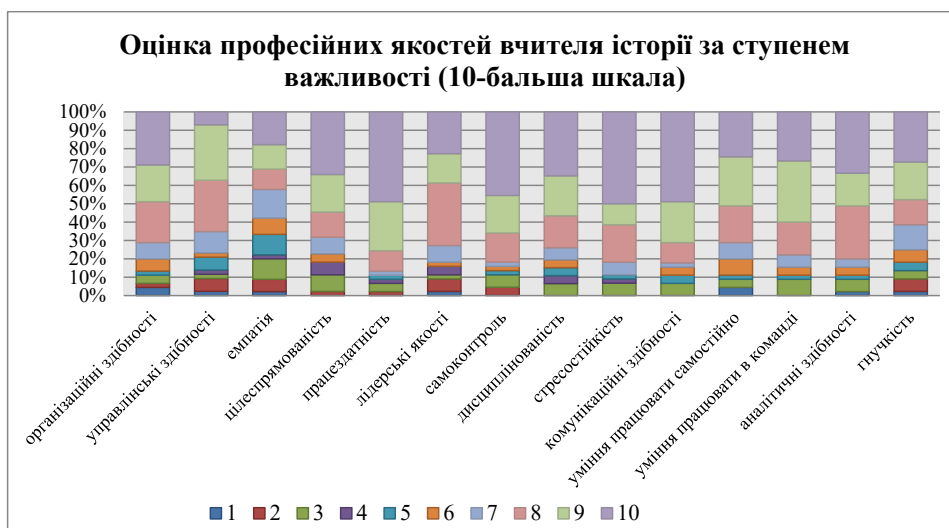
Для якісного виконання своїх обов'язків вчитель повинен володіти певними професійними якостями. До таких можна віднести: організаційні й управлінські здібності, емпатію, цілеспрямованість, працездатність, лідерські якості, самоконтроль, дисциплінованість, стресостійкість, комунікаційні здібності, уміння працювати самостійно й у команді, аналітичні здібності, гнучкість. Респондентам було запропоновано оцінити їх за 10-бальною шкалою за ступенем важливості (1 – найменш важлива, 10 – найважливіша)». Відповіді засвідчили, що вчителі історії вважають найменш важливою з перерахованих емпатію (середнє значення – 6,93 бала) (див. діаграму 2). Характерно, що емпатія, зокрема повага вчителем учня, доброзичливість, намагання зрозуміти учня, є однією з рис, які учні найбільше цінують у вчителях [Баханов 2008 : 12]. Дані заслуговують на прискіпливу увагу, адже кардинальна невідповідність у пріоритетах учителя та учня можуть формувати небажані конфлікти.

Менш ніж вісім балів у середньому були оцінені управлінські здібності (7,28 бала), лідерські якості (7,97 бала) і гнучкість (7,72 бала). Категорія професійних якостей, що в серед-

ньому була оцінена між вісьмома й дев'ятьма балами, містить цілеспрямованість (8,02 бала), організаційні здібності (8,19 бала), уміння працювати самостійно (8,26 бала), аналітичні здібності (8,53 бала), уміння працювати в команді (8,58 бала), самоконтроль (8,59 бала), дисциплінованість (8,7 бала) і стресостійкість (8,74 бала). Зокрема, було високо оцінено стресостійкість, самоконтроль і дисциплінованість, що є важливими складовими елементами педагогічної діяльності. Учитель постійно перебуває під значним психологічним тиском, тому уміння контролювати свої емоції, здатність до саморегулювання вкрай необхідні в роботі [Педагогічна майстерність 2008 : 37–38]. Найвище вчителі історії оцінили комунікаційні здібності (9,02 бала) і працездатність (9,11 бала).

Цікаві результати анкетування щодо важливості професійних компетентностей учителя історії. Найнижче (в середньому 6,26 бала за 10-бальною шкалою) була оцінена здатність формувати в учнів предметні компетентності, найвище – здатність здійснювати об'єктивний контроль та оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з історії (8,93 бала), здатність формувати високу історичну й громадянську свідомість, політичну культуру, національну гідність та історичну національну пам'ять (8,66 бала), здатність володіти категоріально-поняттєвим апаратом і хронологією історичної науки (8,53 бала).

У процесі формування професійної компетентності майбутній вчитель повинен



Діаграма 2

пам'ятати про те, що вона значною мірою залежить від прагнення реалізувати внутрішній потенціал відповідно до особистісних уявлень про себе і свій шлях у житті. Вступ учителя до професії є важливим кроком для нього, оскільки це визначає подальший напрям особистісного й професійного розвитку [Коваленко 2020 : 101].

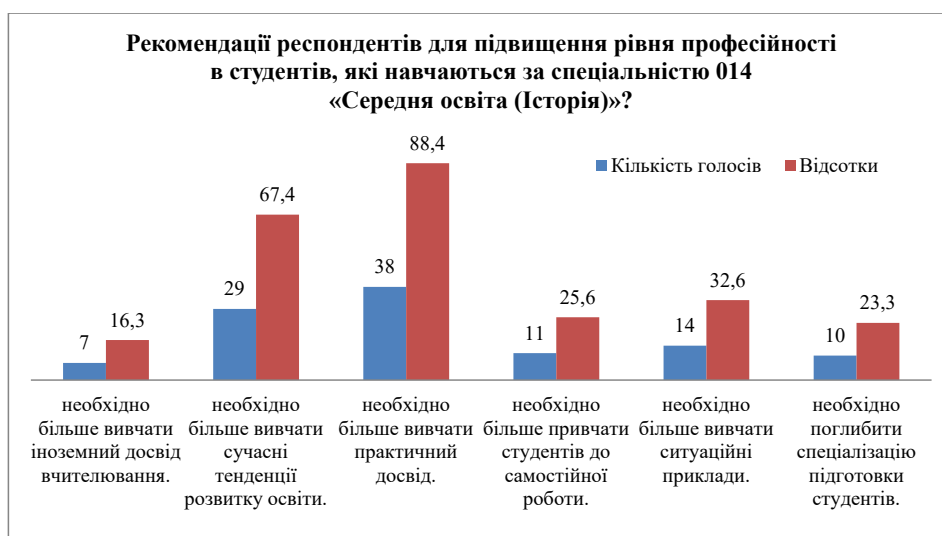
Але не менш важливою від прагнення молодого педагога до професійної самореалізації є державна політика щодо молодих вчителів. У такому відношенні однією з найсерйозніших (заодно спільною для багатьох європейських держав) є проблема «правильного» введення вчителя-початківця до професійної діяльності. Європейський досвід підказує, що державна підтримка повинна бути на такому етапі розвитку вчителя виваженою, збалансованою та мати комплексний характер. У такому відношенні важливе консультування старших колег, підтримка шкільного керівництва й стимулювання професійного зростання, в тому числі в роботі над своїми слабкими сторонами [European 2021 : 34, 60–61].

Анкетування засвідчує, що, на думку вчителів історії, важливо покращувати педагогічну складову частину в освітній програмі. На питання «Якщо повернутися в студентські роки, яким навчальним дисциплінам Ви б приділили більше уваги?», де можна було відзначити кілька варіантів, найчастіше респонденти відзначали варіанти «методика навчання історії» (76,7%) і «практика в закладах загальної середньої освіти» (60,5%). Це свідчить про

потребу збільшення практичної складової частини в професійній підготовці майбутніх вчителів, що відповідає практиці європейських країн. Незважаючи на те, що досвід держав ЄС є досить різноманітним у такому відношенні (практика може вираховувати в кредитах ECTS, годинах, днях, тижнях або навіть місяцях), понад 80% вчителів європейських країн проходять навчання з предметної та загальної педагогіки [Коваленко 2020 : 100–101; European 2021 : 67–70].

Важливою складовою частиною професійної готовності вчителя є здатність організувати свою роботу. 21 респондент (48,8%) відзначив, що навчився це робити дуже добре під час навчання, 18 (41,9%) – недостатньо добре й лише 4 (9,3%) – не навчилися.

Для підвищення професійності в студентів, які навчаються за спеціальністю 014 «Середня освіта (Історія)», респонденти відзначили необхідність більше вивчати практичний досвід (88,4% респондентів) і сучасні тенденції розвитку освіти (67,4%), дещо менше – необхідність вивчення ситуативних прикладів (32,6%), привчання студентів до самостійної роботи (25,6%), поглиблення спеціалізації підготовки студентів (23,3%). Найменшу увагу, на думку вчителів історії, серед запропонованих варіантів привернула потреба вивчення іноземного досвіду вчителювання (див. діаграму 3). Такі дані в черговий раз свідчать про потребу поглиблення практичної підготовки студентів за спеціальністю 014 «Середня освіта (Історія)».



Діаграма 3

Окрім того, на питання «Що потрібно змінити під час навчання студентів за спеціальністю 014 «Середня освіта (Історія)» для підвищення конкурентоспроможності майбутніх вчителів?» 62,8% респондентів відзначило варіант «збільшення в рамках практики студентів у школах їхньої активної участі в освітньому процесі в школі», 58,2% – «збільшення в рамках практики студентів у школах їхнього ознайомлення з освітнім процесом у школі», тобто активний і пасивний варіанти педагогічної практики студентів. Характерно, що не менш важливим шляхом підвищення конкурентоспроможності майбутніх вчителів історії респонденти вважають моделювання на аудиторних заняттях основних елементів практичної діяльності вчителя (55,8%).

**Висновки.** Готовність до професійної діяльності є інтегральною компетентністю,

яка містить як психологічні, так і професійні передумови й здатності. Значну роль у розвитку такої категорії відіграє психологічне налаштування особистості й державна політика у сфері освіти. Анкетування вчителів історії засвідчило, що практична складова частина є ключовим елементом, який вимагає збільшення в структурі підготовки майбутніх вчителів історії. Прискіпливої уваги заслуговують результати анкетування вчителів щодо пріоритетності професійних якостей, зокрема відносно низька оцінка емпатії. Рекомендації щодо підвищення рівня професійності й конкурентоспроможності випускників спеціальності «Середня освіта (Історія)» пов'язані переважно зі збільшенням практичної складової частини й необхідністю вивчення сучасних тенденцій розвитку освіти в підготовці фахівців.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. Організація особистісно орієнтованого навчання. Порадник молодого вчителя історії. Харків : Основа, 2008. 159 с.
2. Візнюк В. Цифрова компетентність майбутніх педагогів як невід'ємна складова професійної підготовки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка.* 2019. № 1. С. 130–136. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.19.1.17> (дата звернення: 25.09.2021).
3. Генсерук Г., Мартинюк С. Методична складова системи розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка.* 2021. Т. 1. № 1. С. 121–131. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.1.15> (дата звернення: 10.10.2021).
4. Делікатна Н. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Випуск 23. Т. 1. С. 167–171. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/23-1.37> (дата звернення: 01.10.2021).
5. Дорошенко Т. Аналіз стану сформованості готовності менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації (на основі анкетування). *Інноваційна педагогіка.* 2020. Випуск 20. Т. 1. С. 20–25. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/20/part\\_1/6.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/20/part_1/6.pdf) (дата звернення: 25.09.2021).
6. Коваленко Л. Культура професійної самореалізації вчителя як наукова проблема педагогіки вищої школи. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Випуск 21. Т. 2. С. 98–101. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part\\_2/24.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_2/24.pdf) (дата звернення: 01.10.2021).
7. Онищенко Н. Вплив освітнього середовища вищої школи на формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Випуск 31. Т. 1. С. 133–138. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/31-1.28> (дата звернення: 02.10.2021).
8. Партола В., Смолянук Н., Собченко Т. Поняття ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Випуск 21. Т. 2. С. 165–168. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-37> (дата звернення: 27.09.2021).
9. Педагогічна майстерність : Підручник / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін. ; За ред. І. Зязюна. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
10. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 р. № 2736. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 26.09.2021).
11. Резунова О., Передерій О. Професійна готовність викладачів до здійснення інноваційної педагогічної діяльності. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends : Collective monograph.* Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2020. Р. 269–284. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-023-0-17> (дата звернення: 29.09.2021).

12. Сапогов М. Професійна компетентність учителя як визначальна фахова характеристика. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 23. Т. 2. С. 100–104. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/23-2.20> (дата звернення: 05.10.2021).
13. Чурсина А. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию студентов как приоритетное направление развития вуза. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2014. № 1. С. 18–21.
14. European Commission/EACEA/Eurydice. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2021. 188 p.
15. European Commission/EACEA/Eurydice. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2018. 128 p.
16. Garrone-Shufran S. Preparing Teachers to Teach the Language of History. *Teaching History*. 2020. No. 45 (2). P. 2–17. DOI: <https://doi.org/10.33043/TH.45.2.2-17> (Last accessed: 05.10.2021).
17. Sadovets O. Teacher career development in European countries and its consistency with teacher competence framework. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2021. № 11 (1). С. 63–71. URL: <https://www.khnu.km.ua/root/files/02/2021/11.pdf> (Last accessed: 29.09.2021).

#### REFERENCES

1. Bakhanov, K. (2008). Orhanizatsiia osobystisno oriientovanoho navchannia. Poradnyk molodoho vchytelia istorii [Organization of personality-oriented learning. A guide for a young history teacher]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
2. Vizniuk, V. (2008). Tsyfrova kompetentnist maibutnikh pedahohiv yak nevidiemna skladova profesiinoi pidhotovky [Digital competence of future teachers as an integral part of professional training]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*, 1, pp. 130–136. Retrieved from <https://doi.org/10.25128/2415-3605.19.1.17> (Last accessed: 25.09.2021) [in Ukrainian].
3. Henseruk, H., Martyniuk, S. (2021). Metodychna skladova systemy rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnoho profilu [Methodical component of the system of digital competence development of future teachers of the humanities]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*, 1 (1), pp. 121–131. Retrieved from <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/23-1.37> (Last accessed: 10.10.2021) [in Ukrainian].
4. Delikatna, N. (2020). Hotovnist maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do zastosuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii [Readiness of the future primary school teacher to apply innovative pedagogical technologies]. *Innovatsiina pedahohika*, 23 (1), pp. 167–171. Retrieved from <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/23-1.37> (Last accessed: 01.10.2021) [in Ukrainian].
5. Doroshenko, T. (2020). Analiz stanu sformovanosti hotovnosti menedzheriv aviatsiinoї haluzi do profesiinoї samorealizatsii (na osnovi anketuvannia) [Analysis of the state of readiness of aviation managers for professional self-realization (based on questionnaires)]. *Innovatsiina pedahohika*, 20 (1), pp. 20–25. Retrieved from [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/20/part\\_1/6.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/20/part_1/6.pdf) (Last accessed: 25.09.2021) [in Ukrainian].
6. Kovalenko, L. (2020). Kultura profesiinoї samorealizatsii vchytelia yak naukova problema pedahohiky vyshchoї shkoly [The culture of professional self-realization of a teacher as a scientific problem of higher school pedagogy]. *Innovatsiina pedahohika*, 21 (2), pp. 98–101. Retrieved from [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part\\_2/24.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_2/24.pdf) (Last accessed: 01.10.2021) [in Ukrainian].
7. Onyshchenko, N. (2021). Vplyv osvithnoho seredovyshcha vyshchoї shkoly na formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoї vykhovnoї diialnosti [The influence of the educational environment of higher education on the formation of the readiness of future teachers for innovative educational activities]. *Innovatsiina pedahohika*, 31 (1), pp. 133–138. Retrieved from <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/31-1.28> (Last accessed: 02.10.2021) [in Ukrainian].
8. Partola, V., Smolianiuk, N., Sobchenko, T. (2020). Poniattia tsinnisnoho stavlennia maibutnikh pedahohiv do profesiinoї diialnosti [The concept of the value attitude of future teachers to professional activity]. *Innovatsiina pedahohika*, 21 (2), pp. 165–168. Retrieved from <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-37> (Last accessed: 27.09.2021) [in Ukrainian].
9. Pedahohichna maisternist (2008). [Pedagogical skills]. Pidruchnyk / I. Ziaziun, L. Kramushchenko, I. Kryvonos ta in.; Za red. I. Ziaziuna. Kyiv: SPD Bohdanova A.M.
10. Profesiinyi standart za profesiiamy “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)” : nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy (2020). [Professional standard by professions “Primary school teacher of general secondary education”, “Teacher of general secondary education”, “Primary education teacher (with a diploma of junior specialist)” : order of the Ministry of Economy, Trade and Agriculture of Ukraine]. Retrieved from <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (Last accessed: 26.09.2021) [in Ukrainian].



11. Rezunova, O., Perederii, O. (2020). Profesiina hotovnist vykladachiv do zdiisnennia innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [Professional readiness of teachers to carry out innovative pedagogical activities] / Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends : Collective monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-023-0-17> (Last accessed: 29.09.2021) [in Ukrainian].
12. Sapohov, M. (2020). Profesiina kompetentnist uchytelia yak vyznachalna fakhova kharakterystyka [Teacher's professional competence as a defining professional characteristic]. *Innovatsiina pedahohika*, 23 (2), pp. 100–104. Retrieved from <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/23-2.20> (Last accessed: 05.10.2021) [in Ukrainian].
13. Chursyna, A. (2014). Formirovaniye gotovnosti k professionalnomu samorazvitiyu studentov kak prioritnoye napravleniye razvitiya vuza [Formation of readiness for professional self-development of students as a priority direction of the development of the university]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt*, 1, pp. 18–21 [in Russian].
14. European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
15. European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
16. Garrone-Shufan S. Preparing Teachers to Teach the Language of History. *Teaching History*. 2020. No. 45 (2). P. 2–17. DOI: <https://doi.org/10.33043/TH.45.2.2-17> (Last accessed: 05.10.2021).
17. Sadovets, O. (2021). Teacher career development in European countries and its consistency with teacher competence framework. *Porivnialna profesiina pedahohika*, 11 (1), pp. 63–71. Retrieved from <https://www.khnu.km.ua/root/files/02/20211/11.pdf> (Last accessed: 05.10.2021).

---

## V. I. DENYSIUK

*PhD in History, Associate Professor,*

*Associate Professor at the Department of History of Ukraine and Archeology,*

*Lesya Ukrainka Volyn National University,*

*Lutsk, Ukraine*

*E-mail: denysuk.v@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0003-1660-0070>*

## READYNESS OF YOUNG HISTORY TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The problem of young history teachers' readiness for professional activity (on the basis of a questionnaire of history teachers in the Volyn region) has been considered in the article. The main approaches to the definition of the concept of "readiness for professional activity" have been described, as well as the criteria for determining readiness. The main methodological problems faced by young teachers at the beginning of their professional activity (lack of psychological and facilitative knowledge and skills, lack of knowledge of history, lack of methodological skills, as well as skills in working with documents, computer and software) and their probable reasons (lack of practical experience; inconsistency of training (educational program) at the university with the requirements for a teacher at school; ignorance of the requirements for a teacher at school; lack of psychological and facilitative skills in working with pupils) have been analyzed. Features of methodical problems according to age criteria have been considered. The importance of the main teacher's professional qualities (organizational and managerial capacities, empathy, purposefulness, capacity for work, leadership qualities, self-control, discipline, stress resistance, communication skills, capacity to work independently and in a team, analytical capacities, flexibility) and professional competencies for readiness for professional activity has been analyzed. The main recommendations for improving the professionalism and competitiveness of future history teachers (students studying in the specialty 014 "Secondary Education (History)"), in particular to strengthen the practical component of the educational program, have been established. The results of the study have been visualized in the article with the help of diagrams. A comparison of certain elements of state policy in the field of teacher training in Ukraine and European countries has been done.

**Key words:** readiness for professional activity, history teacher, professional qualities, professional competencies, preparation for professional activity.

УДК 331.108.44

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.25>

**К. І. МАСЛОВА**

*викладач кафедри іноземних мов,*

*Одеський національний економічний університет,*

*м. Одеса, Україна*

*Електронна пошта: [kimaslova@gmail.com](mailto:kimaslova@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0002-4397-9285>*

## ПЛАНУВАННЯ ТА РОЗВИТОК УСПІШНОЇ КАР'ЄРИ

У статті розглядається процес виробничої діяльності, тобто кар'єра, під час якої працівник, просуваючись по кар'єрних сходах, освоює нові технології і техніку, прийоми, функціональні та посадові обов'язки, менеджмент, соціальні ролі тощо.

Також у роботі досліджені принципи ефективного планування кар'єри, які сприяють отриманню найбільшого ефекту, формуванню людського капіталу та досягненню успіху на ринку праці. Особлива увага приділяється розгляду компетентного підходу у процесі планування кар'єрних шляхів співробітників, розглянуті питання побудови кар'єрних шляхів, створення профілів компетенцій для посад і співробітників, а також побудови паралельних ієрархій.

Доведено, що кар'єра майже повністю залежить від бажання самого працівника щодо її розвитку, а організація повинна надавати активне сприяння цьому. Проаналізовано, що планування кар'єри допомагає вибрати роботу в організації, яка надає працівникові можливості професійного зростання і підвищення рівня життя; отримувати більше задоволення від роботи; чіткіше уявляти особисті професійні перспективи, планувати інші аспекти життя; цілеспрямовано готуватися до майбутньої професійної діяльності; підвищити конкурентоспроможність на ринку праці. Для планування трудової кар'єри найбільш значущим є розвиток таких навичок, як самоаналіз власних інтересів, здібностей, ділових і особистих якостей, цілепокладання, узгодження особистих інтересів та інтересів організації.

Але бути молодим і цілеспрямованим недостатньо для того, щоби стати переможцем серед претендентів на престижну посаду, на результати відбору впливає ще кілька чинників.

Найголовніший чинник нині – це вільне володіння іноземною мовою. Перевагу віддають тим, хто говорить англійською мовою, рідше вимагають знання французької чи німецької. І другий фактор – поглиблені знання персонального комп'ютера, вміння отримувати цінну інформацію. Залежно від особливостей діяльності структурного підрозділу будуть потрібні хоча б мінімальні знання спеціальних програм.

**Ключові слова:** кар'єра, планування майбутнього, кар'єрні сходи, мотивація, успіх, ринок праці, потенціал.

**Постановка проблеми.** Для співробітника планування трудової кар'єри полягає у визначенні цілей розвитку кар'єри та шляхів, що ведуть до їх досягнення. Кар'єра здійснюється заради чогось і має свою кінцеву мету або цілі, які з віком і підвищенням кваліфікації змінюються.

Потреби людини, її життєві цілі, а отже, і цілі трудової кар'єри розрізняються за періодами часу – залежно від віку, рівня освіти, внутрішньої мотивації і прагнення. Кожна людина тією чи іншою мірою планує свою трудову кар'єру, своє майбутнє, орієнтуючись на потреби, здібності, реальну оцінку наявних соціально-економічних умов реалізації своїх очікувань.

**Аналіз попередніх досліджень.** Нинішня ситуація на ринку праці показує, що керівники найбільших компаній повною мірою усвідомили переваги молодого фахівця. По-перше,

його зарплата зазвичай нижча, ніж у досвідчених колег, і при цьому прагнення зайняти більш високу позицію змушує працювати мало не 24 години на добу, тобто бажання просунутися по кар'єрних сходах і зарекомендувати себе як цінного співробітника перевищує матеріальну мотивацію (до речі, поведінка «старого» персоналу абсолютно протилежна). А по-друге, творчий потенціал вчорашніх випускників часто йде на користь солідним і поважним організаціям [електронний ресурс 2007].

**Мета статті.** З'ясувати та визначити поступові кроки до забезпеченого майбутнього шляхом успішної кар'єри.

**Виклад основного матеріалу.** Планування кар'єри – це процедура визначення індивідуальних кар'єрних завдань і розроблення заходів для їх виконання.

Потрібно відзначити, що молодий фахівець може розраховувати лише на початкові ступені кар'єрних сходів. Адже тільки людина, яка пройшла всі етапи росту і знає фірму зсередини, здатна зайняти керівну посаду. З метою створення в майбутньому згуртованої, ефективно працюючої команди більшість великих компаній дає випускникам шанс проявити свої таланти в межах програм, відомих під загальною назвою «стажування». У таких проєктах наймачі пропонують познайомитися з діяльністю провідних підприємств, придбати необхідні професійні навички за обраним фахом, застосувати теоретичні знання на практиці, отримати безцінний досвід, побудувати кар'єру в крупній організації. Учасники стажувань отримують можливість почати працювати в компанії з позиції стажиста або менеджера-стажиста, наприклад, на посаді фахівця з продажу, що займається пошуком клієнтів, а також помічника або асистента менеджера [електронний ресурс 2007].

З першого дня на нових співробітників покладають реальну відповідальність за результати їхньої професійної діяльності. Для допомоги і контролю до кожного з них прикріплюють наставника, який вводить у курс справи, знайомить із деталями функціонування фірми, і його думка є вирішальною під час прийому на роботу. Молодь росте професійно завдяки не тільки наставництву, а й постійній роботі в команді, адже учасники програми – повноправні члени колективу, що можуть згодом зайняти ключові позиції в організації [електронний ресурс 2007].

Планування професійної кар'єри – безперервний процес, що триває протягом усього професійного життя. Кроки, які треба здійснити, щоби збудувати свою кар'єру:

- Перший крок – це усвідомлений та самостійний вибір професії, що вимагає безперервної трудової напруги, творчого пошуку самого себе, знання своїх індивідуальних можливостей, свого покликання та меж.
- Другий крок – продумування та складання (самостійно або за допомогою фахівців) особистого професійного та життєвого плану з урахуванням здібностей та можливих перешкод та з опрацюванням запасних варіантів на випадок невдачі.

- Третій крок – здобуття професійної освіти, що дуже впливає на успішність самореалізації, успішність кар'єри, здобуття суспільного визнання, розвитку своїх здібностей, досягнення матеріального благополуччя тощо. Крім того, в сучасному світі професійні знання та вміння старіють дуже швидко. Все наполегливіше звучить сьогодні вимога готовності та здатності до перенавчання, підвищення кваліфікації. Без цієї умови неможливо не тільки просунутися, а іноді й просто утриматися на своєму місці.

- Четвертий крок – це вміння знайти та отримати роботу. При цьому важлива наявність:
  - позитивної установки на працевлаштування;
  - вміння ефективно шукати та знаходити інформацію про робочі місця;
  - навички грамотно складати документи, необхідні під час пошуку роботи та працевлаштування, вміння правильно скласти резюме;
  - уміння надати телефоном про себе інформацію, щоб із вами захотілося зустрітися та познайомитися ближче;
  - уміння побудувати розмову з потенційним роботодавцем так, щоб він захотів прийняти вас на роботу, запропонувати гідні умови праці та оплати.

Сенс планування кар'єри у тому, щоб зіставити свої бажання з можливостями.

З можливостями, які надає ринок праці, та власними можливостями для досягнення бажаних кар'єрних висот.

Оцінюєте свої бажання та можливості, вибираєте потрібний напрям із доступних, приймаєте рішення, дієте.

Вибір шляху професійного розвитку – серйозне рішення, прийняття якого неможливе без послідовного збору та аналізу необхідної інформації.

Така робота, як правило, включає 5 етапів:

#### ***Етап 1. Аналіз поточного професійного статусу***

Оцінюємо знання, навички, досвід, освіту, кваліфікацію, послужний список.

Враховуємо всі деталі статусу, що мають пряме чи непряме відношення до професійної кар'єри, – вік, стать, сімейний статус тощо.

Перша мета аналізу – отримання загального уявлення про напрями професійної діяльності,

в яких претендент потенційно може себе реалізувати.

Друга мета – збір інформації про можливості зміни поточного професійного статусу, від зміни позиціонування себе на ринку праці до набуття досвіду, знань та навичок, наявність яких необхідна для успішної кар'єри.

**Етап 2. Аналіз кар'єрних очікувань та переваг**

Аналізуємо кар'єрні очікування та переваги: які професійні сфери, посади та спеціальності становлять інтерес, на якій посаді претендент бачить себе в найближчому майбутньому.

Мета аналізу – виділити напрями професійної діяльності, в яких претендент хотів би реалізувати себе.

**Етап 3. Аналіз ринку праці**

Аналізуємо попит та пропозицію на ринку праці – вимоги до претендентів, які пред'являються роботодавцями, зміст роботи, кількість пропозицій, запропонований рівень винагороди.

Складаємо та готуємо до обговорення перелік потенційно доступних професій, посад, спеціальностей, напрямів.

Оцінюємо досвід та рівень кваліфікації конкурентів на ринку праці.

**Етап 4. Визначення зразкових варіантів кар'єрних планів**

Визначаємо зразкові варіанти кар'єрних планів та умови зайняття бажаних позицій.

Користуючись «ігровою термінологією», визначаємо можливості для «прокачування» важливих для кар'єри тактико-технічних характеристик – знань, навичок та досвіду.

**Етап 5. Кар'єрне планування**

Обговорюємо варіанти планів розвитку кар'єри, вибираємо найбільш реалістичні, узгоджуємо деталі.

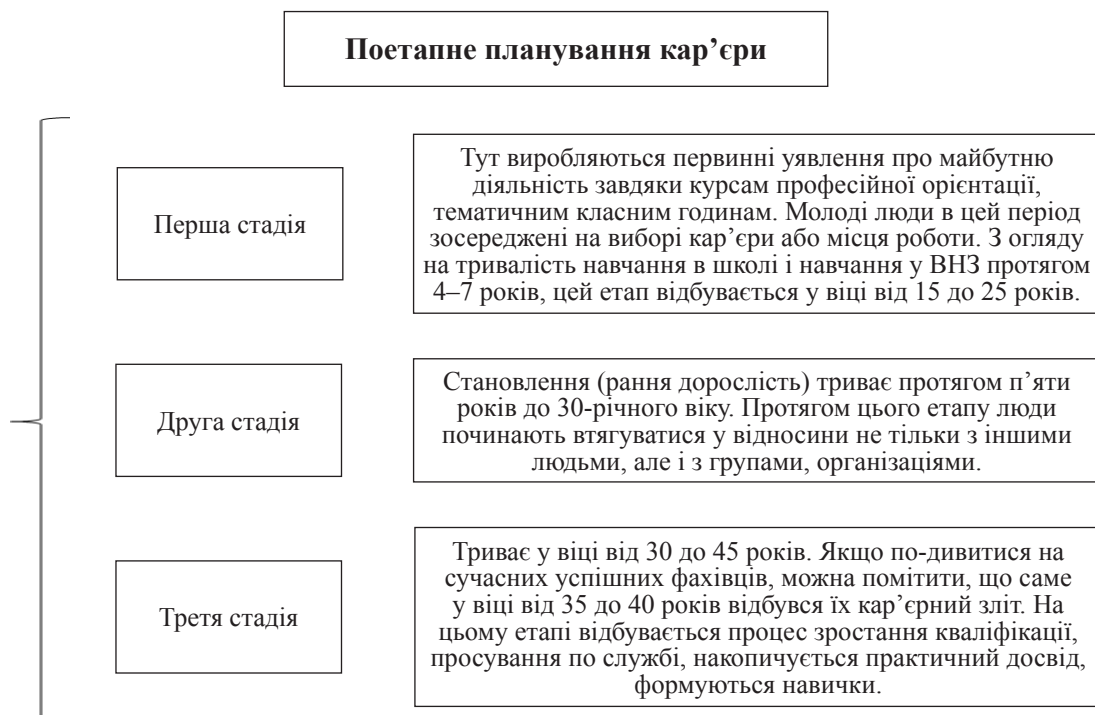
Не забуваємо про здоровий реалізм в оцінці кар'єрних планів.

Критично оцінюємо свій професійний статус щодо термінів професійного розвитку та факторів, на які можна впливати.

Досвід та знання можна придбати, хоча навряд чи ви станете успішним економістом або керівником банку, якщо до цього років 10 займалися програмуванням.

На сучасному етапі розвитку суспільства можна з упевненістю стверджувати, що почати планувати свою трудову кар'єру необхідно ще в школі, а починати будувати кар'єру можна в будь-якому віці, головне – правильно визначити свої цілі і завдання на кожному з етапів (таблиця 1).

Таблиця 1





Четверта стадія	Стадія збереження досягнутих результатів. Триває від 45 до 60 років. Це пік вдосконалення, якого досягає людина в своїй трудовій кар'єрі. Працівник досягає вершин незалежності і самовираження. З'являється заслужена повага до себе, а також визнання заслуг з боку оточуючих.
П'ята стадія	П'яту стадію умовно можна назвати завершенням кар'єри, при цьому мається на увазі завершення якогось основного виду діяльності, яким людина займалася протягом тривалого часу. Відбувається це в 60–65-річному віці, коли працівник готується до виходу на пенсію.
Шоста стадія	Завершальним в кар'єрі є пенсійний етап – після 65 років. Людина починає займатися іншими видами діяльності, що не включають професійну, але іноді продовжуючи співпрацювати на попередньому місці роботи як консультант і наставник молодих недосвідчених фахівців

### Цілі для успішної кар'єри

Замислюючись про перспективи свого професійного життя, потрібно чітко усвідомлювати: успішна кар'єра – це результат наполегливої праці. Безперечно, корисні зв'язки ще нікому не заважали, проте найчастіше такі переконання – лише виправдання власних невдач. Експерти впевнені: сьогодні кар'єра фахівця залежить від нього самого – від того, яку мету він собі ставить, яку відповідальність готовий на себе взяти, скільки вкладає у свій розвиток.

Обміркувавши, в якому напрямку вам хотілося би зростати і який рівень відповідальності буде для вас граничним, напишіть на папері зразкову схему вашої кар'єри, якою б вам хотілося її бачити (наприклад, спеціаліст з економічних відносин, керівник відділу реклами та PR, керівник департаменту маркетингу). Це є основою вашого плану.

Тепер наповніть свій план змістом. Що потрібно зробити на кожному етапі, щоб піднятися вище? Чого навчитися і який внесок зробити у розвиток компанії? Яких компетенцій та навичок набути? А якщо ви збираєтеся працювати в іноземній компанії – ще й вивчити англійську мову.

Продумайте і зразкові терміни кожного етапу. При цьому не будьте надто самовпевненими – дивіться на речі реально.

Але пам'ятайте, що будь-який кар'єрний план, хоч би як він був продуманий, – це всього лише план. Будьте готові до того, що життя

може внести до нього свої корективи. Розчарування у професії, захоплюючі проекти у суміжній галузі – все це життєві реалії. Чи варто наполегливо відмовлятися від цікавої та високооплачуваної роботи лише тому, що така позиція не входила до ваших планів? Що важливіше для кар'єри – гнучкість чи цілеспрямованість? Проте кар'єрний план корисний у професійному житті, оскільки вчить самодисципліни, постановки завдань та шляхів їх вирішення.

Розрізняють горизонтальну кар'єру – це зростання професійної майстерності. Вона може розвиватися у двох напрямках: поглиблення та розширення. У першому варіанті ви намагатиметеся освоїти складніші форми роботи, і в результаті зможете виконувати такі операції, які іншим фахівцям не під силу. При цьому вас поважатимуть, цінуватимуть керівництво та колеги. Якщо ви розширюватимете професійні можливості, вами можуть бути освоєні суміжні професії, що надасть вам незалежності від інших та універсальності під час виконання робіт. Цей шлях також вітається керівництвом та колегами.

Окрім горизонтальної, є вертикальна кар'єра чи адміністративна – це зростання на посаді, пов'язане з умінням організувати роботу. Якісні, які визначають кар'єрний успіх у професіях, – це:

- освіченість;
- комунікативні вміння, навички ефективної міжособистісної взаємодії, проникливість,

уміння надавати психологічний вплив та вплив на інших людей;

– системність та аналітичність мислення, вміння прогнозувати розвиток ситуації, передбачати результат вирішення, вміння мислити масштабно та реалістично одночасно;

– високий рівень саморегуляції, уміння керувати своїм станом, розвиненість самоконтролю, стресостійкість;

– ділова спрямованість; активність, наполегливість та цілеспрямованість, спрямованість на прийняття рішень, уміння вирішувати нестандартні проблеми та завдання,

прагнення до постійного підвищення професіоналізму;

– реалістичне сприйняття своїх можливостей та здібностей, висока самоповага (реальне сприйняття себе, без самознищення).

**Висновок.** Таким чином, самостійне планування і реалізація власної кар'єри працівником повинно бути систематичним і безперервним процесом, повинно ґрунтуватися на ставленні до самого себе як до особистості, оцінюванні власних розвинених ділових якостей і спрямовуватися на досягнення сформованих цілей і завдань трудової кар'єри.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Лозовецька В.Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія. Київ : 2015. 279 с.
2. Організація планування кар'єри. URL: [https://studbooks.net/1370501/menedzhment/organizatsiya\\_planirovaniya\\_karery\\_kompaniyah](https://studbooks.net/1370501/menedzhment/organizatsiya_planirovaniya_karery_kompaniyah) (дата звернення: 28.09.2021).
3. Кибанов А.Я. Керівництво персоналом організації: підручник. 4-е вид., доп. вип. М.: ИНФРА-М, 2010. 695 с.

#### REFERENCES

1. Lozovecjkа V.T. Profesijna kar'jera osobystosti v suchasnykh umovakh : monoghrfija. Kyjiv : 2015. 279 s.
2. Orghanizacija planuvannja kar'jery. URL: [https://studbooks.net/1370501/menedzhment/organizatsiya\\_planirovaniya\\_karery\\_kompaniyah](https://studbooks.net/1370501/menedzhment/organizatsiya_planirovaniya_karery_kompaniyah) (data zvernennja: 28.09.2021).
3. Kybanov A. Ja. Kerivnyctvo personalom orghanizaciji: pidruchnyk. 4-e vyd., dop. vyp. M.: YNFRA-M, 2010. 695 s.

---

#### K. I. MASLOVA

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages*

*Odesa National Economic University,*

*Odesa, Ukraine*

*E-mail: kimaslova@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0002-4397-9285>*

#### SUCCESSFUL CAREER PLANNING AND DEVELOPMENT

The article considers the process of productive activities that is a career, during which the employee, climbing the career ladder, learns new technologies and techniques, functional and job responsibilities, management, social roles and so on.

The principles of effective career planning are also established in the paper. They have contributed to the greatest effect in career planning, human capital formation and success in the labor market. Particular importance is given to a competency building approach in the career planning process of employees and consideration of ways to build career paths, creating competency assessment profiles for positions and employees, as well as building parallel hierarchies.

It is proved that a career almost entirely depends on the desire of the employee to develop it, as well as the organisation's influence to these processes. It is analyzed that career planning helps to choose a job in an organization that gives professional growth opportunities to the employees and improves living standards; get a higher degree of job satisfaction; to present more clearly personal professional prospects, to plan other aspects of life; purposefully prepare for future professional activity; increase competitiveness in the labor market. The most important for career planning is the development of such skills as self-analysis of interests, abilities, business and personal qualities, goal setting, coordination of personal interests and the interests of the organization.

But being young and purposeful is not enough to become the best among other candidates for a prestigious position, the selection results are influenced by several other factors.

The most important factor today is fluency in foreign languages. Preference is given to those who speak English, less often the knowledge of French or German is required. And the second factor - in-depth knowledge of a personal computer system, the ability to obtain valuable information. Depending on the peculiarities of the structural unit at least a minimum knowledge of special programs will be required.

**Key words:** career, future planning, career ladder, motivation, success, labor market, potential.

УДК 37.013.41

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.26>

### **І. Д. ФАЛОВСЬКА**

*кандидат економічних наук, доцент, магістр психології,  
доцент кафедри педагогіки та психології,  
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [irinafalovska@gmail.com](mailto:irinafalovska@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-9101-9430>*

### **М. Ф. БОЙЧУК**

*викладач математики циклової комісії  
викладачів природничо-математичних дисциплін,  
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [mbojchuk@lpc.ukr.education](mailto:mbojchuk@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0001-8823-8934>*

## **ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Світовий досвід у сфері освіти показує готовність до того, аби дати можливість дітям з особливими освітніми потребами та людям з інвалідністю знайти своє місце у суспільстві. У статті проаналізовано значення психологічної готовності підготовки майбутніх педагогів як одну з необхідних умов ефективного здійснення професійної допомоги під час інклюзивного освітнього процесу. Визначено компоненти психологічної готовності майбутніх педагогів, вчителів-асистентів до професійної діяльності. Висвітлено вплив психологічної готовності на формування професійної самосвідомості студентів – майбутніх фахівців. Важливість дослідження розкрито через аналіз науково-педагогічної літератури з питань психологічної готовності до упровадження інклюзивної освіти та важливості цього процесу для реалізації природного потенціалу дітей з особливими освітніми потребами. Визначено важливість соціально-психологічної адаптації дитини в загальноосвітньому просторі та роль вчителя у цьому процесі.

Стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися адекватно до сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів. Сприяти реалізації цієї стратегії має належним чином організована і запроваджена у практику інклюзивна освіта, яка в Україні повинна співіснувати із загальною і спеціальною, що зумовлює створення комфортного середовища для дітей з різними стартовими можливостями. Все це відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, які полягають в: особистісній орієнтації освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей.

**Ключові слова:** інклюзія, психологічна готовність, професійна підготовка майбутніх педагогів, проблеми формування, педагогічна діяльність, психологічні труднощі, професійна адаптація.

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення, навчально-виховний процес у вищій школі має сприяти становленню професійної компетентності майбутнього фахівця, забезпеченню його професійно-психологічної готовності до професії та успішного функціонування в майбутній педагогічній діяльності. Професіоналізм та професійна компетентність визначають ефективність професійної діяльності, забезпечують відповідність результату цієї діяльності поставленим цілям, досягнення

запланованих позитивних результатів. Враховуючи те, що основою готовності до професійної діяльності є психологічна готовність, яка розуміється як складне комплексне психічне та організаційне утворення, поєднання функціональних, операційних та особистісних компонентів, що мають динамічну структуру з функціональними залежностями, є важливим розглянути готовність студентів-майбутніх фахівців спеціальної освіти до педагогічної діяльності.

Інклюзивне навчання, як відносно нова форма здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами (з порушеннями психофізичного розвитку) без дискримінації впевнено утверджується в Україні. Важливою умовою системного реформування освіти дітей з особливими потребами є комплексне розв'язання завдань, пов'язаних з нормативно-правовим, організаційно-фінансовим, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням їхнього навчання та виховання. Завдання інклюзії полягає у ліквідації соціальної ізоляваності (виключення), що є наслідком негативного ставлення до поняття різноманітності. Відправною точкою цього поняття є переконання, що освіта є одним із основоположних прав людини і основою для більш справедливого суспільства.

**Мета статті** полягає у висвітленні проблем психологічної готовності майбутніх педагогів, вчителів-асистентів до професійної діяльності, розкритті процесу розвитку та реалізації інклюзивної освіти в Україні.

**Аналіз попередніх досліджень.** Із початком незалежності у 1991 році наша країна обрала курс на розбудову відкритого та демократичного суспільства, водночас Україна, як правова демократична держава взяла на себе зобов'язання забезпечити основні права та свободи своїх громадян. Право на освіту, що зазначене в основному законі державі – Конституції України (стаття 53), є одним із основних. Відомо, що, успадкувавши від колишнього Радянського Союзу систему спеціальної освіти, освітня галузь продовжувала політику щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних навчальних закладах (школах-інтернатах), відповідно посилюючи їх сегрегацію та порушуючи ще одне з основних прав дітей – право на проживання в сім'ї.

Усупереч відсутності можливості вибору у дошкіллі та загальноосвітніх навчальних закладах, батьки дітей з особливими потребами, розпочали рух щодо відстоювання прав своїх дітей отримувати якісну освіту за місцем свого проживання, в умовах найближчого дошкільного чи загальноосвітнього начального закладу. Відповідно, у той час заклади освіти просто не були готові приймати та працювати з такими дітьми. Було зрозуміло, що просте включення

таких дітей в систему загальної освіти, або фізичне включення, не задовольняло ні батьків, ні дітей, та й часто ні самих педагогів, які розуміли, що у такому класі/дошкільній групі потрібно працювати по-іншому, але відчували брак знань і досвіду.

Стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися адекватно до сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів. Сприяття реалізації цієї стратегії має належним чином організована і запроваджена у практику інклюзивна освіта, яка в Україні повинна співіснувати із загальною і спеціальною, що зумовлює створення комфортного середовища для дітей з різними стартовими можливостями. Все це відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, які полягають в: особистісній орієнтації освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей.

Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання школярів з обмеженими можливостями фізичного та/або психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й являє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку таких учнів мають праці психологів Л. Виготського, О. Венгера, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка. У них обґрунтовано принципи положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкіль-



ного навчання, механізмів формування їхньої соціально-комунікативної активності. У дослідженнях названих учених хронологічно подано становлення і розвиток окремих напрямків спеціальної освіти школярів з різними психофізичними порушеннями.

Забезпечення якісного інклюзивного навчання є процесом складним і тривалим. Він потребує інноваційних підходів у побудові педагогічного процесу, орієнтованого на реалізацію індивідуальних можливостей розвитку кожної дитини та формування її компетентностей, які стануть підґрунтям для формування навичок практичної життєдіяльності та соціально-трудової самореалізації [Колупаєва 2007]. Посилення індивідуалізації навчання можливе тільки на основі поглибленої діагностики, виявлення актуальних і потенційних можливостей розвитку дитини та визначення особливостей її освітніх потреб. Це завдання покладено на інклюзивно-ресурсні центри, провідним напрямком роботи яких є комплексна оцінка розвитку дитини. Сьогодні ці заклади переживають процес свого становлення і потребують всебічного науково-методичного забезпечення.

**Результати та дискусії.** В умовах розвитку України її суспільство ставить перед дошкільними, загальноосвітніми навчальними закладами та ВНЗ низку завдань, що спрямовані на забезпечення всебічного розвитку особистості. В основу навчально-виховного процесу закладаються високий рівень освіченості, сформована національна свідомість, висока мораль, фізичне здоров'я.

Варто зазначити, що кожний із зазначених аспектів на даному етапі зазнає значних труднощів у своїй реалізації. Такий стан пояснюється низкою причин, серед яких основними є освітня, економічна, політична, екологічна та інші кризи українського суспільства. Вихід із цих криз науковцями з різних наукових галузей вбачається в реформуванні освіти. Саме з модернізацією освіти, з визнанням пріоритету науки, з розвитком культури пов'язують сьогодні розбудову української державності, становлення українського суспільства. В той самий час сучасна психологія стверджує, що найбільше багатство кожної цивілізації – це її людські ресурси. Для оптимального використання індивідуальних можливостей кожної людини на благо держави суспільство має

дбати про душевний комфорт людей, про їхнє загальне і психологічне здоров'я, яке також знаходиться в прямій залежності від настрою і ступеня «щасливості» кожної людини [Будник 2017].

Перед педагогами постає завдання підготовки всього необхідно для плідної комунікації, бо саме від цього залежать подальші стосунки. Чітке бачення пріоритетів, систематизування знань піде на користь та дасть певні переваги в формуванні соціальних навичок. Кваліфікація спеціаліста повинна підтвердитись саме на практиці. На першому етапі повинна виникнути довіра і почуття турботи, бо тоді знання засвоюються набагато краще.

Професійна готовність вчителя до виконання своїх функцій в навчально-виховному процесі – це явище багатоаспектне, в якому поряд з психолого-педагогічною ерудицією, педагогічними здібностями і уміннями визначне місце займає і психологічна готовність.

Проблема психологічної готовності започаткувала фундаментальне наукове обґрунтування специфічних ситуацій, спричинених психологічною напругою.

Найбільш характерними напруженими ситуаціями є небезпека, ризик, раптовість, зростання відповідальності, невпевненість, нездатність проявити вольове зусилля, нестача професійних якостей і досвіду. Негативний вплив напруженості виявляється у погіршенні уваги, пам'яті, у скованості дій і нерозмірності рухів. В стані напруженості порушуються перш за все інтелектуальні процеси і складні професійні дії.

Поняття психологічна готовність до діяльності було введено в психологічний обіг в 1976 році білоруськими дослідникам М. І. Дьяченко і Л. А. Кандибовичем. У відповідності зі змістом і конкретними завданнями, які розв'язуються суб'єктом трудової діяльності, готовність поділяють на короткотривалу (ситуативну), що детермінується відповідними психічними станами, і відносно сталу, що визначається стабільними властивостями (особливостями) особистості [Психологічний супровід інклюзивної освіти 2017]. Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності.

Психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

Серед широкого кола завдань професійно-педагогічної підготовки завдання формування психологічної готовності до інклюзивної педагогічної діяльності посідає особливе місце. Вона поєднує в собі всі більш вузькі питання формування спрямованості на педагогічну працю. Завданням даного дослідження є виділення професійно важливих факторів психологічної готовності до інклюзивної педагогічної діяльності.

Поняття психологічної готовності до інклюзивної педагогічної діяльності необхідно розглядати в контексті загального поняття психологічної готовності до праці. Окрім специфічних особливостей, що відрізняють один від одного різні види готовності, існують характеристики, що є загальними для всіх видів діяльності. Більшість дослідників даної проблеми вважає, що цілісна психологічна готовність до педагогічної діяльності являє собою сукупність певних станів особистості та її психологічних властивостей, що складають підсистеми короткочасної та тривалої готовності. В. А. Сластьонін називає їх термінами «психологічна» та «професійна» готовність.

Для педагогічної практики великого значення мають обидва прояви психологічної готовності. Короткочасна складова являє собою частина особливий психологічний стан, ситуативна готовність до вирішення конкретних навчально-виховних задач.

Ситуативна готовність до педагогічної діяльності включає в себе різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі майбутньої поведінки, визначення спеціальних засобів діяльності, оцінку власних можливостей в їх співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату.

Психічний стан готовності – це настрій, актуалізація та пристосування можливостей особистості для успішних дій в даний момент. Це внутрішній настрій студента на певну пове-

дінку під час виконання навчальних завдань, установка на активні та цілеспрямовані дії. Виникнення і формування стану ситуативної готовності визначається розумінням професійних завдань, усвідомленням відповідальності, бажанням досягти успіху і т. ін. Її розгортання та функціонування в ході навчальної, а потім і трудової діяльності визначається як умовами і завданнями професії, так і властивостями особистості, її мотивацією, досвідом, професійними знаннями – всім тим, що складає довготривалу психологічну готовність до діяльності.

Система тривалої готовності, або професійної – це готовність до виконання ролі вчителя й вихователя. Вона є системою інтегрованих властивостей, знань, досвіду особистості. Професійна готовність поєднує в собі усвідомлення ролі педагогічної професії в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання самостійно та творчо вирішувати професійні задачі, установку на актуалізацію наявних знань.

Готовність студентів до педагогічної діяльності є складним особистісним системним утворенням, до складу якого входять багато компонентів. Ці компоненти в своїй сукупності обумовлюють успішне виконання конкретної роботи. Так, М. І. Дяченко та Л. О. Кандибович, розглядаючи готовність як складне психологічне утворення, виділяють такі її структурні компоненти:

- 1) мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі мотиви);
- 2) орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);
- 3) операційний (володіння засобами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, високий рівень розумової діяльності і т.ін.);
- 4) вольовий (самоконтроль, вміння до управління діями, з яких складається виконання робочих обов'язків);
- 5) оцінювальний (самооцінка власної професійної підготовки та відповідність між процесом розв'язання професійних завдань та оптимальними педагогічними зразками).

Достатній розвиток і виразність цих компонентів в їх єдності – показник високого рівня професійної психологічної готовності до педагогічної праці.

В якості інтегрального компоненту в структурі тривалої психологічної готовності до педагогічної діяльності виступає професійно-педагогічна спрямованість особистості, яка, в свою чергу, включає в себе ставлення до цієї професії, інтереси, потреби, мотиви тощо.

Базовими компонентами психологічної готовності до педагогічної діяльності, що в значній мірі визначають педагогічну спрямованість особистості та її професійну придатність, виступають педагогічні здібності. Основи психології педагогічних здібностей розробили Ф. Н. Гоноболін, Н. В. Кузьміна, Д. Ф. Ніколенко. Так, Ф. Н. Гоноболін в структуру педагогічних здібностей включає: – здібність складати навчальний матеріал для учнів; – розуміння вчителем учня; – творчість в праці; – педагогічний вольовий вплив на дітей; – здібність організувати дитячий колектив; – інтерес до дітей; – змістовність і яскравість мови; – педагогічний такт; – здібність пов'язувати навчальний матеріал з життям; – спостережливість; – педагогічна вимогливість.

Вищим рівнем професійно-педагогічної підготовки вчителя є творчий підхід до педагогічної діяльності. Розрізняють практичну творчу діяльність та наукову творчість. Наукова творчість передбачає виявлення закономірностей навчання й виховання, розроблення високоефективних теорій та методик, що дозволяють вирішувати проблеми сучасної школи, прогнозувати тенденції її розвитку.

З вищесказаного можна зробити висновок, що поняття психологічної готовності до професії педагога являє собою складну, інтегровану систему властивостей, знань та досвіду особистості. Професійна готовність до педагогічної діяльності поєднує в собі усвідомлення ролі педагогічної професії в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання самостійно та творчо вирішувати професійні задачі, установку на актуалізацію наявних знань.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоцій-

ному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Інклюзія – це процес реального включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в активне суспільне життя і однаковою мірою необхідна для всіх членів суспільства. Дитина з особливими потребами – це не обділена долею, це, швидше, визначений спосіб життя за обставин, що склалися, який може бути дуже цікавий їй і оточуючим людям, якщо порушення розглядати в рамках соціальної концепції [Анімова 2014].

Дослідниця Швед М. вважає, що «сутність інклюзії ґрунтується на «нормалізації», в основі якої – ідея про те, що життя і побут людей обмеженими можливостями мають бути наближеними до умов і стилю життя всієї суспільної громади».

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Отримані поза соціумом знання і вміння не могли допомогти дітям з особливими освітніми потребами цілковито адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучого

чих життєвих труднощів, а, отже, реалізуватися в повній мірі як рівноправні і повноцінні члени суспільства. В інклюзивних класах діти з особливими потребами включені в освітній процес. Вони осягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, вчать виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у розв'язанні проблем, приймати [Будник 2017].

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Інклюзивна школа – це заклад освіти, який відкритий для навчання всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. Цей заклад забезпечує безбар'єрне фізичне середовище, адаптує навчальні програми та плани, методи і форми навчання, тим самим надаючи можливість усім дітям успішно навчатися в тому числі й дітям з особливими освітніми потребами; залучає батьків до співпраці; співпрацює з фахівцями з метою надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей; створює позитивну атмосферу в шкільному середовищі та громаді загалом.

Інклюзивна освіта базується на таких принципах:

1. Задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини.
2. Рівний доступ до навчання у загальноосвітніх навчальних закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною.
3. Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою.
4. Адаптація системи до потреб дитини, а не навпаки.
5. Справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємостосунків.
6. Визнання спроможності до навчання кожної дитини та, відповідно, необхідність створення суспільством відповідних для цього умов.
7. Залучення батьків до навчального процесу.
8. Командний підхід у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків та спеціалістів.

9. Складність завдань повинна відповідати здібностям дитини.

10. Подолання потенційних бар'єрів у навчанні. Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та навчальне середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями [Психологічний супровід інклюзивної освіти 2017].

Таким чином, інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та навчальне середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями. Питання впровадження інновацій в освіту осіб з особливими освітніми потребами досить суперечливе й водночас актуальне яке потребує всебічного вивчення. Практики-спеціалісти вважають, що інклюзивна освіта – це інноваційна, альтернативна модель освіти, що стає вимогою сьогодення. Мета нашої держави виплекати людину з освітніми потребами, яка необхідна Україні в третьому тисячолітті – професіонала та гідного громадянина України.

**Висновки.** Отже, результати досліджень багатьох науковців засвідчують, що розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами прямо залежить від позитивного ставлення до них, їх розуміння і прийняття педагогами, батьками і здоровими дітьми. Сприятливе соціальне середовище є однією із вихідних умов розв'язання проблем інклюзивної освіти. Тому забезпечення такого середовища – одне із завдань психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку.

Педагоги мають передусім формувати позитивне ставлення здорових вихованців до дітей з психофізичними вадами, емпатію, прийоми адекватної взаємодії. Ця робота може здійснюватися за допомогою таких методів: бесіда; розгляд проблемних ситуацій; перегляд спеціально відібраних відеосюжетів. Оскільки діти – це віддзеркалення сім'ї, то відповідну роботу слід провести і з батьками здорових дітей, формуючи у них позитивне ставлення до перебування у класі дітей з вадами психофізичного розвитку. Отже, інклюзивна освіта – це одна із реалій нашого життя. Проте, наголосимо ще раз, що її ефективність залежить від багатьох умов, головною з яких є комплексний психолого-педагогічний супровід.



#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людознавчі студії. Педагогіка*. 2015. Вип. 1(33). С. 4–11.
2. Акімова О. М. Основні аспекти інклюзивної освіти у підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. пр.* Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2014. Вип. 35. С. 12–18.
3. Будник О. Б. Інклюзивне навчання: соціально-педагогічний контекст проблеми. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць за ред.* / В. В. Засенка, А. А. Колупасової. Київ : ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 71–80.
4. Будник О. Педагогічний супровід інклюзивної освіти. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г.М., 2019. 220 с.
5. Колупасова А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 350 с.
6. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
7. Швед М. Основи інклюзивної освіти. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.

#### REFERENCES

1. Ashytok N. (2015). Problemy inkljuzyvnoji osvity v Ukrajinі. Ljudynoznavchi studiji. *Pedagoghika*, Vol. 1 (33). P. 4–11.
2. Akimova O. M. (2014). Osnovni aspekty inkljuzyvnoji osvity u pidghotovci majbutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. *Naukovi zapysky kafedry pedagoghiky: zb. nauk. pr.* Khark. nac. un-t im. V. N. Karazina. Kharkiv, Vol. 35. P. 12–18.
3. Budnyk O. B. (2017). Inkljuzyvne navchannja: socialjno-pedagoghichnyj kontekst problem. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shljakhy rozbudovy: zb. nauk. prac za red. V. V. Zasenka, A. A. Kolupajevoji. K.: TOV «Nasha drukarnja», Vol. 13. P. 71–80.
4. Budnyk O. (2019). Pedagoghichnyj suprovid inkljuzyvnoji osvity. Ivano-Frankivsjk: Vydavecj Kushnir Gh. M., 220 p.
5. Kolupajeva A. A. (2007). Pedagoghichni osnovy integhruvannja shkoljariv z osoblyvostjamy psykhofizychnogho rozvytku v zagaljnoosvitni navchaljni zaklady: monoghrafija. K.: Pedagoghichna dumka, 350 p.
6. Psykhologhichnyj suprovid inkljuzyvnoji osvity. (2017). Metod. rek avtor. kol. za zagh. red. A. Gh. Obukhivsjka. Kyjiv: UNMC praktychnoji psykhologhiji i socialnoji roboty, 92 p.
7. Shved M. (2015). Osnovy inkljuzyvnoji osvity. Ljviv: Ukrajsijkyj katolycjkyj universytet, 360 p.

---

#### I. D. FALOVSKA

*Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Master of Psychology,  
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: irinafalovska@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9101-9430>*

#### M. F. BOYCHUK

*Lecturer of Mathematics,  
Municipal higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: mbojchuk@ipc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0001-8823-8934>*

### PSYCHOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION ACTIVITIES

World experience in education shows a willingness to enable children with special educational needs and people with disabilities to find their place in society. This article analyzes the importance of psychological readiness to train future teachers as one of the necessary conditions for the effective implementation of professional assistance during the inclusive educational process. The components of psychological readiness of future teachers, teaching assistants for professional

activity are determined. The influence of psychological readiness on the formation of professional self – consciousness of students – future professionals is highlighted. The importance of the study is revealed through the analysis of scientific and pedagogical literature on psychological readiness for the introduction of inclusive education and the importance of this process for the realization of the natural potential of children with special educational needs. The importance of social and psychological adaptation of the child in the general educational space with the help of the teacher is determined.

The strategy for the development of the national education system must be formed in accordance with modern integration and globalization processes. Properly organized and put into practice inclusive education should contribute to the implementation of this strategy, which in Ukraine should coexist with general and special education, which leads to the creation of a comfortable environment for children with different starting opportunities. All this corresponds to the priorities of state policy outlined in the National Doctrine of Education Development in Ukraine, which are: personal orientation of education; creating equal opportunities for children and youth in obtaining quality education; ensuring the variability of obtaining basic or complete general secondary education in accordance with abilities and individual capabilities.

**Key words:** inclusion, psychological readiness, professional training of future teachers, problems of formation, pedagogical activity, psychological difficulties, professional adaptation.

УДК 378:371.13

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.27>

**А. І. ШУПЛАТ**

*аспірант*

*Національний університет «Львівська політехніка»,*

*старший викладач*

*Центр інноваційної освіти та технологій*

*Інституту права, психології та інноваційної освіти*

*Національного університету «Львівська політехніка»,*

*м. Львів, Україна*

*Електронна пошта: [shuplatanastasia@gmail.com](mailto:shuplatanastasia@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0002-7042-1113>*

## ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

Значне обмеження можливостей соціальної взаємодії та поширення моделей дистанційної організації освітніх процесів сприяють розвитку змішаного навчання як перспективної форми, що поєднує у собі переваги традиційного навчання та неформального. Визначено, що змішане навчання є зручним методом організації освітніх процесів, удосконалення професійних компетентностей і навичок, що поширюється не лише серед студентів, але і серед учителів. В умовах відсутності інноваційних методик підготовки, а також дієвих інструментів підвищення рівня конкурентоздатності сучасних учителів, професійний розвиток та рівень кваліфікації яких безпосередньо впливають на процеси формування соціально-орієнтованої, багатофункціональної системи освіти, доцільно звернутись до практичного використання змішаних форм навчання вчителів.

У науковій статті представлено результати дослідження змішаних форм і моделей навчання, які мають пріоритети порівняно із традиційними, сприяють удосконаленню та раціоналізації процесів навчання вчителів, а також створюють оптимальні умови для їхнього професійного росту і розвитку.

Дослідження проблематики здійснювалось завдяки застосуванню методів порівняння, абстракції, аналізу та узагальнення, а також табличного і графічного моделювання.

У ході дослідження було визначено, що є нагальна потреба у вдосконаленні методів навчання вчителів, зокрема модернізації традиційної освіти в умовах обмеження соціальної взаємодії та створення належних умов для ефективного поєднання формальної освіти із неформальною. Автором визначено сутність і риси змішаного навчання, особливості практики використання такої форми навчання в процесах підготовки і підвищення рівня професійної компетентності вчителів. У результаті аналізу було визначено, що методи змішаного навчання в контексті їх застосування для підвищення професійного зростання вчителів мають вагомі переваги над традиційною освітою, а тому їх необхідно продовжувати розвивати.

**Ключові слова:** дистанційна освіта, змішане навчання, педагогічна компетентність, професійний розвиток, підвищення кваліфікації, інформаційно-комунікаційні технології, цифровізація освіти.

**Постановка проблеми.** Підвищення педагогічної компетентності і постійний розвиток професійних якостей – це базові елементи системи навчання вчителів, рівень і динаміка професійного зростання яких визначають здатність і готовність педагога не лише до практичного застосування здобутих знань і навичок, а й до обміну ними з учнями. В умовах необхідності оновлення професійних знань учителів змішані технології навчання відображають більшу ефективність. Відповідно, з точки зору оптимізації процесів навчання вчителів використання таких технологій навчання, зокрема змішаної

форми, є раціональним методом організації освітніх процесів.

Змішане навчання, або комбіноване, є сучасною формою поєднання інноваційних технологій електронного, дистанційного, мобільного навчання з інструментами традиційної освіти. Розвитку такої методики, більш ефективної та зручної з точки зору практики її організації, сприяло поширення інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у традиційній освіті. Основною перевагою такого підходу до забезпечення навчальних процесів учителів є можливість інтеграції методик навчання

у повсякденне життя, а також дозволя і буденність.

З огляду на те, що нині не існує єдиного погляду щодо ефективних методів навчання вчителів, а професійна освіта вже не є цілісною теоретичною чи практичною категорією, вона скоріше виступає інструментом для досягнення перспективних цілей, змішане навчання є необхідністю. Поглиблені дослідження зазначеної проблематики дозволять виокремити сукупність переваг, які підкреслюють її перспективність і пріоритетність у процесах навчання вчителів.

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

Детальний аналіз запропонованої у науковій статті проблематики дозволяє зробити висновки, що змішана форма навчання вчителів, сучасні методики підготовки та перепідготовки педагогів, питання професійного розвитку і педагогічної компетентності, а також шляхів її підвищення нині є досить досліджуваними напрямками серед науковців, зокрема, таких як В. Биков, О. Буров, Ю. Богачков, В. Вембер, О. Глазунова, Л. Лупаренко, О. Спірін, О. Пінчук, І. Якимчук та ін.

В. Биков та О. Буров досліджують особливості трансформації сучасної системи освіти, а саме темпи цифровізації навчання не лише студентів і учнів, а і вчителів, а також динаміку переходу від традиційних форм до змішаних і дистанційних [Биков 2020а : 12], коли зростає активність використання нових технологій (віртуальної та доповненої реальності), комп'ютерного моделювання, різних хмарних додатків і соціальних мереж. Окрім того, В. Биков аналізує еволюцію системи освіти; науковець визначає, що перехід до змішаної (насамперед дистанційної) форми навчання є важливим кроком на шляху формування глобального освітнього інформаційного простору [Биков 2020б : 27], динамічний розвиток змішаного навчання стимулює процеси створення та вдосконалення електронних освітніх ресурсів. В. Вембер досліджує особливості модернізації навчальних процесів [Вембер 2020]; науковцем було проаналізовано не лише тенденції зміни форм навчання вчителів, а і запропоновано класифікацію хмарних сервісів, практичне застосування яких спрощує обмін інформаційними даними між учасниками освітнього процесу, а також розміщення мультимедійного навчального контенту. О. Глазунова

досліджує особливості використання масових відкритих онлайн-курсів для викладачів професійних вищих навчальних закладів [Yakumchuk 2021]; науковцем визначено переваги застосування онлайн-ресурсів у процесах здобуття і вдосконалення професійних компетентностей учителів, зокрема можливість комбінування різних методів отримання інформації та загальне підвищення ефективності навчального процесу [Yakumchuk 2021: 82]. О. Спірін та Л. Лупаренко [Спірін] здійснюють оцінку ефективності окремих інструментів забезпечення змішаного та дистанційного навчання.

Серед зарубіжних науковців значний внесок у визначення перспектив розвитку змішаного навчання, а також дослідження змішаного навчання як методу поєднання традиційної системи освіти із новітніми ІКТ зробили Д. Андерсон, С. Віллер, Т. Едвард, Р. Клінг, А. Кларк, М. Томпсон та інші [Rumble 2018]. Детальний аналіз сучасних інструментів забезпечення змішаного навчання проведено у працях таких науковців, як А. Кукульська-Хульме, Е. Бейрне, Дж. Коноле, Т. Кофлан, Д. Уайтлок [Kukulska-Hulme 2020] та ін.

Оскільки сучасна освітня парадигма та основи системи професійного розвитку ґрунтуються на ідеї створення оптимальних умов не лише для учнів, а і для вчителів, то для пошуку ефективних методів забезпечення змішаного навчання саме вчителів варто звернутись до теоретичних методик, моделей і технологій, які набули широкого вжитку та мають позитивний досвід функціонування. Відповідно, продовження досліджень у межах окресленої сфери є доцільним саме у сучасних умовах, коли відбувається реформування освіти та зміна форм, методів і інструментів навчання.

**Метою** написання наукової статті є дослідження особливостей використання змішаного навчання вчителів як форми, яка має пріоритети порівняно із традиційною, сприяє вдосконаленню та раціоналізації навчання вчителів, а також створює оптимальні умови для їхнього професійного росту і розвитку. Для досягнення поставленої мети в процесі дослідження було сформовано та вирішено важливі наукові та практичні завдання, зокрема:

– проаналізувати сутність та моделі змішаного навчання, а також особливості викорис-



тання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій як інструментів забезпечення безперервного професійного розвитку вчителів;

– визначити переваги змішаного навчання вчителів в умовах високого ступеня інформатизації і цифровізації сучасного суспільства;

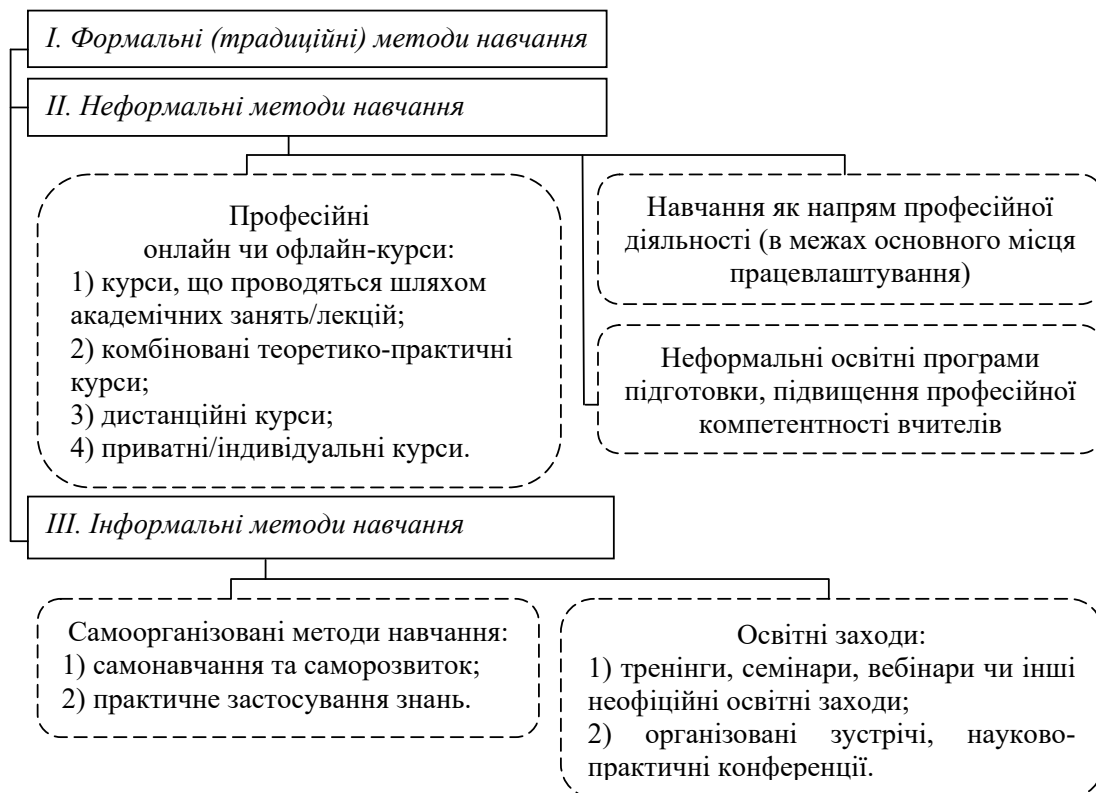
– окреслити тенденції розвитку змішаного навчання вчителів.

**Виклад основного матеріалу** дослідження.

Сучасна практика навчання вчителів свідчить, що позитивний ефект має комбінація дистанційних методів підготовки із традиційними. Їх збалансоване застосування забезпечує глибоке занурення здобувача знань у освітній процес та створює умови інклюзії, за яких навчання стає частиною буденності. Відповідно, в умовах пришвидшення темпів життя сучасного соціуму, а також сьогоденних тенденцій (зокрема, введення карантинних обмежень та зниження можливостей соціальної взаємодії) була сформована нова форма забезпечення навчального процесу – змішана. Її перевагою є можливість поєднання постійної професійної і наукової діяльності із процесами навчання та вдоскона-

лення власної компетентності, що є особливо актуальним для сучасного вчителя.

Змішана форма навчання вчителів – це диференціація формального, неформального та інформального навчання (рис. 1), яка має на меті максимізувати позитивний ефект від застосування кожного із наведених методів за умови мінімізації недоліків окреслених підходів. Основними елементами змішаної форми навчання є традиційна очна та дистанційна форма навчання в закладах вищої освіти, їх комбінація, а також доповнення онлайн чи офлайн-курсами, зокрема масовими відкритими онлайн-курсами (Massive Open Online Course – MOOC) [Романовський 2019 : 26]. Успішність змішаного навчання в контексті підвищення професійного розвитку вчителів залежить від визначення ролі здобувачів знань та рівня їх автономії, зокрема можливості самостійного вибору часу, місця та ресурсів, які необхідні для досягнення позитивних результатів як у професійній діяльності, так і у освітній. Варто зауважити, що основними властивостями змішаного навчання є його мобільність,



**Рис. 1. Організаційна структура системи змішаного навчання вчителів**

Джерело: складено автором за даними [Classification 2016 : 23–25]

модульність, інформативність навчального матеріалу, наявність матеріалів візуальної підтримки навчального процесу, інтерактивність та адаптивність інформаційно-навчального матеріалу, гнучкість навчання.

На основі наявних методів організації науково-практичної діяльності, які відображено на рис. 1, дослідниками було розроблено низку моделей змішаного навчання, які включають переваги та можливості електронних і традиційних інструментів (табл. 1):

Основою для забезпечення кожної із вищенаведених моделей змішаного навчання є інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ), роль яких полягає у створенні умов для безперервної взаємодії учасників навчального процесу, збереження їх перманентної комунікації у реальному часі. Готовність особистості до використання цифрових інструментів у навчанні визначається трьома вимірами [Биков 2020a : 12]:

по-перше, основною здатністю здобувача знань до застосування ІКТ у навчанні, яка залежить від рівня цифрової грамотності і компетентності;

по-друге, психофізичними і когнітивними змінами, які виникають у поведінці здобувача знань у разі зміни традиційних інструментів організації навчання на новітні – цифрові, електронні, дистанційні;

по-третє, поточним станом здобувача знань та його здатністю/готовністю до ефективного сприйняття різних типів навчальної інформації, зокрема у формах електронних чи паперових матеріалів, різних видів мультисенсорного навчання шляхом поєднання відео- і аудіоматеріалів, інформації для зорового чи слухового сприйняття тощо.

Перехід до змішаних моделей здобуття знань учителями є неминучим, оскільки існує значна залежність між розвитком навчальних методик та рівнем цифровізації освітніх процесів. З одного боку, змішане навчання створює потребу у використанні ІКТ та підвищенні рівня доступності до цифрових інструментів, вдосконаленні цифрових компетентностей викладачів. З іншого боку, підвищення ролі цифрових технологій у буденному житті спрощує комунікацію між учасниками навчального процесу, що робить змішану форму навчання більш мобільною, гнучкою та перспективною для подальшого розвитку в Україні. Зміна рівня цифровізації життя суспільства відображена на рис. 2.

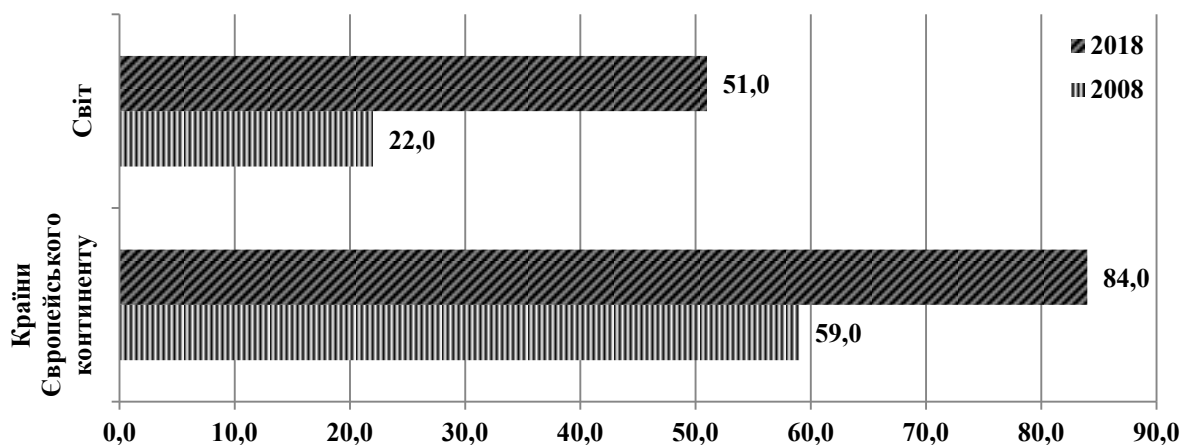
Загальний приріст показника поширення цифрових технологій (інструментів забезпечення організації змішаного навчання) в країнах європейського континенту протягом досліджуваного періоду становив 42,37%; приріст відповідного показника у загальноосвітньому

Таблиця 1

**Моделі змішаного навчання вчителів, які доцільно застосовувати в контексті вдосконалення їхніх професійних знань та навичок**

Модель	Характеристика
модель «Face to Face Driver»	В її основі закладено принцип розподілу онлайн-роботи здобувача знань та офлайн, більша частка навчального матеріалу вивчається в умовах живого спілкування учасників навчального процесу.
модель «Rotation»	Передбачає поділ навчальної програми на дві форми – індивідуальне електронне навчання (самонавчання, саморозвиток) та аудиторне навчання – тренінги і семінари, що проводяться поза межами основної професійної діяльності вчителя.
модель «Flex»	За умови використання цієї моделі навчальний процес організовує здобувач знань самостійно, пріоритетними інструментами забезпечення навчання є електронні ресурси, ІКТ та цифрові технології.
модель «Online lab»	Модель характеризується високим ступенем застосування стаціонарної форми навчання як пріоритетної, навчальний матеріал засвоюється в межах навчального закладу – закладів, що здійснюють перепідготовку спеціалістів, підвищення їхньої професійної кваліфікації або закладів, які пропонують післядипломну освіту, за допомогою електронного навчання в аудиторіях з комп'ютерною технікою.
модель «Self-blend»	Передбачає найбільшу автономію та самоорганізацію навчального процесу, є найбільш доцільною в умовах прагнення вчителя вдосконалити свої професійні знання і навички, підвищити кваліфікацію чи поглибити знання за вузькою спеціалізацією. Основою навчання є додаткові курси до базового.
модель «Online Driver»	Дистанційне навчання, за якого більша частина навчальної програми вивчається на електронних платформах. Можливість живої співпраці між учасниками навчального процесу існує лише на консультаціях. Основою такої моделі навчання є самоконтроль здобувача.

Джерело: складено автором за даними [Андріанова 2021 : 53–54]



**Рис. 2. Динаміка цифровізації як фактора, який створює умови для розвитку змішаної форми навчання вчителів**

*Джерело: складено автором за даними [European Commission 2020]*

вимірі становив 131,81%. Під впливом цифровізації система змішаного навчання вчителів стає пріоритетною і найбільш раціональною формою організації навчальних процесів.

Варто зауважити, що як метод стимулювання професійного розвитку та вдосконалення компетентності вчителів змішане навчання має низку переваг психологічного, інформаційно-технологічного та організаційно-педагогічного характеру [Романовський 2019 : 28–29; Annalene van Staden 2016 : 43]:

1. Психологічні переваги змішаного навчання вчителів:

- розвиток індивідуально-психологічних якостей учителів, таких як: внутрішня мотивація до навчання та підвищення рівня професійної компетентності, саморозвиток, індивідуальний стиль організації освітнього процесу, адаптивність до професійної діяльності і цілеспрямованість, що у сукупності зумовлює ріст конкурентоспроможності фахівця на ринку праці;
- розвиток навичок організації комунікації, співпраці і взаємодії дистанційно;

2. Інформаційно-технологічні переваги змішаного навчання вчителів:

- можливість збалансованого застосування різних форм навчання та їх подальшого застосування у професійній діяльності: від традиційних текстових/графічних до сучасних інноваційних шляхом використання штучного інтелекту, а також відкритих баз даних чи інших електронних ресурсів [Kukulska-Hulme 2020];

- комунікація між суб'єктами навчального процесу шляхом використання сучасних форм взаємодії: проведення чатів, форумів, використання блогів;

- можливість роботи у віртуальних групах чи професійних спільнотах, за допомогою яких викладачі, здобувачі знань можуть спільно розв'язувати проблемні практичні ситуації, а також підбирати актуальні джерела інформації, опрацьовувати, аналізувати та інтерпретувати отримані знання.

3. Організаційно-педагогічні переваги змішаного навчання вчителів:

- вільний вибір закладу освіти незалежно від місця знаходження та місця професійної діяльності вчителя, відсутність часових та просторових обмежень, а також нівеляція вікових обмежень, можливість вибору декількох напрямів навчання одночасно з метою забезпечення професійного розвитку;
- гнучкість і мобільність навчання;
- професійний багатогранний розвиток викладачів, що спричинено застосуванням методів мультисенсорної підготовки. Така форма навчання підвищує ефективність сприйняття інформації, а також створює можливості для професійного розвитку осіб із особливими потребами.

У результаті динамічних трансформацій, характерних для 2020 року, виникли такі тенденції [Yakymchuk 2021 : 83]:

- вчителі почали надавати перевагу дистанційній формі навчання (80,8%), яка стала

більш зручною, ніж заочна за рахунок розвитку інструментів онлайн-комунікації, «цифрової» інфраструктури, а також віртуалізації фізичних інфраструктурних ІТ-систем та переходу до сервісних моделей шляхом використання «хмарних» технологій та програмно-визначеної архітектури (software-defined architecture) [Бабаєв 2019 : 5];

– усі вчителі (100%) навіть в умовах карантинних обмежень навчались за програмами підвищення рівня кваліфікації, запропонованих органами виконавчої влади. Окрім того, серед учителів було поширеним відвідування додаткових до основного курсу програм навчання, зокрема участь у семінарах (4,8% респондентів), відвідування практичних тренінгів (26,0% респондентів), участь у вебінарах (24,4% респондентів), участь у майстер-класах (34,4%);

– вчителями було визнано ефективність та корисність МООС у контексті професійного розвитку, а також удосконалення цифрових навичок, грамотності і компетентності. Зокрема, Prometheus скористалися 29,6%, EdEra – 23,2%, Cisco – 18%, Coursera – 9,2%, NmcBook – 35,2% респондентів;

– вчителі стверджують, що після детального освоєння МООС планують продовжувати їх використовувати для сертифікації навчання

(79,2%), а також готові рекомендувати такі навчальні курси своїм учням і студентам для поглибленого вивчення дисциплін – 21,2%.

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження було визначено, що змішане навчання охоплює велике різноманіття новітніх, модернізованих технологій підготовки висококваліфікованих педагогів. На нашу думку, ефективність змішаного навчання та його результативність як методу підвищення професіоналізму вчителів визначається ступенем збалансованості між традиційною очною формою здобуття освіти та сучасними, дистанційними моделями навчання, які ґрунтуються на використанні сукупності переваг цифрового суспільства, ІКТ та інновацій.

Потреба у трансформації навчального процесу зумовлена підвищенням актуальності та соціальної значущості освіти, теоретичної бази та практичних навичок фахівців, зокрема вчителів. Отримані у науковій статті результати є важливими для підвищення прихильності здобувачів знань до змішаного навчання. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку механізмів досягнення балансу між трьома ключовими формами змішаного навчання – формальною, неформальною та інформальною.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андріянова Г., Крутін О., Скоря Н., Шульга І. Концепція змішаного навчання (blended learning). Впровадження моделі змішаного навчання для вивчення англійської мови. *Збірник наукових праць SCIENTIA*. 2021. № 4. С. 51–56.
2. Бабаєв В. М., Стадник Г. В., Момот Т. В. Цифрова трансформація у сфері вищої освіти в умовах глобалізації. *Комуніальне господарство міст. Соціальні та поведінкові науки*. 2019. Т. 2. Вип. 148. С. 2–9.
3. Биков В. Ю., Буров О. Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. 2020а. № 55. С. 11–22. DOI: 10.31652/2412-1142-2020-55-11-22.
4. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020б. № 1. С. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36).
5. Вембер В. П., Настас Д. Л. Модернізація освітнього процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2020. № 38. С. 34–38.
6. Романовський О. Г., Квасник О. В., Мороз В. М., Підбуцька Н. В., Резнік С. М., Черкашин А. І., Шаполова В. В. Фактори розвитку та напрями вдосконалення дистанційної форми навчання в системі вищої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 74 (6). С. 20–42.
7. Спірін О. М., Лупаренко Л. А. Досвід використання програмної платформи Open Journal Systems для інформаційно-комунікаційної підтримки науково-освітньої діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 61 (5). С. 196–218. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2017\\_61\\_5\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_19) (дата звернення: 29.10.2021)
8. Annalene van Staden A., & Purcell N. Multi-Sensory Learning Strategies to Support Spelling Development: a Case Study of Second-Language Learners with Auditory Processing Difficulties. *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*. 2016. Vol. 3(1), pp. 40–61.
9. Classification of learning activities – manual (CLA). Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2016. P. 43.



10. European Commission. The EU in the world: 2020 edition. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2020. P. 149.
11. Kukulska-Hulme A., Beirne E., Conole G., Costello E., Coughlan T., Whitelock D. et al. Innovating Pedagogy 2020: Open University Innovation Report 8. Milton Keynes: The Open University, 2020. P. 48.
12. Rumble G., Harry K. The Distance Teaching Universities. London, UK : Routledge, 2018. P. 258.
13. Yakymchuk I., Hlazunova O. Use of massive open online courses to develop media educational competence of teachers of professional pre-higher education institutions. *Pedagogy and Psychology of Sport*. 2021. No. 7 (1). Pp. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.12775/PPS.2021.07.01.004>.

#### REFERENCES

1. Andrijanova, G., Krutin, O., Skora, N., Shuljga, I. (2021). Koncepcija zmishanogho navchannja (blended learning). Vprovadzhenija modeli zmishanogho navchannja dlja vyvchennja anghlijskoho movy [The concept of blended learning. Introduction of a blended learning model for learning English]. *Zbirnyk naukovykh prac' SCIENTIA*, Vol. 4, pp. 51–56. Retrieved from: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/article/view/8262> (Last accessed: 28 October 2021).
2. Babajev, V. M., Stadnyk, Gh. V., Momot T. V. (2019). Cyfrova transformacija v sferi vyshhoji osvity v umovakh ghlobalizaciji [Digital transformation in the field of higher education in the context of globalization]. *Komunaljne ghospodarstvo mist. Socialjni ta povedinkovi nauky*, Vol. 148, pp. 2–9.
3. Bykov, V. Ju., Burov, O. Ju. (2020a). Cyfrove navchaljne seredovyshhe: novi tekhnologhiji ta vymoghy do zdobuvachiv znanj [Digital learning environment: new technologies and requirements for knowledge seekers], *Suchasni informacijni tehnologii' ta innovacijni metodyky navchannja v pidgotovci fahivciv: metodologija, teorija, dosvid, problemy: zbirnyk naukovykh prac'*, No. 55, pp. 11–22.
4. Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2020b). Suchasni zavdannja cyfrovoji transformaciji osvity [Modern tasks of digital transformation of education], *UNESCO Chair Journal "Lifelong Professional Education in the XXI Century"*, Vol. 1, pp. 27–36.
5. Vember, V. P., Nastas, D. L. (2020). "Modernization of the educational process of preparation of future primary school teachers", *Norwegian Journal of development of the International Science*, Vol. 38, pp. 34–38.
6. Romanovskyi, O. G., Kvasnyk, O. V., Moroz, V. M., Pidbutska, N. V., Reznik, S. M., Cherkashin, A. I., Shapolova, V. V. (2019). Faktory rozvytku ta naprjamy vdoskonalennja dystancijnoji formy navchannja v systemi vyshhoji osvity Ukrainy [Development factors and directions for improving distance learning in the higher education system of Ukraine]. *Informatsijni tekhnologii i zasoby navchannja*, Vol. 74 (6), pp. 20–42.
7. Spirin, O. M. & Luparenko, L. A. (2017). Dosvid vykorystannja programnoji platformy Open Journal Systems dlja informacijno-komunikacijnoji pidtrymky nauko-ovsitnoji dijajnosti [Experience of using Open Journal Systems software platform for information and communication support of scientific and educational activities]. *Informatsijni tekhnologii i zasoby navchannja*, Vol. 61 (5), pp. 196–218. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2017\\_61\\_5\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_19) (Last accessed: 29 October 2021).
8. Annalene van Staden, A., & Purcell, N. (2016). "Multi-Sensory Learning Strategies to Support Spelling Development: a Case Study of Second-Language Learners with Auditory Processing Difficulties". *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*, Vol. 3(1), pp. 40–61.
9. Eurostat (2016), Classification of learning activities – manual (CLA). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
10. European Commission (2020), The EU in the world: 2020 edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
11. Kukulska-Hulme, A., Beirne, E., Conole, G., Costello, E., Coughlan, T., Whitelock, D. et al. (2020). "Innovating Pedagogy 2020: Open University Innovation Report 8". Milton Keynes: The Open University.
12. Rumble, G. & Harry, K. (2018). "The Distance Teaching Universities". London, UK: Routledge.
13. Yakymchuk, I., & Hlazunova, O. (2021). "Use of massive open online courses to develop media educational competence of teachers of professional pre-higher education institutions". *Pedagogy and Psychology of Sport*, Vol. 7(1), pp. 76–84.

**A. I. SHUPLAT**

*Postgraduate Student*

*Lviv Polytechnic National University;*

*Senior Lecturer*

*Center for Innovative Educational Technologies*

*at the Lviv Polytechnic National University,*

*Lviv, Ukraine*

*E-mail: shuplatanastasia@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0002-7042-1113>*

## **THE USE OF BLENDED LEARNING FOR IMPROVING TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

A significant restriction of social interaction among people and dissemination of distance learning educational models contribute to developing of blended learning as form, which combines the growth potential of formal and non-formal education. It is defined, that blended learning is a convenient method to facilitate the educational process, improvement of professional competence, skills, initiative, responsibility and learning capability. The benefits of blended learning make it particularly usable both students and teachers. Blended learning need to be investigated because it is modern organization form of education process, which is more flexible, mobile, efficient, integrated and adapted to the requirements of the daily routine of society, in particular, teachers. Accordingly, blended learning is a necessity in the context to upgrade the standard of teachers and to provide more teachers, since it is qualifications of teachers play a role in the formation of socially oriented and multifunctional education system. Moreover, one of the characteristics of modern formal education is the absence of appropriate and innovative methodology and current teaching techniques.

The article is devoted to the analysis of blended learning, which has priorities with respect to traditional full-time education, allows the streamlining of learning processes and helps to create the best possible conditions for professional development of teachers.

Comparison, methods of abstraction, analysis and generalization, graphic and tabular modeling are the research methods which were used in the article.

It is defined, that to modernize education to face constraints social interaction, new challenges and needs of the society, to improvement of educational methods, to create a more balanced between formal and non-formal education are a necessity. The key variables and characteristics of blended learning, features of practical use non-formal, informal and blended learning by teachers in process of professional development, improvement of pedagogical competence were determined by authors. So, based on established theoretical and methodological research, the blended learning has a lot of advantages over traditional full-time education, accordingly, the blended learning of teachers needs to be developed.

**Key words:** distance education, blended learning, pedagogical competence, professional development, advanced training, information and communication technologies, digitalization of education.

## УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ

УДК 378.091(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.33>

### П. М. БОЙЧУК

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
заслужений працівник освіти України, ректор,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [pbojchuk@lpc.ukr.education](mailto:pbojchuk@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0003-486-980X>*

### О. Л. ФАСТ

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [ofast@lpc.ukr.education](mailto:ofast@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0001-7216-0044>*

## КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ»: МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ АСПЕКТИ

У статті на основі аналізу вітчизняного та зарубіжного науково-педагогічного дискурсу здійснено контент-аналіз поняття «управління якістю підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації». Актуальність порушеної проблеми зумовлена необхідністю оновлення змісту вищої освіти відповідно до найновіших національних та світових здобутків, забезпечення якості підготовки докторів філософії, перетворення аспірантури на ключову форму виховання наукової еліти, кадрів вищої наукової кваліфікації.

Мета дослідження передбачала аналіз міждисциплінарного наукового дискурсу та систематизацію понятійного апарату проблеми управління якістю підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації – майбутніх докторів філософії. З урахуванням принципів формування поняттєво-термінологічного апарату (історизму, системності, інтегративності, повноти та цілісності, контекстності, автономності, надпредметної спрямованості, узгодженості) класифіковано базові та похідні поняття дослідження.

У ході дослідження було враховано, що контент-аналіз як дослідницький інструментарій застосовують для поглиблення розуміння понять, уточнення змісту вживаних термінів.

З'ясовано, що у педагогічному науковому дискурсі потрактування поняття «якість» вибудовується через конкретизацію його властивостей у низці видових понять, а саме: якість освіти, якість навчання, якість підготовки, якість освітніх послуг, якість освітньої діяльності.

Проведений аналіз сутнісних категорійних ознак базових понять дослідження дає підстави для таких висновків: управління якістю підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації набуває ефективності, якщо здійснюється відповідно до принципів і функцій управління нелінійними системами на основі маркетингових досліджень ринків праці та освітніх послуг, кваліфікаційного виміру розвитку особистості, педагогічного моніторингу на всіх етапах ступеневої підготовки у закладі вищої освіти та кваліфікаційно-компетентнісному підході до відбору вступників до аспірантури/докторської школи; підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в умовах ступеневої організації вищої освіти набуває ефективності, якщо оцінюється і вимірюється за критеріями: «якість підготовки (як процесу)», «якість підготовки (як результату)», «управління якістю підготовки».

**Ключові слова:** якість освіти, професійна підготовка, доктор філософії, науково-педагогічні кадри вищої кваліфікації, контент-аналіз, поняттєво-термінологічний апарат.

**Постановка проблеми.** Імплементація (2014 р.) передбачає запровадження триступеневої системи підготовки фахівців з вищою

освітою (бакалавр – магістр – доктор філософії (PhD)). У зв'язку із цим назріла проблема оновлення змісту вищої освіти відповідно до найновіших національних та світових здобутків, забезпечення якості підготовки докторів філософії, перетворення аспірантури на ключову форму виховання наукової еліти, кадрів вищої наукової кваліфікації.

У цьому контексті особливої ваги набувають управлінські аспекти підготовки докторів філософії на основі маркетингового та стейкхолдерського підходів, що дасть можливість освіті 6-го рівня за Міжнародною стандартною класифікацією освіти ефективно конкурувати з розвиненими державами світу.

Якість вищої освіти є ключовою категорією Болонського процесу. Стратегічні напрацювання країн-членів Європейської Ради з питань докторської освіти (The Council for Doctoral Education (CDE)) відображено у Зальцбурзьких Директивах (Salzburg Principles)<sup>1</sup> – документі, що визначає кваліфікаційні рамки докторської підготовки відповідно до Болонської декларації, шляхи імплементації дослідницьких компонентів в освітні інституції, регламентує створення навчальних центрів для підготовки докторів філософії у закладах вищої освіти.

Ефективне реформування системи вітчизняної вищої освіти, зокрема у частині підготовки докторів філософії, потребує розв'язання протиріччя між необхідністю гарантованої якості освітніх послуг, які надає ЗВО із підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, і недосконалістю технологій управління якістю вищої освіти на третьому (докторському) рівні.

**Мета статті** – на основі аналізу міждисциплінарного наукового дискурсу систематизувати понятійний апарат проблеми управління якістю підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації – майбутніх докторів філософії. З урахуванням принципів формування поняттєво-термінологічного апарату, а саме: історизму, системності, інтегративності, повноти та цілісності, контекстності, автономності, надпредметної спрямованості,

узгодженості, слід класифікувати базові та похідні поняття дослідження; здійснити контент-аналіз поняття «управління якістю підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації».

У ході дослідження було враховано, що контент-аналіз як дослідницький інструментарій застосовують для поглиблення розуміння понять, уточнення змісту вживаних термінів. Контент-аналіз передбачає «поетапну процедуру дослідження визначеної категорії (поняття, педагогічного явища) у системі психолого-педагогічних наук [Дубасенюк 2010].

**Аналіз попередніх досліджень.** Широкий міждисциплінарний діапазон проблем управління якістю вищої освіти та підготовки науково-педагогічних кадрів зумовив потребу в аналізі наукового доробку теоретиків наукового менеджменту, освітнього менеджменту.

Проекти глобального лідерства, сталого розвитку, утвердження суспільства знань актуалізували дослідження проблеми професійної підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, зокрема у таких аспектах, як: компаративний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду докторської підготовки (О. Поживілова, (2006 р.), Ж. Таланова, (2011 р.), Г. Чорнойван (2011 р.), І. Регейло (2014 р.)); тенденції державного регулювання підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів (Л. Лисенко, 2010 р.). Фундаментальне значення для методологічного осмислення проблеми мають публікації провідних науковців України – С. Гончаренка, В. Лугового, Н. Ничкало, О. Слюсаренко, Ж. Таланової, у яких обґрунтована унікальна роль нової генерації молодих дослідників в умовах глобальної змагальної взаємодії, акцентовано увагу на якості та конкурентоспроможності вищої освіти, досвіді світових лідерів вищої школи із найпотужнішим університетським потенціалом.

**Результати та дискусії.** Із наукових позицій філософії поняття «якість» розглядається як системно-соціальний феномен, спрямований на забезпечення вимог і потреб споживача у теперішньому та майбутньому часі [Кремень 2015].

Довідкові джерела подають академічні тлумачення досліджуваного поняття з погляду його міждисциплінарної сутності. Зокрема,

<sup>1</sup> European University Association. Salzburg II Recommendations. European Universities' Achievements since 2005 in Implementing the Salzburg Principles. Brussels. 2010. URL: [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/Salzburg\\_II\\_Recommendations.sflb.aslx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.aslx)



у Великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо таку дефініцію: *якість* – це внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших; ступінь вартісності, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням; та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь; сукупність характеристик продукції або послуг щодо її здатності задовольнити встановлені та передбачені норми [Великий тлумачний словник української мови 2005].

В Енциклопедичному словнику пропонується тлумачення якості як філософської категорії, що виражає істотну визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме цим, а не іншим. *Якість* – це характеристика об'єктів, визначається у сукупності їхніх властивостей [Енциклопедичний словник].

У категорійній системі економічної науки під *якістю* традиційно розуміється сукупність властивостей та характеристик продукції або послуг, детермінованих відповідністю певним параметрам та ступенем задоволення очікувань та потреб споживача, клієнта (В. Приходько).

Орієнтованість на результат, ефект і вартість є ключовими у визначенні Б. Кліма: «*якість* – це властивість, добротність, особливість, риса, сутність вартості, характерна ознака придатності окремих предметів, явищ і речей, людей, що відрізняють їх від інших» [Камінецький, Клим 2010].

У педагогічному науковому дискурсі потрактування поняття «*якість*» вибудовується через конкретизацію його властивостей у низці видових понять, а саме: «*якість освіти*», «*якість навчання*», «*якість підготовки*», «*якість освітніх послуг*», «*якість освітньої діяльності*».

*Якість*, як зазначає В. Луговий, – це системна методологічна категорія, яка відображає ступінь відповідності результату поставленій меті [Луговий 1994].

Відома українська вчена А. Харківська розглядає поняття якості у взаємозв'язку з поняттям «*ефективність*», які, на думку дослідниці, виступають параметрами для оцінювання суспільно-економічної ваги освітньої сфери. Наголошується, що, на відміну від ефективності як переважно економічної та управлінської категорії, поняття «*якість*» в освітніх контекстах поряд

із економічними включає у себе і соціальні, культурні, пізнавальні аспекти [Харківська 2016].

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що *якість освіти* як педагогічна категорія позиціюється двоаспектно – як процес і як результат. У дисертаційних дослідженнях Б. Жебровського (2003), В. Стельмашенко (2001) чи не вперше у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі з часів відродження Української Незалежності подано тлумачення досліджуваних понять. Під *якістю освіти* як процесуального поняття розуміється такий стан (рівень) її організації, що задовольняє потреби людини, а також відповідає інтересам суспільства і держави. *Якість освіти* як результат віддзеркалює результати діяльності закладу освіти та відповідність рівня підготовки здобувачів вимогам діючих освітніх програм. Згідно з такою логікою, підсумовує Б. Жебровський, такий феномен охоплює всі напрями діяльності закладу освіти: результати навчально-виховної діяльності здобувачів, рівень професійної підготовки педагогічного колективу, здатність адміністрації закладу освіти забезпечувати відповідні умови для його функціонування та розвитку [Жебровський 2003].

Наголошуючи на динамічності досліджуваного поняття, Б. Жебровський дефініцію поняття «*якість освіти*» обґрунтовує як «таке динамічне та інтегративне утворення, сукупні властивості якого здатні задовольняти споживачів, їх постійно зростаючі вимоги і потреби» [Жебровський 2003 : 13]. Структурними компонентами «*якості освіти*» визначено: задоволеність суб'єктів освіти результатами навчально-виховного процесу, *якість освітніх програм*, високий рівень кваліфікації науково-педагогічних кадрів, включеність навчального закладу до інноваційної діяльності, сучасні матеріально-технічні ресурси, утвердження державно-громадського характеру управління.

У дослідженні І. Селезньової «*якість вищої освіти*» конкретизується через тріаду понять: процес – результат – система. Авторка обґрунтовує позицію, згідно з якою «*якість вищої освіти* в широкому розумінні – це збалансоване співвідношення вищої освіти (як результату, процесу, основи нової системи) з різноманітними потребами, цілями, вимогами, нормами (стандартами); системна сукупність ієрархічно

організованих соціально значущих істотних властивостей (характеристик, параметрів) вищої освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи)» [Селезньова 2001].

В останнє десятиліття методологія педагогічної науки зазнала значних трансформацій. М. Дмитриченко та О. Язвінська відзначають, що, «якщо раніше вважалось, що освіта – це міра передачі знань, то нова концепція XXI століття звучить інакше: «Освіта – це конструкція, що складається зі сталих інтеграційних процесів, які базуються на індивідуальних потребах та можливостях» [Дмитриченко, Язвінська 2012].

У вітчизняному законодавстві під *якістю вищої освіти*<sup>2</sup> розуміють відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості [Закон України «Про вищу освіту» 2014].

Тезаурус «Методичних рекомендацій щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у закладах вищої освіти» включає поняття, які визначають структурований і системний підхід до забезпечення якості вищої освіти, такі як:

– система якості вищої освіти<sup>3</sup> – сукупність організаційної структури, відповідальності, процедур, процесів та ресурсів, що застосовуються на інституційному (внутрішньому), національному і міжнародному (зовнішньому) рівнях і забезпечують загальне управління якістю вищої освіти;

– система моніторингу якості вищої освіти<sup>4</sup> – інформаційно-аналітична система,

що постійно оновлюється на основі безперервного (циклічного) відстеження рівня відповідності якості вищої освіти та освітньої діяльності ЗВО стандартам і потребам усіх зацікавлених сторін за виділеними критеріями і показниками й орієнтована на вироблення рекомендацій для прийняття управлінських рішень щодо коригування небажаних диспропорцій і досягнення заданих параметрів якості.

У «Національному освітньому глосарії: вища освіта»<sup>5</sup> (2014) розмежовано тлумачення понять «якість освіти» та «якість освітньої діяльності».

*Якість вищої освіти* (Quality in Higher Education) дефініційовано як рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти.

*Якість освітньої діяльності* (Quality in education activities) полягає у рівні організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі/закладі вищої освіти, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань.

Отже, правомірно резюмувати, що поняття «якість вищої освіти» тлумачиться на таких рівнях розуміння, як: широке соціальне (суспільне значення вищої освіти), широке педагогічне (забезпечення якості вищої освіти на державному рівні) та вузьке педагогічне (якість вищої освіти у конкретному закладі освіти), що підкреслює його багатовимірність. Власне, вузьке педагогічне значення втілюється у спорідненому понятті «якість освітньої діяльності».

У закладах вищої освіти освітня діяльність є процесуальною категорією у системі професійної підготовки фахівців за галузями знань та спеціальностями на відповідних ступенях вищої освіти. Отже, розуміння сутнісних характеристик поняття «якість вищої освіти» дозволить проаналізувати категорійні ознаки поняття «якість професійної підготовки»

<sup>2</sup> Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

<sup>3</sup> Методичні рекомендації щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у закладах вищої освіти (проект). URL: [http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/QUAERE/metod-recom\\_QUAERE.pdf](http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/QUAERE/metod-recom_QUAERE.pdf) (дата звернення: 01.11.2021).

<sup>4</sup> ДСТУ ISO 9001:2009. Система управління якістю. Вимоги. Національний стандарт України (чинний від 2009-09-01). URL: [http://www.gereho.dp.ua/index/info\\_dstu\\_iso\\_9001-2009.html](http://www.gereho.dp.ua/index/info_dstu_iso_9001-2009.html). (дата звернення: 02.11.2021).

<sup>5</sup> Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. Авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова; За ред. В.Г. Кременя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

у контексті підготовки майбутніх докторів філософії (науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації).

Зазначимо, що досліджуване поняття стало предметом вивчення у низці праць, присвячених професіоналізації майбутніх фахівців різноманітних галузей.

Наприклад, якість професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури у закладах вищої освіти О. Отравенко тлумачить як «відповідність рівня підготовки професійним вимогам, що висувуються до нього як до творчого, конкурентоспроможного фахівця, який відповідає вимогам суспільства, ринку праці, роботодавців та виявляє високі результати у науковій, навчальній і спортивній діяльності та здатність до професійного саморозвитку і самовдосконалення» [Отравенко 2019 : 225].

У дослідженні М. Ісаєва поняття «якість підготовки майбутнього фахівця» визначено як об'єктивно існуючу сукупність властивостей і компетентностей випускника, які визначають його як фахівця певної професії, відрізняє його від інших фахівців та значною мірою забезпечує його успішну професійну діяльність у конкурентному світі; ступінь відповідності рівня підготовки професійним вимогам, що висувуються до нього як до майбутнього фахівця; результативність діяльності конкретного закладу вищої освіти; відповідність професійної орієнтації фахівця і його компетентностей певним стандартам [Ісаєв 2019].

А. Кравченя розглядає поняття «якість професійної підготовки майбутніх учителів інформатики» як бажаний результат освітнього процесу, який характеризується взаємозв'язком і взаємодією між специфічними компонентами структури професійної підготовки (теоретико-методичним, техніко-технологічним, професійно-педагогічним, науково-дослідницьким) та відповідає міжнародним (ISO 9001:2015) і державним (ДСТУ ISO 9001:2015) стандартам [Кравченя 2016].

Отже, із наведених вище визначень прослідковуємо такі категорійні ознаки поняття «якість підготовки (професійної)», як: відповідність державним стандартам та вимогам динамічно мінливого ринку праці; забезпечення конкурентоздатності випускників; орієнтація на запити

і оцінки стейкхолдерів, зокрема роботодавців; компетентнісний підхід.

Відповідно до Класифікатора професій посади науково-педагогічних працівників, які обіймають доктори філософії, віднесені до Розділу 2 «Професіонали», який містить професії, що передбачають високий рівень знань у відповідних галузях; вміння застосувати певні концепції, теорії та методи для розв'язання певних проблем; наявність повної вищої освіти, наукового ступеня, вченого звання [Класифікатор професій 2010].

Потрібно відзначити також, що згадані автори у дослідженнях розглядають підготовку майбутніх фахівців в умовах закладу вищої освіти не лише як процесуальну категорію, але й з позицій системного підходу.

Під *педагогічною системою* прийнято розуміти цілісну упорядковану сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям освіти на всіх вікових етапах людини впродовж життя [Єльнікова 2009].

Зважаючи на це, коли розглядаємо підготовку науково-педагогічних кадрів, зокрема майбутніх докторів філософії, як педагогічну систему, то повинні врахувати, що одним із елементів, функцій організованих систем є *управління*, що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети [Єльнікова 2009].

Потракткування сутності поняття «управління», зокрема в освіті, віддавна не є дискусійним і наділене усталеним змістом як галузь соціального управління. Наведемо, як приклад, визначення Г. Єльнікової: управління освітою – цілеспрямований вплив суб'єктів управління різних рівнів (державного, регіонального, місцевого) на всі ланки освіти з метою гармонійного розвитку майбутніх поколінь, життєдіяльність яких забезпечує збереження і подальший розвиток соціального організму та культури суспільства [Єльнікова 2009].

Проведений аналіз сутності базових понять дослідження уможливив тлумачення ключової категорії – управління якістю підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Результати аналізу поняття «управління якістю підготовки» подано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Контент-аналіз поняття «управління якістю підготовки»**

Автор, джерело	Сутність поняття	Категорія суб'єктів підготовки	Категорійні ознаки поняття
Г. Єльнікова [Єльнікова 2009]	ґрунтується на контролі за дотриманням державних вимог до рівня навчання й забезпечується зовнішніми (щодо вищого навчального закладу) процедурами ліцензування освітньо-професійних програм, атестації та акредитації вищих навчальних закладів	Усі категорії	Контроль Державні вимоги Акредитація Ліцензування
І. Соколова [Соколова 2008]	цілеспрямована система стратегічних і оперативних дій суб'єктів управління, спрямованих на забезпечення якості шляхом застосування міждисциплінарних освітніх програм у форматі споріднених предметних полів спеціальностей філологічного профілю для задоволення потреб, очікувань і вимог споживачів освітніх послуг – студентів, викладачів, потенційних роботодавців, абітурієнтів, батьків; як діяльність суб'єктів управління факультетом щодо забезпечення сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога	Майбутні учителі-філологи	Система Стратегічні, оперативні дії Освітні програми Задоволення потреб споживачів Професійна компетентність
М. Іродів [Іродів 2003]	постійний, планомірний, цілеспрямований процес впливу на всіх рівнях на фактори та умови, які забезпечують формування майбутнього фахівця оптимальної якості і повноцінне використання його знань, умінь і навичок		Процес (постійний, планомірний, цілеспрямований) Вплив Оптимальна якість
М. Россоха [Россоха 2015]	складне і багатокомпонентне утворення, що поєднує у собі систему ключових процесів, які характеризуються конкретними результатами, що спрямовані на досягнення головної мети процесу професійної підготовки і мають ознаки самостійних об'єктів управління	Майбутні менеджери сфери освіти	Утворення Результати Мета професійної підготовки
А. Кравченя [Кравченя 2016]	цілеспрямований процес, направлений на досягнення бажаного результату професійної підготовки майбутніх учителів інформатики (урахування вимог рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти та національної рамки кваліфікацій України) через здійснення аналізу, планування, організації, прийняття управлінського рішення, використання системи критеріїв оцінки ефективності управлінської діяльності, моніторингу та контролю тощо	Майбутні учителі інформатики	Цілеспрямований процес Бажаний результат Рамка кваліфікацій ЄПВО НРК Прийняття управлінського рішення
В. Вікторов [Вікторов 2006]	спрямований процес, що, з одного боку, має забезпечувати якість внутрішніх параметрів процесу і результату навчання учнів і студентів, задоволення їхніх освітніх потреб і сподівань щодо здобуття належної компетентності і життєво значущих рис особистості, а з іншого – бути спрямованим на поліпшення використання ресурсів у забезпеченні якості освіти та підвищення ефективності функціонування системи освіти загалом, тобто на її зовнішні параметри як соціальної системи	Усі категорії суб'єктів	Задоволення потреб здобувачів освіти Особистісний розвиток Ефективність освітньої системи
К. Крутій [Крутій 2006]	освоєння інновацій розвивального характеру, побудова особистісно орієнтованої системи навчання, використання активних технологій навчання з метою стимулювання особистісного розвитку кожного студента	Майбутні вихователі закладів дошкільної освіти	Інноваційність Особистісний розвиток



**Висновки.** Проведений аналіз сутнісних категорійних ознак базових понять дослідження дає підстави для таких висновків:

1. Управління якістю підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації набуває ефективності, якщо здійснюється відповідно до принципів і функцій управління нелінійними системами на основі маркетингових досліджень ринків праці та освітніх послуг, кваліфікаційного виміру розвитку особистості (В. Луговий), педагогічного моніторингу на всіх етапах

ступеневої підготовки у закладі вищої освіти та кваліфікаційно-компетентнісного підходу до відбору вступників до аспірантури/докторської школи.

2. Підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в умовах ступеневої організації вищої освіти набуває ефективності, якщо оцінюється і вимірюється за критеріями: «якість підготовки (як процесу)», «якість підготовки (як результату)», «управління якістю підготовки».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : колективна монографія / за заг. ред. Г.В. Сльникової. Чернівці : Технодрук, 2009. 572 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Вікторов В.Г. Проблеми управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз). 2006. URL: [http://www.filosof.com.ua/Jornel/M\\_52/Viktorov.htm](http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_52/Viktorov.htm).
4. Дмитриченко М.Ф., Язвінська О.М. Концептуальні засади управління якістю вищої освіти в контексті фундаменталізації професійної підготовки у вищих навчальних закладах України. *Вісник НТУ*. Київ : НТУ. 2012. Вип. 26. С. 24–30.
5. Дубасенок О.А. Метод контент-аналізу у системі психолого-педагогічних досліджень. *Методологія наукової діяльності : навчальний посібник* / за ред. Д.В. Чернілевського. Вінниця : АМСКП, 2010. С. 200–221.
6. Жебровський Б.М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України, Київ, 2003. 24 с.
7. Иродов М.И., Разумов С.И. Создание системы управления качеством подготовки специалистов в вузе. *Университетское управление: практика и анализ*. 2003. № 2 (25). С. 90–95.
8. Ісаєв М.А. Понятійні засади управління якістю підготовки майбутніх фахівців у сучасній педагогічній науці. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 4. С. 8–12. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn\\_2019\\_4\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2019_4_4).
9. Камінецький Я.Г. Управління якісною підготовкою фахівців у професійно-технічних навчальних закладах на основі маркетингу ринку праці та освітнього моніторингу в умовах регіоналізації : монографія / Камінецький Я.Г., Вачевський М.В., Клим Б.І. та ін. Львів : Сполом, 2010. С. 103.
10. Класифікатор професій ДК 003:2010 : наказ Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (дата звернення: 20.11.2021).
11. Кравченя А. Теоретичні основи управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : збірник наукових праць. Харків : УПА, 2016. Вип. 5051. С. 147–153.
12. Кремень В.Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 8–15. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj\\_2015\\_1\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_4).
13. Крутий К.Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі : монографія. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2006. 172 с.
14. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. Київ : МАУП, 1994. С. 5.
15. Отравенко О.В. Інноваційні методи навчання як основа якісної професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Open educational e-environment of modern University. Special edition*. 2019. С. 222–230.
16. Россоха М.Ю. Управління процесом професійної підготовки майбутніх менеджерів сфери освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2015. 200 с.
17. Селезнева Н.А. Оценка качества профессионального образования Москва : Изд-во «Профи-К», 2001. С. 81.
18. Соколова І.В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2008. 44 с.
19. Стельмашенко В.П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців у коледжах України : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2001. 20 с.

20. Харківська А.А. Моніторинг якості освіти у вищих навчальних закладах: світовий досвід. *Теорія і методика професійної освіти*. Ін-т профес.-техн. освіти НАПН України. 2016. Вип. 9. URL: <http://tmpe.profua.info/index.php/editions> (дата звернення: 24.10.2021).
21. Якість: vseslova. Сайт. Енциклопедичний словник. URL: <http://vseslova.com.ua/word/Якість45688u> (дата звернення: 07.10.2021).

## REFERENCES

1. Yelnikova, G.V. (2009). *Adaptive management: essence, characteristics, monitoring systems*: collective monograph. Chernivtsi: Technodruk. 572 p.
2. Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language / ed. and heads. ed. V.T. Busel. Kyiv; Irpen: "Perun", 2005. 1728 p.
3. Viktorov, V.G. Problems of quality management of education (socio-philosophical analysis). 2006. Retrieved from: [http://www.filosof.com.ua/Jornel/M\\_52/Viktorov.htm/](http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_52/Viktorov.htm/).
4. Dmytrychenko, M.F, Yazvinska O.M. (2012). Conceptual principles of quality management in higher education in the context of the fundamentalization of vocational training in higher educational institutions of Ukraine. *Bulletin of NTU*. Kyiv: NTU. Vol. 26. Pp. 24–30.
5. Dubasenyuk, O.A. (2010). Method of content analysis in the system of psychological and pedagogical research. *Methodology of scientific activity: textbook*. Vinnytsia: AMSKP. P. 200–221.
6. Zhebrovsky, B.M. (2003). *Formation of professional readiness of the school principal for education quality management*: dissertation abstract: 13.00.04. Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv. 24 p.
7. Herodov, M.I, Razumov, S.I. (2003). Creating a quality management system for training specialists in higher education. *University management: practice and analysis*. No. 2 (25). Pp. 90–95.
8. Isayev, M.A. (2019). Conceptual principles of quality management training of future professionals in modern pedagogical science. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"*. Series: Pedagogical sciences. 2019. Vol. 4. Pp. 8–12. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn\\_2019\\_4\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2019_4_4).
9. Kaminetsky, Y.G., Klim, B.I. (2010). Management of quality training of specialists in vocational schools on the basis of labor market marketing and educational monitoring in terms of regionalization: a monograph. Lviv: Spolom. P. 103.
10. Classifier of professions DK 003: 2010: order of Derzhspozhyvstandart of Ukraine dated 28.07.2010 No. 327. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (Last accessed: 20.11.2021).
11. Kravchenya, A. (2016). Theoretical foundations of quality management training of future teachers of computer science. *Problems of engineering and pedagogical education: coll. Science*. Kharkiv: Avenue: UIPA. Issue. 5051. Pp. 147–153.
12. Kremen, V.G. (2015). Problems of quality of Ukrainian education in the context of modern civilization changes. *Ukrainian pedagogical journal*. Vol. 1. Pp. 8–15. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj\\_2015\\_1\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_4)
13. Krutiy, K.L. (2006). *Monitoring as a modern tool for managing the quality of education in preschool education*: Monograph. Zaporizhzhya: LLC "LIPS" LTD. 172 p.
14. Luhovyi, V.I. (1994). Pedagogical education in Ukraine: structure, functioning, development trends. Kyiv : MAUP. P. 5.
15. Otravenko, O.V. (2019). Innovative teaching methods as a basis for quality training of future physical education teachers. *Open educational e-environment of modern University*. Pp. 222–230.
16. Rossokha, M.Yu. (2015). *Management of the process of professional training of future managers in the field of education*: dissertation. ... cand. ped. science: 13.00.06. Cherkasy National Bohdan Khmelnytsky University. Cherkasy. 200 p.
17. Selezneva, N.A. (2001). Assessment of the quality of vocational education. Moscow: Profi-K Publishing House. P. 81.
18. Sokolova, I.V. (2008). *Theoretical and methodological foundations of professional training of future teachers in two specialties at the philological faculties of higher educational institutions*: dissertation abstract: 13.00.04. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Inst. education and adult education. Kyiv. 44 p.
19. Stelmashenko, V.P. (2001). *Organizational and pedagogical principles of quality management training in colleges of Ukraine*: dissertation abstract: 13.00.01. Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv. 20 p.
20. Kharkivska, A.A. (2016). Monitoring the quality of education in higher education: world experience. *Theory and methods of vocational education*. Inst. of Prof. Tech. Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vol. 9. Retrieved from: <http://tmpe.profua.info/index.php/editions> (Last accessed: 24.10.2021).
21. Quality: vseslova [Site. Encyclopedic Dictionary]. Retrieved from: <http://vseslova.com.ua/word/Quality45688u> (Last accessed: 07.10.2021).

**P. M. BOYCHUK**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Rector,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: pboychuk@lpc.ukr.education  
<http://orcid.org/0000-0003-486-980X>*

**O. L. FAST**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Vice-Rector for Research, Teaching and International Relations,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: ofast@lpc.ukr.education  
<http://orcid.org/0000-0001-7216-0044>*

**CONTENT-ANALYSIS OF THE CONCEPT “QUALITY MANAGEMENT OF SCIENTIFIC  
AND PEDAGOGICAL PERSONNEL OF HIGHER QUALIFICATION TRAINING”:  
INTERDISCIPLINARY ASPECTS**

The article is based on the analysis of domestic and foreign scientific and pedagogical discourse, content analysis of the concept of “quality management training of scientific and pedagogical personnel of the highest qualification”. The urgency of the problem is due to the need to update the content of higher education in accordance with the latest national and world achievements, ensuring the quality of training of doctors of philosophy, transforming graduate school into a key forum for educating scientific elite, highly qualified personnel.

The purpose of the study was to analyze the interdisciplinary scientific discourse and systematization of the conceptual apparatus of the problem of quality management training of scientific and pedagogical staff of the highest qualification – future doctors of philosophy. Taking into account the principles of formation of the conceptual and terminological apparatus (historicism, systematics, integrativity, completeness and integrity, contextuality, autonomy, supra-subject orientation, coherence) the basic and derivative concepts of research are classified.

In the course of the research it was taken into account that content analysis as a research tool is used to deepen the understanding of concepts, to clarify the meaning of the terms used.

It was found that in the pedagogical scientific discourse the interpretation of the concept of “quality” is built through the specification of its properties in a number of specific concepts, namely: quality of education, quality of education, quality of training, quality of educational services, quality of educational activities.

The analysis of the essential categorical features of the basic concepts of the study gives grounds for the following conclusions: quality management training of highly qualified scientific and pedagogical staff becomes effective if carried out in accordance with the principles and functions of nonlinear systems management, pedagogical monitoring at all stages of degree training in a higher education institution and qualification-competence approach to the selection of entrants to graduate school / doctoral school; training of scientific and pedagogical staff of higher qualification in the conditions of degree organization of higher education becomes effective if it is evaluated and measured by criteria: “quality of training (as a process)”, “quality of training (as a result)”, “management of training quality”.

**Key words:** quality of education, professional training, doctor of philosophy, scientific and pedagogical staff of the highest qualification, content analysis, conceptual and terminological apparatus.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.28>

### **Н. А. НЕСТОРУК**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та методики викладання,  
Горлівський інститут іноземних мов  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,  
м. Бахмут, Донецька область, Україна  
Електронна пошта: [n.nestoruk@forlan.org.ua](mailto:n.nestoruk@forlan.org.ua)  
<https://orcid.org/0000-0001-9769-4552>*

### **А. А. ШАРКО**

*старший викладач,  
старший викладач кафедри германської філології,  
Горлівський інститут іноземних мов  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,  
м. Бахмут, Донецька область, Україна  
Електронна пошта: [albina-sharko@inbox.ru](mailto:albina-sharko@inbox.ru)  
<https://orcid.org/0000-0001-8888-8451>*

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ**

У статті встановлено, що все актуальнішим в освітньому процесі стає використання у навчанні прийомів, методів та засобів, які формують вміння самостійно здобувати знання, збирати необхідну інформацію, висувати гіпотези, робити висновки. Також з'ясовано, що інформаційні технології щільно задіяні у цих процесах. А це свідчить про те, що у сучасного здобувача освіти повинні бути сформовані універсальні навчальні дії, що забезпечують здатність до організації самостійної навчальної діяльності. Оптимізація процесу навчання синтезує різні форми і методи в певному поєднанні, щоразу найкращим чином для конкретної ситуації. Автором обґрунтовано, що одним із пріоритетних напрямів процесу оптимізації сучасної освіти є інформатизація, тобто впровадження засобів нових інформаційних технологій в систему освіти. Інформаційні технології вже стали потужним фактором підвищення ефективності вивчення навчальних дисциплін, що сприяє підвищенню міцності знань, інтересу здобувачів до предмету, загальної ефективності навчально-виховного процесу, дає змогу заощадити час на вивчення навчального матеріалу. Приклад такої електронної взаємодії зі здобувачами вищої освіти викладачів кафедр педагогіки та методики викладання, а також кафедри германської філології ГІМ ДВНЗ ДДПУ на період карантину в країні: всі завдання доступні на платформі Moodle, також дублюються шляхом надсилання через електронну пошту; консультування здійснюється засобами мобільного зв'язку, спілкуванням у різноманітних месенджерах (листування, аудіо, відео). Крім того, розвиток телекомунікацій створює комфортне середовище для навчання здобувачів освіти з обмеженими можливостями або підвищення кваліфікації працівників, даючи їм можливість отримати доступ до навчальних матеріалів в будь-якому місці і в будь-який зручний час. З'ясовано й доведено, що використання сучасних інформаційних технологій дозволяє оптимізувати навчально-виховний процес, прискорюючи його, економлячи час педагога, активно включаючи кадровий та науковий потенціал виробництва в роботу і розвиваючи навички роботи з даними.

**Ключові слова:** інноваційні технології, інформаційні технології, дистанційне навчання, освітній процес, здобувачі освіти.

**Постановка проблеми.** В інформаційному столітті зі стрімкою швидкістю зростає роль освіти, тому що від наданих правильних знань, отримання та обробки інформації залежить її успіх. На міжнародній арені постає необхідність динамічного розвитку та модернізації освіти у плані впровадження інноваційних технологій

у навчальний процес. Інноваційні технології навчання – сукупність науково-обґрунтованих способів організації та здійснення педагогічної діяльності, спрямованої на одержання освітнього продукту [Шматков 2008 : 5]. Останнім часом тема впровадження та використання дистанційних технологій навчання стала актуальною через



карантин, що приводить в наш час до наукових та практичних досліджень необхідності впровадження новітніх технологій у навчання, які будуть ефективними для вирішення цієї проблеми. Невпинне вдосконалення інформаційних технологій та проблема поширення сучасних епідемій як у світі, так і нашій країні виводять систему освіти на новий рівень. Подібні зміни сприяють значному розвитку певних технологій, які за подібних умов розвиваються в інноваційному напрямі та вимагають до себе додаткової уваги з боку освітян. Саме дистанційна форма навчання стала найбільш широко розповсюдженою протягом останніх навчальних семестрів. Безсумнівно, така форма навчання була запроваджена набагато раніше, ніж із появою пандемії, але потрібно визнати, що не мала саме такого поширення, як у наш час, серед науковців, педагогів та здобувачів освіти. Така важлива тема, звичайно, має як прихильників, так і противників сучасних нововведень. Та й сама дистанційна форма навчання має певні переваги перед класичною освітою, але своїми недоліками відкриває ще одну тему для обговорення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор.** Інтерес до проблеми використання новітніх інформаційних технологій в освітньому процесі зріс у багатьох дослідників. Це, зокрема, Дж. Андервуд, О. Андрєєв, Є. Белова, А. Бернадський, В. Беспалько, В. Вороніна, Р. Гуревич, А. Дабагян, Т. Кашицин, П. Майер, В. Солдаткін, В. Тихомиров, Т. Яцур. Дослідженнями використання Інтернету в освіті займалися І. Захарова, Є. Полат, В. Попов. Наукові обґрунтування щодо принципів дистанційної освіти було здійснено під впливом досліджень із проблем освіти дорослих такими науковцями, як Д. Аветисян, С.. Зінов'єв, А. Іванникова, А. Мелюхін. Найбільший внесок у дослідження феномену дистанційної форми навчання зробили такі науковці, як Н. Казаринова, В. Осадчий, В. Прибилова, С. Степаненко, В. Стрельнікова, І. Шуневич, Г. Яценко та ін. Оскільки проблематика набуває поширення саме в наш час, це вказує на те, що кількість зацікавлених науковців буде невідомо зростати, і вони будуть підходити до розв'язання цього актуального питання досить всебічно.

**Метою статті** є аналіз особливостей використання інноваційних технологій в освітньому процесі, а саме дистанційної форми навчання, на засадах інформатизації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Платформу дистанційного навчання у найбільш загальному вигляді можна визначити як програмне забезпечення, яке уможливорює реалізацію педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання шляхом автоматизації створення і отримання знань у системі дистанційного навчання, а також завдяки наявності засобів, необхідних для учасників дистанційного навчання (викладач, студент) та технічних спеціалістів (програмісти, системні адміністратори, веб-дизайнери, аніматори) [Осадчий 2010 : 216]. У нашому дослідженні візьмемо до уваги платформу дистанційного навчання, яка реалізована на базі ГІМ ДВНЗ «ДДПУ». Такою платформою є Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), що у дослівному перекладі означає «модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище». Цей інструмент дистанційної освіти є безкоштовним і належить до відкритого програмного забезпечення (OpenSource). Приклад такої електронної взаємодії зі здобувачами вищої освіти викладачів кафедр педагогіки та методики викладання, а також германської філології ГІМ ДВНЗ ДДПУ на період карантину в країні: всі завдання доступні на платформі Moodle, також дублюються шляхом надсилання через електронну пошту; консультування здійснюється засобами мобільного зв'язку, спілкуванням у різноманітних месенджерах (листування, аудіо, відео). Безперечно, вищенаведені факти свідчать про переваги цієї системи, що й вказує на значну поширеність у навчальних закладах нашої країни.

Треба зазначити, що в реаліях сьогодення значна кількість людей широко використовує можливості системи Інтернет, не є виключенням й підлітки – потенційні здобувачі освіти. Також, порівнюючи наш час із кінцем минулого століття, можна бачити стрімкий розвиток Інтернет-прихильників і, відповідно, зменшення попиту на літературні наукові джерела у бібліотеках. Постає питання: чому сучасна людина вибирає Інтернет-ресурси, а насамперед молодь? Очевидними перевагами є низька вар-

тість (або й взагалі безкоштовність), доступність, зручність у використанні, мобільність тощо. Всі вищезазначені особливості відбиваються у дистанційній освіті й відзначені як викладачами, так і здобувачами освіти. Пов'язане це з трьома обставинами: по-перше, технічний розвиток Internet-технологій, що дозволяють більш дешевими та зручними засобами реалізувати будь-яку навчальну модель; по-друге, простота під'єднання до мережі; а також низька вартість під'єднання [Прибилова 2017 : 28]. Сучасна платформа дистанційного навчання, як і взагалі система дистанційної освіти, має низку переваг. Для студентської молоді:

- доступність джерел інформації у будь-який момент, адже здобувач освіти може додатково переглянути навчально-методичні матеріали, якщо не мав такої можливості завчасно;
- відстеження власного навчального прогресу та можливість аналізу об'єктивності оцінки власних знань завдяки моніторингу історії оцінювання;
- можливість навчатися у будь-який час й у будь-якому місці, адже для доступу до знань необхідна лише мережа Інтернет;
- неймовірно зручна доступність навчальних матеріалів (електронні бібліотеки, посібники, тощо);
- можливість навчатися людям у віддалених важкодоступних регіонах;
- змішання кордонів між очною та заочною формами навчання;
- отримання освітніх послуг у комфортних умовах для здобувача освіти;
- дистанційне навчання допомагає оминати психологічні бар'єри, пов'язані з комунікативними якостями людини, – наприклад соромливістю, страхом публічних виступів [Концепція];
- мобільність, зв'язок із викладачем може здійснюватися різними способами, як електронною поштою, так і консультуванням у прямому ефірі (Zoom, GoogleMeet, Viber, WhatsApp тощо), тим самим існує можливість разом із викладачем вибрати більш зручний інструмент віддаленої комунікації;
- є засобом комунікації, що забезпечує адекватне розуміння та трансляцію інформації, яка є предметом обміну, у тому числі й цінностей [Nestoruk 2018 : 170].

Використовуючи дистанційне навчання, люди можуть мати постійний цілодобовий доступ до освіти, де б і коли б вони не вирішили продовжити своє навчання. Це особливо важливо для людей з особливими потребами та інших мало захищених груп населення або для підвищення кваліфікації працівників, даючи їм можливість отримати доступ до навчальних матеріалів в будь-якому місці і в будь-який зручний час. Інформаційні технології в цьому плані надають величезні можливості отримання якісної освіти без великих витрат і у віддаленому місці.

Легкий облік здобувачів освіти, можливість їх чіткого відстеження на заняттях, полегшення контролю знань, автоматизація отримання результатів і впровадження зручного контролю знань (тести, квізи) – усе це допомагає викладачеві.

Незважаючи на вищезазначені переваги, дистанційна освіта не позбавлена і низки недоліків. Через нестачу соціальної взаємодії не лише з викладачем, а й з одногрупниками частково втрачається інтерес і мотивація до навчання. Неможливість і відсутність певного контролю зі сторони викладача дозволяє здобувачам освіти «махлювати» під час певних видів контролю, використовувати зайві джерела, коли ситуація потребує їх відсутності. Неможливість формування повного уявлення про зміст навчального предмета і недостатній контроль над засвоєнням суб'єктами освітньої діяльності одержуваних знань – вагомий недолік Internet-освіти. Відсутність можливості негайного практичного застосування отриманих знань із наступним обговоренням питань із викладачем і роз'яснення ситуації на конкретних прикладах [Освітній].

Існують особливості психолого-педагогічних умов, завдяки яким здійснюється навчально-виховний процес. Вони притаманні будь-якій формі навчання та визначаються тим, які реальні можливості є у здобувача освіти та викладача для міжособистісного спілкування. Такою особливістю для навчання за допомогою інноваційних технологій є непрямий опосередкований процес спілкування між учасниками освітнього процесу, яке здійснюється через комп'ютерні комунікації. Такий вид навчання надає можливість постійного та динамічного телекомунікацій-

ного зв'язку на відстані між викладачами та здобувачами вищої освіти або між утвореними ними групами, причому тут виникає дещо інакший підхід, бо ініціатива такого спілкування у навчанні може походити від будь-якого із зазначених суб'єктів. Завдяки цій особливості навчання через Інтернет за допомогою дистанційних технологій є суттєво відмінним від заочної форми навчання і такою мірою є наближеним до очної форми. Але треба пам'ятати, що такий вид навчання та спілкування не має спроможності замінити «живе» спілкування та одержання інформації на лекціях і парах в аудиторії [Кухаренко 2007 : 23–27]. Нині методика навчання, яка здійснюється за допомогою інноваційних технологій, відсутня, тому ми можемо розглядати її як основну методичну проблему. Це відбувається тому, що суть цієї проблеми знаходиться на перетині двох предметних галузей. Першою є методика навчання, а другою – новітні інформаційні технології, які оновлюються дуже швидко [Keengwe 2012 : 76–86]. Тому у процесі дистанційного навчання важливу роль відіграє вміння здобувачів вищої освіти працювати з інформацією та здобувати знання самостійно. Ефективність такого способу навчання залежить від старанного підходу до організації навчально-пізнавальної діяльності кожного студента. Звідси й виходить одна із головних проблем використання технологій у навчанні, коли неможливо визначити рівень самостійності студентів у виконанні тих чи інших завдань та ступінь засвоєння матеріалу. Та, незважаючи на цей факт, завдяки перевагам дистанційного навчання перед іншими формами здобування знань є можливість отримання якісної вищої сучасної освіти. Задля ефективності та якості навчального процесу необхідним є дотримання дидактичних принципів у дистанційній формі навчання так само, як і у традиційній системі здобування знань. Все більше і більше здобувачів та викладачів знайомляться із технологіями, а головною причиною цього зараз є карантин. Тому для багатьох такий вид навчання став відкриттям і головним боєм водночас. Та, незважаючи на це, педагоги та студенти стрімко знайомляться з цим нововведенням, використовую-

ють його та включають у свій стиль навчання, бо є й хороший бік прогресу, а саме надання практичних і творчих ідей до створення своїх власних сучасних методів навчання. Аналіз освітніх дистанційних технологій у навчанні свідчить про такі переваги дистанційної освіти, як поєднання навчально-пізнавальної діяльності із професійною, організація індивідуалізованого підходу до вивчення тої чи іншої дисципліни, забезпечення слухового та зорового сприйняття інформації, а також здійснення контролю рівня сформованості мовленнєвої та мовної компетенції у здобувачів. Крім того, розвиток навчального дистанційного процесу надає можливість широкого доступу до основних навчальних джерел, які є невід'ємними та необхідними для оволодіння технікою спілкування у навчальному середовищі.

**Висновки.** Таким чином, дослідивши цю проблему, ми визначили, що інформаційні технології можуть забезпечити всі вимоги до самоорганізації та самостійної роботи здобувачів вищої освіти, а також слугувати інструментом для контролю з боку не тільки викладачів, а й навіть здобувачів освіти під час педагогічного процесу. У статті під час аналізу особливостей використання інноваційних технологій в освітньому процесі, а саме дистанційної форми навчання на прикладі платформи Moodle, було з'ясовано, що досить незвична як для багатьох здобувачів освіти, так і для викладачів дистанційна освіта за останні роки стрімко розвивається й виходить на новий щабель здобуття освіти. У сучасне століття цифровізації подібний розвиток неодмінно свідчить про стрімкі й вагомні зміни у нашій освіті й суспільстві загалом. Варто відзначити, що інтерактивні технології, безсумнівно, руйнують і вдосконалюють деякі застарілі методи освіти, модернізують їх певні аспекти, але часом такі зміни мають і негативні наслідки. Через досить стрімкий перехід до дистанційного навчання існує потреба в корекції певних недоліків у цій формі навчання, таких як адаптація здобувачів освіти. Успішне вирішення проблеми впровадження дистанційної освіти в Україні сприятиме підвищенню якості і доступності вищої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL : <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> (дата звернення: 22.09.2021).
2. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: навч.-метод. посіб. Київ : ТОВ Редакція «Комп'ютер», 2007. 128 с.
3. Осадчий В.В. Система дистанційного навчання університету. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. 2010. № 5. С. 214–225.
4. Освітній портал (Дистанційне навчання його плюси та мінуси). URL : <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/18/> (дата звернення: 22.09.2021).
5. Прибилова В. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. Проблеми сучасної освіти. Вип. 4. 2017. С. 27–36. URL : <https://periodicals.karazin.ua/issuededu/article/view/8791> (дата звернення: 22.09.2021).
6. Шматков Є.В., Коваленко Д.В. Інноваційні технології навчання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей. Харків: ВПП «Контраст», 2008. 172 с.
7. Що таке Moodle. URL : <https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174> (дата звернення: 22.09.2021).
8. Keengwe J. Student and Instructor Satisfaction with E-learning Tools in Online Learning Environments. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 2012. №8 (1). PP. 76–86.
9. Nestoruk N. A. Melnik V. V., Zinoviev S. N., Chykunov P. O. Model tools for mastering of engineering experimentation. *Scientific Bulletin of National Mining University*. 5, 2018. P. 167-173. doi: 10.29202/nvngu/2018-5/18.

#### REFERENCES

1. Konceptsiya rozvytku dystancijnoji osvity v Ukrajinі. URL : <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> (data zvernennja: 22.09.2021).
2. Kukharenko V. M. Dystancijne navchannja [Distance Learning]. Kyjiv : TOV Redakcija «Komp'juter», 2007. 128 s. [in Ukraine].
3. Osadchij V.V. Systema dystancijnogho navchannja univertytetu [University distance learning system]. Naukovyj visnyk Melitopoljskogho derzhavnogho pedagoghichnogho univertytetu imeni Boghdana Khmeljnycjkogho. 2010. № 5. S. 214–225. [in Ukraine].
4. Osvitnij portal (Dystancijne navchannja jogho pljusy ta minusy). URL : <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/18/> (data zvernennja: 22.09.2021).
5. Prybylova V. Problemy ta perevaghy dystancijnogho navchannja u vyshhykh navchaljnykh zakladakh Ukrajinjy. Problemy suchasnoji osvity. Vyp. 4. 2017. S. 27–36. URL : <https://periodicals.karazin.ua/issuededu/article/view/8791> (data zvernennja: 22.09.2021).
6. Shmatkov J.V., Kovalenko D.V. Innovacijni tekhnologhiji navchannja [Innovative learning technologies]. Kharkiv: VPP «Kontrast», 2008. 172 s. [in Ukraine].
7. Shho take Moodle. URL : <https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174> (data zvernennja: 22.09.2021).
8. Keengwe J. Student and Instructor Satisfaction with E-learning Tools in Online Learning Environments. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 2012. №8 (1). PP. 76-86. [in Ukraine].
9. Nestoruk N.A. Melnik V.V., Zinoviev S.N., Chykunov P.O. Model tools for mastering of engineering experimentation. *Scientific Bulletin of National Mining University*. 5, 2018. P. 167–173. doi: 10.29202/nvngu/2018-5/18. [in Ukraine].

---

#### H. A. NESTORUK

*PhD (Pedagogy), Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methodology,  
Horlivka Institute for Foreign Languages  
of the State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”,  
Bakhmut, Donetsk region, Ukraine  
E-mail: n.nestoruk@forlan.org.ua  
<https://orcid.org/0000-0001-9769-4552>*



**A. A. SHARKO**

*Senior Lecturer, Senior Lecturer at the Department of German Philology,  
Horlivka Institute for Foreign Languages  
of the State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University",  
Bakhmut, Donetsk region, Ukraine  
E-mail: albina-sharko@inbox.ru  
<https://orcid.org/0000-0001-8888-8451>*

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS:  
FEATURES OF USE**

It is defined withing the work that the implementation of new techniques, methods and tools in teaching that form the ability to independently acquire knowledge, collect necessary information, put forward hypotheses and draw conclusions is becoming more and more relevant in the modern educational process. It was also found that information technologies are closely involved in these processes. So, it means that a modern educational applicant should have universal educational skills that ensure the ability to organize independent educational activities. Streamlining of the learning process combines different forms and methods in a specific combination, each time in the best possible way for a specific situation. The author substantiates the one of the priority areas of the modern education streamlining process is informatization, that is, the implementation of new information technologies into the educational system. Information technologies have already become a powerful tool in improving efficiency in studying academic disciplines, increasing the strength of knowledge, the interest of applicants in the subject and the overall effectiveness of the educational process, and saving time when studying educational material. Such digital interaction between applicants for higher education and teachers of the Department of Pedagogy and Teaching Methodology and department of German philology of HIIM DVNZ DDPU is seen as an example. During the period of pandemic lockdown in the country all tasks are available on the Moodle platform, and duplicated by sending via e-mail. Consulting is carried out by means of mobile connection, communication in various messengers (correspondence, audio, video). Besides, the development of means of telecommunications creates a comfortable environment for training applicants for education with disabilities professional development of employees by providing them an opportunity to access training materials at any location and at any convenient time. It is clarified and proved that the use of modern information technologies allows to optimize the educational process resulting in speeding it up, saving teachers' time, actively implementing human and scientific potential of production facilities into reality, and developing their skills in dealing with new information.

**Key words:** innovative technologies, information technologies, distance learning, educational process, students.

## МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

УДК 373.3.016.018.43:811+821

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.29>

### **Н. С. ДМИТРЕНКО**

*викладач словесних дисциплін,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради,*

*м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта : nataliyadmytrenko000@gmail.com*

*<http://orcid.org/0000-0002-8614-7606>*

### **О. М. СТОЛЯРЧУК**

*викладач словесних дисциплін,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради,*

*м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [olgastolarchuk546@gmail.com](mailto:olgastolarchuk546@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0002-5778-1608>*

### **М. А. ФЕДОРЕЦЬ**

*викладач іноземних мов та методики навчання,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради,*

*м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [mfedoretc@gmail.com](mailto:mfedoretc@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0002-2990-4340>*

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

У рамках нової парадигми системи освіти України визначено, що основним завданням діяльності суб'єктів освітнього процесу є формування ключових і предметних компетентностей школярів. Сучасні фахівці освіти повинні мати у своєму інструментарії компетентісно орієнтовані технології, засоби й методи їх використання, спрямовані на вироблення життєво важливих умінь і навичок.

Стаття присвячена викладенню одного з актуальних питань організації освітнього процесу початкової школи України, а саме особливостей формування комунікативної компетентності учнів на уроках мовно-літературної освітньої галузі (навчання грамоти (1 клас), української мови й літературного читання (2–4 класи), іноземної мови (1–4 класи)) в умовах дистанційного навчання через пандемію коронавірусу.

У роботі здійснено аналіз та узагальнення практичного досвіду вчителів початкової освіти щодо формування ключових і предметних компетентностей учасників освітнього процесу в умовах дистанційного навчання, з одного боку, і створення мобільного освітнього середовища в умовах карантинних обмежень, з іншого боку. Запропоновано розробки методичного інструментарію для забезпечення ефективного навчання учнів початкових класів на уроках мовно-літературної освітньої галузі в цілому, і комунікативних (рідномовної та іншомовної) компетентностей зокрема. У статті представлено перелік цифрових ресурсів, сучасних педагогічних технологій, методів, засобів навчання та оцінювання, особливості планування та проведення онлайн-уроків, які уможливають ефективність організації освітнього процесу в умовах пандемії.

Авторами особливо акцентовано на кардинальній зміні діяльності педагогів і школярів, зумовлену активним використанням цифрових ресурсів та інноваційних освітніх технологій в умовах дистанційного навчання. У режимі офлайн спосіб навчання, передачі знань і набуття життєво необхідних умінь і навичок є планованим і керова-

ним учителем безпосередньо, і від нього залежать результати успішності учнів. У режимі онлайн першочергової важливості набуває роль учня, адже тут переважає самостійність, автономія, саморегуляція освітньої діяльності. Учителю, навчаючи предметів мовно-літературної галузі, виконує функції наставника-консультанта, тьютора, координатора пізнавальної діяльності, а учні стають активними учасниками динамічного процесу навчання, що забезпечує продуктивну імплементацію впровадження комунікативно-діяльнісного підходу до опанування предметних знань та умінь.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, інноваційні технології навчання, дистанційне навчання, цифрові ресурси, суб'єкт освітнього процесу, мовно-літературна освітня галузь, рідномовна й іншомовна освіта.

**Постановка проблеми.** Пріоритетним завданням Нової української школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на ключові компетентності, зокрема формування ініціативної, інтелектуальної, творчої, самостійно мислячої особистості, яка вміє успішно реалізувати свій потенціал у різних сферах діяльності, спроможна вільно і досконало володіти мовою як засобом спілкування і пізнання навколишнього світу. З огляду на актуальність проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів технології навчання повинні мати в своєму інструментарії компетентнісно орієнтовані засоби і методики їх використання, спрямовані на вироблення життєво важливих умінь і навичок: критично оцінювати отриману інформацію, приймати виважені рішення, брати участь в дискусії для вироблення спільних дій, відшуковувати різні способи вирішення завдань, швидко реагувати на виклики, досягати успіху на основі засобів комунікації [Державний 2018].

**Аналіз попередніх досліджень.** Як свідчить аналіз науково-методичних джерел, проблема формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів у процесі опанування рідної мови та іноземної мови завжди привертає увагу науковців. Значний внесок у її розроблення належить В. Бадеру, О. Біляєву, Т. Ладжинській, Л. Мацько, В. Сухомлинському, К. Ушинському, О. Хорошковській та іншим. Проблемам культури спілкування присвятили праці Н. Бабич, І. Білодід, Н. Бордовська, Л. Булаховський, Б. Бурлесон (В. Burlson), С. Вілсон (S. Wilson), С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Коваль, І. Кондратюк, О. Леонтєв, І. Максимова, Л. Мацько, В. Мельничайко, А. Михальська, Ю. Пасов, М. Пентилюк, В. Русанівський, Л. Шипиліна та інші.

У центрі їхніх розвідок теоретичні і практичні аспекти мовленнєвої діяльності як галузі

мовознавчої науки, пов'язаної з психологією і стилістикою, вихованням мовленнєвої особистості. Ф. Бацевич, О. Вовченко, О. Петрашук, Т. Стеченко пов'язують комунікативний підхід до навчання мови (рідної чи іноземної) з рівнем сформованості міжособистісного досвіду. Упровадження в освітній процес сучасних технологій є предметом досліджень І. Абрамова, Н. Анікеєва, Н. Борисова, А. Вербицького, Ю. Ємельянова, Р. Мильруд та інших [Мильруд 2000]. Академік М. Вашуленко, наголошуючи на сенситивності молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності, зазначає, що комунікативні вміння і навички, набуті в початковій школі, не тільки забезпечують основу подальшого навчання і виховання підлітків та молоді, а й значною мірою визначають якості практичної, громадської і професійної діяльності дорослої людини [Вашуленко 2018 : 3].

Пандемія коронавірусу спричинила необхідність адаптації системи освіти до реалій життя в умовах карантинних обмежень, загострила нагальну потребу впровадження в освітній процес інноваційних технологій, стимулювала термінове опанування цифрових технологій, пошук нових рішень та форм організації процесу навчання і виховання школярів загалом і зокрема, у процесі опанування предметів мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі. Тому доводиться констатувати гостру потребу в ґрунтовних теоретичних дослідженнях щодо специфіки освітнього процесу в умовах дистанційного навчання, а також вироблення методичного інструментарію (цифрові ресурси, інноваційні технології, засоби навчання та оцінювання) забезпечення ефективного формування ключових компетентностей учнів початкових класів.

**Мета статті** – узагальнити практичний досвід педагогів початкової школи щодо формування комунікативної компетентності учнів початкових класів у процесі опанування пред-

метів мовно-літературної освітньої галузі в умовах дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Дистанційна форма навчання передбачає організацію освітнього процесу з живим онлайн-спілкуванням, коли в призначений час учитель організовує відеоконференцію або спілкування в чаті з учнями, а також віддалене навчання, розтягнуте в часі, коли, використовуючи певні цифрові інструменти, вчитель створює платформу для самостійного навчання учнів [Ткаченко 2020]. Проведене нами дослідження умов дистанційного навчання предметів мовно-літературної освітньої галузі у закладах загальної середньої освіти №№ 1, 4, 18 м. Луцька продемонструвало, що метою педагогів є перезавантаження системи початкової освіти, вироблення нової методології роботи з учнями та батьками, забезпечення результативності навчання із збереженням фізичного і психічного здоров'я учасників освітнього процесу.

Як свідчить досвід фахівців початкової школи, ефективність процесу дистанційного опанування предметів мовно-літературної галузі (навчання грамоти, українська мова, літературне читання, іноземна мова) забезпечують цифрові ресурси Moodle, Google-клас, GoogleMeet, Discord, Zoom, LearningApps.org, YouTube, Hangouts, Google Suite for Education; курси платформ Prometheus, EdEra; канал Міністерства освіти і науки України «Всеукраїнська школа онлайн» та інші [Про організацію 2021].

Педагоги наголошують на зручності вищевказаних сервісів для забезпечення оптимальних умов освітнього процесу, ефективної комунікації між учителями, батьками і дітьми. Зокрема, онлайн-сервіси LearningApps.org, Kahoot, ClassDojo використовуються вчителями для створення інтерактивних індивідуальних завдань для учнів. Наприклад, під час вивчення теми «Буква «Д»» (1 клас) школярі отримують завдання: розподілити слова в три колонки (літера на початку, в середині, в кінці слова). При опрацюванні теми «Звуки та букви» (2 клас, закріплення вивченого) пропонується завдання: «Погляньте на зображення тварин, у всіх вас вони різні (качка, сорока, заєць, дельфін, індик, поросся, кінь). Назвіть їх, визначте, в яких словах менше звуків, ніж букв, та намалюйте звуко-буквену модель цих слів». Педагог

може обрати вправи для навчання рідномовної чи іноземномовної лексики, граматики з переліку вже створених або створити власні за шаблоном. Такі вправи дають змогу швидко перевірити вивчений матеріал; перевагою є те, що кожен учень отримує індивідуальне завдання.

Сервіси Visage, Prezi дозволяють створювати і демонструвати інтерактивні презентації з іноземної мови, української мови та літературного читання. Головні переваги сервісу: інформація проілюстрована різноманітними матеріалами (картинками, діаграмами, фото, а також аудіо- та відеоматеріалами), враховуючи вікові особливості учнів молодшого шкільного віку. Наприклад, дидактична гра «Допоможемо Незнайкові» (1 клас, етап закріплення вивчених писаних букв). Завдання: «Сьогодні Незнайко загубив елементи деяких букв і не може їх пригадати. Давайте відновимо літери». Діти бачать елементи букв, вони повинні їх відновити на екранах планшетів чи інших мобільних пристроях.

Сервіси Onetestpad, Google-форми, Online Test Pad забезпечують дієвий моніторинг навчальної та пізнавальної діяльності учнів. Зокрема, для визначення рівня знань, умінь і навичок з теми «Речення» учням пропонуються тести. Відповідь учні обирають із встановленого набору варіантів.

Особливістю платформи Google Class є простота використання як для педагогів, так і учнів. Учителеві необхідно створити клас, надіслати код дітям і додавати відео з поясненнями і консультації тим, хто цього потребує. Проте, як свідчить практичний досвід, створити обліковий запис та приєднатися до класу, проконтролювати вчасне виконання завдання, учням початкової школи повинні допомагати батьки. Тому в умовах карантинних обмежень, наголошують представники педагогічної спільноти, особливо зростає роль батьків як суб'єктів дистанційного навчання, і надзвичайно важливе значення має налагодження та підтримання зворотного зв'язку і конструктивної комунікації між учасниками освітнього процесу, які спільними зусиллями забезпечують досягнення результатів навчання, визначених державними стандартами освіти [Про організацію 2021].

Формуючи розклад занять на час дистанційного навчання, найбільш доцільно комбінувати



різні режими взаємодій: синхронний, асинхронний, з використанням як доступних підручників, посібників, робочих зошитів, так і онлайн-ресурсів та сервісів. Вчителі рекомендують спільно з учнями та їхніми батьками випрацювати «Кодекс поведінки» – правила організації дистанційного навчання. Варто пам'ятати, що не всі діти можуть бути присутніми на відеоконференції, робити онлайн-тести, переходити на матеріали за посиланнями, тому можна застосовувати роботу з підручником – дати завдання і перевірити їх у телефонному режимі; потрібно бути постійно на зв'язку з дітьми за допомогою групи у Viber чи Telegram або зателефонувати [Павлюк].

Особливості структури уроків мовно-літературної освітньої галузі під час дистанційного навчання в початкових класах, як засвідчує досвід, зумовлені непередбачуваністю та неможливістю проконтролювати уважність усіх учнів. Щоб стимулювати різнобічну діяльність школярів і задовольняти інтереси учнів під час уроку, педагог повинен добирати навчальний матеріал відповідно до програми для кожної вікової групи, враховуючи пізнавальний зміст, ступінь складності завдань і дій.

При плануванні структури і змісту онлайн-уроку варто спиратися на результати досліджень науковців щодо формування комунікативних навичок і передбачати для кожного з видів мовленнєвої діяльності найбільш оптимальний проміжок часу: аудіювання – до 45% часу уроку, спілкування у форматі діалогу – до 30%, читання – до 15%, письмо – до 10% [Humeniuk 2021].

На думку педагогів, найбільш оптимальним варіантом он-лайн уроку є відеоконференція у сервісі Zoom. Для синхронної роботи рекомендується використовувати онлайн-дошку, де вчитель залишає завдання, а діти – відповіді. Прикладом такої дошки може бути сервіси Lino чи Google Jamboard, що дозволяє прикріплювати яскраві стікери та формувати з них ментальні мапи чи логічні ланцюжки. Інший вид роботи – яскраві шаблони для заповнення у сервісі Padlet. Під час уроку діти можуть вписувати у відповідні поля почуту інформацію або створювати власні картки-тренажери.

Орієнтовна структура онлайн-уроків мовно-літературної освітньої галузі передбачає певні етапи:

– вступна (організаційна) частина може проходити в Meet, Zoom, Skype. Важливо, щоб діти були налаштовані: розгорнутий зошит, записана дата. Вітання відбувається помахом руки або усмішкою;

– перевірку засвоєних знань пропонується проводити у вигляді тестів у Google-формі або іншому тестовому сервісі. Завдання можуть бути відкритого, закритого тестового типу;

– актуалізацію опорних знань чи іншомовну мовленнєву зарядку доцільно проводити синхронно. У Google-формі створюється опитувальник: «Чим ми займалися минулого тижня?», «Розкажіть, що означає...» (сюди вписується важливе означення, на яке учні мають спиратися під час подальшої роботи) і обговорити це під час відеоконференції. У жодному випадку не рекомендується пропускати цей етап і відразу пояснювати нову тему;

– мотивація пізнавальної діяльності. З метою мотивації використовується дидактичний матеріал, який зацікавлює учнів (мультфільми, навчальні відео тощо). Наприклад, уривок мультфільму «Мадагаскар» для вивчення назв тварин іноземною мовою; відео «Казка про те, як утворилась буква «Я»» (1 клас). Під час вивчення «Казки про годинник» І. Калинця варто підготувати цікаві завдання про годинник (2 клас). Учні мають заповнити Google-форму із запитаннями щодо тексту, виконати вправи про годинник;

– динамічна пауза. Утримувати увагу школярів під час дистанційного навчання складно, тому варто змінювати форми навчальної діяльності; підготувати інтерактивні завдання; використовувати руханки. Дитина, яка більшу частину дня проводить біля екрана, рухатися має обов'язково. Тому треба дозволити учням самостійно обрати плейлист для динамічних пауз-руханок (список композицій учитель отримує заздалегідь, а потім щодня вмикає певний трек);

– рефлексія. На завершальному етапі онлайн уроку необхідно отримати зворотний зв'язок від учнів. Наприклад, на уроці позакласного читання під час обговорення історії «Врятоване життя» з «Книги Добра» Д. Веденєвої дітям пропонується скласти власне закінчення твору, розповісти його однокласникам в режимі онлайн, намалювати ілюстрацію до твору і продемонструвати її [Павлюк].

Вчителі зазначають, що під час дистанційного навчання зростає необхідність збільшення кількості творчих робіт. Педагогами апробовані нові види інтерактивних творчих завдань, зокрема створення буктрейлера – короткого відеоролика, кліпу за мотивами сюжету з метою заохочення до прочитання літературного твору (3–4 клас). Таке домашнє завдання зацікавлює дітей, сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок при застосуванні діяльнісного підходу в навчанні, зокрема здатності виділяти головне у прочитаному, усвідомлювати й аналізувати твір, висловлювати свою думку, проявляти креативність [Родюк 2019]. Наприклад, буктрейлер «Фантастичні пригоди» до уривку з повісті С. Дерманського «Пригоди вужа Ониська» (3 клас).

Широко використовується на онлайн уроках рідної та іноземної мови в початкових класах прийом сторітелінгу – складання захопливих розповідей і трансляція за їх допомогою необхідної інформації, наприклад, «Як Сонечко з Хмаринкою стали друзями». Специфічною ознакою вправи є вільний вибір змісту повідомлення, засобів для його створення, що зумовлені особистими інтересами учня [Sodomora 2021].

Педагоги-практики підкреслюють високу ефективність інтерактивних способів організації діяльності дітей в умовах дистанційного навчання з погляду впливу на емоційну, моти-

ваційну, когнітивну сфери учнів. В атмосфері емоційного співчуття й переживання словниковий запас учнів збагачується рідномовною та іншомовною лексикою; відбувається розвиток усного і писемного мовлення, ораторських і творчих здібностей; формуються комунікативні вміння і навички школярів.

**Висновки.** Аналіз педагогічного досвіду переконливо доводить, що дистанційне навчання базується на мобільному освітньому середовищі, забезпечує оптимальні умови для засвоєння знань, умінь і навичок учнями внаслідок кардинальної зміни діяльності педагогів і школярів. Учні є активними учасниками динамічного процесу навчання: усвідомлено ведуть діалог з педагогом та однокласниками, висловлюють свої думки, працюють у команді, формують висновки. Таким чином, використання цифрових ресурсів та інноваційних технологій навчання забезпечує продуктивне впровадження комунікативно-діяльнісного підходу до опанування предметів рідномовної та іншомовної освіти.

При цьому слід відзначити нову роль учителя початкової школи як наставника-консультанта, тьютора, координатора освітнього процесу, що постійно удосконалює свій фаховий рівень, підвищує творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF?lang=en#Text>.
3. Лавренюва Т. О. Проблеми формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках української мови в умовах дистанційного навчання. *На урок* : освітній портал. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-problemi-formuvannya-komunikativno-kompetentnosti-uchniv-pochatkovo-shkoli-na-urokah-ukra-nsko-movi-v-umovah-distanciyno-osviti-204416.html>.
4. Мильруд Р. П., Максимова І. Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземних мов. *Іноземні мови в школі*. 2000. № 5. С. 17–21.
5. Павлюк Л. І., Яйко Н. І. Дистанційне навчання в 3–4 класах : інструкції, приклади уроків та комунікації з батьками. *Нова українська школа* : вебсайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/dystantsijne-navchannya-v-3-4-klasi-instruktsiyi-pryklady-urokiv-ta-komunikatsiyi-z-batkamy/>.
6. Лотоцька А. В., Пасічник О. В. Організація дистанційного навчання в школі : методичні рекомендації. 2020. 71 с. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>.
7. Про організацію освітнього процесу в закладах освіти під час «жовтого» рівня епідемічної небезпеки : Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-487 від 22 вересня 2021 р. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-v-zakladah-osviti-pid-chas-zhovtogo-rivnya-epidemichnoyi-nebezpeki>.

8. Родюк Н. Ю., Голюк О. А. Шляхи ефективного формування діалогічного мовлення учнів на уроках навчання грамоти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки* : збірник наукових праць. 2019. № 3 (326). С. 64–74.

9. Методичні рекомендації щодо особливостей навчання учнів початкових класів в умовах дистанційного навчання / Л. П. Ткаченко, О. В. Романюк, А. О. Ткаченко, І. М. Дишлева. *Інформаційно-методичний збірник : спеціалізоване педагогічне видання департаменту освіти і науки Київської обласної державної адміністрації та Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів»*. 2020. № 3–4 (233–234). С. 20–27. URL: <https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2020/05/IMZ-3-4-2020.pdf>.

10. Mastering listening comprehension at ESP classes using ted talks / I. Humeniuk, O. Kuntso, N. Popel, Y. Voloshchuk. *Advanced Education*. 2021. No. 8 (17). P. 27–34. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.226733>.

11. Student storytelling for communication skill development online (In the time of covid-19 quarantine) / P. A. Sodomora, L. V. Gutor, V. A. Tryndiuk, S. I. Lobanova. *New Educational Review*. 2021. No. 63. P. 149–160. URL: <https://tner.polsl.pl/e63/a12.pdf>.

## REFERENCES

1. Vashulenko, M.S. (2018) *Ukrayins'ka mova i movlennya v pochatkoviy shkoli* [Ukrainian language and speech in primary school]. Kyiv: Vydavnychyy Dim "Osvita". 400 p. [in Ukrainian].

2. Derzhavnyy standart pochatkovoyi osvity [State standard of primary education] *Official web-portal of the Parliament of Ukraine*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF?lang=en#Text>.

3. Lavrenova, T. *Problemy formuvannya komunikativnoyi kompetentnosti uchniv pochatkovoyi shkoly na urokakh ukrayins'koyi movy v umovakh dystantsiynoho navchannya* [Problems of formation of communicative competence of primary school students at Ukrainian language lessons in terms of distance learning]. Retrieved from: <https://naurok.com.ua/stattya-problemi-formuvannya-komunikativno-kompetentnosti-uchniv-pochatkovo-shkoli-na-urokah-ukra-nsko-movi-v-umovah-distanciyno-osviti-204416.html> (accessed: 16 November 2020).

4. Milrud, R.P., Maksimova, I.R. (2000) Suchasni kontseptual'ni pryntsyipy komunikativnoho navchannya inozemnykh mov [Modern conceptual principles of communicative learning of foreign languages] *Inozemni movy v shkoli*. № 5. pp.17–21.

5. Pavlyuk, L., Yayko, N. *Dystantsiynе navchannya v 3–4 klasah : instruktsiyi, pryklady urokiv ta komunikatsiyi z bat'kamy* [Distance learning in grades 3–4: instructions, examples of lessons and communication with parents]. Retrieved from: <https://nus.org.ua/articles/dystantsijne-navchannya-v-3-4-klasi-instruktsiyi-pryklady-urokiv-ta-komunikatsiyi-z-batkamy/>.

6. Orhanizatsiya dystantsiynoho navchannya v shkoli : metodychni rekomendatsiyi [Organization of distance learning at school: guidelines]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodychni%20recomendazii/2020/metodychni%20recomendazii-dustanciynna%20osvita-2020.pdf>.

7. Pro orhanizatsiyu osvith'oho protsesu v zakladakh osvity pid chas "zhovtoho" rivnya epidemichnoyi nebezpeky [Organization of the educational process in educational institutions during the "yellow" level of epidemic danger] : letter of the Ministry of Education and Science № 1/9-487 dated 22.09.2021. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-v-zakladah-osviti-pid-chas-zhovtogo-rivnya-epidemichnoyi-nebezpeki>.

8. Rodyuk, N.Y., Holyuk, O.A. Shlyakhy efektyvnoho formuvannya dialohichnoho movlennya uchniv na urokakh navchannya hramoty [Ways of effective formation of dialogic speech of students in literacy lessons]. *Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya : Pedagogichni nauky* : zb. nauk. pr. 2019. № 3 (326). Luhansk. pp. 64–74.

9. Tkachenko, L.P., Romanyuk, O.V., Tkachenko, A.O., Dyshleva, I.M. Metodychni rekomendatsiyi shchodo osoblyvostey navchannya uchniv pochatkovykh klasiv v umovakh dystantsiynoho navchannya. [Methodical recommendations on the peculiarities of teaching primary schoolchildren in distance learning] *Informatsiyno-metodychnyy zbirnyk: spetsializovane pedahohichne vydannya departamentu osvity i nauky Kyyivs'koyi oblasnoyi derzhavnoyi administratsiyi ta Komunal'noho navchal'noho zakladu Kyyivs'koyi oblasnoyi rady "Kyyivs'kyy oblasnyy instytut pislyadyplomnoyi osvity pedahohichnykh kadriv"*. 2020. № 3–4 (233–234). pp. 20–27 Retrieved from: <https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2020/05/IMZ-3-4-2020.pdf>.

10. Humeniuk, I., Kuntso, O., Popel, N., & Voloshchuk, Y. (2021). Mastering listening comprehension at esp classes using ted talks. *Advanced Education*, 8 (17), pp. 27–34. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.226733> Retrieved from: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/226733>.

11. Sodomora, P.A., Gutor, L.V., Tryndiuk, V.A., Lobanova, S.I. Student storytelling for communication skill development online (In the time of covid-19 quarantine). *New Educational Review* ; 63. pp. 149–160, 2021. Artigo em Inglês | Scopus | ID: covidwho- 1187185 Retrieved from: <https://tner.polsl.pl/e63/a12.pdf>.

**N. S. DMYTRENKO**

*Native Language Instructor,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: nataliyadmytrenko000@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-8614-7606>*

**O. M. STOLIARCHUK**

*Native Language Instructor,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: olgastolarchuk546@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5778-1608>*

**M. A. FEDORETS**

*Foreign Language and Methodology Instructor,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: mfedoretc@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2990-4340>*

**FORMATION OF THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN’S COMMUNICATIVE  
COMPETENCE AT THE LESSONS OF LINGUISTIC AND LITERATURE  
EDUCATIONAL BRANCH IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING**

Within the new paradigm of the educational system of Ukraine, it is determined that the main tasks of the activities of the subjects of the educational process are the formation of key and subject competencies of schoolchildren. Modern learning technologies should have competitive oriented means and methods of their usage, as their tools, aimed at creating vital abilities and skills.

The article is devoted to one of the essential issues of the organization of the primary school educational process in Ukraine, namely the peculiarities of the formation of schoolchildren’s communicative competence at the lessons of literacy (1st grade), Ukrainian language and Reading (2–4 grades) and Foreign Language (1–4 grades) in terms of distance learning due to the coronavirus pandemic.

In the article the analysis and the summarizing of the practical experience of the primary school specialists are done in terms of the formation of key and subject competencies in the conditions of distance learning of the participants in the educational process on the one hand, and the creation of the mobile educational environment during quarantine restrictions on the other hand. Also, we suggest the newly designed methodological tools for providing effective teaching primary schoolchildren at the lessons of linguistic and literature educational branch in general, and communicative (native and foreign) competencies in particular.

The article offers a list of digital resources, modern pedagogical technologies, methods, teaching and assessment tools, the peculiarities of planning and conducting online lessons, which allow organizing the educational process effectively in the conditions of a pandemic. The authors pay special attention to the radical change in the activities of teachers and students, caused by the active usage of digital resources and innovative educational technologies in distance learning conditions.

In the offline mode, the way of learning, knowledge transferring and acquisition of the vital skills is planned and managed by the teacher directly and the results of schoolchildren’s success depend on him. In the mode of online education, the role of the student becomes of paramount importance, because the independence, and hence: autonomy, self-regulation of educational activities prevail here.

The teacher, conducting the subjects from linguistic and literature educational branch, performs the functions of a mentor-consultant, tutor, coordinator of cognitive activity, and students become active participants in the dynamic learning process, which provides a productive implementation of communicative approach to mastering subject knowledge and skills.

**Key words:** communicative competence, innovative learning technologies, distance learning, digital resources, subject of the educational process, language and literature education, native and foreign language education.



УДК 373.3.016:80]:316.77:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.30>

### **Т. М. ДУКА**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дітей*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*

*м. Умань, Черкаська область, Україна*

*Електронна пошта: [tanya\\_kucher75@ukr.net](mailto:tanya_kucher75@ukr.net)*

*<http://orcid.org/0000-0002-8186-0044>*

### **О. В. РЯБОШАПКА**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*старший викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дітей,*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

*м. Умань, Черкаська область, Україна*

*Електронна пошта: [lifeisgood81@ukr.net](mailto:lifeisgood81@ukr.net)*

*<http://orcid.org/0000-0002-6328-6304>*

## **ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ**

У статті розкрито зміст і структуру комунікативної компетентності молодшого школяра. З'ясовано, що сутність поняття «комунікація» є фундаментальною ознакою людської культури, яка полягає в інтенсивному взаємодіюванні людей на основі обміну різного виду інформацією. Поняття «комунікативність» розглядається як мотивованість будь-якої дії особистості, здійснення її з власної ініціативи, а не під впливом зовнішнього стимулювання. Комунікативні уміння – це здатність встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи власні здібності, необхідні для ефективної комунікативної дії під час міжособистісного спілкування. Визначено, що комунікативна компетентність передбачає не тільки оволодіння необхідною кількістю мовних і мовленнєвих знань, а й формування умінь практичного використання мови в процесі мовленнєвої діяльності. Здійснено спробу обґрунтування доцільності формування комунікативної компетентності учнів початкової школи, враховуючи, що молодший шкільний вік надзвичайно сприятливий для оволодіння комунікативними уміньми й навичками. Проаналізовано основні аспекти нової типової освітньої програми мовно-літературної галузі, в якій окреслено нові цілі навчання та його компетентнісні результати. Схарактеризовано дидактико-методичний супровід формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в процесі навчання української мови. Узагальнено, що комунікативно спрямоване навчання української мови вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності. Зокрема, обґрунтовано використання інтерактивних та ігрових технологій із метою формування комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з урахуванням сучасних методологічних і психолого-педагогічних вимог. Установлено, що інтерактивні форми навчання передбачають організацію комфортних умов для навчання, під час якого використовуються моделі життєвих ситуацій, рольові ігри й методи, котрі дають змогу створювати ситуації пошуку й передбачають, що в процесі навчання діти молодшого шкільного віку й педагог перебувають у режимі бесіди, діалогу між собою.

**Ключові слова:** мовленнєва діяльність, комунікативність, комунікативна компетентність, діти молодшого шкільного віку, інтерактивні технології.

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта як важливий чинник становлення й розвитку особистості є невід'ємною частиною соціокультурного середовища, щоденно зазнає змін, які диктуються запитами як з боку особистості так і з боку суспільства. Тому всі ланки освіти відчують потребу оновлення, що досить яскраво відобразилося у початковій школі.

Отже, Концепція Нової української школи (далі – НУШ) визначає нові соціальні вимоги до формування життєво важливих якостей особистості. Відповідно даного документа: «дитині недостатньо дати лише знання. Важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності,

потрібні для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці» [Пономарьова 2020 : 23].

Відповідно до «Рекомендації Європарламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя», «ключовими компетентностями вважаються ті, які кожна людина потребує для особистої реалізації, розвитку, вияву активної громадянської позиції, соціалізації та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді в суспільстві» [Пономарьова 2020 : 28].

Поняття «компетентність» розуміємо, як здатність застосовувати набуті знання, вміння, способи діяльності, певний досвід в життєвих ситуаціях з метою розв'язання життєво важливих завдань чи проблем [Пономарьова 2020 : 28].

Концепцією НУШ та Державним стандартом початкової освіти визначено ключові компетентності, на формування яких спрямовано освітній процес у початковій школі. Серед ключових «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно й письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» [Пономарьова 2020 : 17].

У типовій освітній програмі мовно-літературної галузі (О. Савченко), визначено мету, завдання, очікувані результати здобувачів освіти та зміст навчання, який забезпечує досягнення зазначених результатів. Зокрема, «метою початкового курсу мовно-літературної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей» [Типова : 39].

Відповідно до зазначених мети і завдань у початковому курсі мовно-літературної освіти виділено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово»,

«Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища».

Слід зазначити, що формуванню комунікативної компетентності відводиться чільне місце серед інших. Змістова лінія «Взаємодіємо усно» спрямована на «формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей» [Початкова 2018 : 10].

**Аналіз попередніх досліджень.** На думку науковців компетентність є особистісним утворенням, яке виявляється в процесі активних самостійних дій людини. Наше дослідження присвячене формуванню комунікативної компетентності учнів початкової школи. Тому нам важливо з'ясувати сутність поняття комунікативна компетентність.

На даний час існують різні визначення комунікативної компетентності. Окремі вчені (Ю. Жуков, І. Гудзик, А. Хуторський та ін.) характеризують її як здатність правильно орієнтуватися в міжособистісному спілкуванні і відносно вільно брати участь у ньому. Ця здатність досягається за допомогою лінгвістичних знань, а також врахування традицій і звичаїв суспільства. Комунікативна компетентність в рідномовному середовищі набувається в процесі соціалізації дитини.

Ю. Жуков розглядає комунікативну компетентність як «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з оточуючими людьми, певна сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне спілкування, взаєморозуміння між його учасниками» [Жуков 1998 : 28]. На думку І. Гудзик, комунікативна компетентність виявляється «у здатності успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації. Формуючи комунікативну компетентність, шкільне навчання мови має розвивати уміння розуміти не тільки зміст, але й основну думку усних і письмових текстів; навчати створенню повноцінних у комунікативному відношенні висловлень, які виражають і знання того, хто говорить (пише) про предмет мовлення, і його думки, почуття, наміри та свідчать про

уміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, будуючи відповідним чином свої висловлення» [Гудзик 2007 : 47].

На думку А. Хуторського до змісту комунікативної компетенції необхідно відносити: уміння презентувати себе та свій клас, школу (країну); уміння виступити з усним повідомленням, ставити запитання, коректно вести діалог; володіння мовною компетенцією; володіння способами співпраці в групах, прийомами дій у ситуаціях спілкування; уміння шукати і знаходити компроміси; володіння позитивними навичками спілкування в полікультурному, поліетнічному і багатоконфесійному суспільстві [Хуторський 2004 : 63–74].

За Ю. Вторніковою комунікативна компетентність складається з таких складників: орієнтування в різноманітних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях та життєвому досвіді індивіда; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших; готовність і вміння встановлювати контакти з людьми; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; знання, уміння і навички конструктивного спілкування; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [Вторнікова 2011 : 88–94].

Узагальнюючи вищезазначене, комунікативна компетентність передбачає не тільки оволодіння необхідною кількістю мовних і мовленнєвих знань, а й формування умінь практичного використання мови у процесі мовленнєвої діяльності. Крім того, комунікативна компетентність відображає рівень майстерності людини у спілкуванні з іншими людьми і базується на психологічних знаннях про себе та інших, а також на здатності обирати стратегію спілкування і застосовувати комплекс відповідних умінь.

Отже, комунікативна компетентність, є характеристикою особистості, її здатністю, яка виявляється в поведінці, діяльності, що забезпечує вирішення практичних життєвих комунікативних ситуацій.

Тому **мета статті** полягає у висвітленні різноманітних форм роботи у процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі.

**Виклад основного матеріалу.** Комунікативна компетентність молодшого школяра виявляється в здатності спілкуватися з людьми різного віку і статусу, розуміти й відтворювати сприйняту на слух та прочитану інформацію, змістовно й грамотно висловлювати свої думки в усній і письмовій формах, вільно володіти мовою в різних навчальних та життєвих ситуаціях. [Пономарьова 2020 : 10].

Слід враховувати, що ефективність формування комунікативної компетентності значною мірою залежить від врахування психологічного розвитку та розумових здібностей учнів кожного вікового мікроперіоду. Варто брати до уваги, що в учнів 1-2 класів сприймання переважно мимовільне, фрагментарне. Вони не помічають суті за деталями, називають другорядні ознаки замість головних, часто змішують схожі, близькі, але не тотожні предмети та їх властивості. Проте характеризується яскравістю, гостротою та готовністю до отримання нових вражень. Тому під час формування комунікативної компетентності варто пам'ятати, що переважає наочно-образна форма пам'яті. Учні 1-2 класів швидше запам'ятовують конкретні відомості, події, предмети, факти, ніж словесний матеріал. У їхній пам'яті краще зберігається те, що задіяне в процесі активної навчальної діяльності, з чим пов'язані їхні інтереси та потреби [Пономарьова 2020 : 12].

Відтак, в 3-4 класах, тобто під час другого вікового мікроперіоду, сприймання учнів з переважно мимовільного, фрагментарного, слабо диференційованого поступово стає більш керованим, цілеспрямованим. Діти вчать порівнювати схожі об'єкти, виділяти їх головні, істотні ознаки. Відповідно до зазначених особливостей розвитку сприймання учні 3-4 класів набагато краще, в порівнянні з 1-2 класом: усвідомлюють фактичний матеріал текстів, можуть виділити найсуттєвіші особливості об'єктів, порівняти, зіставити їх. Домінування мимовільної уваги учнів, спрямованої на нові, яскраві, несподівані та захоплюючі об'єкти, зменшується в 3-4 класах на користь довільної за умови створення такої атмосфери для цілеспрямованої діяльності, за якої школярі привчаються керуватися самостійно поставленою метою. Розвиток довільної уваги іде від керування цілями, поставле-

ними перед дітьми дорослими, до реалізації самостійно сформульованих цілей, від постійного контролю з боку вчителя до самоконтролю [Пономарьова 2020 : 13].

На завершення молодшого шкільного віку з розвитком логічної і комунікативної функцій мовлення, з виробленням його довільності і рефлексії формується вміння логічно і зв'язно будувати власні висловлювання. Паралельно з розповідним та описовим типами мовлення з'являється розмірковування з висловлюванням і доведенням власної думки [Пономарьова 2020 : 14].

Важливим етапом у розвитку молодшого школяра є формування соціального мовлення, яке передбачає повідомлення чогось важливого іншим людям. Як зазначав Ж. Піаже, «соціальне мовлення виникає на противагу егоцентричному, притаманному дітям дошкільного віку, яке виглядає як розмова з самим собою в присутності інших і не розраховане на спілкування з іншими людьми» [Пономарьова 2020 : 30].

Одним із пріоритетних завдань компетентнісного навчання в сучасній початковій школі є створення необхідних умов для особистісного розвитку, формування активної позиції кожної дитини. Набуття учнями комунікативної компетентності є успішним, якщо в освітньому процесі використовуються інтерактивні форми і методи роботи [Primary : 311].

Поняття «інтерактивний» (англ. interact), означає «перебувати у взаємодії, спілкуватися». Тому, інтерактивне навчання передбачає «організацію освітнього процесу таким чином, щоб практично всі учні були задіяні в процесі пізнання, розуміли і рефлексували з приводу того, що вони знають, уміють і думають. До інтерактивних належать форми і методи навчання, які спонукають дітей до активної мисленнєвої та практичної діяльності у процесі опанування навчального матеріалу» [Пономарьова 2020 : 19].

Найвідоміші інтерактивні форми та технології, які використовуються в початковій школі: рольові ігри, проекти, змагання, конкурси тощо. Також широко застосовуються прийоми інтерактивного навчання в традиційних формах навчальної діяльності – робота в парах, малих групах, «мозковий штурм», «мікрофон», «незакінчене речення» та ін.

Наведемо найрозповсюдженіші приклади інтерактивних форм роботи та застосування їх у процесі навчання української мови у практиці початкової школи.

Нині метод проектів частіше визначається як варіант технології проблемного навчання, який є комплексним методом, що індивідуалізує освітній процес та дає змогу дитині виявити самостійність у плануванні та контролі своєї діяльності [Денисюк; Рябошапка; 2019 : 77].

Навчальні проекти в останні роки широко використовуються в освітньому процесі, серед яких доречними є мовні (лінгвістичні). Такі проекти, спрямовані на оволодіння мовним матеріалом, формування певних мовленнєвих навичок та вмінь, лінгвістичні, спрямовані на вивчення мовних особливостей, мовних реалій, фольклору; філологічні, що передбачають вивчення етимології слів, літературні дослідження, дослідження історико-фольклорних проблем [Рябова; Кравченко; 2013 : 32].

В навчальній роботі, з метою формування комунікативної компетентності доречно застосувати «технологію кооперативного навчання (робота в групах)». Так, наприклад, під час ознайомлення з дитячими роками Т.Шевченка (3 кл.) дітей можна розділити на групи: «Біографи», «Дослідники», «Поети», «Всезнайки». Групі «Біографи» попередньо дається завдання зібрати матеріал про дитинство поета та потім познайомити з інформацією весь клас, група «Дослідники», за допомогою словників ознайомлює однокласників з незнайомими словами, третя група «Поети» – декламують улюблені вірші відомого письменника, четверта група «Всезнайки» – готує кросворд про життя та творчий шлях Т. Шевченка [Рябова; Кравченко; 2013 : 78].

У випадках, коли учням необхідно виконувати певні спостереження, з'ясувати властивості тих чи інших предметів, використовуються завдання чи питання пошукового характеру [Денисюк; Рябошапка; 2019 : 39].

Для розвитку навичок спілкування в групі та формування вмінь вести дискусію ефективною є технологія «Два-чотири-всі разом». Допомагає в вправленні висловлювання та вмінні слухати чужі погляди, аргументи, характеристики речей, ознайомлення з різними підходами.



В процесі роботи учням спочатку ставиться запитання для обговорення, дискусії або аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених в ситуації, дається 1-2 хв для продумання можливих відповідей або рішень індивідуально. Після чого, діти об'єднуються у пари, з метою взаємообговорення своїх ідей. Час висловлення та на спільне обговорення обумовлюється. Пари обов'язково мають дійти згоди щодо відповіді або рішення.

Наступний етап роботи – це об'єднання пар в четвірки, з попереднім обговоренням досягнутих рішень щодо поставленої проблеми. Як і в парах, прийняття спільного рішення обов'язкове (залежно від кількості дітей у класі можна об'єднати четвірки в більші групи чи перейти до колективного обговорення проблеми) [Дівакова 2012 : 22].

Для одночасного включення всіх учасників з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань в активну роботу такий варіант навчання найбільш ефективний.

Така технологія застосовується з метою обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій; для збирання інформації з певної теми; для інтенсивної перевірки обсягу і глибини наявних знань; для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

Робота організується наступним чином: діти стають у два кола. Діти, що стоять у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а в зовнішньому – обличчям до центру. Таким чином, кожен стоїть навпроти іншого. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє – рухливе: за сигналом ведучого всі його учасники пересуваються вправо і опиняються перед новим партнером. Необхідно пройти все коло, виконуючи поставлене завдання. Слід наголосити, що у першому варіанті організації такої діяльності учасники внутрішнього кола є прихильниками однієї точки зору, а зовнішнього – протилежної. Спочатку йде обмін думками. За сигналом ведучого відбувається зміна партнерів, дискусія продовжується, однак діти намагаються підібрати нові контраргументи.

Під час «роботи в парах» діти отримують можливість говорити, висловлюватися, обмінятися ідеями і лише потім озвучити свої думки перед класом. Технологія розвиває навички спілкування, вміння висловлюватися, кри-

тично мислити, переконувати, вести дискусію. Доречно запропонувати взяти інтерв'ю та визначити ставлення партнера до заданого питання [Дівакова 2012 : 20].

Досить цікавою для дітей є технологія «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу». В ході якої група з 3-5 осіб веде дискусію за обраною темою в присутності аудиторії. Глядачі вступають в обговорення пізніше: вони висловлюють свою думку або задають питання учасникам бесіди.

«Ток-шоу» дає можливість чітко висловити різні точки зору за заданою темою, але для цього основні учасники обговорення повинні бути добре підготовлені. У всіх рівні умови – 3-5 хвилин. Ведучий повинен слідкувати, щоб учасники не відхилялись від заданої теми. Під час проведення дискусії ведучий визначає тему, запрошує основних учасників, виробляє основні правила проведення дискусії, регламент виступів. Учасників дискусії потрібно розсадити так, щоб «глядачі» були навколо стола «основних діючих осіб».

Початок дискусії розпочинає ведучий: представляє основних учасників і оголошує тему. Першими виступають основні учасники, після чого ведучий запрошує «глядачів» прийняти участь у обговоренні. По закінченню дискусії ведучий підводить підсумки, дає короткий аналіз висловлювань основних учасників [Дівакова 2012 : 32].

Упродовж всього життя кожна людина безпосередньо взаємодіє та спілкується з іншими людьми. Таке спілкування може відбуватися в певних соціальних групах. І від того, як себе почуває людина під час спілкування, може залежати її розвиток як особистості.

Під час спілкування, відбувається не тільки обмін інформацією між людьми, а й звернення до інших з проханням, запитанням чи вимогою, вплив на співрозмовника, бажання отримання потрібної відповіді чи виконання доручення, тобто «спілкуючись, кожна людина намагається так побудувати свою поведінку, щоб вона відповідала рольовим очікуванням партнерів» [Ігрові 2010 : 4].

**Висновки.** Таким чином, комунікативна компетентність виявляється не тільки в умінні правильно зрозуміти отриману інформацію, висловити свою думку, але й у здатності оці-

нити ситуацію спілкування, успішно використовувати мовні засоби заради успіху в спільній діяльності, для досягнення взаєморозуміння. Важлива роль у процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів належить використанню компетентнісно орієнтованих завдань, які передбачають засто-

сування мовних знань і мовленнєвих умінь у навчальних і життєвих ситуаціях.

Перспективи подальших наукових розвідок спрямовуватимуться на обґрунтування комплексу методів та засобів формування готовності майбутніх вихователів до музичного виховання дошкільників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вторнікова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. *Витоки педагогічної майстерності : збірник наукових праць*. Полтава, 2011. С. 88–94.
2. Гудзик И. Ф. Компетентно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2007. 496 с.
3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 / Кабінет Міністрів України. *Дніпровська академія неперервної освіти* : вебсайт. URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf> (дата звернення: 18.10.2021).
4. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растьянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва, 1990. С. 28.
5. Ігрові технології навчання на уроках у початковій школі. Тернопіль-Харків : Видавництво «Ранок», 2010. 12 с.
6. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / Авт.-упор. І. І. Дівакова. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 180 с.
7. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Львів, 2016. 34 с.
8. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва : Педагогика – Пресс, 1994. 528 с.
10. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
11. Початкова освіта : Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі Типової освітньої програми. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. С. 10.
12. Проблемне навчання в новій українській школі: методичний посібник для студентів педагогічних коледжів / Укл. Т. К. Денисюк, О. В. Рябошапка. Умань : «Візаві», 2019. 112 с.
13. Рябова З. В., Кравченко Г. Ю. Метод проектів у розвитку якості початкової освіти. Харків : Видавництво «Ранок», 2013. 144 с.
14. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник Київ : Грамота, 2012. 504 с.
15. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти. Взаємодіємо усно. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/programy-1-4-klas/nush> (дата звернення: 18.10.2021).
16. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. Санкт-Петербург : Питер, 2004. С. 63–74.
17. Primary school teacher's social competence in the postgraduate education / O. Varetska, O. Nikulochkina, O. Tonne, A. Kuzminskyi, O. Bida, V. Vdovenko. *Revista Românească pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. Volume 11. No 4 Supl. P. 309–327. DOI: 10.18662/rrem/192.

#### REFERENCES

1. Vtornikova, Yu.S. (2011). Komunikatyvna kompetentnist u strukturi kliuchovykh kompetentnostei hromadian Yevropy. [Communicative competence in the structure of key competences of European citizens]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti: Zbirnyk naukovykh prats*. Poltava, pp. 88–94. [in Ukrainian].
2. Hudzyk, Y.F. (2007). Kompetentnosno oryentyrovannoe obuchenye russkomu yazyku v nachalnykh klassakh (v shkolakh s ukraynskym yazykom obuchenya) [Competence-oriented teaching of Russian in primary school (in schools with Ukrainian as the language of instruction)]. Chernivtsi: Vydavnychiy dim “Bukrek”. 496 p. [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity [State standard of primary general education]. Retrieved from: <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf> (accessed: 18.10.2021). [in Ukrainian].
4. Zhukov, Yu.M., Petrovskaia, L.A., Rastiannykov, P.V. (1990). Dyahnostyka y razvytye kompetentnosti v obshchenyy [Diagnosis and development of competence in communication]. Moskva, 28 p. [in Russian].
5. Ihrovi tekhnolohii navchannia na urokakh u pochatkovii shkoli [Game learning technologies in primary school lessons] (2010). Ternopil-Kharkiv: Vydavnytstvo “Ranok”, 12 p.

6. Interaktyvni tekhnolohii navchannia u pochatkovykh klasakh [Interactive learning technologies in primary school] (2012). eds. I.I. Divakova. Ternopil: Mandrivets, 180 p.
7. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity [Conceptual principles of secondary education reform] (2016). Lviv, 34 p.
8. Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity [New Ukrainian school: basics of the Education Standard]. (2016). Lviv, 64 p.
9. Pyazhe, Zh. (1994). Rech y myshlenye rebenka [Speech and thinking of the child]. Moskva: Pedahohyka – Press, 528 p. [in Russian].
10. Ponomarova, K.I. (2020). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkolariv u protsesi navchannia ukrainskoi movy [Formation of communicative competence of junior schoolchildren in the process of learning the Ukrainian language]: metodychnyi posibnyk. Kyiv: KONVI PRINT. 88 p. [in Ukrainian].
11. Pochatkova osvita (2018) Metodychni rekomendatsii shchodo vykorystannia v osvitnomu protsesi Typovoi osvitnoi prohramy [Primary education: Methodical recommendations for the use of the Standard educational program in the educational process]. Kyiv: UOVTS “Orion”, 10 p. [in Ukrainian].
12. Problemne navchannia v novii ukrainskii shkoli [Problem-based learning in the new Ukrainian school]: metodychnyi posibnyk dlia stud. pedahohichnykh koledzhiv (2019) / Ukl. T.K. Denysiuk, O.V. Riaboshapka. Uman “Vizavi”, 112 p. [in Ukrainian].
13. Riabova, Z.V., Kravchenko, H.Yu. (2013) Metod proektiv u rozvytku yakosti pochatkovoї osvity [The method of projects in the development of the quality of primary education]. Kharkiv: Vydavnytstvo “Ranok”, 144 p. [in Ukrainian].
14. Savchenko, O.Ya. (2012) Dydaktyka pochatkovoї osvity [Didactics of primary education]: pidruchnyk Kyiv: Hramota, 504 p. [in Ukrainian].
15. Typova osvitnia prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Vzaiemodiemo usno [Typical educational program for general secondary education institutions Interact orally]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua › programy-1-4-klas › nush> (accessed 18.10.2021). [in Ukrainian].
16. Khutorskoi, A.V. (2004) Praktykum po dydaktyke y sovremennym metodykam obuchenia [Workshop on didactics and modern teaching methods]. Sankt-Peterburh: Pyter, pp. 63–74.
17. Primary school teacher’s social competence in the postgraduate education (2019). O. Varetska, O. Nikulochkina, O. Tonne, A. Kuzminskyi, O. Bida, V. Vdovenko // Revista Românească pentru Educatie Multidimensionala., Volume 11, No 4 Supl. pp. 309–327. DOI: 10.18662/rrem/192.

---

#### **T. M. DUKA**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Cherkasy region, Ukraine  
E-mail: tanya\_kucher75@ukr.net  
<http://orcid.org/0000-0002-8186-0044>*

#### **O. V. RIABOSHAPKA**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Cherkasy region, Ukraine  
E-mail: lifeisgood81@ukr.net  
<http://orcid.org/0000-0002-6328-6304>*

### **WAYS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN LESSONS OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION**

The article reveals the content and structure of communicative competence of junior schoolchildren. It was found that the essence of the concept of “communication” is a fundamental feature of human culture, which is the intensive interaction of people through the exchange of various types of information. The concept of “communicativeness” is seen as the motivation of any action of the individual, its implementation on its own initiative, and not under the influence

of external stimuli. Communication skills are the ability to establish and maintain contacts with other people, using their own abilities necessary for effective communicative action during interpersonal communication. It is determined that communicative competence involves not only mastering the required amount of language and speech knowledge, but also the formation of skills of practical use of language in the process of speech activity. An attempt has been made to substantiate the advisability of forming the communicative competence of primary school students, given that the younger school age is extremely favorable for the acquisition of communicative skills and abilities. The main aspects of the new standard educational program of the language and literature field are analyzed, in which the new goals of education and its competence results are outlined. Didactic-methodical support of formation of communicative competence of primary school students in the process of learning the Ukrainian language is characterized. It is generalized that communicatively oriented teaching of the Ukrainian language requires a variety of forms of organization of educational activities. In particular, the use of interactive and game technologies is substantiated, with the purpose of formation of communicative skills in children of primary school age, taking into account modern methodological and psychological-pedagogical requirements. It is established that interactive forms of learning involve the organization of comfortable learning conditions, which use models of life situations, role-playing games and methods that allow to create search situations and assume that in the learning process primary school children and teachers are in conversation, dialogue between them.

**Key words:** speech activity, communicativeness, communicative competence, children of primary school age, interactive technologies.



УДК 373.3.016.043.2-056.2/3:811.111

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.31>

### **С. Б. ШЕЛУДЧЕНКО**

*кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри практики англійської мови,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [sheludchenko@vnu.edu.ua](mailto:sheludchenko@vnu.edu.ua)  
<https://orcid.org/0000-0002-5998-1531>*

### **Я. І. МАЛАХОВСЬКА**

*студентка,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [malahovska.yaryna@gmail.com](mailto:malahovska.yaryna@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-8066-5405>*

## **АСОЦІАТИВНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 1–2 КЛАСІВ**

У статті визначено поняття «метод асоціативних символів» (МАС) та описано суть асоціативної методики, її функціональність і значення для навчання іноземної мови в інклюзивному освітньому середовищі 1–2 класів. Установлено психолого-педагогічні критерії для ефективного залучення асоціативних методик викладання. Розглянуто основні навички, які допомагають розвинути методику в ході опанування іноземної мови, і схарактеризовано переваги й труднощі під час застосування в інклюзивному класі. Окреслено освітній потенціал методики асоціативних символів під час подолання труднощів у процесі навчання здобувачів освіти з психофізіологічними порушеннями. Виділено категорії, для яких методика оптимальна.

Молодший шкільний вік визначено як важливий період для вивчення іноземної мови з огляду на превалювання образного мислення. Це передбачає широке використання асоціацій у навчальному процесі молодших школярів, що зі свого боку потребує відповідної підготовки майбутніх учителів.

Раннє вивчення іноземної мови необхідне для здобувачів освіти загалом, і з психофізіологічними особливостями зокрема. Діти з обмеженими можливостями ще в дошкільному віці починають розуміти свою відмінність від однолітків без порушень розвитку. Тому в освітньому закладі необхідно створювати необхідні умови для формування в дітей з особливими освітніми потребами самостійності, впевненості, мобільності ще в ранньому віці, адже всі діти є цінними й активними членами суспільства. Найсуттєвішими труднощами в навчальному процесі й середовищі закладів загальної середньої освіти є навчальні й матеріально-технічні проблеми для дітей з особливими потребами. Саме тому необхідно приділити найбільшу увагу підбору ефективних і доступних методів навчання.

Методика асоціативних символів – це метод «живого» викладання, ігровий метод, мова рухів, жестів, міміки. Він дозволяє дитині пізнавати світ у живому спілкуванні, що і є головною перевагою методу, оскільки дитина вчиться, не втомлюючись. Визнано, що перевага методу асоціативних символів над іншими формами навчання полягає в тому, що він ігровий. Установлено, що залучення різних аналізаторів допомагає учням компенсувати свої особливості й розвивати вроджені задатки. Доведено, що ігри захоплюють увагу, розвивають пам'ять, спонукають учнів до активної взаємодії з вчителем.

Розглянуто, що гра й асоціації дають змогу повторити лексику з теми, організувати відпочинок на уроці, активізувати словниковий запас дітей, навчити учнів вживати лексику в різних мовленнєвих ситуаціях, розвивати творчість.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, метод асоціативних символів, аналізатор, психофізичні порушення, гра, іноземна мова.

**Постановка проблеми.** Система української освіти сьогодні перебуває в стані модернізації, зумовленої тенденціями світового розвитку. Активне впровадження реформ нової

української школи й запровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах зумовлюють пошук нових, науково обґрунтованих, практично значущих і методично доцільних

способів і методів ефективного учіння іноземної мови дітей молодшого шкільного віку. У фокусі уваги підходи до організації єдиного інклюзивного освітнього середовища, що залучає здобувачів із психофізіологічними порушеннями. На сучасному етапі викладання іноземних мов значна роль належить новим прийомам, які відповідали б вимогам модерної освіти. Зважаючи на вищезазначене, асоціативний метод навчання та його застосування в процесі навчання іноземної мови учнів 1–2 класів є на часі.

**Аналіз попередніх досліджень.** Значну увагу вищезгаданій проблемі приділяли світові науковці, зокрема Й. Ф. Гербарт, який заклав основи асоціативної теорії, Д. Гартлі й Дж. Прістлі, які розвинули теорію. Багато праць асоціативним та їхнім характеристикам також присвятили Г. Еббінгауз, В. Вундт (Німеччина), Г. Спенсер, А. Бен (Велика Британія), І. Тен (Франція). Українськими науковцями Л. Є. Гусак і С. В. Гунько було розроблено систему асоціативних символів для вивчення іноземних мов. Дослідження питань інклюзивної освіти й особливостей взаємодії дітей із різними психофізічними можливостями в одному класному середовищі проводили Т. М. Гавлітіна, А. А. Колупасєва й інші.

**Мета** розвідки полягає в установленні функціональних особливостей застосування методу асоціативних символів для навчання іноземної мови учнів 1–2 класів в інклюзивному освітньому середовищі, що передбачає виконання таких завдань: окреслити поняття асоціативного методу в освіті; установити кореляцію між залученням асоціативних методик і розвитком критичного мислення; прослідкувати еволюцію асоціативного методу; зіставити поняття асоціації та аналогії (з урахуванням логічних форм мислення); встановити психолого-педагогічні критерії для ефективного включення асоціативних методик викладання; схарактеризувати параметри освітнього інклюзивного середовища; гіпотетично виокремити категорії дітей із психофізічними порушеннями, для яких метод може бути ефективним; перевірити ефективність методики в освітньому інклюзивному середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Перебування в новому, відмінному від буденного середовищі,

знайомство й учіння складні не лише для учнів із психофізічними вадами, а й для дітей загалом. Водночас молодший шкільний вік є найбільш прийнятним для розвитку критичного мислення та вивчення іноземних мов. На такому етапі основною складовою частиною для дітей є ігрова діяльність, тому їх легко зацікавити вивчати мову через знайомі для них заняття. Опанування мови починається з відчуттів, із процесу відтворення в мозку людини окремих властивостей та явищ, які безпосередньо впливають на її органи чуття, тому для швидкого й успішного вивчення іноземної мови важливо залучити якомога більшу кількість аналізаторів дитини: зір, слух, мовленнєво-моторні й рухові аналізатори [Гуцько та ін. 2010 : 3–8]. Починаючи знайомство з іноземною мовою, учні стикаються з низкою проблем, що корелюють зі збагаченням лексичного запасу, граматичним оформленням мовлення та опануванням належної вимови. Саме асоціативна методика може стати в пригоді й значно полегшити процес навчання, зокрема коли йдеться про іншомовну лексику.

Поняття «асоціація» виникло ще в давні часи. Історично науковці пов'язують асоціації з іменами Арістотеля та Платона. Філософ Платон твердив про можливість пригадування за схожістю та суміжністю [Платон 1923 : 147]. Арістотель вважав, що образи, які виникають без видимої на те зовнішньої причини, є продуктами асоціацій [Арістотель 1976 : 35–36].

Основи асоціативної теорії були закладені Т. Гоббсом і розвинуті в працях Д. Гартлі й Дж. Прістлі, які вважали, що в основі мислення лежить асоціація зображень предметів зі словом, а в основі волі – асоціація слова й руху. Мислитель Д. Гартлі є творцем першої закінченої асоціативної психології [Прістлі 1934 : 194].

Коли Дж. Локк описував появу упереджень і «хибних ідей», він представив термін «асоціація» в наукову парадигму [Локк 1985 : 89]. Сучасний термін “association” має такі визначення: a feeling or thought that relates to someone or something [Cambridge];

1) *something linked in memory or imagination with a thing or person;*

2) *the process of forming mental connections or bonds between sensations, ideas, or memories* [Merriam-Webster].

Аналіз дефініцій свідчить, що йдеться про кореляцію, яка може бути безпосередньою або ж реалізованою на інтуїтивному рівні.

У порівнянні з філософією та психологією інтерес науковців до мовних асоціацій з'являється значно пізніше. Уважають, що В. Гумбольдт був першим, хто заговорив про асоціації в лінгвістиці. Аналізуючи діалектику об'єктивного й суб'єктивного в мові, він визначив, що взаєморозуміння зумовлене тим, що люди «<...> доторкаються до одних і тих самих клавій інструменту свого духу, внаслідок чого в кожного виникають у свідомості відповідні, але неоднакові смисли» [Гумбольдт 1984 : 166].

Дослідник Ф. де Соссюр уважав, що все, у чому виражається сучасне становище мови, потрібно уміти звести до теорії синтагм і теорії асоціацій. Він виділив два типи відношень між асоціаціями: синтагматичні (складаються з двох одиниць, які мають продовження) і асоціативні (кількість членів яких та їх послідовність появи в пам'яті непередбачувані) [Соссюр 1977 : 155].

Мовознавець О. О. Потебня розвинув уявлення про слова як форми мислення. Внутрішню форму слова можна описати як асоціацію між об'єктом та якимось іншим об'єктом за однією визначальною ознакою [Потебня 1989 : 83].

Існує кілька визначень поняття «метод асоціативних символів» (далі – МАС):

1) ігровий метод, в основі якого лежить мова рухів, жестів, міміки, мова нашого тіла, кодова мова уявлень та асоціацій [МАС 2013];

2) метод «живого» викладання, в основу якого закладений природний спосіб засвоєння лексики через «життєвий досвід», без зазубрювання лексичного матеріалу [Спусканюк].

За С. В. Гунько, МАС – це метод, під час використання якого значення нового мовного явища (лексичного або граматичного) розкривається через утворення асоціативних образів (символів), за якого той, хто навчає, і той, кого навчають, працюють у межах визначеної конвенції, тобто за домовленістю, створюючи образи-символи й адаптуючи їх до різних ситуацій [Гунько 2010 : 320]. Таке визначення ми вважаємо найбільш вичерпним і релевантним для нашого дослідження.

МАС має тісні взаємозв'язки з критичним мисленням – процесом, за якого люди можуть характеризувати явища чи предмети, висловлювати своє ставлення через дебати чи аргументи щодо власних поглядів і знаходити рішення будь-якої ситуації. Це процес аналізу, синтезу й перевірки оцінки надійності (цінності) інформації; здатність розуміти ситуацію в глобальному масштабі, знаходити причини й альтернативні методи; мати можливість генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів та аргументів, правильно застосувати результати до проблеми й прийняти обґрунтоване рішення – чому довіряти й що робити далі [Нікітченко, Тарасова 2017 : 56].

Головною цілю МАС є вивчення великих обсягів лексичного й граматичного матеріалу, не зазубрюючи його, а запам'ятовуючи за допомогою асоціацій, які генеруються на основі власного життєвого досвіду й фонових знань. Уявляючи щось і створюючи асоціації, які сприяють запам'ятовуванню лексичних і граматичних одиниць, здобувач повинен вміти активно й творчо сприймати інформацію, різносторонньо аналізувати її, висловлювати думку й уміти застосовувати отриманні знання на практиці.

МАС може об'єднувати в собі не лише асоціації, а й аналогії. Мислення за аналогією – це отримання знань про маловивчений предмет або явище шляхом перенесення на нього знань про подібне до нього за суттєвими ознаками. А асоціація – це зв'язки між уявленнями, коли одне з уявлень викликає інше. Виникає «місток» між розв'язуваною задачею та вихідними ознаками чи властивостями іншого об'єкта. Об'єктом може бути будь-що: жива й нежива природа, казкові персонажі, спогади, образи чи символи, емоції, рухи, навіть запахи чи звуки. Якщо аналогія – це подібність, то асоціація – це кореляція якихось властивостей чи якостей, навіть дуже далеких. Тому аналогія – це лише використання вже наявних знань і навичок, близьких і спільних до нового, а асоціативне мислення – це творчий синтез свого життєвого досвіду, який допомагає вчитися далі [Здравчева 2020].

Водночас якою б не була причина або обставини, що спонукають людину до вивчення іноземної мови, вікові особливості мають неабиякий вплив на процес навчання та його успішність. Саме тому зважають на психолого-педагогічні критерії для ефективного залучення асоціативних методик викладання.

Водночас якою б не була причина або обставини, що спонукають людину до вивчення іноземної мови, вікові особливості мають неабиякий вплив на процес навчання та його успішність. Саме тому зважають на психолого-педагогічні критерії для ефективного залучення асоціативних методик викладання.

Етап молодшого шкільного віку проявляється в кількісних та якісних змінах психічних процесів та особистісних структур. Це вік, коли на зміну ігровій діяльності приходять навчальна, а їх комбіноване використання стає ефективним у вивченні іноземної мови.

У молодших школярів навчальна діяльність формується на основі ігрової. Такий вік вважають чутливим для засвоєння іноземної мови, що пов'язано з особливостями психічного розвитку й насамперед розумової діяльності. На такому етапі розвитку здобувачам характерні вроджені мовні здібності, адаптивність мозку й артикуляційного апарату, висока слухова диференціальна чутливість, спроможність до точної імітації, схильність до наслідування, потреба в спілкуванні, у грі [Жижкин 1998 : 5].

Інклюзивна освіта в Україні є досить новим явищем; новації не прості як для вчителів, так і для учнів та їх батьків. *Діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку* – це діти, які мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами [Таранченко, Найда 2007 : 19]. Потрапивши до закладу освіти, дитина залишиться на самоті з проблемами, якщо в освітньому закладі не підвищать рівень та обсяг необхідних освітніх послуг, зокрема таких як навчання за індивідуальними навчальними планами й програмами, наявність дидактичних матеріалів, спеціального обладнання. У 1–2 класах адаптація проходить досить легко, без значних бар'єрів, оскільки діти в такому віці дуже допитливі й демократичні, вони ще не мають стійких упереджень. Лише необхідно, щоб таким же толерантним було ставлення педагогів, адже діти в такий період певним чином переймають патерни (стійкий шаблон поведінки [Синявський, Сергєєнкова 2007 : 200]) поведінки дорослих.

Коли йдеться про іноземні мови, то діти з обмеженими можливостями можуть зіткнутися з певними перешкодами в навчанні, зокрема труднощами під час збагачення словникового запасу (процес може бути уповільненим); труднощами із засвоєнням граматики й синтаксису (певні вади здоров'я унеможливають їх автоматизоване використання на практиці внаслідок загального розвитку дитини), виконанням аудіювання (фонологічні труднощі

унеможливають розрізнення подібних звуків) [Шапочка 2007].

Завдяки інклюзивному навчанню дитина з психофізичними порушеннями має можливість опанувати принаймні початковий рівень іноземної мови, що дає можливість соціалізуватися в сучасному суспільстві й усуває труднощі в спілкуванні з ровесниками. Саме тому вважаємо, що досить важливе створення та підбір методів навчання, які були б одночасно доступними для закладів освіти й найефективнішими для навчання.

МАС є досить універсальним методом, але він не може бути однаково ефективним для всіх категорій дітей із психофізичними порушеннями. Тому слід виділити групи, для яких цей метод буде оптимальним. Класифікація дизонтогенезу була розроблена В. В. Лебединським, який виділяє такі критерії:

а) ретардація (запізнювання або призупинення) усіх або певних сторін психічного розвитку:

1) недорозвинення: характерне раннє ураження, коли наявна незрілість мозку;

2) затриманий розвиток: характерне уповільнення темпу формування пізнавальної та емоційної сфер з їх тимчасовою фіксацією на ранніх вікових етапах;

б) випадання окремих психічних або фізичних функцій:

3) пошкоджений розвиток: характерний пізніший (після 2–3 років) патологічний вплив на мозок, коли велика частина мозкових систем уже сформована;

4) дефіцитарний розвиток, пов'язаний із важкими порушеннями аналізаторів;

в) асинхронія (нерівномірність) розвитку:

5) спотворений розвиток: характерне порушення послідовності процесу формування психічних функцій;

б) дисгармонійний розвиток: диспропорційність психіки в її емоційно вольовій сфері [Лебединский 2006 : 34–39].

Отже, категорії дітей, які належать до 1, 3, 6 варіантів, будуть сприйнятливими до вивчення іноземної мови за допомогою МАС. Також можна розглядати частково й четверту групу за умови, якщо порушення розвитку аналізаторів незначні.

Проводячи дослідження, зосереджуємо увагу на четвертій групі, а саме на дітях із пору-



шеннями опорно-рухового апарату, а також на шостій групі, а саме на дітях із порушеннями концентрації уваги й із надмірною активністю після перенесених у ранньому дитинстві хвороб. Таким учням часто складно сконцентруватися на якійсь одній діяльності. Саме асоціативна методика спрямована на те, щоб допомогти учням подолати такі труднощі, адже розвиває навички й уміння учнів, стимулює їхню увагу, покращує запам'ятовування, підштовхує до створення нових оригінальних ідей і смислових зв'язків. Не порушуючи структуру уроку, можемо повністю забезпечити потребу дітей у руховій активності. Для підготовки уроку з використанням МАС вчитель повинен чітко слідувати логічній послідовності від простого до складного.

У процесі учіння іноземної мови з використанням МАС можна виділити три основні етапи:

1. Презентація мовного матеріалу.
2. Практика або пасивне мовлення.
3. Продукування або активне мовлення

[Малаховська, Шелудченко 2021 : 59].

На уроках учитель застосовує різні ігрові команди, залучає назви предметів, явищ і створює разом з учнями асоціативні символи до них, працюючи за певним алгоритмом: вироблення асоціативних символів до нових лексичних одиниць; перевірка розуміння дітьми вироблених асоціацій рідною мовою; презентація нової лексики іноземною мовою з одночасним показуванням символів [Гулько 2010 : 323].

Образи – символи предметів дій чи явищ – це виявлення творчої фантазії вчителя та учнів. Кожен педагог може по-своєму імітувати поданий предмет чи явище. Головне, щоб імітація була наближена до реальної дійсності, а також щоб учні розуміли вчителя, а він – учнів.

Під час вивчення теми «Моя сім'я» можна запропонувати такі асоціації: а mother – дві руки схрещені й міцно притиснені до грудей, символізують обійми; а father – показуємо вказівний палець, ніби сваримо; а sister – робимо рух руками, ніби тримаємо спідницю; а brother – штовхаємо м'ячик однією ногою.

У процесі пояснення коментарі рідною мовою мають важливе значення тільки на початковому етапі, далі така необхідність зникає. Пояснивши принципи створення асоціацій,

перевіряємо їх розуміння та запам'ятовування здобувачами. Від ефективності й цілеспрямованості етапу залежить уся подальша робота над лексикою, тому педагог має обрати найефективніший спосіб презентації нових слів відповідно до вікових особливостей дітей.

Основними видами вправ асоціативного методу є умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні й продуктивні вправи, в яких учені сприймають зразки мовлення та виконують певні дії відповідно до створеної учителем мовленнєвої ситуації:

1. Імітація зразку мовлення. Учні використовують мову жестів, щоб відтворювати команди учителя. Наприклад, гра «Пантоміма» або «Крокодил» і вправи з таким комунікативними завданнями: «Оживіть» команди. Зобразіть символами. Працюємо за технологіями *Look, listen and do / Look, listen, do and say / Listen, do and say*. Вправи *Do and say / Say – do* схожі на попередні, але вони трохи складніші, тому що виконуються без допомоги вчителя на третьому етапі уроку.

2. Підставлення в зразок мовлення. Такі вправи використовуються для практики лексичних одиниць, активного застосування мови як засобу мислення. Пропонують використовувати вправи на різні типи питань [Гусак 2012 : 125]. Такі завдання використовуються, щоб розвинути довільну увагу учнів, адже для її виконання необхідна концентрація та уміння аналізувати.

3. Об'єднання зразків мовлення в понадфразові єдності. Наприклад, опис тварин за схемою [Гусак 2012 : 126]. Вправи такого типу можуть використовуватися, щоб тренувати довільну й логічну пам'ять, конкретно-образне мислення, а також для активного використання мови. Застосовується на етапі продукування.

Можна залучити гру «Уявне дерево». Один з її учасників зображує дерево (високо підняті догори руки), інші виконують різноманітні дії щодо нього, складаючи римівки: 1, 2, 3 – Go to the tree; 1, 2, 3 – Run to the tree; 1, 2, 3 – Hop to the tree; 1, 2, 3 – Fly to the tree і так далі.

Вигляд класної кімнати є одним з елементів зовнішньої мотивації для учасників освітнього процесу. Цікаві та яскраві зображення, таблиці, незвичне розміщення парт, наявність іграшок – усе це може зацікавити кожну дитину й при-

вернути увагу. Для використання МАС важливі наочність та іграшки, що пришвидшують вивчення матеріалу. Асоціативний метод не заперечує й використання аудіо й відеоресурсів.

Творення асоціацій і створення умов, максимально наближених до реального життєвого середовища, уможлиблює мимовільне запам'ятовування матеріалу, наближує процес навчання до невимушеного сприйняття, дає змогу зрозуміти й запам'ятати порівняно велику кількість мовних одиниць і граматичних структур. МАС виключає перевантаження пам'яті дітей, на уроці не потрібно довгих перерв для відпочинку, оскільки навчальний матеріал сприймається без інтелектуальних і фізичних зусиль, що важливо для дітей із психофізичними особливостями.

**Висновки.** Молодший шкільний вік з образним мисленням є важливим періодом для вивчення іноземної мови, що передбачає широке використання асоціацій у навчальному процесі молодших школярів. Раннє вивчення іноземної мови необхідне здобувачам освіти.

Перевага методу асоціативних символів над іншими формами навчання полягає в тому, що він ігровий. Таке навчання зовсім не обтяжує дитину, вона без втоми може сприймати великий обсяг інформації, а отже, граючись, вчиться. Успіх методу головним чином залежить від зусиль вчителя, тому що саме він має створити невимушену атмосферу в процесі навчання, коли діти зможуть не боятися висловлювати свої думки, проявляти свою фантазію, вивчати нову мову через «живе» мовлення, найбільш наближене до ситуацій реального життя. Залучення різних аналізаторів допомагає учням компенсувати свої особливості й розвивати вроджені задатки. Ігри захоплюють увагу, розвивають пам'ять, спонукають учнів до активної взаємодії з вчителем.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в дослідженні МАС для корекційних програм, адже метод лише набуває популярності у вітчизняній освіті й використовується лише в окремих дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах України.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель. Собрание сочинений : в 4-х томах. Москва : Мысль, 1976. Т. 1. 550 с.
2. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. Москва : Изд. группа «РА-Каравелла», 2001. 320 с.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 1984. 400 с.
4. Гунько С. В., Гусак Л. Є., Єфіменко О. І., Стадник Н. Р. Англійська мова для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів. Луцьк, 2010. 139 с.
5. Гунько С. В. Метод асоціативних символів – сучасний високоефективний метод вивчення іноземної мови на початковому етапі. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2010. № 8. С. 319–329.
6. Гусак Л. Є. Психологічні передумови асоціативного навчання іноземної мови учнів першого класу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 43 (2). С. 119–127.
7. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. Москва : Лабиринт, 1998. С. 2–12.
8. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учебное пособие. 3-е издание. Москва : Академия, 2006. 144 с.
9. Локк Дж. Сочинения : в 3-х томах. Т. I / Ред. : И. С. Нарский, А. Л. Субботин. Москва : Мысль, 1985. 621 с.
10. Малаховська Я. І., Шелудченко С. Б. Асоціативна методика навчання іноземної мови (англійської) в інклюзивному освітньому середовищі 1–2 класів. *Пріоритети германської та романської філології* : збірник матеріалів. Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2021. С. 58–61.
11. Нікітченко О. С., Тарасова О. А. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови : навчально-практичний посібник. Харків : «Друкарня Мадрид», 2017. 104 с.
12. Полное собрание творений Платона в 15-ти томах / Перевод под ред. С. А. Жебелева, А. П. Карсавина, Э. Л. Радлова. Петербург : Academia, 1923. Т. 5. 216 с.
13. Потебня А. А. Слово и миф. Москва : Правда, 1989. 624 с.
14. Пристли Дж. Избранные сочинения. Москва : Соцэкгиз, 1934. 319 с.
15. Синявський В. В., Сергєєнкова О. П. Психологічний словник / за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.
16. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : Навчально-методичний посібник. Київ, 2007. 124 с.
17. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / Пер. с франц. А. А. Холодовича. Москва : Прогресс, 1977. 696 с.

### ДЖЕРЕЛА

1. Здравчева Т. М. Розвиток творчого мислення учнів НУШ: вправи і задачі. 2020. *Управління освіти Миколаївської міської ради* : вебсайт. URL: <http://osvita.mkrada.gov.ua/zahalna-serednia-osvita/20289/>.
2. Метод Асоціативних Символів через імітацію, максимально наближену до реальності. 2013. *Innovate Logic* : вебсайт. URL: [http://innovatelogic.com/blog\\_poradu\\_dla\\_uchitelya/method\\_of\\_associated\\_symbols\\_opus\\_new.html](http://innovatelogic.com/blog_poradu_dla_uchitelya/method_of_associated_symbols_opus_new.html).
3. Оноко Л. В. Переваги та недоліки інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. *Відділ освіти, молоді, спорту та культури Канівської районної державної адміністрації* : вебсайт. URL: <http://osvita.kaniv.info/psihologicna-sluzba/internet-seminar-problemi-formuvanna-spriatlivih-umov-dla-vsebicnogo-rozvitku-ditej-molodi-z-osoblivimi-potrebami>.
4. Спусканюк Г. С. Новий підхід до вивчення англійської мови на початковому етапі. *Блог учителя англійської мови Спусканюк Ганни Семенівни* : вебсайт. URL: [http://anurok16.blogspot.com/2015/12/blog-post\\_20.html](http://anurok16.blogspot.com/2015/12/blog-post_20.html).
5. Шапочка К. А. Сучасні підходи до вивчення іноземної мови школярами з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць. 2007. № 2 (4). С. 133–137. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/563>.
6. Cambridge Dictionary. 2021. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/association>.
7. Merriam-Webster dictionary. 2021. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/association>.

### REFERENCES

1. Aristotle. (1976). *Sobranie sochineniy v 4-kh tomakh* [Essays in 4 volumes]. Moscow: Mysl. [in Russian].
2. Goroshko, E. I. (2001). *Integrativnaya model' svobodnogo assotsiativnogo eksperimenta* [Integrative model of free associative experiment]. Moscow: Publishing group "RA-Caravella". [in Russian].
3. Gunko, S. V. (2010). Metod asociativnykh symboliv – suchasnyj vysokoefektyvnyj metod vyvchennja inozemnoji movy na pochatkovomu etapi [The method of associative symbols – a modern highly effective method of learning a foreign language at the initial stage]. *Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Volyn National University*, no. 8, pp. 319–329.
4. Gunko, S. V., Gusak, L. E., Efimenko, O. I., Stadnik, N. R. (2010). *Anghlijsjka mova dlja ditej molodshogo shkilnogo viku zaghajnoosvitnikh navchalnykh zakladiv za metodykoju asociativnykh symboliv* [English for primary school children in secondary schools by the method of associative symbols]. Lutsk. [in Ukrainian].
5. Gusak, L. E. (2012). Psykhologichni peredumovy asociativnogo navchannja inozemnoji movy uchniv per-shogho klasu [Psychological prerequisites for associative foreign language learning of first grade students]. *Psychological and pedagogical problems of rural schools*, no. 43, pp. 119–127
6. Humboldt, W. (1984). *Izbrannye trudy po yazykoznaniju* [Selected works on linguistics]. Moscow: Progress.
7. Karsvina, L. P., Radlov, E. L., Zhabeleva, S. A. (1923). *Polnoe sobranie tvoreny Platona v 15-ti tomakh* [Complete collection of Plato's works in 15 volumes]. vol. 1. Petersburg: Academy. [in Russian].
8. Lebedinsky, V. V. (2006). *Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste* [Disorders of mental development in childhood]. 3rd ed. Moscow: Academy. [in Russian].
9. Locke, J. (1985). *Sochineniya v 3-kh tomakh* [Essays in 3 volumes]. vol. 1. Ed. Narsky I. S. Moscow: Mysl. [in Russian].
10. Malakhovska, Y., Sheludchenko, S. (2021). Asociativna metodyka navchannja inozemnij movi (anghlijskij) v inkljuzyvnomu osvittjnomu seredovyshhi 1–2 klasiv [Associative method of foreign language (english) learning in the inclusive educational environment of 1–2 grades]. *Priorities of Germanic and Romance philology*: coll. materials. Lutsk: Lesya Ukrainka Volyn National University. pp. 58–61.
11. Nikitchenko, O. S., Tarasova, O. A. (2017). *Formuvannja navychok krytychnogo myslennja na urokakh inozemnoji movy* [Formation of skills of critical thinking in foreign language lessons]. Kharkiv: Printing House Madrid. [in Ukrainian].
12. Potebnya, A. A. (1989). *Slovo i mif* [Word and myth]. Moscow: Pravda. [in Russian].
13. Priestley, J. (1934). *Izbrannye sochineniya* [Selected works]. Moscow: Second-hand book seller. [in Russian].
14. Saussure, F. (1977). *Trudy po yazykoznaniju* [Works on linguistics]. Moscow: Progress. [in Russian].
15. Siniavskii, V. V., Sergeienkova, O. P. *Psikhologichnij slovník* [Psychological dictionary]. Ed. N. A. Pobirchenko. Kyiv: Nauk. swit. [in Ukrainian].
16. Taranchenko, O. M., Naida, Y. M. (2007). *Vrakhuvannja vidminnostej rozvytku ta navchalnoji dijajnosti ditej z osoblyvostjamy psykhofizychnogo rozvytku v procesi navchannja. Inkljuzyvna shkola: osoblyvosti orghanizaciji ta upravlinnja* [Taking into account the differences in the development and educational activities of children with features of psychophysical development in the learning process. Inclusive school: features of organization and management]. Kyiv. ([in Ukrainian].
17. Zhinkin, N. I. (1998). *Yazyk. Rech'. Tvorchestvo* [Language. Speech. Creativity]. Moscow: Labyrinth. [in Russian].

### SOURCES

1. Cambridge Dictionary. (2021). Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/association>.
2. Merriam-Webster dictionary. (2021). Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/association>.
3. Onoko, L. V. *Perevahy ta nedoliky inkljuzyvnogo navchannja v zaghajnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Advantages and disadvantages of inclusive education in secondary schools]. Retrieved from: <http://osvita.kaniv.info/>

psihologicna-sluzba/internet-seminar-problemi-formuvanna-spriatlivih-umov-dla-vsebicnogo-rozvitku-ditej-molodi-z-osoblivimi-potrebami.

4. Shapochka, K. A. *Suchasni pidkhody do vyvchennja inozemnoji movy shkoljaramy z osoblyvymy osvithnomy potreby* [Modern approaches to learning a foreign language by students with special educational needs]. Retrieved from: <http://ap.uu.edu.ua/article/563>.

5. Spuskanyuk, G. S. *Novyj pidkhid do vyvchennja anghlijskoji movy na pochatkovomu etapi* [A new approach to learning English at an early stage]. Retrieved from: [http://anurok16.blogspot.com/2015/12/blog-post\\_20.html](http://anurok16.blogspot.com/2015/12/blog-post_20.html).

6. *Metod Asociatyvnykh Symboliv cherez imitaciju, maksimaljno nablyzheniu do realnosti* [The method of Associative Symbols through simulation as close as possible to reality]. (2013). Retrieved from: [http://innovatologic.com/blog\\_poradu\\_dla\\_ychitelya/method\\_of\\_associated\\_symbols\\_opus\\_new.html](http://innovatologic.com/blog_poradu_dla_ychitelya/method_of_associated_symbols_opus_new.html).

7. Zdravcheva, T. (2020). *Rozvytok tvorchoho myslennja uchniv NUSh: vpravy i zadachi* [Development of creative thinking of NUS students]. Retrieved from: <http://osvita.mkrada.gov.ua/zahalna-serednia-osvita/20289/>.

---

### **S. B. SHELUDCHENKO**

*Ph.D. in Philology, Associate Professor,  
Senior Lecturer at the Department of Conversational English,  
Lesya Ukrainka Volyn National University,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: sheludchenko@vnu.edu.ua  
<https://orcid.org/0000-0002-5998-1531>*

### **Y. I. MALAKHOVSKA**

*Student,  
Lesya Ukrainka Volyn National University,  
Lutsk, Ukraine  
E-mail: malahovska.yaryna@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8066-5405>*

## **ASSOCIATIVE METHOD OF ENGLISH TEACHING IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A STUDY OF 1–2 GRADERS**

The article defines the concept of “The method of associative symbols” (MAS) and describes the essence of associative method, its functionality and significance for teaching a foreign language in an inclusive educational environment. Psychological and pedagogical criteria for using associative teaching methods effectively have been established. The main skills that help to develop this technique in mastering a foreign language are considered. Its advantages and challenges have been described. The strategies of applying associations in the process of teaching students with psychophysiological disorders have been depicted. The types of students sensitive to MAS have been outlined.

MAS is a method of live teaching, a game method, it is a language of movements, gestures, facial expressions. It allows a child to discover the world through communication and play. The main advantage of this method is its game form, because while playing a child learns and does not get tired. The method develops students’ skills, stimulates their attention, improves memorization, stimulates new original ideas and meaningful connections. MAS is mainly focused on the study of foreign vocabulary.

The following analyzers can be used with this method in the process of learning foreign languages: vision, hearing, speech and motor analyzers, so that students with psychophysical disorders can compensate for some of their disabilities. The imaginative thinking is developed, complex learning material is enabled to be transformed into simple, and boring – into interesting by MAS. Students and teachers are made equal participants in the learning process by using MAS, and the imagination is shown, the ideas are expressed.

The Training, with the help of the game, can be revised the vocabulary of the topic, organized a relaxing atmosphere at the lesson, activated the children’s knowledge, taught them to use active vocabulary in different speech situations, to develop children’s creativity. The great efforts must be taken to create a convenient environment in which students, without straining, easily learn a great amount of learning material. It has been outlined that MAS is one of the most effective ways to semantise lexical units, which helps solve one of the major problems of learning a foreign language – to store linguistic material in child’s memory.

**Key words:** inclusive education, method of associative symbols, analyzers, psychophysical disorders, game, foreign language.



## ЗМІСТ

### ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

<b>В. В. Дутчак</b> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРІОДИЗАЦІЇ СПОРТИВНИХ НАВАНТАЖЕНЬ ЮНИХ ЛЕГКОАТЛЕТІВ.....	3
<b>І. В. Кузьміна, Т. В. Бойко</b> РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ СЛОВЕСНОСТІ ЯК ВИХОВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО МОВЦЯ ТА ЧИТАЧА.....	9
<b>Ю. В. Літкович, А. В. Шевчук, А. І. Яновець</b> НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ FLIPPED LEARNING.....	15
<b>С. І. Лобанова, І. М. Забіяка, А. П. Мартинюк</b> АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	21
<b>О. В. Лось, Н. В. Гагіна</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПЕРШОГО РІВНЯ ДО АВТОНОМІЇ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	30
<b>Г. Й. Михайлишин, Л. О. Мандро</b> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ (ШВЕЦІЯ, ДАНІЯ, НОРВЕГІЯ): ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS».....	36
<b>Т. В. Смокович, О. А. Кобук, Т. С. Мархалевич</b> КОМУНІКАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СУЧАСНОМУ АКАДЕМІЧНОМУ ТА МАСОВОМУ МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВІ.....	43
<b>Н. М. Тарасюк, Н. Ф. Осецька, А. В. Шикун</b> ВПРАВИ НА ІНТЕГРОВАНІЙ РОЗВИТОК ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК І ВМІНЬ ЧИТАННЯ НА ОСНОВІ ЕСКІЗНОГО БУДІВЕЛЬНОГО ПРОЄКТУ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ.....	47
<b>Л. Т. Тишакова, Н. Ф. Хайруліна</b> ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ У СЕРЕДОВИЩІ ЗВО ОСОБЛИВОГО ПРИЗНАЧЕННЯ.....	53
<b>В. А. Чайка, В. І. Павлічук</b> КОНЦЕПТИ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	60
<b>З. Є. Шумейко</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ.....	67

### ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

<b>О. Л. Дурманенко</b> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	73
<b>О. О. Карпова, В. В. Бублик</b> ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ДЛЯ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.....	79
<b>К. Л. Крутій, І. С. Деснова, М. І. Замелюк</b> ДЕФІНІЦІЯ «ГРА ЯК ПРОВІДНИЙ ТИП ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА»: АНАЛІЗ ПІДХОДІВ.....	84
<b>Н. Д. Трофаїла, Т. В. Журавко</b> ЕМОЦІЙНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРИРОДОЗНАВСТВА.....	92

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>І. В. Батрун</b> НАЦІОНАЛЬНЕ І ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	97
<b>Г. М. Голя</b> ВІТЧИЗНЯНА ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ УЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ ЦЕРКОВНОПАРАФІЯЛЬНИХ ШКІЛ.....	106
<b>Л. В. Корж-Усенко, О. Л. Сидоренко</b> ТЕНДЕНЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НЕДЕРЖАВНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	114
<b>В. С. Литовченко</b> ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКИХ КОНСЕРВАТОРІЙ: СПАДКОЄМНІСТЬ ТРАДИЦІЙ.....	122
<b>О. О. Осова</b> ОРГАНІЗАЦІЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ.....	128
<b>О. І. Шаманська</b> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У КАНАДІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ІСТОРІКО-ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	136

## ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>О. А. Лавріненко</b> СУЧАСНИЙ ДИСКУРС ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ: ВІД БРАТСЬКИХ ШКІЛ ДО СЬОГОДЕННЯ.....	142
<b>Р. Н. Rokotylo</b> PERSPECTIVES OF ENGLISH AS THE SECOND LANGUAGE IN UKRAINE FOR BILINGUAL EDUCATION AT HIGH SCHOOL WITH USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES.....	152

## ЯКІСТЬ ОСВІТИ

<b>А. В. Гелеш, А. О. Ключ</b> АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ТА ДОБРОЧЕСНІСТЬ: ПОЛІТИКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА».....	157
<b>В. І. Денисюк</b> ГОТОВНІСТЬ МОЛОДИХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	163
<b>К. І. Маслоva</b> ПЛАНУВАННЯ ТА РОЗВИТОК УСПІШНОЇ КАР'ЄРИ.....	171
<b>І. Д. Фаловська, М. Ф. Бойчук</b> ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	176
<b>А. І. Шуплат</b> ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ.....	184

## УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ

<b>П. М. Бойчук, О. Л. Фаст</b> КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ»: МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ АСПЕКТИ.....	192
<b>Н. А. Несторук, А. А. Шарко</b> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ.....	201

## МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

<b>Н. С. Дмитренко, О. М. Столярчук, М. А. Федорець</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	207
<b>Т. М. Дука, О. В. Рябошапка</b> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....	214
<b>С. Б. Шелудченко, Я. І. Малаховська</b> АСОЦІАТИВНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 1–2 КЛАСІВ.....	222

## CONTENTS

### THEORY OF EDUCATION AND TRAINING

<b>V. V. Dutchak</b> INNOVATIVE APPROACHES TO THE PROBLEM OF PERIODIZATION OF SPORTS LOADS OF YOUNG ATHLETES.....	3
<b>I. V. Kuzmina, T. V. Boiko</b> DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY IN LITERATURE CLASSES: EDUCATION OF A COMPETENT SPEAKER AND READER.....	9
<b>Yu. V. Litkovych, A. V. Shevchuk, A. I. Yanovets</b> THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN THE CONTEXT OF «FLIPPED LEARNING».....	15
<b>S. I. Lobanova, I. M. Zabiaka, A. P. Martyniuk</b> ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.....	21
<b>O. V. Los, N. V. Gagina</b> THE STUDY OF UNDERGRADUATE STUDENTS' READINESS FOR AUTONOMOUS FOREIGN LANGUAGE LEARNING .....	30
<b>H. Y. Mykhailyshyn, L. O. Mandro</b> PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN THE SCANDINAVIAN COUNTRIES (SWEDEN, DENMARK, NORWAY): SOFT SKILLS FORMATION.....	36
<b>T. V. Smokovych, O. A. Kobuk, T. S. Markhalevich</b> COMMUNICATION PROCESSES IN MODERN ACADEMIC AND MASS MUSIC ART.....	43
<b>N. M. Tarasiuk, N. F. Osets'ka, A. V. Shykun</b> EXERCISES FOR THE INTEGRATED DEVELOPMENT OF LEXICO-GRAMMATICAL SKILLS IN READING BASED ON A SKETCH CONSTRUCTION PROJECT AS A DEVELOPMENT MEANS OF LEXICO-GRAMMATICAL COMPETENCE IN READING.....	47
<b>L. T. Tyshakova, N. F. Khairulina</b> PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE LAWYERS IN THE ENVIRONMENT OF IHE OF SPECIAL PURPOSE.....	53
<b>V. A. Chaika, V. I. Pavlichuk</b> CONCEPTS OF THE SINGING VOICE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER OF MUSIC ART.....	60
<b>Z. Ye. Shumeiko</b> FEATURES OF CRITICAL THINKING'S FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS OF THE STATE CRIMINAL AND EXECUTIVE SERVICE.....	67

### THEORY AND METHODS OF EDUCATION

<b>O. L. Durmanenko</b> FORMING THE CREATIVITY OF FUTURE EDUCATORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	73
<b>O. O. Karpova, V. V. Bublyk</b> THE FORMATION OF CROSS CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS FOR LIFELONG LEARNING IN THE ERA OF GLOBALIZATION.....	79
<b>K. L. Krutiy, I. S. Desnova, M. I. Zameliuk</b> DEFINITION "GAME AS A LEADING TYPE OF PRESCHOOL ACTIVITY": ANALYSIS OF APPROACHES.....	84
<b>N. D. Trofailya, T. V. Zhuravko</b> EMOTIONAL EDUCATION OF CHILDREN BY MEANS OF NATURAL SCIENCE.....	92



## HISTORY OF PEDAGOGY

<b>I. V. Batrun</b> NATIONAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF INDIVIDUALITY IN V. O. SUKHOMLYNSKY'S PEDAGOGICAL HERITAGE.....	97
<b>G. M. Golya</b> DOMESTIC HISTORIOGRAPHY THE PROBLEM TEACHING STAFF OF CHURCH PARISH SCHOOLS.....	106
<b>O. L. Sydorenko</b> TRENDS AND FEATURES OF DEVELOPMENT NON-STATE HIGHER SCHOOL IN THE WORLD EDUCATIONAL SPACE.....	114
<b>V. S. Lytovchenko</b> HISTORY OF UKRAINIAN CONSERVATORIES: LEGACY OF TRADITION.....	122
<b>O. O. Osova</b> ORGANIZATION OF COOPERATIVE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN CONTEXTS OF DISTANCE EDUCATION.....	128
<b>O. I. Shamanska</b> THE FEATURES OF ADULT EDUCATION IN CANADA AND GREAT BRITAIN: HISTORICAL ASPECT.....	136

## COMPARATIVE PEDAGOGY

<b>O. A. Lawrinenko</b> MODERN DISCOURSE OF THE HISTORY OF PEDAGOGICAL EXCELLENCE: FROM FRATERNAL SCHOOLS TO THE PRESENT.....	142
<b>P. H. Pokotylo</b> PERSPECTIVES OF ENGLISH AS THE SECOND LANGUAGE IN UKRAINE FOR BILINGUAL EDUCATION AT HIGH SCHOOL WITH USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES.....	152

## QUALITY OF EDUCATION

<b>A. V. Helesh, A. O. Klyus</b> ACADEMIC CULTURE AND INTEGRITY: POLITICS OF LVIV POLYTECHNIC NATIONAL UNIVERSITY.....	157
<b>V. I. Denysiuk</b> READYNESS OF YOUNG HISTORY TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY .....	163
<b>K. I. Maslova</b> SUCCESSFUL CAREER PLANNING AND DEVELOPMENT.....	171
<b>I. D. Falovska, M. F. Boychuk</b> PSYCHOLOGICAL READYNESS OF FUTURE TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION ACTIVITIES.....	176
<b>A. I. Shuplat</b> THE USE OF BLENDED LEARNING FOR IMPROVING TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	184

## EDUCATION DEVELOPMENT MANAGEMENT

<b>P. M. Boychuk, O. L. Fast</b> CONTENT-ANALYSIS OF THE CONCEPT "QUALITY MANAGEMENT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL OF HIGHER QUALIFICATION TRAINING": INTERDISCIPLINARY ASPECTS.....	192
<b>H. A. Nestoruk, A. A. Sharko</b> INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS: FEATURES OF USE.....	201

## METHODS OF SCHOOL TEACHING

**N. S. Dmytrenko, O. M. Stoliarchuk, M. A. Fedorets**

FORMATION OF THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S COMMUNICATIVE COMPETENCE  
AT THE LESSONS OF LINGUISTIC AND LITERATURE EDUCATIONAL BRANCH  
IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.....

207

**T. M. Duka, O. V. Riaboshapka**

WAYS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN  
IN LESSONS OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION.....

214

**S. B. Sheludchenko, Y. I. Malakhovska**

ASSOCIATIVE METHOD OF ENGLISH TEACHING IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL  
ENVIRONMENT OF A STUDY OF 1-2 GRADERS.....

222

# АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

## СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 4

Частина 2

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Наталія Миколаївна Ковальчук

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 27,44. Замов. № 1221/528. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1  
Телефон +38 (048) 709 38 69,  
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: mailbox@helvetica.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.