

# Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2022 р., № 82

## Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

### Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

### Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

### Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Куліченко А. – доктор педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук

(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнецова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2022. Вип. 82. 226 с.

### Сайт видання:

[www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua](http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua)

### Засновник:

Класичний приватний університет  
Свідоцтво Міністерства юстиції України  
про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.



### Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

69002, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська 84, оф. 414  
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934-48-28,  
+38 (097) 723-06-08

E-mail: [mailbox@helvetica.ua](mailto:mailbox@helvetica.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

*Входить до Переліку наукових фахових видань  
України (категорія «Б») з педагогічних наук  
(спеціальності: 011. Освітні, педагогічні науки,  
012. Дошкільна освіта, 013. Початкова освіта,  
014. Середня освіта, 015. Професійна освіта,  
016. Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН  
України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1).*

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

Видання рекомендовано до друку  
та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Класичного приватного університету  
(протокол № 10 від 29.06.2022 р.)

Усі права захищені.

Повний або частковий передрук і переклади дозволено  
лише за згодою автора і редакції.  
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць  
«Педагогіка формування творчої особистості  
у вищій і загальноосвітній школах» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора  
і не відповідає за фактичні помилки, яких він припустився.

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

Адреса редакції:

Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70Б.  
Телефони/факс: +38 050 17 95 916.

Здано до набору 06.06.2022.

Підписано до друку 30.06.2022.

Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Л. І. Гук</i> НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕСУ У КАНАДСЬКИХ ШКОЛАХ (1844–1876 РР.).....	10
<i>Ю. С. Федурко-Попик</i> ГІМНАЗІЙНА ОСВІТА УКРАЇНЦІВ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ НА СТОРІНКАХ «ЛІТЕРАТУРНО-НАУКОВОГО ВІСНИКА».....	15

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>О. Б. Бєлова</i> МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ.....	21
<i>К. В. Бутенко, І. В. Райтаровська, В. П. Родигіна, О. М. Мартиненко, Н. Д. Богомол</i> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ТРЕНЕРІВ З ОДНОБОРСТВ ДО ЗГУРТУВАННЯ СПОРТИВНОГО КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	30
<i>О. А. Данильченко</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....	36
<i>Н. А. Дудник</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	41
<i>С. І. Заволока</i> КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ.....	46
<i>О. В. Канарова, А. Ю. Нікіренкова</i> СУЧАСНІ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ.....	51
<i>Malikzadeh Aydan Tahir</i> THE USAGE OF AMBIGUITY-BASED HUMOUR IN EFL CLASSROOMS.....	57
<i>С. О. Онищук, С. І. Шеремет</i> ОРГАНІЗАЦІЯ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	63
<i>І. Є. Федь, О. В. Плахотський</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ КУРСІВ «ТЕХНОЛОГІЇ» ТА «ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО»).....	69
<i>К. Р. Хачатурян, А. М. Ярута</i> ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	74

*І. І. Шостак*

ОСВІТНІ ПРОЄКТИ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	79
---	----

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

*І. А. Барбашова*

ЯКІСТЬ КОЛІРНИХ СЕНСОРНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ.....	83
--	----

*М. Ф. Бирка*

РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ АКЦЕНТИ І КОНЦЕПТИ.....	91
--	----

*Н. М. Дика, О. П. Глазова*

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (5–9 КЛАСИ).....	99
--	----

*Н. Д. Дика, Г. Б. Захарова*

ЗМІСТ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	103
---	-----

*Л. І. Довгопола, Я. В. Бойко*

МОНІТОРИНГ ПОПУЛЯЦІЙ РІДКІСНИХ РОСЛИН ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ.....	108
---	-----

<i>О. В. Кондрашова, С. О. Чередник, Н. А. Коверсун, М. О. Воеводенко</i> ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	114
--	-----

*В. В. Нічишина, Н. М. Войналович*

ПРО ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМУ ПРОТИСТАВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ.....	119
--	-----

*М. І. Садовий, У. І. Канчук, О. М. Трифонова*

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРИ НАВЧАННІ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ЕНЕРГЕТИКИ В КУРСІ ФІЗИКИ.....	125
---	-----

*Д. В. Степанченко, М. М. Білянська*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ.....	130
--	-----

*Н. Є. Титаренко*

ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ ПРИ ВИВЧЕННІ ГРАФІЧНОГО МЕТОДУ РОЗВ'ЯЗАННЯ СИСТЕМ РІВНЯНЬ.....	136
--	-----

*Л. Т. Швидун, К. К. Шахова*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НУШ.....	140
--	-----

**ВИЩА ШКОЛА**

<i>Л. І. Байдак</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАГІСТРАМ АГРАРНОГО ЗВО.....	<b>145</b>
<i>Л. М. Близнюк, А. Д. Трушковська</i> ТРАДИЦІЙНИЙ ТА ДИГІТАЛЬНИЙ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ ЛЕКСИКИ: МЕТОДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ.....	<b>150</b>
<i>Г. В. Борин</i> НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО КЕРІВНИЦТВА ТВОРЧОЮ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТИВНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	<b>155</b>
<i>В. І. Буцjak</i> РОЗВИТОК ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ ХОРМЕЙСТЕРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	<b>160</b>
<i>А. М. Грінченко</i> ОСОБЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	<b>164</b>
<i>Н. В. Дерстуганова</i> ГЕНЕЗА ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» В УКРАЇНСЬКОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ.....	<b>169</b>
<i>А. А. Ємець, О. М. Коваленко</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	<b>174</b>
<i>В. О. Зубов, І. В. Євстігнеєва, Т. А. Воскобойник</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ .....	<b>179</b>
<i>О. М. Ільницька, І. Р. Ярмошук, З. Б. Попович, І. О. Кінаш</i> ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ НА КАФЕДРІ СТОМАТОЛОГІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ІФНМУ.....	<b>184</b>
<i>В. В. Калій</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ.....	<b>190</b>
<i>О. В. Крекотень, О. П. Березняк</i> СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕЛІНГВІСТИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	<b>197</b>
<i>Б. В. Кукса</i> КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ТЕКСТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ.....	<b>203</b>

---

<i>А. І. Мамикіна</i> ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОНАВСЬКОГО КОНТРОЛЮ В ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ МУЗИКАНТА.....	<b>207</b>
<i>А. V. Morentsova</i> LANGUAGE COMPETENCE OF THE SPECIALIST: MOTIVATIONAL ASPECTS.....	<b>211</b>
<i>І. Ю. Субботенко</i> ЛЕОНАРДО ДА ВІНЧІ ТА ОМАР ГАЛЛІАНІ – ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНІК ВЕЛИКИХ ІТАЛІЙСЬКИХ МАЙСТРІВ В РОБОТІ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – РЕТРОСПЕКТИВНІ АРТ-СТУДІЇ.....	<b>215</b>
<i>І. Д. Юник</i> АЛГОРИТМИ АНАЛІЗУ БРЕНДІВ-КОНКУРЕНТІВ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>220</b>

## CONTENTS

### HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Huk L.</i> EDUCATIONAL PROCESS IN CANADIAN SCHOOLS (1844–1876).....	10
<i>Fedurko-Popyk Yu.</i> HIGH SCHOOL EDUCATION OF UKRAINIANS OF EASTERN GALICIA ON THE PAGES OF «LITERARY AND SCIENTIFIC BULLETIN».....	15

### THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Bielova O.</i> METHODS OF STUDYING EMOTIONAL LITERACY OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH LOGOPATHOLOGY.....	21
<i>Butenko K., Raitarovska I., Rodigina V., Martynenko A., Bogomol N.</i> THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE FORMATION OF THE READINESS OF COACHES WHO SPECIALIZE IN MARTIAL ARTS TO UNITE THE SPORTS TEAM IN A MILITARY THREAT.....	30
<i>Danylchenko O.</i> THE FORMATION MODEL OF SOCIAL AND LEGAL COMPETENCE OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE FUTURE OFFICERS.....	36
<i>Dudnyk N.</i> PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF A MODERN PRESCHOOL INSTITUTION.....	41
<i>Zavoloka S.</i> COMPETENT APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	46
<i>Kanarova O., Nikirenkova A.</i> MODERN SYSTEMS OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE AND ABROAD.....	51
<i>Малікзаде Айдан Тахір</i> ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРУ, ОСНОВАНОГО НА ДВОДУМОВНОСТІ, У КЛАСАХ EFL.....	57
<i>Onishchuk S.</i> ORGANIZATION OF SPORTS AND MASS WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	63
<i>Fed I., Plakhotsky O.</i> FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF COURSES “TECHNOLOGY” AND “FINE ARTS”).....	69
<i>Khachaturian K., Yaruta A.</i> PEDAGOGICAL AND ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF EFFECTIVE COMBINATION OF FULL-TIME LEARNING AND APPLICATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES.....	74

<i>Shostak I.</i> EDUCATIONAL PROJECTS AS A FORM OF ORGANIZATION OF ACADEMIC-COGNITIVE ENVIRONMENT.....	79
---	----

## SCHOOL

<i>Barbashova I.</i> THE QUALITY OF COLOUR SENSORY SKILLS OF APPLICANTS FOR PRIMARY EDUCATION IN THE CONDITIONS OF EXPERIMENTAL FORMATION.....	83
<i>Byrka M.</i> REFORMING OF THE MODERN UKRAINIAN GENERAL SECONDARY EDUCATION: MAIN ACCENTS AND THEORETICAL CONCEPTS .....	91
<i>Dyka N., Glazova O.</i> FEATURES OF DESIGNING PRACTICE-ORIENTED TASKS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS (GRADES 5–9).....	99
<i>Dyka N., Zaharova G.</i> THE CONTENT OF A MODERN MATHEMATICAL TEXTBOOK FOR PRIMARY SCHOOL AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE PERSON.....	103
<i>Dovhopola L., Boiko Ya.</i> MONITORING OF RARE PLANT POPULATIONS AS A MEAN OF FORMING RESEARCH COMPETENCE IN PUPILS IN THE PROCESS OF STUDYING BIOLOGY.....	108
<i>Kondrashova O., Cherednik S., Koversun N., Voievodenko M.</i> PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS TO THE APPLICATION OF PRODUCTIVE TRAINING METHODS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	114
<i>Nichyshyna V., Vojnalovich N.</i> ON THE USE OF THE METHOD OF OPPOSITION IN THE PROCESS OF FORMING A HOLISTIC SYSTEM OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF STUDENTS.....	119
<i>Sadovyi M., Kanchuk U., Tryfonova O.</i> FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS IN THE TEACHING OF ALTERNATIVE ENERGY IN THE COURSE OF PHYSICS.....	125
<i>Stepanchenko D., Bilianska M.</i> THE USAGE OF INTERNET RESOURCES IN THE PROCESS OF STUDYING BIOLOGY.....	130
<i>Tytarenko N.</i> USING OF ICT IN THE STUDY OF THE GRAPHIC METHOD SOLVING SYSTEMS OF EQUATIONS.....	136

*Shvydun L., Shakhova K.*  
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF JUNIOR  
SCHOOLCHILDREN IN NUS.....140

## HIGH SCHOOL

*Baidak L.*  
PECULIARITIES OF TEACHING BUSINESS ENGLISH TO MASTER  
STUDENTS AT AGRARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....145

*Blyznyuk L., Trushkovska A.*  
TRADITIONAL AND DIGITAL APPROACHES TO THE STUDY OF GERMAN  
VOCABULARY: METHODS AND FEATURES.....150

*Boryn G.*  
SCIENTIFICALLY-PEDAGOGICAL PRE-CONDITIONS  
OF PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS TO GUIDANCE  
BY CREATIVE ARTISTICALLY-STRUCTURAL ACTIVITY  
OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE.....155

*Butsiak V.*  
DEVELOPMENT OF CHOIRMASTER'S POLYPHONIC HEARING  
IN THE PROCESS OF PIANO PREPARATION.....160

*Hrinchenko A.*  
PECULIARITY OF FORMATION OF PERFORMING SKILLS  
OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART IN THE CONDITIONS  
OF DISTANCE LEARNING.....164

*Derstuganova N.*  
GENESIS OF MEANING OF THE NOTION «COMPETENCE»  
IN THE UKRAINIAN AND FOREIGN EDUCATIONAL DISCOURSE.....169

*Yemets A., Kovalenko O.*  
IMPLEMENTATION OF THE DUAL EDUCATION PRINCIPLES IN THE  
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....174

*Zubov V., Evstigneeva I., Voskoboynik T.*  
FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS  
IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN MODERN CONDITIONS.....179

*Il'nyts'ka O., Yarmoshuk I., Popovych Z., Kinash I.*  
IMPLEMENTATION OF ACADEMIC INTEGRITY AT THE DEPARTMENT OF  
DENTISTRY OF POSTGRADUATE EDUCATION OF IFNMU.....184

*Kaliy V.*  
PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF THE SYSTEM  
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR  
THE PROFESSIONAL ADAPTATION OF MEDICAL STUDENTS.....190

*Krekoten O., Bereznyak O.*  
MODERN GAMIFICATION CONCEPTS OF FOREIGN LANGUAGE  
LEARNING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES.....197



---

<i>Kuksa B.</i> CRITERIA FOR SELECTING TEXTS FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH-LANGUAGE BUSINESS COMMUNICATION OF FUTURE TOURISM PROFESSIONALS.....	<b>203</b>
<i>Mamykina A.</i> TO THE PROBLEM OF EXECUTIVE CONTROL IN THE INTERPRETIVE PROCESS OF A MUSICIAN.....	<b>207</b>
<i>A. V. Morentsova</i> LANGUAGE COMPETENCE OF THE SPECIALIST: MOTIVATIONAL ASPECTS.....	<b>211</b>
<i>Subbotenko I.</i> LEONARDO DA VINCI AND OMAR GALLIANI-APPLICATION OF TECHNIQUES OF GREAT ITALIAN MASTERS IN THE WORK OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS – RETROSPECTIVE ART STUDIES.....	<b>215</b>
<i>Yunyk I.</i> ALGORITHMS OF BRANDS-COMPETITORS ANALYSIS IN HIGHER EDUCATION SPHERE.....	<b>220</b>

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014 (71)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.1>**Л. І. Гук**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Національного університету «Львівська політехніка»

### НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕСУ У КАНАДСЬКИХ ШКОЛАХ (1844–1876 РР.)

У статті розглядається аналіз та систематизація історико-педагогічних джерел, що до 40-х рр. XIX ст. на території Верхньої Канади існувала обмежена кількість положень про управління загальними школами. Закон 1816 р. уповноважував Губернатора Верхньої Канади призначати у кожному районі провінції не більше п'яти осіб, які формували раду освіти (англ. Board of Education). Ради освіти наглядали за діяльністю загальних шкіл та щорічно подавали звіти уряду провінції. Вони також мали повноваження екзамінувати вчителів і видавати їм сертифікати. Однак члени рад освіти не мали стосунку до педагогічної діяльності і, у більшості випадків, не були вчителями. Питання про адекватне оцінювання вчителів та видачу їм сертифікатів неодноразово піднімали суспільно-політичні діячі того часу, які ставили під сумнів компетентність членів рад освіти. Внаслідок цього, у 1841 р. було прийнято закон, згідно з яким ради освіти перейменувалися у районні ради (англ. district councils) і до їх компетенції входило, в основному, забезпечення та нагляд за шкільними приміщеннями. У кожному міському районі були утворені міські ради (англ. township councils), які наглядали за діяльністю шкіл. Обов'язки екзамінування та сертифікації вчителів перейшли до управителів освіти районів (англ. county superintendents). Крім цього, управителів освіти районів зобов'язували принаймні раз на рік відвідувати кожну школу, що була у їхньому підпорядкуванні та звітувати головному управителю освіти провінції.

Муниципальні ради призначали міських управителів освіти (англ. local/township superintendents). Фактично, їхні обов'язки такі ж, як і управителів освіти районів, але вони мали у підпорядкуванні значно меншу територію. Управителі освіти виконували також низку інших функцій, зокрема, розподіляли кошти між школами району, визначали межі шкільних районів.

Такий розподіл повноважень у сфері управління освітою передбачав існування великої кількості місцевих чиновників та спричиняв відчутний брак централізації в управлінні освітою.

**Ключові слова:** муниципальні ради, головний управитель освіти провінції, обов'язки, історико-педагогічні джерела, чиновники, централізація.

**Постановка проблеми.** З приходом Е. Раерсона на посаду головного управителя освіти провінції Верхня Канада (сучасні території провінції Онтаріо) у 1844 р. упродовж наступних років відбувся важливий поступ у розвитку системи шкільної освіти. Зокрема, удосконалилась нормативно-законодавча база шкільної освіти, відбулась уніфікація та стандартизація навчальних програм, були відкриті нормальні школи для професійної освіти вчителів, численні громадські бібліотеки, врегульовано функції та обов'язки усіх учасників освітнього процесу тощо. Значний поступ відбувся під час перебування Е. Раерсона на посаді головного управителя освіти провінції і у сфері організації навчально-виховного процесу у школах.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є описати, що до початку 40-х рр. XIX ст. навчально-виховний процес у школах Верхньої Канади

мав довільну форму. З історико-педагогічних джерел нам відомо, що у канадських школах повідомлялося про розмови на уроках, вільне ходіння учнів по класу, використання нецензурної лексики, сварки та бійки між учнями, подекуди навіть були відомі випадки жування тютюну та куріння у приміщеннях школи. Назріла гостра необхідність у запровадженні суворих правил поведінки учнів у школі та ідентифікації прав та обов'язків усіх учасників освітнього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з новою педагогічною концепцією Е. Раерсона, вчителі повинні бути доброзичливими, підбадьорювати учнів, робити навчання у школі привабливим й цікавим, наскільки це можливо. Але, разом з цим, кожен учень у школі повинен був навчитись терпінню й тиші, а також уважності й поваги до інших учнів та до вчителя. Основним в організації навчального процесу була дисципліна у школі й

продуктивне оточення. Очевидно, що в атмосфері галасу й шуму не могло бути мови про ефективне навчання.

У зв'язку з цим, з середини 50-х рр. XIX ст. уряд починає ухвалювати низку законодавчих актів з метою врегулювання організації навчального процесу та поведінку учнів у школах: прийнято також низку важливих законів, які конкретизували специфіку діяльності, права, обов'язки та сфери відповідальності різних учасників освітнього процесу. Існування становлених правил поведінки у школі сприяло покращенню дисципліни, оскільки відтепер ані батьки, ані учні не могли стверджувати, що вони не знали правил внутрішнього розпорядку.

До обов'язків учнів, встановлених у відповідності до закону 1850 р., входили такі види діяльності:

– учні повинні приходити до школи охайними і у чистому одязі;

– учні не повинні запізнюватись на заняття. Запізнення учнів розглядатимуться як порушення внутрішнього розпорядку школи, а винуватці будуть покарані у відповідності до рішення, прийнятого вчителем;

– жоден учень не повинен покидати школу до закінчення шкільних занять, за винятком поганого самопочуття чи інших надзвичайних обставин. У цьому випадку спочатку необхідно отримати згоду вчителя;

– учень, що пропускає школу без поважних причин, ризикує втратити право на навчання у певному класі до кінця року;

– учні не повинні залишатись у школі після закінчення занять, за винятком випадків, коли їм необхідно користуватись шкільною літературою [1, с. 60].

Як центральний, так і місцеві органи управління освітою, більше уваги почали приділяти організації та управлінню навчально-виховним процесом у школі та шкільній дисципліні. «Найбільша помилка... це те, що ідея освіти може існувати без дисципліни; забуваючи, що дисципліна є найважливішою частиною освіти» [2, с. 237].

Поступово запроваджувались певні дисциплінарні покарання за недотримання правил поведінки у школі. Наприклад, запізнення учня більш ніж на п'ять хвилин вимагало письмового пояснення від батьків. До 60-х рр. XIX ст. часта відсутність без поважної причини каралась відрахуванням зі школи.

З часом були відрегульовані дні та години відвідування шкіл, умови переведення учнів із однієї школи до іншої, переведення учнів до старших класів, встановлені терміни шкільних канікул.

У 1850 р. вперше були затверджені загальні положення щодо організації та управління навчально-виховним процесом у школі та шкільної дисципліни. Законом було встановлено, що тривалість навчання не повинна перевищувати

шість годин вдень, окрім часу, відведеного для перерв. Фактичну кількість щоденних навчальних годин у школі могли затверджувати шкільні ради на місцевому рівні. Кожна друга субота була вихідним днем.

Запроваджені урядом постанови не завжди виконувались у повному обсязі. Місцеві чиновники продовжували приймати власні закони, що регулювали діяльність шкіл у їхньому районі. Наприклад, відомо, що у 1865 р. постановою Ради загальної освіти школи м. Гамільтон були закриті на канікули на 4 тижні в серпні, однак, крім цього, місцеві чиновники шкільної ради ухвалили додаткові канікули ще 2 тижні у кінці липня [2, с. 89].

Рада загальної освіти рекомендувала розпочинати та закінчувати навчання у школах щоденними молитвами та читанням уривків із Святого Письма. Принаймні один раз на тиждень учні повинні були читати Десять Заповідей Божих. Важливим пунктом закону було те, що «... жоден учень не повинен бути змушеним відвідувати ці заняття, якщо цього не хочуть його батьки чи опікуни [дітей], які повинні у письмовому вигляді повідомити про своє рішення вчителя школи» [1, с. 99].

Для сприяння ефективності навчального процесу та підвищення учнівської успішності у школах почали використовувати принципи конкуренції. У 1865 р. Рада загальної освіти запровадила систему похвальних карток (англ. merit cards). За допомогою цієї системи, на думку Ф. Джонсона, Е. Раерсон прагнув викоринити застосування у школах фізичних покарань, що акцентувало увагу на помилках учнів. Натомість система похвальних карток була втіленням принципу гуманізму у навчанні, одного із основних педагогічних принципів Е. Раерсона, оскільки вона передбачала наголошення на заслугах учнів та винагороду [3, с. 110].

Похвальні картки видавались у за заслуги у чотирьох категоріях: за пунктуальність, хорошу поведінку, сумлінність у навчанні та виразне читання і мали різний номінал: 5, 10, 50, 100 балів. У процесі навчання учні збирали картки, які, як правило, вручались у кінці кожного навчального тижня, а під кінець семестру учень, який отримував найбільшу кількість балів у певній категорії, отримував в подарунок книгу чи навчальний підручник. Дослідники історико-компаративної проблематики вважають, що похвальні картки запроваджені за часів Е. Раерсона, стали попередниками бронзових та срібних медалей, запроваджених згодом у школах провінції Онтаріо [2, с. 97].

Дослідники історичної ретроспективи розвитку освіти Канади зауважують, що у період з 1850 по 1871 рр. законодавчою владою Верхньої Канади не було прийнято освітніх законів, які б запроваджували нові принципи у системі організації та управління освітою. Безумовно, щоб відобразити

зростаючі потреби суспільства, що швидко розвивалось, у цей період було прийнято низку поправок до останнього освітнього закону 1850 р., які удосконалювали його положення [4, с. 54].

Як відомо, на сьогоднішній день збір і аналіз інформації про функціонування навчальних закладів складають основу поняття, що визначається терміном «моніторинг», уперше введеним до наукового обігу у Великій Британії. Започаткувавши систему постійного спостереження за загальними школами у Верхній Канаді з метою виявлення ефективності діяльності шкіл, Е. Раерсон водночас став основоположником системи моніторингу освіти провінції та країни загалом й навчальних закладів зокрема, широко розповсюдженого у сучасних освітніх системах провінцій і територій Канади та багатьох інших країн світу.

Районним управителям освіти підпорядковувалися члени шкільної ради (англ. trustees), колишні районні ради, які безпосередньо управляли діяльністю шкіл. Члени шкільних рад отримали право: розпоряджатися шкільними коштами, а також усім нерухомим та рухомим шкільним майном у встановленому законом порядку; визначати розмір заробітної плати вчителів, найнятих на роботу шкільною радою; призначати на посади секретаря шкільної ради, колектора (англ. school collector) – особу, відповідальну за збір грошей із місцевих жителів на потреби шкільної освіти, та бібліотекаря; відкривати у шкільному районі, за попередньою згодою районного управителя освіти, школи для хлопчиків чи для дівчаток; визначати спосіб стягнення коштів із місцевих жителів, призначених на освіту (шкільна рада не мала права визначати розмір грошових стягнень); не частіше одного разу на рік готувати подання до муніципальної ради стосовно підняття місцевих податків, кошти яких спрямовуються у сферу освіти; звільняти від стягнення податків на користь освіти району особливо бідних сімей; скликати шкільні засідання у встановленому законом порядку; подати у відставку, за умови отримання письмової згоди колег та місцевого управителя освіти [5. С. 20].

До обов'язків членів шкільних рад входило: виступати корпоративним органом (під час підписання угод, укладання контрактів тощо); скріпляти своєю печаткою усі офіційні документи, видані шкільною радою; скликати щорічні шкільні засідання, а також позачергові шкільні засідання у разі потреби (наприклад, у випадку зміни території школи, у разі смерті чи складення повноважень одного із членів шкільної ради тощо); слідкувати за тим, щоб у школі були у наявності книга шкільної ради, книга відгуків відвідувачів, журнали обліку відвідування й успішності учнів та «Освітній журнал» (дві останні позиції повинні забезпечуватися безкоштовно); наймати на роботу та випла-

чувати заробітну плату лише тим педагогам, які мають сертифікати вчителя; відвідувати школи та контролювати їхню діяльність, а також за використанням у навчальному процесі підручників, рекомендованих Радою загальної освіти провінції; дбати про те, щоб усі учні були забезпечені навчальними підручниками та щоб шкільна бібліотека була доступною для всіх жителів місцевості; вчасно подавати щорічні та піврічні звіти про діяльність шкіл місцевому управителю освіти.

Покаранням за невиконання обов'язків чиновників місцевих органів управління освітою були штрафи. За відмову виконувати обов'язки члена шкільної ради, у разі обрання його на посаду, він повинен був сплатити двадцять доларів. Така ж сума штрафу передбачалася за фіктивну фінансову звітність шкільної ради. У разі несвоєчасного подання річної доповіді про діяльність шкіл Районному управителю освіти, шкільна рада повинна була сплатити по п'ять доларів за кожен тиждень затримки звіту. Штраф у розмірі трьох доларів сплачували за кожне не скликане шкільне засідання. За підтасування результатів виборів місцевих чиновників – членів шкільних рад покарання могло бути у вигляді штрафу (до 10 доларів) або навіть ув'язнення. За зрив шкільного засідання чи навмисне переривання діяльності школи розмір штрафу сягав 20 доларів. У випадку невиконання членами шкільної ради інших обов'язків, за які не передбачалося стягнення штрафу, законом було встановлено адміністративне покарання, що полягало у скасуванні урядового гранту

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, дослідження історичної ретроспективи розвитку шкільної освіти Канади у період управлінської діяльності Е. Раерсона (1844-1876 рр.) свідчить про значний поступ, що відбувся у цей час у сфері навчально-виховної діяльності. Було чітко визначено права та обов'язків учнів, правила їх поведінки на відвідування занять. Значно удосконалилась система оцінювання учнів.

Отже, з прийняттям освітнього закону 1850 р. повноваження щодо екзаменування та сертифікації вчителів перейшли від районних управителів освіти до районних рад освіти. Оскільки вимоги до сертифікації вчителів були визначені Радою державної освіти, а районні ради освіти були органами, що представляли центральний орган управління освітою на місцях, у цьому законі чітко прослідковується подальша тенденція до централізації управління освітою.

У 50-х рр. XIX ст. було прийнято також низку важливих законів, які конкретизували специфіку діяльності, права, обов'язки і сфери відповідальності різних учасників освітнього процесу, зокрема, у 1850 р. Рада державної освіти конкретизувала обов'язки вчителів.

До обов'язків вчителів загальних шкіл, згідно із законом 1850 р., належало: ввічливо ставитися до відвідувачів школи, призначених у встановленому законом порядку та дозволяти їм перевіряти книги, які використовуються у навчальному процесі, оглядати приміщення школи; дозволяти їм робити записи у книгу відвідувачів, якщо вони матимуть зауваження; регулярно та сумлінно вести шкільні журнали, оскільки розподіл коштів на місцевому рівні залежить від середнього рівня відвідування учнів у кожній школі; відбирати дітей до різних навчальних класів, відповідно до підручників, які використовуються; добре знати матеріал підручників; проводити навчання згідно з рекомендаціями, наведеними у передмові до підручника; дотримуватися порядку та послідовності у навчальному процесі і навчати учнів дотримуватися цих правил; підтримувати чистоту й акуратність у власному зовнішньому вигляді, у школі та вимагати цього від учнів. Кожного ранку учитель зобов'язувався перевіряти, чи чисті руки й обличчя учнів, чи вони причесані, чи акуратний і чи не порваний їхній одяг. Приміщення школи слід прибирати кожного вечора. Значну увагу звертати на моральну поведінку учнів у школі, навчати їх понять правди та чесності, поваги до старших, слухняності у ставленні до інших людей; дбати про поліпшення загального добробуту учнів; виховувати їх добротою, здоровим глуздом та строгістю, а не грубістю та жорстокістю; заохочувати хороше ставлення учнів одне до одного і викоринювати будь-які прояви зла – сварки, жорстокість у поведінці з тваринами чи людьми тощо. Пунктуально розпочинати та закінчувати усі заняття у школі та добросовісно виконувати свою роботу. Вчитель має право відсторонити учня від навчання за особливо агресивну поведінку у школі та/чи цілеспрямовану непокору. У цьому випадку він зобов'язаний повідомити батьків чи опікунів учня про причину відсторонення його від навчання та довести ситуацію до відома шкільної ради. Жоден учень не може бути виключеним зі школи за рішенням вчителя. У випадку особливо агресивної поведінки зі сторони учня та незгоди її поліпшити вчитель може подати до шкільної ради подання про виключення учня зі школи. Однак якщо учень привселюдно вибачиться за свою поведінку перед учителем та учнями школи, за згодою шкільної ради та вчителя, він може знову поновити навчання. Доглядати за дотриманням правил утримання шкільних приміщень, встановлених згідно з законом. Школу необхідно опалювати, забезпечити справну систему вентиляції, утримувати в чистоті. Шкільне подвір'я та прилеглі земельні ділянки повинні бути доглянуті та чисті. Слідкувати за тим, щоб шкільне приміщення було прибраним і готовим до прийняття

учнів за 15 хвилин до початку занять, щоб діти, які прийшли до школи швидше, могли чекати у приміщенні школи [2, с. 40].

Як центральний, так і місцеві органи управління освітою, більше уваги почали приділяти організації та управлінню навчально-виховним процесом у школі та шкільній дисципліні. «Найбільша помилка... це те, що ідея освіти може існувати без дисципліни; забуваючи, що дисципліна є найважливішою частиною освіти» [5, с. 237].

Згідно з концепцією Е. Раєрсона, вчителям слід бути доброзичливими, підбадьорювати учнів, робити навчання у школі привабливим і цікавим, наскільки це можливо. Але, водночас, кожен учень у школі повинен навчитись терпінню й тиші, а також уважності й поваги до інших учнів та до вчителя. Основою організації ефективного навчального процесу була дисципліна й продуктивне оточення. Очевидно, що в атмосфері галасу й шуму не могло бути мови про ефективне навчання. На початку 40-х рр. XIX ст. у школах повідомлялося про розмови на уроках, вільне ходіння учнів по класу, використання нецензурної лексики, сварки та бійки між учнями тощо. У районі Гор були відомі випадки жування тютюну та куріння у приміщеннях школи. Назріла гостра необхідність у запровадженні суворих правил поведінки учнів у школі та ідентифікації прав і обов'язків усіх учасників освітнього процесу.

Місцеві органи управління освітою (шкільні ради) доповнювали положення уряду власними постановами, що регулювали організацію навчального процесу й поведінку учнів у школах. Встановлені правила поведінки у школі сприяли поліпшенню дисципліни, оскільки відтепер ні батьки, ні учні не могли стверджувати, що вони не знали правил внутрішнього розпорядку.

Отже, до обов'язків учнів, встановлених відповідно до закону 1850 р., належали такі: учні повинні приходити до школи охайними і в чистому одязі; учні не повинні запізнюватися на заняття (запізнення розглядатимуться як порушення внутрішнього розпорядку школи, а винуватці будуть покарані, згідно з рішенням, прийнятим учителем); жоден учень не повинен покидати школу до закінчення занять, за винятком поганого самопочуття чи інших надзвичайних обставин (у цьому випадку спочатку необхідно отримати згоду вчителя); учень, що пропускає школу без поважних причин, ризикує втратити право на навчання у класі до кінця року; учні не повинні залишатися у школі після закінчення занять, за винятком випадків, коли їм необхідно користуватися шкільною літературою [1, с. 70].

#### **Список використаної літератури:**

1. The laws relating to common schools in Upper Canada together with the forms, general

- regulations and instructions for executing their provisions. Toronto: Printed for the Department of Public Instruction for Upper Canada by Lovell and Gibson. 1855. 145 p.
2. Houston S. Schooling and Scholars in Nineteenth-Century Ontario – University of Toronto Press. 1988. 418 p.
  3. Johnson F. The Ryersonian Influence on the Public School System of British Columbia. BC Studies. 10. 1971. P. 26–34.
  4. Ontario public school history of Canada / Ontario. Ministry of Education. BiblioBazaar, 2010. 310 p.
  5. Putman J. H. Egerton Ryerson and Education in Upper Canada – Toronto: William Briggs, 1912. 272 p.
- 

#### **Huk L. Educational process in Canadian schools (1844–1876)**

*An analysis and systematization historic-pedagogical sources are examined in the article, which to 40th XIX of century on territory of Overhead Canada there was a limit amount of positions about management general schools. A law in 1816 authorised Governor of Overhead Canada to appoint in every district of province not more than five persons that formed advice of education (eng of Board Edu-cation). Advices of education looked after activity of general schools and annually gave reports to the government of province. They had plenary powers to examine teachers and give out certificates to them also. However the members of advices education related to pedagogical activity and, in most cases, were not teachers. Questions about the adequate evaluation of teachers and delivery to them of certificates repeatedly lifted social and political figures of that time, which put under a doubt the competence of members advices of education.*

*Hereupon, in 1841 was passed an act, according to that advices of education were renamed in district soviets (eng of district councils) and to their competense, providing and supervision entered, mainly, after school apartments. Town councils (eng of township councils) that looked after activity of schools formed in every municipal district. The duties of examination and certification of teachers passed to the managers of formation of districts(eng of county superintendents). Except it, the managers of formation of districts were obligated at least one time per a year to attend every school that was in their submission and to report to the main manager of formation province.*

*City councils appointed the municipal managers of education (eng of local/township superintendents). Actually, their duties are such, as well as managers of formation districts, but they had considerably less territory in a submission. The managers of education executed the row of other functions also, in particular, distributed money between schools of district, the limits of school districts determined.*

*Such distribution plenary powers in the field a management education envisaged existence plenty of local officials and caused the perceptible shortage of centralization in a management education.*

**Key words:** *city councils, main manager of formation province, duties, historic-pedagogical sources, officials, centralization.*

УДК 37(091)(=161.2)(477.83/.86:070.488)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.2>

**Ю. С. Федурко-Попик**

аспірант кафедри загальної й дошкільної педагогіки  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

## ГІМНАЗІЙНА ОСВІТА УКРАЇНЦІВ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ НА СТОРІНКАХ «ЛІТЕРАТУРНО-НАУКОВОГО ВІСНИКА»

У статті йдеться про заснований у Львові 1898 р. М. Грушевським, І. Франком, О. Маковесем і О. Борковським журнал-щомісячник «Літературно-Науковий Вістник». Він був загальноукраїнським виданням, що упродовж більш ніж трьох десятиліть публікував на своїх сторінках здобутки української та європейської думки з царини літератури, науки, суспільно-політичного життя, а сьогодні слугує надійним джерелом для пізнання особливостей української культури та української історичної долі. У завдання автора входило проаналізувати випуски «Літературно-Наукового Вістника» в контексті представленості на його сторінках публікацій із проблем гімназійної освіти українців Східної Галичини та з'ясувати їхню тематичну спрямованість. Під час написання статті використано загальнонаукові методи аналізу, класифікації, систематизації, синтезу – для виокремлення публікацій відповідного спрямування та узагальнення висловлених у них думок та ідей; історико-ретроспективний метод – для репрезентації гімназійної освіти Східної Галичини в історичній ретроспективі та порівняльний – для компаративного представлення стану й становища української й польської гімназійних систем на теренах Східної Галичини. Установлено, що до найчастіше порушуваних в розвідках вісника питань належить віднести: а) реформа змісту гімназійної освіти, зниження в ньому ролі класичних мов та зростання ваги новочасних мов, зокрема французької та англійської; б) боротьба за збільшення кількості державних українських гімназій у Східній Галичині та труднощі, з нею пов'язані; в) заснування приватних гімназій як основного шляху доступу українців до посад, до розростання інтелігентської верстви українського народу й поширення освіти серед нього; г) про необхідність пожевлення роботи зі збільшення чисельності учнів в українських гімназіях та про завдання учительських колективів у цьому контексті, як і про їхню відповідальність. Показано, що найпродуктивнішими в плані обговорення питань гімназійної освіти українців Східної Галичини були перший (львівський) та другий (київський) періоди виходу вісника.

**Ключові слова:** «Літературно-науковий вістник», Східна Галичина, гімназійна освіта, галицькі українці (русини).

**Постановка проблеми.** Поступ у будь-якій ділянці суспільного життя сьогодні не можливий без ретроспективного її огляду. Це стосується й генези української освіти, що історично не була єдиною, адже в різні часи її фрагменти (скажімо, освіта Східної Галичини) були складовими елементами освітніх систем різних держав, що виявляли поміж собою відмінності як у суспільному, так і в економічному й культурно-історичному планах.

Вагомим джерелом пізнання особливостей розвитку освіти Східної Галичини загалом, гімназійної зокрема, є доволі активно видавана на теренах краю періодика: поряд із освітніми виданнями, це часописи й газети, які вміщували статті та дописи на педагогічні теми. Вона сприяла розбудові шкільної справи, забезпечувала формування педагогічного світогляду й педагогічної культури фахівців, упровадження напрацювань передової педагогічної думки в щоденну практику навчання й виховання. У переліку тодішніх періодичних видань особливе місце посідає журнал-щомісячник «Літературно-Науковий Вістник», який сучасні дослідники називають «правдивим свідченням доби» [1, 1]. Заснований

у Львові 1898 р., він став, як і планувалося, загальноукраїнським виданням. Журнал знайомив своїх читачів з новинками й здобутками у сфері літератури, культури, історії, суспільно-політичної думки – української й зарубіжної. Тож важливим видається з'ясувати, чи порушувалися на його сторінках питання з ділянки освіти, зокрема гімназійної, та в яких контекстах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Часопис «Літературно-Науковий Вістник» – доволі активний на сьогодні об'єкт дослідницької уваги. Простежено історію його заснування й видання [2; 3; 4]; виокремлено актуальні для пізнання його специфіки й сутності періоди та контексти аналізу [5]; з'ясовано роль у відродженні української нації [6; 7], становленні української наукової публіцистики [2; 3], еволюції українського художнього слова [2], вихованні патріотизму й утвердженні української національної ідеї [4], до того ж у пов'язанні з діяльністю його редакторів [7; 8]; висвітлено тематичний діапазон вісника [1]. Цікавили дослідників й питання аналізу на сторінках часопису освітніх проблем, проте насамперед наддніпрянської України [9].

**Мета статті** – проаналізувати випуски «Літературно-Наукового Вісника» в контексті представленості на його сторінках публікацій із проблем гімназійної освіти українців Східної Галичини, з'ясувати їхню тематичну спрямованість.

**Виклад основного матеріалу.** Наголошуючи на вагомій ролі «Літературно-Наукового Вісника» не тільки у становленні української публіцистичної думки [3], а й у «консолідації українства навколо державницьких ідеалів» [4, с. 2], дослідники зазначають, що започаткований він з ініціативи М. Грушевського в ювілейний для української культури рік – соту річницю від дня виходу у світ поеми І. Котляревського «Енеїда». Початково його редакторами були М. Грушевський, І. Франко, О. Маковей і дуже коротко (по травень 1898 р.) О. Борковський. 1899 р. О. Маковей у складі цього комітету змінив В. Гнатюк, ставши відповідальним редактором збірника.

«Літературно-Науковий Вісник», побіч усього, – це ще й журнал з найбільш тривалою в часі історією (1898–1939 рр.), також із різними періодами, а відповідно – головними редакторами й місцями виходу. I період (1898–1907) називають львівським: журнал виходив у Львові за редактування І. Франка (тому його ще іменують франківським). II період (1907–1914, 1917–1919) – київський: після проголошення 1905 р. в Російській імперії свободи преси став можливим переїзд редакції до Києва. Там головними редакторами вісника були: спершу М. Грушевський, у часи УНР – його брат Олександр, а після від'їзду М. Грушевського за кордон – М. Зеров [5, с. 134]. III період (1922–1939) – львівський – пов'язаний з іменем Д. Донцова (тому ще «донцовський»). Саме він став головним редактором вчергове відновленого часопису, що з 1933 р. став виходити під назвою «Вісник». Важливо, що в кожен із періодів не порушено задекларованих М. Грушевським його провідних засад: за напрямом, змістом, технічним оформленням журнал не поступався кращим європейським взірцям і слугував «справжнім культурно-національним мостом між двома частинами України – “австрійської” та “російської”» [4, с. 482].

Структурували журнал 2 розділи – художньої літератури (згодом його було розділено на 2 – «Поезія» й «Повісти, новелі, драми, мемуари») та «Наука, суспільне життя». Кожен випуск часопису завершувала «Хроніка і бібліографія», що містила літературні вісті й уваги, інформацію про нові книги, про найцікавіші публікації в газетах і журналах, про новини у сфері науки і штуки, суспільного життя – див., наприклад, [10].

Зрозуміло, що розвідки, які стосуються досліджуваної нами проблеми, необхідно було шукати в другому розділі. Деяку інформацію, звичайно, дуже стисло, ми сподівалися почерпнути також із «Хроніки і бібліографії».

Попередній огляд усіх томів і книг вісника дає підстави висувати, що освітні питання загалом хвилювали його редакцію й дописувачів, особливо I-го та II-го періодів, переймалися вони й проблемами середнього шкільництва, головно гімназійної освіти. Це засвідчують уже перші числа вісника. Так, у 15 й 16 томах за 1901 р. подано у викладі Івана Копача розділ книги відомого вченого, професора педагогіки і філософії Берлінського університету Фрідріха Паульсена «Історія вищого шкільництва» «Die Zukunft des gelehrten Unterrichts» («Будучність гімназій» у перекладі Копача) [11]. У ньому автор наголошує на давно назрілій потребі реформування гімназійних планів (це питання обговорювано й у середовищі галицького середнього шкільництва: суперечки між «класицистами» й «реалістами» тривали вже понад 2 десятки років) і на можливості осягнення гуманістичної освіти без класичної старовини, попри великий пієтет до неї. Паульсен наголошував, що шанує її дух і діло, але не мав сумніву, що без неї науковий поступ вповні можливий. Натомість, переконував він, новітні поети для сучасних поколінь важливіші: «вони з нашої плоти й крові, вони говорять нашою бесідою, вони порушують справи, що нас цікавлять» [11, 138]. Тому-то й більш придатні для вироблення стилю й літературного смаку учнів, ніж лектура Демосфена і Софокла, Цицерона і Лівія [11, с. 12].

Згідно з цим твердженням, наука новочасної мови (у Паульсена – німецької) має зайняти в гуманістичній гімназії те місце, яке сотні літ займала латина, тобто стати головним джерелом літературно-естетичного, стилістично-риторичного й діалектико-філософського розвитку [11, с. 16]. Давніх письменників, хоч і в перекладах, школярі все ж мають читати, бо вони для освіти дуже важливі [11, с. 15]. Головне – навчити учня спостерігати й бачити, зважувати й судити, а не просто творити слова й будувати фрази [11, с. 17]. Не можна, окрім того, допустити, щоб школа стала полем боротьби різних партій чи домінуванням якоїсь однієї з них (усякий однобічний вплив на дух згубний [11, с. 20]). Але й байдужість до питань, що хвилюють сучасників і весь народ [11, с. 21], теж не припустима. Вихід Паульсен бачив у самостійності й індивідуальності середньої школи, бо виховання, яке не прагне розвивати учня, а лиш насаджує потрібні владі погляди, неминуче збанкрутує [11, с. 21]. Зниження ролі класичних мов дасть змогу, за Паульсеном, розв'язати ще одну пекучу проблему – усунути прірву між високою наукою й народною освітою [11, с. 24]: «інтелігенти можуть лиш тоді задержати провід, коли маси побачуть справді перед собою в них своїх проводирів до висшого устрою життя» [11, с. 26]. «Гімназія – то не школа “образованих і посідаючих кляс”, лише школа для талантів зі всіх



верстов населення» [11, с. 26] – таким гаслом має, на думку вченого, керуватися нова гімназія у своїй діяльності.

Не менш, а навіть більш пекучою, ніж реформа гімназійної освіти, була для галицьких українців проблема заснування нових гімназій: станом на 1909 р. поляки в Галичині мали 57 державних гімназій і 13 реальних шкіл, тим часом як українці мали лише 5 державних гімназій, а реальної жодної [12, с. 199; 13, с. 207], до того ж «здобуті роками тяжкої-предовгої боротьби» [14, 613], більш як 20-річної [15, 247]. Підтвердження зазначеному виявляємо й на сторінках «Літературно-Наукового Вістника». У статтях В. Гнатюка [16, 120], М. Грушевського [17, 3] наголошено на необхідності заснування приватних українських середніх шкіл, раз крайова влада, насамперед Галицький сейм, по суті своїй польський, противиться відкрити державні. Історія створення 1905 р. гімназії в Станіславові – яскраве цьому підтвердження: за неї впродовж шести років велася боротьба у пресі, сеймі, парламенті й найвищих владних кабінетах, із цісарським включно [17, с. 1; 14, с. 613]. Аналізуючи тодішній стан змагань за національну освіту, Я. Біленький 1922 р. писав: «... перші роки нового віку зазначилися переминою національного світогляду і великою активністю у всіх ділянках громадського життя, а може найбільше в українських шкільних змаганнях» [15, 248].

Але справа стосовно відкриття українських гімназій аж ніяк не покращувалася. Такого висновку доходимо на підставі аналізу огляду М. Лозинського за 1907 р. [18]. У ньому автор акцентує на спритності й далекоглядності польських владних кіл: ухвалений 2 червня 1867 р. Галицьким сеймом закон про обов'язковість погодження з ним кожного рішення центрального уряду щодо створення нової середньої школи в краї виявився їм на руку – упродовж 40 років українці отримали лиш 5 гімназій супроти польських 50. Коли ж на вимогу українських послів і громадськості Крайова шкільна рада, за духом і складом польська (4 українці серед 16 членів-делегатів і жодного – серед членів-керівників), відкрила з початком 1906/7 н. р. у польській гімназії Бережан по одному українському відділові при I і II класах та поділила переповнену Львівську академічну гімназію на головний заклад і філію, група польських послів на чолі з проф. Гломбінським звинуватила її в порушенні закону від 1867 р. на користь українців [18, с. 161].

Створення приватних гімназій теж не було для українців легкою справою: попри додаткові видатки з не таких уже й багатих селянських бюджетів, треба було долати спротив Крайової шкільної ради, за підтримки якої в тих самих містечках засновувано польські приватні гімназії, яким у скорому часі надавано статусу державних.

Основний аргумент влади і поляків, нею підтримуваних, – замало в українців як учнів, так і вчительських кадрів [19, 128]. Натомість і В. Гнатюк, і М. Грушевський упевнені в протилежному: серед учителів, зайнятих у польських середніх школах, українців не так уже й мало. В. Гнатюк подає перелік із 29 осіб і переконаний, що принаймні ще стільки ж не назвав. До того ж переповнення філософського факультету, зростання чисельності на ньому русинської молоді обіцяє багатий запас учительських сил уже в найближчих роках. Тож «організувавши се діло відповідно, давши службову праґматику і право на емерітуру, можна мати вибраний контингент», – упевнює М. Грушевський [17, с. 3; також 19, 130]. Збираючи щорічно 25 тис. злр., українці могли б утримувати, за підмоги міських громад і при певній ощадності, чотири нижчих гімназії, а коли 40 тис., то одну цілу гімназію і чотири нижчі, що будуть в міру удержавлення переходити до нових міст, започатковуючи нові гімназії, реальні школи, учительські семінарії [17, с. 3].

Успіх так урядженої справи учений убачав не тільки в збільшенні чисельності освічених людей, без яких годі мріяти про здобуття національної незалежності [15, 247]. Українці отримують середню школу, значною мірою вільну від режиму польської влади; зможуть самі добирати учительські кадри, які якраз для українських середніх шкіл доволі дивно добирають (Грушевський мав на увазі випадки призначення Крайовою шкільною радою на вчителювання в українські гімназії, наприклад, теологів із закінченою й незакінченою вищою освітою чи вчителів-суплентів [20]); зможуть дати заняття тим силам, яких Крайова шкільна рада з політичних міркувань не допускала до середніх шкіл; зможуть дати інший, національно-патріотичний напрям вихованню в середній школі, що так важливо в інтересах майбутнього українського народу [17, с. 4].

Саме з цієї причини Грушевський, як і Франко [21, с. 223], закликав відмовитися від ідеї заснування руського театру – справи, безперечно, важливої, але не такою мірою, як закладання середніх шкіл [17, с. 4]. Цей заклик, як і його обґрунтування, автор повторив у статті, опублікованій у третій книзі цього ж річника [22, с. 211], але почутий не був. Навпаки, його опоненти були переконані в протилежному: у справі театральній «заанґажована руська честь», а тому всі інші справи, з середніми школами включно, треба відкласти. Тим часом, пише Грушевський у статті «Не даймо ся!», «більшість дітий мусять просити ся до шкіл польських (дуже часто безрезультатно!), бо до руських більшости їх так далеко, бо тих руських шкіл так мало, так мало...» [23, с. 90]. Закликаючи, отже, українську (по-тодішньому, руську) суспільність давати своїх дітей до середньої школи, щоб

вирвати ворогам руського шкільництва всякий аргумент проти заснування українських середніх шкіл, важливо подбати проводирям народу, щоб тих шкіл ставало більше [23, с. 90]. Натомість ніщо не промовляло за те, що справи суттєво покращуватимуться, бо в Східній Галичині більшість тодішніх громад (56%) не мали жодної школи, і понад пів мільйона людності була позбавлена можливості здобути хоч би елементарну освіту. До того ж у народних школах катастрофічно бракувало вчителів: тут працювало 1 500 вчителів-русинів супроти 3 500 учителів-поляків і польок [23, с. 91]. І це при тому, що українці в краї становили більшість. «Складаймо ся!...» – звертається автор до всіх, кого турбує майбутнє народу, хто не хоче, щоб був він «погноєм культури й сили народности польської й російської», а має мрію, щоб став він вільним громадянином і паном рідної землі [23, с. 91].

На потребі збільшення чисельності українців в гімназіях наголошує також В. Гнатюк. Він наводить такі дані: на кінець 1902 р. поляків у гімназіях було 14 803, тоді як українців (русинів) – 3685. Тож доконечне потрібно, наголошує вчений, щоб їх було порівну, бо інакше русини «не дібють ся ніколи фактичної рівноправности в Галичині; вона все буде, як і тепер, на папері» [19, с. 124]. Автор не схвалює політики суттєвого скорочення чисельності учнів через неуспішність: тільки впродовж 1903 р. виключено з українських гімназій 460 учнів. Засуджує надмірну вимогливість до гімназистів і О. Іванчук, автор статті «Із ниви нашого шкільництва (3 нагоди подій у тернопільській українській гімназії)», опублікованої у 12 книзі вісника за 1906 р. Ці події виявилися вкрай сумними: «по безоглядній клясифікації» два учні VI класу вчинили акт самогубства [20, с. 407]. У цьому автор звинувачує насамперед учительський колектив гімназії та її керівника – чоловіка безвольного, що боявся Крайової шкільної ради і був сліпим знаряддям не тільки всіх її явних і тайних розпоряджень, але навіть кожного члена колективу, що лиш відважніше або химерніше поступав в гімназії [20, с. 410]. Справжні вчителі, приятелі молоді повинні дбати про розширення контингенту гімназій [19, с. 132], про створення в них таких умов, що забезпечують вільний розвиток особистості, її самостійність, наполегливість, любов до праці, науки, бо моральні почуття і характер не можуть бути ніколи прищеплені зовні, вони мусять розвиватися автономно, із глибини душі [20, с. 414–416]. Учні українських гімназій, переконані обидва дописувачі, – це «діти з чесних селянських, священничих і учительських домів» [20, с. 415], що мусять різними способами заробляти на своє утримання; вони старанніші за учнів в польських гімназіях і якнайменше потребують репетиторів, натомість самі дуже часто підробляють ними [19, с. 132].

У своєму аналізі Гнатюк торкається й питань, пов'язаних з освітнім процесом. Він акцентує, зокрема, на тому, що мало учнів в українських гімназіях вибирає французьку мову як надобов'язковий предмет, тоді як польську – надто багато. І можна зрозуміти, чому: вона була урядовою в краї; навіть у багатьох сільських українських громадах владі вдалося зробити її такою. Тож без знання цієї мови важко було отримати місце праці. Натомість англійської мови не вибирав майже ніхто й ніде, хоч вона не менш потрібна. Автор висловлює серйозні зауваження до гімназійних підручників, до укомплектування бібліотек – як для вчителів, так і учнів, до формулювання тем для письмових завдань на випускних іспитах [19, с. 132].

Зрушення, які відбулися в системі українського приватного шкільництва Східної Галичини з початком ХХ ст., були доволі суттєвими. Про це одним із перших сказав Я. Біленький у статті, опублікованій у 76 томі вісника за 1922 р. «Українські приватні школи в Галичині»: «Роки 1907–1911 се час нечуваного підєму енергії і творчої праці нашого громадянства. Основанне нових шкіл йшло таким скорим темпом, що перестало бути льокальною справою поодиноких міст чи округів, а стало загально-народною, яка у плянах українських політичних партій займила одно з перших місць» [15, 249]. Зауважимо, що стаття Я. Біленького єдина, опублікована в «Літературно-Науковому Віснику» після 1917 р. У ній автор не лише проаналізував здобутки українського приватного шкільництва довоєнної доби, але також його стан під час війни, у період ЗУНР та в перші роки після поразки національно-визвольних змагань. Результати старань громадянства в ділянці гімназійної освіти він представив так: Українське педагогічне товариство утримувало 7 чоловічих і три жіночі гімназії (45 класів, 1378 учнів і учениць), 12 гімназійних курсів (600 учнів і учениць), три підготовчі курси до іспиту зрілості (765 учнів і учениць); інші інституції – 2 повні дівочі гімназії в Перемишлі і Львові (майже 700 учениць); разом у державних і приватних гімназіях навчалось 7000 молодих українців [15, 255]. Проте на тлі польських досягнень у сфері шкільництва Східної Галичини вони були мізерними, пор.: 49 (1 жін. і 3 філії) державних і 35 (19 жін.) приватних – у поляків; 5 (і 3 як філії або рівнорядні відділи польських) державних і 12 (5 жін.) приватних [15, 256]. Тож завершальний висновок Я. Біленького вповні вмотивований: «Ціла суспільність мусить мати свідомість, що школи є її ділом в її ж хосен. Приватна школа є кличем наших днів, кличем першим і найважливішим, а поклик «жертуйте на Рідну Школу» мусить іще голосніше залунати, як досі» [15, 258].

«Хроніка і бібліографія» теж час від часу подавала інформацію, щоправда, дуже стисло, про

стан і діяльність українських гімназій Східної Галичини. Так, в одному з чисел за 1902 р. вміщено аналіз звітів дирекцій ц. к. гімназій за рік шкільний 1900–1901: Львівської академічної, Перемишльської, Коломиїської. З нього дізнаємося про чисельність учнів і вчителів у кожній із них, їхнє походження, конфесійну належність, місце проживання, соціальний статус батьків.

**Висновки і пропозиції.** Проведений аналіз дає підстави висувати, що створений наприкінці XIX ст. у Львові і видаваний упродовж більш ніж 30 років часопис «Літературно-Науковий Вістник» є доволі цінним джерелом для пізнання історії українського шкільництва загалом, гімназійної освіти Східної Галичини зокрема. З уміщених у ньому статей відповідного спрямування довідуємося, як українська спільнота ставилася до освітніх питань, що найбільше хвилювало її в ділянці гімназійної освіти і яке місце та посідала в її національно-визвольних змаганнях. Перспективним вважаємо дослідити, чи висвітлювали і під яким поглядом проблеми тогочасної освіти інші періодичні видання, що виходили на теренах Східної Галичини.

#### Список використаної літератури:

1. Домбровська Л., Гулак В. Журнал «Літературно-науковий вістник» (1898–1932) – правдиве свідчення доби. *Вісник Книжкової палати*. 2013. № 11. С. 1–4. URL : file:///C:/Users/HP/Downloads/vkr\_2013\_11\_10%20(2).pdf
2. Корбич Г. Журнал «Літературно-науковий вістник» львівського періоду (1898–1906) : монографія. Київ : Обереги, 1999. 144 с.
3. Кость С. А. Західноукраїнська преса першої половини XX ст. у всеукраїнському контексті (засади діяльності, періодизація, структура, особливості функціонування) Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. 514 с.
4. Шаповал Ю. Г. І в Україні святилось те слово... Наукові праці. Львів: ПАІС, 2003. 680 с.
5. Супрун Л. Часопис «Літературно-Науковий Вістник» («Вістник»): періодизація й наукова рецепція. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2014. № 19 (296): Філологічні науки. Літературознавство. С. 134–141. URL: <http://hrushevsky.nbuv.gov.ua/item/0007910>.
6. Кузіна Н. В. Роль «Літературно-Наукового Вісника» в національному відродженні України (київський період 1907–1919 рр.). Київ, 2002.
7. Леськова М. П. «Літературно-науковий вістник» як культурологічне джерело духовного відродження української нації (20–40-і роки XX ст.) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.08. Київ, 1996. 18 с.
8. Квіт С. М. Дмитро Донцов і «Літературно-Науковий Вістник» («Вістник») на тлі розвитку української літератури і журналістики 20–30-х років. Ідеологічні, естетичні та організаційні принципи: автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.01.08. Київ, 2000. 36 с.
9. Кузіна Н. В. Проблеми розвитку освіти в Україні на початку XX століття і висвітленні «Літературно-наукового вісника». *Етнічна історія народів Європи*. К., 2012. Вип. 37. С. 74–79.
10. Літературно-Науковий Вістник. 1899. Т. 08. Кн. XI.
11. Копач І. Будучність гімназій, уваги проф. д-ра Фрідріха Паульзена. *Літературно-науковий вістник*. 1901. Т. 15. Кн. 07–09. С. 133–160; 1901. Т. 15. Кн. 10. С. 12–34.
12. Наша школа. Науково-педагогічний журнал, кн. III–IV. Львів, 1909, ст. 206. *Літературно-науковий вістник*. 1910. Т. 50. Кн. 4. С. 199–202.
13. Поклик «Шкільного союзу». *Літературно-науковий вістник*. 1910. Т. 50. Кн. 4. С. 206–208.
14. Цегельський Л. З австрійської України. *Літературно-науковий вістник*. 1909. Т. 48. Кн. 12. С. 602–615.
15. Біленький Я. *Літературно-Науковий Вістник*. 1922. Т. 76. Кн. 03. С. 247–259.
16. В. Справа українсько-руської гімназії в Станіславові. *Літературно-Науковий Вістник*. 1902. Т. 19, Кн. 09. С. 114–122.
17. Грушевський М. Що ж далі? (*В справі руських гімназій*). *Літературно-науковий вістник*. 1905. Т. 29. Кн. 01. С. 1–5.
18. Лозинський М. З австрійської України. Сесія галицького союму. *Літературно-науковий вістник*. Львів, 1907. Т. 38. Кн. 4. С. 156–164.
19. Гнатюк В. Уваги про галицькі середні школи. *Літературно-Науковий Вістник*. 1903. Т. 24. Кн. 11. С. 121–137.
20. Іванчук О. З ниви нашого шкільництва (З нагоди подій у Тернопільській українській гімназії). *Літературно-науковий вістник*. 1906. Т. 36. Кн. 12. С. 407–416.
21. Франко І. Замість дискусії – цвітки полеміки. *Літературно-Науковий Вістник*. 1905. Т. 29. Кн. 03. С. 221–237.
22. Грушевський М. У справі руських шкіл і руського театру. *Літературно-Науковий Вістник*. 1905. Т. 29. Кн. 03. С. 211–221.
23. Грушевський М. Не даймо ся! *Літературно-науковий вістник*. 1905. Т. 31. Кн. 07. С. 90–92.

**Fedurko-Popyk Yu. High school education of Ukrainians of Eastern Galicia on the pages of «Literary and Scientific Bulletin»**

*The article deals with the monthly literary magazine «Literary and Scientific Bulletin» founded in Lviv in 1898 by M. Hrushevsky, I. Franko, O. Makovei and O. Borkovsky. It was an all-Ukrainian publication that for*

*more than three decades published on its pages the achievements of Ukrainian and European thought in tsarist literature, science, socio-political life, and today serves as a reliable source for learning about Ukrainian culture and Ukrainian historical destiny. The author's task was to analyze the issues of the Literary-Scientific Bulletin in the context of presenting on its pages publications on the problems of high school education of Ukrainians in Eastern Galicia and to find out their thematic focus. In the process of writing the article, general scientific methods of analysis, classification, systematization, synthesis were used – to highlight publications of the relevant direction and generalize the opinions and ideas presented in them; historical-retrospective methods – for the representation of the gymnasium of Eastern education in Galicia in historical retrospect and comparative – for a comparative presentation of the state and position of the Ukrainian and Polish gymnasium systems in Eastern Galicia. It is established that the most frequently considered languages are students: a) reform of the content of secondary education, reduction in this role of classical languages and increasing the importance of modern languages, including French and English; b) the struggle for the expansion of state Ukrainian gymnasiums in Eastern Galicia and the difficulties associated with it; c) the establishment of private gymnasiums as the main way for Ukrainians to gain access to the position, to the growth of the intelligentsia of the Ukrainian people and to spread education among them; d) the context of the Ukrainian revival of work with increasing the number of students in gymnasiums and the tasks of teaching staff in this, as well as their responsibility. It is shown that the first (Lviv) and the second (Kyiv) periods of publication of the bulletin were the most productive in terms of discussing the issues of the gymnasium of education of Ukrainians in Eastern Galicia.*

**Key words:** *Literary-Scientific Bulletin, Eastern Galicia, gymnasium education, Galician Ukrainians (Ruthenians).*

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 376-053.4-056.264:159.942

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.3>**О. Б. Белова**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

## МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ

Представлено теоретичний аналіз класичних та сучасних досліджень щодо проблеми вивчення базових емоцій та їх компонентів. Систематизація наукових теорій дозволила модернізувати методу, що спрямована на вивчення емоційної грамотності у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Завдання дослідження: теоретичне обґрунтування наукових концепцій щодо класифікації базових емоцій; характеристика емоцій за основними компонентами; модернізація методики для вивчення емоційної грамотності у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Мета дослідження: створення методики, спрямованої на дослідження емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Визначено, що немає єдиної позиції щодо кількості базових емоцій. Враховуючи вік досліджуваних дітей старшого дошкільного віку було зосереджено увагу на дванадцяті емоціях: шести позитивних (радість, захоплення, задоволення, цікавість, подив, співчуття) та негативних (сум, відразу, недовіру, страх, незадоволення, гнів). Описано вплив взаємозалежних компонентів на перебіг емоцій зокрема, оціночний – аналізує стан критичної ситуації і спрямовує відповідний вид емоції; фізіологічний – запускає внутрішній механізм організму (збільшення частоти серцевих скорочень, зміна кров'яного тиску тощо), проявляється через стенично-збуджену або астенічно-гальмівну реакції; феноменологічний – створює чуттєве сприйняття емоцій; експресивний – змінює положення м'язів обличчя; поведінковий – викликає зовнішнє реагування на місці подій; психічний – забезпечує особливість та індивідуальність переживань. Модернізовано методику «емоційної грамотності», яка дозволяє вивчити у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією, сформованість їх афективно-емоційної сфери. Дослідження проходить у певній послідовності: розшифрування схематичних емоцій на зображених смайликах; зчитування лицевої експресії з обличчя дитини на світлинах; співвіднесення ситуації з емоціями, характеристика емоції та її демонстрація. Під час дослідження основну увагу звертаємо на рухову активність м'язів обличчя; вміння розшифрувати мимичну інформацію (за участю лицевого гнозису), адекватно передавати свої переживання (вербально та експресивно), правильно вживати в мовленні слова, які позначають емоційний стан, використовувати «дискретні емоційні категорії» у різних життєвих ситуаціях.

**Ключові слова:** базові емоції, емоційна грамотність, діти дошкільного віку, порушення мовлення.

**Постановка проблеми.** Емоційний компонент мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку розглядає сформованість афективно-емоційної сфери. Будь-які емоції мають чимале значення в житті дошкільника. Саме емоції допомагають зрозуміти стан, який відчувають діти в тій чи тій ситуації. Позитивні емоції продукують почуття впевненості, довіри, безпеки, надійності, спокою, поваги тощо, що надихає малечу на вивчення навколишнього світу. Натомість негативні емоції попереджають про небезпеку, заставляють мобілізувати організм задля вирішення проблемних моментів: гнів указує на перешкоду до бажаного; страх викликає почуття захисту задля своєї безпеки; сум дає змогу обдумати всі вчинки та наслідки, спонукає до планування інших стратегічних шляхів виходу

з неприємної ситуації. Все це характеризує гармонійний розвиток емоційної складової в дітей старшого дошкільного віку, їх зрілість до опанування нових знань в умовах шкільного навчання. Емоційна грамотність дозволяє адекватно реагувати в напружених ситуаціях, вміло розпізнавати та відчувати настрій співрозмовника, що вкрай важливо для майбутнього школяра. Особливо це стосується дітей з логопатологією. Порушений мовленнєвий розвиток впливає як на пізнавальну так і на емоційно-вольову сфери. Не вміння пояснити свій емоційний стан загострює відносини між близьким оточенням та колективом однолітків. У психології розрізняють різні типи методик для дослідження емоційного стану дітей цього віку, але не всі вони спрямовані на вивчення вербалізації своїх почуттів. Дослідження емоційної

грамотності дозволить виявити рівень усвідомленості дітьми емоційних проявів через ідентифікацію лицевої експресії та вмінь на вербальному рівні пояснювати власні переживання. Тому постає питання щодо її модернізації.

Завдання дослідження: теоретичне обґрунтування наукових позицій, щодо класифікації базових емоцій; характеристика емоцій за основними компонентами; модернізація методики для вивчення емоційної грамотності у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наукові дослідження вирішують проблемні питання емоцій під час опису їх діагностики (A. Scarantino, R. Sousa); комплектуванні базової складової в процесі вивчення лицевої експресії (P. Ekman, & D. Cordaro, J. Russell, & M. Bullock); виявленні позитивних якостей (B. Fredrickson, E. Tong); класифікації та їх характеристики (J. Gray, R. Plutchik); вивчення лінгвістичної взаємозалежності (B. Мороз, J. Vandries), а також невербального вираження на момент передачі інформації в цифровій комунікації через емодзі (D. Chiu, T. Jibril, & M. Abdullah); в нейробіологічному, еволюційному (J. Panksepp, K. Davis), соціальному підходах (N. Zareen, N. Karim, & U. Khan), інтелектуальних теоріях (J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso).

**Мета статті.** Головною метою цієї статті є модернізація методики спрямованої на дослідження емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

**Виклад основного матеріалу.** Науковці (B. Мороз, J. Vandries та ін.) зазначають, що будь-яке висловлювання містить компонент афекту. Емоційні прояви, модифікуючись, утворюють мовленнєвий контекст. Емоції яскраво проявляються через вербальні засоби, а саме: мовні (лексична номінація емоцій – вербальне вираження своїх почуттів), текстові (в поясненнях, розповідях тощо), дискурсивні (невербальний опис емоційних проявів) [1; 2].

Під час різних життєвих ситуацій дитина переживає безліч емоцій, які можуть бути як позитивними, так і негативними. Позитивні – викликають комфортне самопочуття, підвищують настрій, покращують навчальну, пізнавальну активність. Їх викликають гарні новини, приємні речі, іграшки, книжки, ігри, спілкування з друзями, близьким оточенням, перегляд фільмів, мультфільмів, смачна їжа тощо. Негативні емоції проявляються через незадоволення якихось потреб (уваги, їжі, температурного режиму, сну тощо) і призводять до дискомфортних відчуттів, викликаючи зіпсований настрій, погане самопочуття, занижену самооцінку, неадекватну поведінку тощо. Такі емоції є деструктивними (інтенсивними та руйнівними), їх необхідно контролювати та замінювати на більш адекватні і соціально прийнятні.

Емоції відрізняються між собою за силою, тривалістю, інтенсивністю, збудженістю та ін. Одні викликані явищами (*паніка*), інші – підвищеним внутрішнім потягом (*ворожість*); є короткочасні (*гнів*) та довготривалі (*горе*), свідомі (*відраза* до їжі) та несвідомі (*страх* перед невдачами); одні ґрунтуються на примітивному когнітивному аналізі (*страх* перед прірвою), інші – на більш складному (*страх* програти змагання); можуть мати сильну мотивацію до дії (*гнів*) або ж бути пасивними (*сум*), слугувати прототипу виразів обличчя (*здивування*) або нічого не виражати (*жаль*) тощо.

За науковими спостереженнями, емоції необхідно розглядати через взаємозалежні компоненти, які спільно реалізуються в прототипових епізодах емоцій. Якщо, до прикладу, людина відчуває сильний страх під час небезпеки, то в неї спрацьовують оцінний (аналіз стану небезпеки), фізіологічний (збільшення частоти серцевих скорочень, зміна кров'яного тиску тощо), феноменологічний (неприємне відчуття), експресивний (широко розплющені очі, опущена щелепа), поведінковий (втеча з місця подій) та психічний (фокусування уваги) компоненти. Саме їхня взаємодія визначає особливість реакції [3].

Досліджуючи лицьову експресію, Р. Екман виділяє шість первинних емоцій: *гнів, страх, відраза, подив, сум, радість*. Вони не характеризують окремих афективних станів, а представляють групу пов'язаних між собою емоцій, які об'єднані спільними проявами, фізичними реакціями, оцінними критеріями тощо [4]. Пізніше Р. Екман, & Cordaro розширюють цей список за допомогою інших емоційних станів, а саме: *розваги, презирства, збентеження, хвилювання, гордості, полегшення, задоволення, подиву, екстазу, чуттєвого задоволення та сорому* [5].

Учений R. Plutchik характеризує вісім базових емоцій (*радість, довіру, очікування, подив, смуток, огиду, страх, гнів*), кожна з яких пов'язана з адаптивною моделлю поведінки і є необхідною для виживання. Інші емоції, за його припущенням, складають варіації основних емоцій і відрізняються своєю інтенсивністю та стійкістю. Але існують і певні протиріччя: зокрема, за твердженням D. Chiu, «*довіра*» є результатом відчуття від викликаних емоцій і не може належати до базових емоційних складових. Прикладом цього заперечення є довірливі стосунки між пацієнтом та лікарем [6; 7].

Деякі дослідники наголошують, що за лицьовою експресією важко виділити понад десять схем активацій м'язової мускулатури; ще меншу кількість емоційних проявів можна розпізнати за показниками вегетативної системи. Пошук універсальних технологій дозволяє вченим створювати спрощені моделі вивчення емоцій. Зокрема, J. Panksepp, описує п'ять пар поєд-

наних між собою емоцій: *страх – тривогу, лютість – гнів, паніку – горе, очікування – дослі-дження, радість – гру*. Натомість J. Gray роз-глядає лише три основні емоції: *гнів, тривогу, радість*. R. Mayer зосереджується на двох пер-винних емоціях – *задоволенні та білю* [8; 9; 10].

У сучасних дослідженнях учених (O. Churches, M. Nicholls, M. Thiessen, M. Kohler, & H. Keage, T. Jibril, & M. Abdullah, N. Zareen, N. Karim, & U. Khan, D. Chiu) з метою оцінки невербального вираження емоцій, окрім світлин чи малюнків із масками облич, почали використовувати емоційну палітру смайликів. Науковці зазначають, що саме під час цифрової комунікації емоджі (особлива мова ідеограм і смайлів, які використовують в електронних повідомленнях) стає актуальним варіантом для передачі різних переживань. Їхня присутність в експериментах допомагає розкри-вати вміння досліджуваних, а саме: передавати власний емоційний стан та розшифровувати пові-домлення [11; 12; 13].

На основі аналізу наукових праць P. Ekman, R. Russell, M. Bullock, D. Chiu та інших учених модифіковано методику для вивчення емоцій-ної грамотності в дітей дошкільного віку з лого-патологією. Базовими емоціями в дослідженні лицьової експресії є *гнів, страх, відраза, подив, сум, радість*. Завдання нашого експерименту – вивчити розуміння дітьми полярності емоційних проявів, тому, звісно, виникає необхідність, окрім первісних емоцій, використовувати й споріднені. Це дає можливість вивчити дитячу розвинену чут-ливість до життєвих обставин, уміння розкоду-вати інформацію з облич співрозмовників та при-ймати адекватні рішення щодо подальшої своєї поведінки [5; 7; 14].

З метою вивчення позитивних емоцій у дітей дошкільного віку ми аналізували класифікації різ-них учених, у працях котрих існують розбіжності щодо кількості наявних емоцій та їх належності до певної «сім'ї». До прикладу, P. Ekman розглядає такі позитивні емоції, як: *насолода, щастя, роз-вага, хвилювання, подив, екстаз, гордість, захо-плення, злісна радість, радість*. V. Fredrickson наголошує, що до цієї категорії належать: *радість, інтерес, задоволення, вдячність, трепет, роз-вага, натхнення, гордість, надія, любов*. E. Tong описує тринадцять позитивних емоцій, які харак-теризують: *радість, інтерес, задоволення, вдяч-ність, трепет, розвагу, гордість, надію, любов, виклик, співчуття, інтерес, полегшення, спо-кій* [5; 15; 16].

Для вивчення позитивних соціально-прийня-тих емоцій із чималого переліку ми обираємо лише шість, які найбільше відомі дітям і здатні забезпечити їм комфортне самопочуття: *радість, задоволення, захоплення, зацікавленість, подив, співчуття*. За класифікацією P. Ekman теж роз-

глядаємо шість емоцій, але негативних які в житті дитини викликають дискомфортні відчуття: *сум, відраза, недовіру, страх, незадоволення, гнів*. Діагностичний матеріал включає дванадцять дитячих світлин, які розкривають обрані нами емоції.

Беручи за основу психопатологічний аналіз D. Chiu, фізіологічну характеристику T. Smith та мімічний опис P. Ekman, & D. Cordaro, ми розробили ідентифікаційну карту з інтерпретацією комфорт-них (позитивних) та дискомфортних (негативних) емоцій за оцінним, фізіологічним, феноменоло-гічним, експресивним, поведінковим, психічним компонентами (див. табл.1) [5; 7, с. 69–76; 17].

Опис карти ідентифікації емоцій дає можли-вість, у розробленій методиці, змоделювати відпо-відну ситуацію для аналізу і вибору дітьми відпо-відного типу емоцій.

Згідно з аналізом наукових праць модерні-зовано методику «емоційної грамотності», яка дозволяє вивчити в старшого дошкільника сфор-мованість його афективно-емоційної сфери. Дослідження проходить у певній послідовності: I – розшифрування схематичних емоцій на зобра-жених смайликах; II – зчитування лицьової експресії з облич дитини на світлинах; III – співвіднесення ситуації з емоціями, характеристика емоції та її демонстрація. Під час дослідження основну увагу звертаємо на рухову активність м'язів обличчя; вміння розшифровувати мімічну інформацію (за участю лицьового гнозису), адекватно передавати свої переживання (вербально та експресивно), правильно вживати в мовленні слова, які познача-ють емоційний стан, використовувати «дискретні емоційні категорії» у різних життєвих ситуаціях.

#### **Методика дослідження «Емоційної гра-мотності дошкільника» (О. Белога)**

**Мета:** перевірити в дітей старшого дошкіль-ного віку стан розвитку розуміння відтінків емоцій-них проявів у схематичних образах, лицьовій ек-спресії та співвіднести емоції з різними життєвими ситуаціями.

Під час виконання першого завдання «Розшифрування емоціональних схем» перед дитиною розкладають дванадцять картинок із зображенням смайликів з різними емоційними переживаннями. Серед них шість позитивних (*радість, захоплення, задоволення, цікавість, подив, співчуття*) і шість негативних (*сум, відраза, недовіру, страх, незадоволення, гнів*). Експериментатор озвучує емоцію і просить дитину відшукати її серед пред'явлених карти-нок (див. рис. 1). На другому етапі вивчаємо у дитини вміння аналізувати та розпізнавати емо-ційні прояви на обличчях людей, використовуючи завдання – «Зчитування лицьової експресії». Дошкільнику представляють дванадцять світлин, на яких зображено обличчя дитини, яка переживає

## Карта ідентифікації емоцій

Інтерпретація емоцій за компонентами			
1	2	3	4
Емоції	Оціночний (оцінка та приклад ситуації яка може викликати емоцію)	Експресивний (лицева експресія) / Поведінковий (реакція у діях)	Феноменологічний (чуттєве переживання) / Психічний (особливість прояву) / Фізіологічний (внутрішній стан організму)
		Зовнішній прояв	Внутрішній прояв
<b>Комфортні емоції (позитивні)</b>			
радість	Оцінка: досягти комфортного самопочуття Приклад: - отримання гарної новини - позитивний результат діяльності тощо	Експресія: Очі: прижмурені, напіввідкрити Рот: відкритий, голосний сміх Обличчя: приємне, задоволене Поведінка: Настрій: піднесений Поведінка: розкута, позитивно збудлива Наслідок: впевненість у собі	Феноменологія: позитивне переживання Психіка: бурхливе відчуття щастя, успіху Фізіологія: стенічна реакція – збудження, спонукання до активної діяльності астенічна реакція – спокій, врівноваженість Можливі наслідки: змінність в системах: - серцево-судинній (збільшення частоти серцевих скорочень), - нервовій (нервове перевантаження – головний біль)
задоволення	Оцінка: здобути приємні відчуття Приклад: - позитивна розмова - спостереження за домашнім улюбленцем - смакове уподобання тощо	Експресія: Очі: напіввідкрити Рот: посмішка Обличчя: спокійне Поведінка: Настрій: грайливий, Поведінка: розкута, прояви безтурботності Наслідок: втішність, впевненість у собі	Феноменологія: позитивне переживання Психіка: внутрішня гармонія Фізіологія: стенічна реакція – енергійність, приплив адреналіну, ейфорія Можливі наслідки: змінність в системах: - серцево-судинній (підвищена частота серцебиття), - нервовій (активація приємних відчуттів)
захоплення	Оцінка: досягнення бажаного результату Приклад: - небайдужість до всього, що пробуджує приємні почуття - люди, речі, події, діяльність та ін. що привертає увагу	Експресія: Очі: широкі, блискучі Рот: закритий, стримана посмішка Обличчя: зосереджене Поведінка: Настрій: бадьорий, романтичний Поведінка: цілеспрямовані дії, зосередження на хобі Наслідок: концентрація на улюбленій справі	Феноменологія: позитивне переживання Психіка: внутрішня установка на дії, які приносять задоволення Фізіологія: стенічна реакція – спонукання до активних дій Можливі наслідки: змінність в системах: - серцево-судинній (частота серцебиття); - травневої (гарний апетит)
цікавість	Оцінка: отримання жаданої інформації Приклад: - інтерес до всього що викликає нові враження	Експресія: Очі: відкриті, погляд глибокий, ясний Рот: незначна посмішка Обличчя: спокійне, зосереджене Поведінка: Настрій: гарний Поведінка: зосередженість на об'єктах, предметах, діях - мотивація до пізнання, навчання Наслідок: допитливість, врівноваження	Феноменологія: позитивне переживання Психіка: почуття, що викликають пізнавальну допитливість Фізіологія: стенічна реакція – спонукання до активних дій Можливі наслідки: змінність в системах: - серцево-судинній (частота серцебиття)
подив	Оцінка: не передбачення ситуації, інтрига Приклад: - неочікувана інформація, подія, зустріч тощо.	Експресія: Очі: очі округлі, брови підняті Рот: трохи відкритий, затримка подиху Обличчя: емоційно напружене Поведінка: Настрій: легковажний, позитивний Поведінка: тимчасова затримка подиху, неоднозначна реакція викликаючи різну динаміку почуттів Наслідок: заспокоєння, метушня або напруження	Феноменологія: позитивне переживання Психіка: короткочасна емоційна реакція Фізіологія: стенічна реакція мобілізація сил Можливі наслідки: змінність в системах: - серцево-судинній (частота серцебиття); - дихальної



## Продовження таблиці 1

1	2	3	4
співчуття	<b>Оцінка:</b> аналіз стосунків, почуттів <b>Приклад:</b> - надання допомоги тим хто її потребує - прояв жалю, моральних почуттів до людей, тварин які опинились у складних життєвих умовах	<b>Експресія:</b> <u>Очі:</u> відкриті, брови трохи підняті, зморшки на чолі <u>Рот:</u> приємна посмішка <u>Обличчя:</u> спокійне <b>Поведінка:</b> <u>Настрій:</u> спокійний, добродушний <u>Поведінка:</u> уважність до подій, співпережи- вання оточуючим <u>Наслідок:</u> віра в добро, справедливість, задоволення від своїх дій	<b>Феноменологія:</b> позитивне переживання <b>Психіка:</b> підвищена чутливість <b>Фізіологія:</b> астенічна реакція – стриманість <u>стенічна реакція</u> – напруження <u>Можливі наслідки:</u> змінність в системах: - серцево-судинній, - кровоносній (варіативність кров'яного тиску)
<b>Дискомфортні емоції (негативні)</b>			
сум	<b>Оцінка:</b> безвихідна ситуація <b>Приклад:</b> - не реалізація планів, ідей, - погані відносини з близьким оточенням, друзями тощо.	<b>Експресія:</b> <u>Очі:</u> напіввідкриті, внутрішні кутики брів втягнуті вгору до центру чола <u>Рот:</u> кутики рота трохи опущені, нижня губа злегка піднята <u>Обличчя:</u> похмуре <b>Поведінка:</b> <u>Настрій:</u> пригнічений <u>Поведінка:</u> втрата інтересу чи задоволення від діяльності, зовнішня ізоляція <u>Наслідок:</u> гальмування розумової та фізичної активності, занижена самооцінка, зневіра, депресія, почуття жалю до себе	<b>Феноменологія:</b> негативне переживання <b>Психіка:</b> емоційне спустошення <b>Фізіологія:</b> астенічна реакція – гальмування дій, втома <u>Можливі наслідки:</u> порушення систем: - м'язової (загальна слабкість), - травної (розлади травлення) - серцево-судинної
відраза	<b>Оцінка:</b> відмінність від уявного ідеалу <b>Приклад:</b> - не сприйняття оточуючих, об'єкту, предмету, дій тощо - смакове, нюхове, зорове, слухове, так- тильне не вподобання тощо	<b>Експресія:</b> <u>Очі:</u> прижмурені, внутрішні кутики брів зближуються <u>Рот:</u> 1) висовування язика; 2) підняття верхньої губи, видно ясна і зжаті зуби; 3) губи стиснуті, кутики рота опущені <u>Обличчя:</u> перекошене, ніс зморщений, ніздрі підняті <b>Поведінка:</b> <u>Настрій:</u> похмурий, незадоволений <u>Поведінка:</u> не сприйняття зовнішнього виду (себе, оточуючих, їжі, предметів тощо) <u>Наслідок:</u> почуття ворожості, огидності, несприятливо- сті, дискомфорт	<b>Феноменологія:</b> негативне переживання <b>Психіка:</b> антипатія, фобічні стани <b>Фізіологія:</b> <u>стенічна реакція</u> – напруження <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - травної (розлад травлення) - шкірної (шкірні захворювання), - нервової (головний біль)
недовіра	<b>Оцінка:</b> сумніви у порядності <b>Приклад:</b> - почуття виникає після обману	<b>Експресія:</b> <u>Очі:</u> звужені, зосереджені <u>Рот:</u> губи зжаті, кутики рота опущені <u>Обличчя:</u> напружене <b>Поведінка:</b> <u>Настрій:</u> нейтральний <u>Поведінка:</u> ігнорування, припинення взає- мовідносин з підозрілими особами <u>Наслідок:</u> підозрілість, зневіра, самотність	<b>Феноменологія:</b> негативне переживання <b>Психіка:</b> спустошеність, невпевненість <b>Фізіологія:</b> <u>стенічна реакція</u> – напруження, скованість <u>астенічна реакція</u> – настороженість <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - нервової (безсоння) - м'язової (напруження)
страх	<b>Оцінка:</b> небезпечна ситуація <b>Приклад:</b> - події з ризиком для здоров'я, життя	<b>Експресія:</b> <u>Очі:</u> дуже широко відкриті, брови обидві підняті <u>Рот:</u> горизонтально втягнуті губи <u>Обличчя:</u> напружене <b>Поведінка:</b> <u>Настрій:</u> тужливість, переляканість <u>Поведінка:</u> нав'язливі думки, що викликають занепоко- ення, побоювання, одержимість <u>Наслідок:</u> сором'язливість, тривожність, занижена самооцінка	<b>Феноменологія:</b> негативне переживання <b>Психіка:</b> внутрішнє напруження, переживання сильного переляку <b>Фізіологія:</b> <u>астенічна реакція</u> – гальмівні дії, <u>стенічна реакція</u> – напруження, шок <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - нервової, - серцево-судинної, - м'язової, - травної (ниркові захворювання)

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
незадоволення	<p><b>Оцінка:</b> не сприйняття ситуації <b>Приклад:</b> - неприйняття чого</p>	<p><b>Експресія:</b> <u>Очі:</u> відведенні від співрозмовника <u>Рот:</u> 1) перекривлено; 2) губи зжаті, кутики рота опущено <u>Обличчя:</u> нейтральне, ніс зморщино <b>Поведінка:</b> <u>Настрій:</u> войовничий <u>Поведінка:</u> безкомпромісність, протистояння, впертість <u>Наслідок:</u> напруження, спустошення, самотність</p>	<p><b>Феноменологія:</b> негативне переживання <b>Психіка:</b> відторгнення, не сприйняття <b>Фізіологія:</b> <u>стенічна реакція</u> – мобілізація сил, напруження <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - нервової, - імунної, - травної, - м'язової (напруження), - ендокринної (гормон. збій)</p>
гнів	<p><b>Оцінка:</b> незадоволення ситуацією; порушення встановлених міжособистісних відносин <b>Приклад:</b> - будь яке розчарування - незадоволення ситуацією</p>	<p><b>Експресія:</b> <u>Очі:</u> великі, відкриті, брови опущені <u>Рот:</u> 1) кутики рота опущені, напружені, губи підтягнуті; 2) рот відкритий під час крику <u>Обличчя:</u> напружене <b>Поведінка:</b> <u>Настрій:</u> ворожий <u>Поведінка:</u> імпульсивна, зухвальна, прояв неслухняності, висловлювання образ, принижень <u>Наслідок:</u> жаль</p>	<p><b>Феноменологія:</b> негативне переживання <b>Психіка:</b> бурхливий вияв злості, роздратованість <b>Фізіологія:</b> <u>стенічна реакція</u> – нервово збудження, активація до дій <u>Можливі наслідки</u> порушення систем: - серцево-судинної (збій серцевого ритму), - травної (хвороби печінки, жовчного міхура), - нервової (головний біль), - кров'яної (підвищений тиск)</p>

різні емоції. Дослідник озвучує емоційний стан і просить знайти його. Наприклад, «Покажи на якій світлинці дівчинка радіє?» (див. рис.2)

Виконання завдання – «Ідентифікація емоцій в життєвих ситуаціях», на третьому етапі, дозволяє вивчити у дошкільника усвідомленість ним власних емоцій, вміння їх співвідносити із життєвими ситуаціями. Дитині пропонують послухати дванадцять запитань, які співвідносяться з різ-



Рис. 1. Зображені емоції на смайликах



Рис. 2. Зображення лицевої експресії дитини на світлинах

























ними видами емоцій (позитивними: *радість, захоплення, задоволення, цікавість, подив, співчуття* та негативними: *сум, відраза, недовіра, страх, незадоволення, гнів*). До кожного ситуативного питання необхідно: вказати назву емоції; розказати в яких ситуаціях була пережита дитиною ця емоція та її наслідки; підібрати картку з відповідним емоційним смайликом; спробувати мімічно її зобразити. Якщо з першого разу не виходить відтворити емоцію то пропонують допомогу у вигляді картинок із зображенням тієї чи іншої емоції.

Наприклад: Яку емоцію відчувають діти коли їм купляють гарну іграшку? – «радість». Обери картинку зі смайликом, який позначає «радість». В яких ситуаціях ти переживав «радість»? Яке було твоє самопочуття, коли відчував цю емоцію? Продемонструй її т.п.

Оцінка *результатів виконання завдання*. Кожна правильно підібрана емоція її пояснення та відтворення оцінюється в 1–бал. В 0,5 балів завдання оцінюється якщо дитина: плутає схожі між собою позитивні емоції, такі як «радість»,

Таблиця 1

## Діагностичний блок для вивчення емоційної грамотності

№ з/п	Основне питання	Вибір смайлика		Схема для демонстрації емоції
<b>Комфортні емоції (позитивні)</b>				
1	Яку емоцію відчувають діти коли їм купляють гарну іграшку?		радість	
2	Яку емоцію переживає людина, якщо їй щось (хтось) подобається?		захоплення	
3	Яку емоцію проявляє дитина коли її хвалять за гарно виконане завдання?		задоволення	
4	Яку емоцію проявляють діти, коли навчаються?		цікавість	
5	Яка емоція проявляється на обличчі, коли ми бачимо щось незвичне (неочікуване)?		подив	
6	Яку емоцію переживають люди, коли в їх близьких або друзів неприємності?		співчуття	
<b>Дискомфортні емоції (негативні)</b>				
7	Яку емоцію ми можемо відчувати коли хворіємо, або нас образили?		сум	
8	Яка емоція переважає, коли нам щось не подобається, наприклад, їжа, речі, люди?		відраза	
9	Яка емоція проявляється, коли нас обманюють?		недовіра	
10	Яка емоція проявляється в людині коли вона чогось боїться?		страх	
11	Яку емоцію ми відчуваємо коли з чимось не погоджуємось (щось нам не подобається)?		незадоволення	
12	Які емоції відчуваємо коли ми розсерджені?		гнів	

«задоволення», «захоплення». Наприклад, на ситуацію, яка має виражати почуття «радість» дошкільник демонструє посмішку тобто «задоволення»; однотипно показує негативні емоції такі як «незадоволення» і «гнів»; правильно демонструє емоції але не може їх пояснити; труднощі під час показу емоцій (сором'язливість, невпевненість), але вірно їх характеризує. Неправильно підібрана та продемонстрована емоція, не розуміння її значення оцінюється в 0 балів. Найвищий результат який може отримати дитина становить 12 балів.

Загальний кількісний показник з усіх завдань (1. Розшифрування схематичних емоцій – 12 балів; 2. Зчитування лицевої експресії – 12 балів; 3. Демонстрація та характеристика емоцій відповідно ситуацій –12 балів) складає 36 балів. Максимальний показник дозволяє визначити сформованість емоційного компоненту у дітей старшого дошкільного віку за трьома рівнями: низьким (від 0 до 12 балів), середнім (від 13 до 24 балів) та високим (від 25 до 36 балів).

**Характеристика рівнів. Високий рівень (від 25 до 36 балів)** – самостійне виконання завдань; правильне розшифрування емоцій на схематичних зображеннях; зчитування мімічної інформації (лицевої експресії) з обличчя дитини на світлинах; співвіднесення емоцій з життєвими ситуаціями; характеристика емоцій; адекватна передача своїх переживань (вербально та експресивно); правильність вживання в мовленні слова, які позначають емоційний стан; використання «дискретних емоційних категорій» у різних життєвих ситуаціях.

**Середній рівень (від 13 до 24 балів)** – плутання схожих між собою емоцій; правильна демонстрація емоції але труднощі під час пояснень; не вміння мімічно зобразити емоційний стан хоча вірно його характеризують; потреба в стимулюючій допомозі зі сторони педагога.

**Низький рівень (від 0 до 12 балів)** – розпізнання яскраво виражених емоцій (радість, гнів) та плутання їх з іншими «сімейно» схожими; труднощі під час пояснень та показі емоцій, не розуміння їх значень; потрібна постійна допомога педагога.

**Висновки і пропозиції.** Узагальнений аналіз наукових досліджень дозволив зробити наступні висновки.

Теоретичне обґрунтування концептуальних позицій, дає підстави стверджувати, що не має єдиної точки зору, щодо кількісного складу базових емоцій. Їх варіативність змінюється відповідно мети та завдань наукових досліджень. Зважаючи на віковий аспект досліджуваних нами дітей в основу діагностичної методики було покладено дванадцять емоцій, з них шість позитивних (*радість, захоплення, задоволення, цікавість, подив, співчуття*) та шість негативних (*сум, відразу, недовіра, страх, незадоволення, гнів*).

Укомплектовано карту емоцій за основними компонентами, які характеризують прояви емоцій: оціночний – аналізує стан критичної ситуації і спрямовує відповідний вид емоції; фізіологічний – запускає внутрішній механізм організму; феноменологічний – створює чуттєве сприйняття емоцій (позитивне або негативне переживання); експресивний – змінює положення м'язів обличчя; поведінковий – створює зовнішнє реагування на місці подій; психічний – забезпечує особливість та індивідуальність переживань. Зокрема, феноменологічний, фізіологічний та психічний компоненти вказують на внутрішній прояв емоцій, експресивний та поведінковий – зовнішній.

Модернізовано методику «емоційної грамотності», яка дозволяє вивчити в старшого дошкільника сформованість його афективно-емоційної сфери. Під час дослідження основну увагу звертаємо на рухову активність м'язів обличчя; вміння розшифровувати мімічну інформацію (за участю лицьового гнозису), адекватно передавати свої переживання (вербально та експресивно), правильно вживати в мовленні слова, які позначають емоційний стан, використовувати «дискретні емоційні категорії» у різних життєвих ситуаціях.

#### Список використаної літератури:

1. Мороз В.Я. Експресивний дискурс: синтаксичні засоби вираження. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 106 с.
2. Vandries J. *Language. Linguistic introduction to history*. Editorial URSS, 2004. 410 s.
3. Scarantino A., Sousa, R. Emotion. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2018. <https://plato.stanford.edu/entries/emotion/>
4. Ekman P. An Argument for Basic Emotions. *Cognition and emotion*. 1992. 6 (3–4), P.169–200.
5. Ekman P., & Cordaro D. What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*. 2011. Vol. 3, No. 4. P.364–370.
6. Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. New York, NY: University Press of America.
7. Chiu D. Emojis and ai to communicate non-verbal expressions of emotion: in preparation for the digitalization of doctor-patient conversations. Mirabeau, Amsterdam. The Hague University of Applied Sciences Graduation Project. 2018. 95 p. <https://www.pinterest.ru/pin/469852173622809487>
8. Panksepp J., and Davis K. *The Emotional Foundations of Personality: A Neurobiological and Evolutionary Approach*. New York: W. W. Norton & Company. 2018. 352 p.
9. Gray J. On the classification of the emotions. *Behavioral and Brain Sciences*. 1982. 5(3), P.431–432. doi:10.1017/S0140525X00012851

10. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004. 15(3). P. 197–215.
11. Churches O., Nicholls, M., Thiessen, M., Kohler, M., & Keage, H. Emoticons in mind: An event-related potential study. *Social Neuroscience*. 2014. P. 196–202.
12. Jibril T. A., & Abdullah M. H. Relevance of Emoticons in Computer-Mediated Communication Contexts: An Overview. *Asian Social Science*. 2013. P. 201–207.
13. Zareen N., Karim N., & Khan U. A. Psycho Emotional Impact of Social Media Emojis. *ISRA Medical Journal*. 2016. P. 257–262.
14. Russell J. A., & Bullock M. Multidimensional scaling of emotional facial expressions: Similarity from preschoolers to adults. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. 48(5), P. 1290–1298.
15. Fredrickson B. L., Devine In P. and Plant A. Positive emotions broaden and build (Eds.) *Advances in Experimental Social Psychology*. 2013. 47. pp.1–53.
16. Tong E. Differentiation of 13 positive emotions by appraisals. *Cognition and Emotion*. 2014. 29(3), P. 487–489.
17. Smith T. *The human body*. London. 2019, 240 p.

**Bielova O. Methods of studying emotional literacy of children of older preschool age with logopathology**

*Theoretical analysis of classical and modern research on the problem of studying basic emotions and their components is presented. Systematization of scientific theories has allowed to modernize the methodology which is aimed at studying emotional literacy in older preschool children with speech pathology. Research objectives: theoretical substantiation of scientific concepts for the classification of basic emotions; characteristics of emotions by main components; modernization of methods for studying emotional literacy in older preschool children with speech pathology. The purpose of the study: to create a methodology aimed at studying the emotional literacy of older preschool children with speech pathology. It is determined that there is no single position on the number of basic emotions. Given the age of the surveyed older preschool children, attention was focused on twelve emotions: six positive (joy, admiration, pleasure, curiosity, surprise, compassion) and negative (sadness, immediately, distrust, fear, dissatisfaction, anger). The influence of interdependent components on the course of emotions is described, in particular, evaluative – analyzes the state of the critical situation and directs the appropriate type of emotion; physiological – triggers the internal mechanism of the organism, (increase in heart rate, change in blood pressure, etc.), manifested by wall-excited or asthenic-inhibitory reactions; phenomenological – creates a sensory perception of emotions; expressive – changes the position of facial muscles; behavioral – causes an external response at the scene; mental – provides the peculiarity and individuality of experiences. The method of “emotional literacy” has been modernized, which allows to study the formation of their affective-emotional sphere in children of older preschool age with speech pathology. The research takes place in a certain sequence: deciphering schematic emotions on the depicted emoticons; reading facial expressions from the child’s face in the photos; correlation of the situation with emotions, characterization of emotion and its demonstration. During the study, the main attention is paid to the motor activity of facial muscles; ability to decipher facial expressions (with the participation of facial gnosis), adequately convey their experiences (verbally and expressively), correctly use words in speech that denote emotional state, use “discrete emotional categories” in different life situations.*

**Key words:** basic emotions, emotional literacy, preschool children, speech disorders.

УДК 37.064.3-342.951:82; 796.8  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.4>

**К. В. Бутенко**

старший викладач кафедри тактичної та спеціальної фізичної підготовки факультету № 3  
Харківського національного університету внутрішніх справ

**І. В. Райтаровська**

старший викладач кафедри спорту і спортивних ігор  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**В. П. Родигіна**

старший викладач кафедри фізичного виховання  
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

**О. М. Мартиненко**

викладач кафедри тактичної та спеціальної фізичної підготовки факультету № 3  
Харківського національного університету внутрішніх справ

**Н. Д. Богомол**

викладач кафедри фізичного виховання  
Сумського національного аграрного університету

## СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ТРЕНЕРІВ З ОДНОБОРСТВ ДО ЗГУРТУВАННЯ СПОРТИВНОГО КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

*Відповідно до результатів аналізу науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури, членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням визначення сутнісних характеристик формування готовності тренерів, які спеціалізуються у спортивних видах боротьби до згуртування збірних команд в умовах воєнного стану – присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших наукових розвідок та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напряму дослідження.*

*Головною метою дослідження є визначення сутності та структури готовності тренерів з греко-римської боротьби до згуртування збірної команди в умовах воєнного стану. Під час дослідно-аналітичної роботи були використані наступні методи дослідження: аксіоматичні, ідеалізація, історичні і логічні, сходження від конкретного, формалізація, тощо.*

*В результаті теоретичного дослідження нами визначені сутнісні характеристики формування готовності тренерів, які спеціалізуються в одноборствах до змагальної діяльності (на прикладі тренерів з греко-римської боротьби) – особистісне утворення, яке формується шляхом акцентованого та збалансованого педагогічного впливу на формування у тренерів, які спеціалізуються у спортивних видах боротьби (одноборствах) готовності до підтримання на високому рівні спортивних показників спортсменів та спортсменок, а також збірних команд (з олімпійських та неолімпійських видів одноборств) на міжнародній арені, особистому захисту України в умовах воєнного стану (екстремальних умовах реалій сьогодення) та забезпечує поєднання ними знань про зміст та структуру системи багаторічної підготовки одноборців зі сформованими та усвідомленими ними в процесі розвитку потребами та потенційними можливостями. Крім вище зазначеного членами науково-дослідної групи визначені домінуючі компоненти: мотиваційний, професійно-прикладний, стресостійкий та функціональний – що забезпечують формування готовності тренерів, які спеціалізуються в одноборствах (на прикладі тренерів з греко-римської боротьби) до професійної діяльності в умовах воєнного стану (екстремальних умовах реалій сьогодення).*

*Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають розроблення педагогічних умов згуртування спортивного колективу в умовах воєнного стану (на прикладі спортсменів високої кваліфікації, які спеціалізуються у греко-римській боротьбі).*

**Ключові слова:** *військовий стан, вихідні передумови, готовність, греко-римська боротьба, екстремальні умови, психологічна готовність, одноборства, спортивний колектив, сутнісні характеристики, тренерська діяльність.*

**Постановка проблеми.** На сьогодні спортивні види боротьби є ефективним засобом формування всебічно розвинутої особистості. Необхідно підкреслити, що в реаліях сьогодення олімпійські та неолімпійські види одноборств забезпечують формування надійного резерву захисників та захисниць України. Враховуючи вище зазначене, актуальності набуває підготовка висококваліфікованих тренерських кадрів, що забезпечить підвищення престижу Українського спорту на світовій арені, а також сприятиме (за потреби) готовності спортсменів та спортсменок до служби у силових структурах інституцій сектору безпеки і оборони України.

Важливою складовою у підтриманні на належному рівні здобутих професійних компетентностей є організація ефективної системи підвищення кваліфікації тренерів, які спеціалізуються у спортивних видах боротьби (інших видах спорту), а також організація їхньої самостійної роботи. Це сприятиме оптимізації, модернізації, а також уніфікації фахових компетентностей тренерських кадрів зазначеної вище категорії відповідно до вимог сьогодення. Крім цього, опанування тренерами сучасними педагогічними технологіями забезпечить якісну організацію системи багаторічної підготовки спортсменів, які спеціалізуються в одноборствах.

Необхідно підкреслити, що на сьогодні в Україні система підвищення кваліфікації тренерських кадрів працює збалансовано (згідно до діючих нормативно-правових документів та відповідних комплексів навчально-методичного забезпечення підвищення кваліфікації тренерських кадрів). Крім цього значна частка тренерів знаходиться у постійному науковому пошуку спрямованому на уніфікацію індивідуального «тренерського стилю» багаторічної підготовки спортсменів. Важливим є й те, що висококваліфіковані тренери в системі самоосвіти (самостійної роботи) опановують сучасними технічними засобами навчання (науковим інструментарієм), що сприяє підвищенню ефективності організації навчально-тренувального процесу одноборців різних вікових груп та вагових категорій.

Не дивлячись на збалансованість, а також насиченість існуючих програм підвищення кваліфікації тренерських кадрів (планів самостійної роботи), питанням згуртування збірних команд (з обраного виду спорту) в умовах воєнного стану уваги не приділялося, що підкреслює актуальність, практичну складову та своєчасність обраного напрямку дослідження.

Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідної роботи кафедри тактичної та спеціальної фізичної підготовки факультету №3 (превентивної діяльності) Харківського національного університету внутрішніх справ, а також

профільних кафедр закладів вищої освіти України відповідно до договорів про міжкафедральну співпрацю (ініціативний науковий проєкт «Бліц», 2022 р.).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** у обраному напрямі наукової розвідки (1 етап, 26–27 лютого 2022 р.) дозволив визначити низку учених: А. Сватєєва [1], О. Задорожню, Ю. Бріскіна, М. Пітина [2], Н. Башавець, Б. Кіндзера, Ю. Таймасова, О. Зуб, В. Артеменка [3] та інших практичних працівників (К. Ананченка, Н. Бойченко, Б. Кіндзера, П. Рибалки, О. Хацаюка), які у своїх працях висвітлили особливості організації системи професійної підготовки (підвищення кваліфікації, самоосвіти тощо) тренерів з одноборств.

Не менш цікавими за своїм змістом та сутнісними характеристиками є напрацювання: С. Латишева [4], О. Хацаюка, К. Ананченка, О. Хуртенко, С. Дмитренко, Н. Бойченко [5], О. Подрігало [6] та інших фахівців (В. Білоброва, Б. Кіндзера, А. Михайленка, А. Телебана, М. Хасанова) – у яких окреслені основні напрями організації системи багаторічної підготовки спортсменів, які спеціалізуються в спортивних видах боротьби на різних етапах їхньої багаторічної підготовки.

В результаті подальшої дослідно-аналітичної роботи нашу увагу привернули наукові праці: С. Кенані [7], І. Оксенюка [8], В. Ягодзінського, О. Кісілюка, І. Хлібовича, М. Родіонова, С. Іванова, О. Десятки, Д. Полозенка, М. Краснопольського [9] та інших учених і практиків (Л. Джуган, І. Кузнецової, Н. Олійник, Л. Серової, В. Цибульської, О. Ярещенка) – у яких визначаються сучасні педагогічні моделі (технології), що забезпечують згуртування збірних команд (спортивних колективів) у різних умовах навчально-тренувального процесу.

Заслужують уваги наукові праці учених: М. Гусакової [10], Н. Березовської [11], М. Починкової [12] та інших спеціалістів зазначеного вище напрямку наукової розвідки (І. Кравець, Н. Морозової, З. Пушкар, О. Сараєвої, Н. Сергієнко) – у яких розкриваються особливості формування психологічної сумісності представників різних груп населення під час спільної колективної трудової діяльності (у різних умовах організації праці).

У роботах: Н. Олійник, С. Войтенко [13], А. Кошури [14], В. Вінс, С. Белякова [15] та інших учених і практиків (С. Замрозевич-Шадріної, В. Колісніченка, Є. Маляра, П. Рибалки, В. Саєнка, І. Шапаренко, Н. Семаль, Я. Широкова, О. Юденко) – визначаються вихідні передумови, які забезпечують розроблення організаційно-педагогічних умов згуртування спортсменів, які спеціалізуються у спортивних видах боротьби у різних умовах навчально-тренувального процесу.

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури, членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням визначення сутнісних характеристик (вихідних передумов) формування готовності тренерів, які спеціалізуються у спортивних видах боротьби до згуртування збірних команд (змішаних спортивних колективів) в екстремальних умовах (умовах воєнного стану) – присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших наукових розвідок та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напрямку дослідження.

**Мета статті.** Головною метою дослідження є визначення сутності та структури готовності тренерів з греко-римської боротьби до згуртування збірної команди в умовах воєнного стану.

Для досягнення мети дослідження заплановано вирішити наступні завдання:

- провести аналіз науково-методичної та спеціальної літератури у напрямі організації системи професійної підготовки (підвищення кваліфікації, самоосвіти тощо) тренерів з одноборств;

- здійснити аналіз спеціальної науково-методичної та довідкової літератури у напрямі організації системи багаторічної підготовки спортсменів, які спеціалізуються у спортивних видах боротьби на різних етапах їхньої багаторічної підготовки;

- визначити сучасні педагогічні моделі (технології), які забезпечують згуртування спортивних колективів (збірних команд) у різних умовах навчально-тренувального процесу;

- здійснити аналіз спеціальної та довідкової літератури у напрямі формування психологічної сумісності представників різних груп населення під час спільної колективної трудової діяльності у різних умовах організації праці.

Під час теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи були використані наступні методи: аксіоматичні, ідеалізації, історичні і логічні, сходження від конкретного, формалізації, тощо. Крім цього було використано власний досвід організації системи багаторічної підготовки одноборців.

**Виклад основного матеріалу.** У динаміці другого етапу дослідно-аналітичної роботи (28 лютого – 5 березня 2022 р.) відповідно до результатів отриманих наприкінці першого етапу, а також враховуючи результати попередніх досліджень у обраному напрямі наукової розвідки [3, 6, 11, 15], членами науково-дослідної групи (НДГ) визначено сутність та структуру готовності тренерів, які спеціалізуються в греко-римській боротьбі до згуртування збірної команди в умовах воєнного стану.

Аналізуючи наукові праці учених: Ю. Медвідь, Я. Павлова, Л. Патрика, П. Рибалки, О. Шабаліна нами визначено сутність поняття «підготовка» (у широкому сенсі його усвідомлення). У свою чергу,

відповідно до наукової концепції І. Гавриша [16], поняття «підготовка» невід’ємно пов’язане із фаховою освітою і ґрунтується на системі безперервного навчання та збагачує поняття «готовності». Необхідно відмітити, що підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а «готовність» – виступає результатом професійної підготовки. Отже – «професійна підготовка» тренерів, які спеціалізуються в спортивних видах боротьби (боротьбі самбо, вільна боротьба, греко-римська боротьба, дзюдо тощо) є системою навчання, яка забезпечує формування у них необхідних ключових компетентностей, що забезпечує підготовку висококваліфікованих одноборців.

Подальший огляд сучасних наукових концепцій провідних учених (А. Алексєєва, Г. Арзютова, К. Ананченка, Н. Бойченко, Б. Кіндзера, І. Кузнецової, С. Латишева, О. Хацаюка, А. Чуха, В. Шемчука) – у напрямі всебічної підготовки висококваліфікованих тренерів, які спеціалізуються в одноборствах – надає нам підстави для усвідомлення поняття «професійної компетентності» тренерів зазначеної вище категорії, як особистісного утворення, яке проявляється у їхній готовності забезпечити реалізацію завдань передбачених етапами багаторічної підготовки спортсменів.

Відповідно до вище зазначеного вважаємо, що підґрунтям для ефективної організації навчально-тренувального процесу одноборців є динамічне поєднання теоретичної та практичної готовності до її реалізації (практичного впровадження). Таким чином, поняття «готовність» – є стійким станом доведеного, а «готовий» – «це той, хто зробив необхідне приготування до чого-небудь; перебуває в стані, наближеному до чого-небудь; заздалегідь продуманий, складений, підготовлений; набув досвіду тощо» (І. Білодід [17]).

Подальший аналіз спеціальної науково-методичної та довідкової літератури дозволив нам визначити низку уніфікованих підходів, що забезпечують формування готовності особистості до професійної діяльності (табл. 1). Вважаємо, що у майбутньому перелічені вище підходи забезпечать вирішення завдань передбачених наступними етапами дослідження з окресленої проблематики.

Надалі, членами НДГ виділено низку трактувань поняття «готовність особистості до професійної діяльності» (табл. 2). Аналізуючи вище наведені трактування поняття «готовність особистості до професійної діяльності» (табл. 2) вважаємо, що професійна діяльність тренерів, які спеціалізуються у спортивних видах боротьби у порівнянні із іншими видами спорту (характером, а також динамікою професійної діяльності) має специфічні відмінності. Тому доцільно використовувати поняття «готовність тренерів, які спеціалізуються в одноборствах до змагальної діяльності».



Таблиця 1

**Перелік уніфікованих підходів, що забезпечують формування готовності особистості до професійної діяльності**

№ з/п	Підхід	Учені	Коротка описова характеристика підходу
1.	культурологічний	Г. Васянович, В. Вехтев, Е. Ерьоменко, Е. Муртазієв, Ю. Хатунцева, Т. Чикалова О. Шевченко	готовність особистості до професійної діяльності проявляється через рівень сформованості професійної культури
2.	креативний	Ю. Вербиненко, М. Ілляхова, В. Лозовецька, П. Мацелура, Л. Кондрашова, О. Хуртенко, Г. Штельмах, В. Ягулов	готовність до фахової діяльності трактується як здатність до творчості (фахова майстерність розглядається як творчість)
3.	персоналістичний	М. Граб, М. Лазарев, В. Мосійчук, М. Москальов, О.М. Пехота, С. Шевцов	готовність до професійної діяльності виражається через специфічні вимоги до особистості фахівця, а також через сукупність його компетентностей
4.	змішаний	Ю. Галімов, Н. Мойсенюк, С. Мул, П. Рибалко, Ю. Самсонов, І. Сірак, О. Хацаюк, В. Шемчук, О. Яреценко	акумулює у собі поєднання різних педагогічних практик (наукових шкіл, концепцій) та підходів тощо

Необхідно відмітити, що в процесі формування готовності тренерів зазначеної вище категорії до професійної діяльності провідну роль відіграє педагогічний вплив (Ю. Вербиненко, Б. Максимчук, М. Медвідь, О. Скоробогат, А. Стадник, С. Улинець, О. Хацаюк, Ю. Чапюк).

Крім цього, «готовність особистості» може бути сформована лише за умови, якщо вона за своїми формальними ознаками буде містити у собі чітке уявлення про сутнісні характеристики відповідної професійної діяльності, а її якості та сформовані компетентності відповідатимуть вимогам професійної діяльності, яка реалізується на практиці (Т. Зубрицька, О. Кобрій, Т. Кудрявцев, С. Кучеренко, М. Піддячний, Л. Степаненко, Н. Якимова).

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної, довідкової та спеціальної літератури (моніторингу Інтернет-джерел) з окресленої проблематики пропонуємо наступне визначення «готовність тренерів, які спеціалізуються в однокласних до змагальної діяльності» – особистісне утворення, яке формується шляхом акцентованого та збалансованого педагогічного впливу на формування у тренерів, які спеціалізуються у спортивних видах боротьби (однокласних) готовності до підтримання на високому рівні спортивних показників спортсменів та спортсменок, а також збірних команд (з олімпійських та неолімпійських видів однокласних) на міжнародній арені, особистому захисту України та підготовки патріотично налаштованих захисників та

Таблиця 2

**Трактування поняття «готовність особистості до професійної діяльності»**

№ з/п	Учений	Визначення «готовність індивіда до професійної діяльності»
1.	А. Бевз	«певний ступінь відповідності змісту і стану психіки, фізичного здоров'я, якостей вимогам діяльності»
2.	А. Демченко	«цілісне особистісне динамічне утворення, набуте в результаті спеціального навчання, що включає у свою структуру взаємопов'язані елементи: науково-теоретичний, практичний і психологічний»
3.	Л. Карамушка	«комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених психологічних якостей, які забезпечують ефективність професійної діяльності»
4.	Г. Кловак	«фахова компетентність, яку характеризують сукупність взаємопов'язаних сутнісних орієнтацій, відповідних знань, умінь і навичок»
5.	Коджаспірова Г.М.	«складна динамічна система, що містить інтелектуальні, емоційні, вольові, мотиваційні сторони психіки»
6.	А. Кондрашова	«інтегральне поняття, що характеризується складною, динамічною структурою взаємопов'язаних особистісних компонентів – професійною спрямованістю, здатністю до самооцінки праці, потреби у професійному зростанні»
7.	Кузнецов Л.	«цілісний прояв особистості, що включає знання предмету, методів роботи, професійну майстерність, комунікативні вміння, високу суспільно-політичну спрямованість, загальні та спеціальні здібності, тощо»
8.	С. Максименко, О. Пелех	«цілеспрямований прояв особистості, який включає погляди, переконання, знання, звички, уміння, ставлення, мотиви, вольові та інтелектуальні якості, почуття установки; її становлення відбувається впродовж моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом усебічного особистісного розвитку особистості з урахуванням вимог, обумовлених особливостями професії»
9.	Г. Непеїна	«якість особистості, в якій виражено її прихильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду і здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності; готовність може являти собою наведену єдність елементів – мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність»

захисниць України в умовах воєнного стану (екстремальних умовах реалій сьогодення) та забезпечує поєднання ними знань про зміст та структуру системи багаторічної підготовки одноборців зі сформованими та усвідомленими ними в процесі розвитку потребами та потенційними можливостями.

На підставі аналізу наукових концепцій провідних учених та практиків: Г. Алексєєва, К. Ананченка, Г. Арзютова, В. Дорошенка, А. Дяченко, А. Красілова, І. Полякова, Ю. Радченка, П. Рибалки, Р. Троня, М. Хасанова, О. Хацаюка – у напрямі формування готовності тренерів до професійної діяльності в умовах воєнного стану (екстремальних умовах реалій сьогодення) членами НДГ встановлено, що у її структурі існує ряд провідних компонентів, які є спільними, а саме:

– мотиваційний (розуміння труднощів організації навчально-тренувального процесу в умовах воєнного стану (екстремальних умовах реалій сьогодення) та особливостей забезпечення участі спортсменів та спортсменок, які спеціалізуються в одноборствах до змагань різних рангів (у зазначених вище умовах), а також розуміння у разі потреби в інтересах захисту України «специфіки перенесення підготовленості» та впливу індивідуального рівня психофізичної готовності (рівня всебічної підготовленості одноборців своєї команди) на якість виконання завдань за призначенням;

– професійно-прикладний (всебічне забезпечення формування професійних компетентностей необхідних для успішної реалізації завдань передбачених етапами багаторічної підготовки одноборців із урахуванням реалій сьогодення, а у разі крайньої необхідності – надійного виконання ними завдань за призначенням у складі підрозділів відповідних інституцій сектору безпеки і оборони України);

– стресостійкий (формування індивідуальної високої психофізичної готовності до здійснення професійної діяльності в умовах воєнного стану, забезпечення психологічної стійкості спортсменів та спортсменок, які спеціалізуються в одноборствах до навчально-тренувальної та змагальної діяльності у екстремальних умовах реалій сьогодення);

– функціональний (формування професійних компетентностей необхідних для розвитку та удосконалення технічної, тактичної, спеціальної фізичної підготовленості одноборців (чоловіків та жінок), що забезпечує досягнення ними максимально високого результату під час їхньої участі у змаганнях вищих рангів (в період воєнного стану), а у разі необхідності – надійного виконання завдань за призначенням відповідно до фаху (у екстремальних умовах реалій сьогодення).

Таким чином, поставлені перед нами завдання виконані, а головна мета дослідження – досягнута.

**Висновки і пропозиції.** В результаті теоретичного дослідження нами визначені сутнісні харак-

теристики формування готовності тренерів, які спеціалізуються в одноборствах до змагальної діяльності (на прикладі тренерів з греко-римської боротьби) – особистісне утворення, яке формується шляхом акцентованого та збалансованого педагогічного впливу на формування у тренерів, які спеціалізуються у спортивних видах боротьби (одноборствах) готовності до підтримання на високому рівні спортивних показників спортсменів та спортсменок, а також збірних команд (з олімпійських та неолімпійських видів одноборств) на міжнародній арені, особистому захисту України та підготовки патріотично налаштованих захисників та захисниць України в умовах воєнного стану (екстремальних умовах реалій сьогодення) та забезпечує поєднання ними знань про зміст та структуру системи багаторічної підготовки одноборців зі сформованими та усвідомленими ними в процесі розвитку потребами та потенційними можливостями.

Крім вище зазначеного членами науково-дослідної групи визначені домінуючі компоненти: мотиваційний, професійно-прикладний, стресостійкий та функціональний – що забезпечують формування готовності тренерів, які спеціалізуються в одноборствах (на прикладі тренерів з греко-римської боротьби) до професійної діяльності в умовах воєнного стану (екстремальних умовах реалій сьогодення).

Результати дослідження впроваджені у систему багаторічної підготовки спортсменів, які спеціалізуються у спортивних видах боротьби. Висловлюємо подяку заслуженим тренерам України: О. Хацаюку (м. Харків) та А. Телебану (м. Тернопіль) за якісне науково-методичне консультування, що забезпечило досягнення головної мети дослідження.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають розроблення педагогічних умов згуртування спортивного колективу в умовах воєнного стану (на прикладі спортсменів високої кваліфікації, які спеціалізуються у греко-римській боротьбі).

#### Список використаної літератури:

1. Сватєєв А.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера викладача до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 26 с.
2. Задорожна О.Р., Бріскін Ю.А., Пітин М.П. Формування професійної підготовленості майбутніх тренерів зі спортивних єдиноборств з використанням тренажерних пристроїв. *Єдиноборства*. 2020. № 3(17). С. 13–24.
3. Башавець Н.А., Кіндзер Б.М., Таймасов Ю.С., Зуб О.В., Артеменко В.В. Удосконалення професійних компетентностей тренерів з одноборств. *Педагогіка формування творчої осо-*

- бистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. № 73 (Т. 1). С. 47–53.
4. Латишев С.В. Спеціальна силова підготовка та засоби її контролю у річному циклі тренування кваліфікованих борців : автореф. дис. ... канд. з фіз. виховання і спорту : 24.00.01. Львів, 2004. 19 с.
  5. Хацаюк О.В., Ананченко К.В., Хуртенко О.В., Дмитренко С.М., Бойченко Н.В. Дослідження технічного арсеналу бійців ММА високої кваліфікації. *Єдиноборства.* 2020. № 3(17). С. 92–105.
  6. Подрігало О.О. Теоретико-методичні засади прогнозування успішності спортивної діяльності на етапах базової підготовки : дис. ... канд. з фіз. виховання і спорту : 24.00.01. Київ, 2020. 528 с.
  7. Кенані С.Б. Індикатори психологічного клімату спортивної команди : автореф. дис. ... канд. з фіз. виховання і спорту : 24.00.01. Київ, 2005. 20 с.
  8. Оксенюк І. Значення факторів психологічної сумісності у взаємовідносинах між тренером та гравцями футбольної команди. *Нова педагогічна думка.* 2017. № 3(91). С. 71–73.
  9. Ягодзінський В.П., Кісілюк О.М., Хлібович І.В., Родіонов М.О., Іванов С.В., Десятка О.А., Полозенко Д.П., Краснопольський М.М. Вивчення ставлення курсантів до необхідності впровадження військово-прикладних видів спорту до форм фізичної підготовки у ВВНЗ. *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт, серія № 15).* 2021. Вип. 11 (143). С. 151–154.
  10. Гусакова М.П. Зворотний зв'язок у вихованні дошкільника: психологічна освіта чи батьківський досвід. *Практична психологія та соціальна робота.* 2014. № 9. С. 4–9.
  11. Березовська Н. Вивчаємо психологічний клімат колективу. *Дошкільне виховання.* 2017. № 3. С. 12–15.
  12. Починкова М.М. Психологія професійної освіти у формуванні критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. № 69 (Т. 3). С. 97–101.
  13. Олійник Н.А., Войтенко С.М. Психологічні особливості спортивної діяльності: монографія. Київ : ВНАУ, 2020. 240 с.
  14. Кошура А.В. Теорія і методика спортивних тренувань: навч. посіб. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2021. 120 с.
  15. Вінс. В., Белякова С. Психологічні аспекти формування соціально-психологічного клімату в спортивній дитячій групі. *Психологічні науки (серія № 12).* 2021. Вип. 15 (60). С. 5–13.
  16. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 542 с.
  17. Білодід І.К. Словник української мови: словник (Т. 2). Київ : Інститут мовознавства, 2021. С. 148.

**Butenko K., Raitarovska I., Rodigina V., Martynenko A., Bogomol N. The essence and structure of the formation of the readiness of coaches who specialize in martial arts to unite the sports team in a military threat**

*According to the results of the analysis of scientific-methodical, special and reference literature, members of the research group found, that the question of determining the essential characteristics of the formation of the readiness of coaches who specialize in wrestling to unite national teams in the face of a military threat (hostilities in Ukraine) – insufficient number of scientific and methodical works is devoted, which requires further research and emphasizes the relevance and practical component of the chosen field of study.*

*The main purpose of the study is to determine the nature and structure of the readiness of Greco-Roman wrestling coaches to unite the national team in conditions of military danger. During the research and analytical work the following research methods were used: axiomatic, idealization, historical and logical, convergence from the concrete, formalization, etc.*

*As a result of theoretical research we have determined the essential characteristics of the formation of the readiness of coaches who specialize in martial arts for competitive activities (on the example of coaches in Greco-Roman wrestling) – personal education, which is formed by accentuated and balanced pedagogical influence on the formation of coaches who specialize in wrestling (martial arts) readiness to maintain a high level of sports performance of athletes, as well as national teams (from Olympic and non-Olympic types of martial arts) in the international arena, personal defense of Ukraine and training of patriotic defenders of Ukraine in conditions of military danger (extreme conditions of today's realities) and provides them with a combination of knowledge about the content and structure of the system of long-term training of wrestlers with the needs and potential opportunities formed and realized by them in the process of development. In addition to the above, the members of the research group identified the dominant components: motivational, professionally applied, stress-resistant and functional – ensuring the readiness of coaches who specialize in martial arts (on the example of coaches in Greco-Roman wrestling) to professional activity in conditions of military danger (extreme conditions of today's realities).*

*Prospects for further research in the chosen field of scientific research include the development of pedagogical conditions for the consolidation of sports teams in martial law (on the example of highly qualified athletes who specialize in Greco-Roman wrestling).*

**Key words:** *coaching activities, essential characteristics, extreme conditions, Greco-Roman wrestling, initial preconditions, martial arts, military threat, psychological readiness, readiness, sports team.*

**О. А. Данильченко**

старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
Національної академії Національної гвардії України

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

*У статті розроблено та представлено модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України.*

*Зазначено, що сьогодні гостро ставить перед нами проблему формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України, які очолять підрозділи, що виконують завдання з охорони громадського порядку.*

*Відтак постає необхідність розроблення та впровадження у навчальний процес моделі формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України.*

*Досліджено погляди науковців щодо визначення та специфіки моделей формування різних компетентностей фахівців.*

*Констатовано, що модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України ще не стала об'єктом детального наукового вивчення.*

*Визначено, що модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України – це логічно послідовна система елементів процесу підготовки майбутніх офіцерів під час їх навчання у вищому військовому навчальному закладі, які мають такі компоненти як цілі підготовки, зміст освітнього процесу, моделювання навчальних планів і програм підготовки здобувачів освіти, методи та форми навчання майбутніх офіцерів; критерії, показники та рівні сформованості компетентності, способи оцінювання діяльності учасників освітнього процесу, а також механізми його корегування.*

*Зазначено, що умовою побудови моделі формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України під час здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у вищому військовому навчальному закладі є необхідність виконання вимог замовника, вимог керівних документів та умов сьогодні щодо якісної підготовки майбутнього фахівця та спрямованої на кінцевий результат.*

*Виділено 4 змістовні блоки формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України у розробленій моделі: цільовий, практично-реалізаційний, комплексно-процесуальний та контрольний-оцінний.*

*Констатовано, що розроблена нами модель враховує вимоги замовника щодо якісної підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України, а також вимоги нормативно-правових актів, які пред'являються до офіцера, який керує підрозділом з охорони громадського порядку.*

**Ключові слова:** модель формування компетентності, соціально-правова компетентність, майбутні офіцери Національної гвардії України, охорона громадського порядку.

**Постановка проблеми.** Національна гвардія України є поліфункціональною структурою, яка не тільки у мирний, але й у воєнний час виконує як завдання із відсічі збройної агресії проти нашої держави, так і охорони громадського порядку та забезпечення громадської безпеки. У постконфліктний період на деокупованих територіях саме військовослужбовці Національної гвардії України (НГУ) будуть забезпечувати відновлення та підтримання громадського порядку.

Відтак сьогодні гостро ставить перед нами проблему формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ, які очолять підрозділи, що виконують завдання з охорони громадського порядку (ОГП).

На попередньому етапі нашого дослідження нами було визначено сутність та структуру соціально-правової компетентності майбутнього офіцера Національної гвардії України (НГУ), який керує підрозділом з охорони громадського порядку (ОГП), а також розроблено критерії, показники та рівні сформованості вказаної компетентності, а також спроектовано педагогічну технологію формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ на основі проблемного підходу.

Науковий пошук засвідчив, що проблема розроблення моделей формування різних компетентностей фахівців стала об'єктом вивчення з боку науковців. Проте модель формування саме соціально-правової компетентності майбутніх офіце-

рів НГУ ще не стала об'єктом детального наукового вивчення.

Отже, тепер перед нами постає необхідність розроблення та проектування моделі формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ.

#### **Аналіз наукових джерел і публікацій.**

Методологічною основою розвитку теорії і практики психолого-педагогічного моделювання та проектування є наукові праці таких відомих вчених як: А. Макаренка, В. Сухомлинського, А. Алексюка, Ю. Бабанського, С. Батищева, Г. Балла, В. Беспалько, І. Бежа, С. Гончаренка, І. Зязюна, Г. Костюка, Н. Ничкало та ін.

Більшість науковців під психолого-педагогічним проектуванням розуміють комплексне та інтегративне явище, від якого залежить ефективність педагогічної діяльності у закладах вищої освіти.

Нами досліджено погляди науковців щодо визначення та специфіки моделей формування різних компетентностей фахівців.

Так, на думку, Ю. Лаврікова, модель – це відображення навчальних планів, програм та інших документів, у яких описується і регламентується процес підготовки фахівців у вищій школі. Побудова моделі передбачає встановлення: функціональної сутності фахівця; широти його професійного профілю; професіологічних характеристик; експертних оцінок і прогнозів розвитку цієї діяльності на найближчу та віддалену перспективу; схеми навчальних дисциплін з урахуванням їх об'єму та співвідношення [1].

А. Алексюк акцентує увагу на тому, що модель – це специфічний об'єкт, створений для отримання та або зберігання інформації у формі уявного образу, опису науковими засобами або матеріального предмета, що відображає властивості, характеристики та зв'язки об'єкта-оригіналу довільної природи, які є суттєвими для розв'язання суб'єктом-людиною певного завдання. Конструктивними компонентами моделі є суб'єкт-людина; завдання, що розв'язує суб'єкт; об'єкт-оригінал (фрагмент реальної дійсності); мова опису або спосіб матеріального відтворення моделі [2].

В. Михеєв вважає, що моделювання має такі аспекти застосування: гносеологічний, у якому модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища; загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису і вивчення; психологічний, який дозволяє вести опис різних сторін навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [3].

Науковець І. Грітченко вважає, що модель слугує прототипом, що деякою мірою зручніший для вивчення або для засвоєння, дає змогу пере-

носити отримані при цьому знання на вихідний об'єкт: моделі як зразки, що охоплюють систему ознак, притаманних ідеальному еталону; моделі як структура, дія, механізм, що забезпечує функціонування та розвиток створюваної системи [4].

А. Савицька розробила модель формування готовності майбутніх військових пілотів до міжнародних миротворчих операцій. На її думку, модель системи підготовки курсантів до міжнародних миротворчих операцій під час навчання у ВВНЗ виступає як існуючий навчально-виховний комплекс, який проектується, коригується і вдосконалюється на основі вимог соціального замовлення, керівних та нормативних документів [5].

Проте науковий пошук засвідчив, що модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ ще не стала об'єктом детального наукового вивчення. Тому, враховуючи важливість виконання НГУ поставлених завдань для національної безпеки України та суспільної злагоди як в мирний, так і у воєнний час, необхідність покращення рівня підготовки майбутніх офіцерських кадрів для НГУ, постала необхідність розробити модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ.

**Мета статті** – розробити модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ під час їх навчання у ВВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Нами розроблена авторська модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ, під якою ми розуміємо логічно послідовну систему елементів процесу підготовки майбутніх офіцерів під час їх навчання у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ), які мають такі компоненти як цілі підготовки, зміст освітнього процесу, моделювання навчальних планів і програм підготовки здобувачів освіти, методи та форми навчання майбутніх офіцерів; критерії, показники та рівні сформованості компетентності, способи оцінювання діяльності учасників освітнього процесу, а також механізми його корегування.

Умовою побудови моделі формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ під час здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у ВВНЗ є необхідність виконання вимог замовника, вимог керівних документів та умов сьогодення щодо якісної підготовки майбутнього фахівця та спрямованої на кінцевий результат.

Основу нашої авторської моделі формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ під час їх навчання у ВВНЗ складають такі змістовні блоки: цільовий, практично-реалізаційний, комплексно-процесуальний та контрольний-оцінний.

У цільовому блоці моделі мету нашого дослідження співвіднесено із завданнями формування

у майбутніх офіцерів НГУ структурних компонентів соціально-правової компетентності: цінностей, мотивів і потреб, спрямованих на засвоєння знань та розуміння необхідності мати високий рівень сформованості такої компетентності; у готовності майбутніх офіцерів до здійснення професійної діяльності після закінчення ВВНЗ; умінь і навичок застосування теоретичних знань у практичній та управлінській діяльності; здібностей до врегулювання конфліктних ситуацій в підрозділі, а також під час виконання завдань з ОГП; методичної обізнаності та володіння сукупністю методичних прийомів щодо формування зазначеної компетентності у своїх підлеглих; рефлексії, тобто усвідомлення майбутнім офіцером НГУ власного рівня сформованості соціально-правової компетентності та бажання працювати над виправленням помилок з метою самовдосконалення у своїй подальшій професійній діяльності.

Практично-реалізаційний блок моделі включає в себе компоненти соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ щодо виконання функцій з ОГП: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, ціннісно-смысловий, рефлексивний, які були розкриті на попередньому етапі нашого дослідження [6]. А також критерії сформованості цієї компетентності та показники сформованості.

На наш погляд, визначення сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ здійснюється за критеріями, які відображають сутність її компонентів. Так, ціннісно-мотиваційний критерій розкриває рівень сформованості соціально-правової зрілості особистості майбутнього офіцера НГУ; когнітивний критерій – рівень знань чинної нормативно-правової бази, яка регламентує виконання обов'язків з ОГП, знань про технології соціально-правової роботи у підпорядкованому підрозділі та прийоми формування соціально-правової компетентності серед підлеглих; діяльнісно-поведінковий критерій – рівень володіння уміннями та навичками організації служби з ОГП та прогнозування оперативної обстановки, налагодження ефективної комунікації з підлеглими та цивільним населенням, володіння технологіями соціально-правової роботи у підрозділі, а також уміннями та навичками щодо порядку дій під час скоєння правопорушення чи позаштатної ситуації під час виконання завдань з ОГП; ціннісно-смысловий критерій – рівень сформованості професійно важливих якостей та здібностей особистості; рефлексивний критерій – рівень здатності особистості до самооцінки, самоконтролю, самовдосконалення.

Показники кожного критерію сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ визначені нами на основі сутності відповідного компонента цієї компетентності майбутнього офіцера НГУ.

З нашої точки зору, показниками ціннісно-мотиваційного критерію є такі показники: інтерес до військової служби; бажання виконувати обов'язки служби на офіцерських посадах у підрозділах, які залучаються до виконання завдань з ОГП; мотивація досягнення успіху в професійній діяльності.

До показників когнітивного критерію ми відносимо такі: володіння професійно важливими знаннями (управлінсько-організаційними, нормативно-правовими, психолого-педагогічними, спеціальними).

Показниками діяльнісно-поведінкового критерію є: сформованість комплексу вмінь та навичок, необхідних для якісного виконання завдань з ОГП (прогностичних, організаторських, комунікативних, когнітивних); володіння сучасними технологіями соціально-правової роботи у підпорядкованому підрозділі; якісне використання прийомів формування соціально-правової компетентності у підлеглому особового складу.

За ціннісно-смысловим критерієм показниками є: вірність Батьківщині та військовій присязі; бажання працювати з підлеглим особовим складом; інтелектуальна та поведінкова гнучкість; стресостійкість, комунікативність; адаптивність; наполегливість, цілеспрямованість.

Показниками рефлексивного критерію, на наш погляд є: вміння аналізувати результати своєї професійної діяльності; усвідомлення фахівцем свого рівня професійної підготовки; здатність корегувати власні недоліки; прагнення до професійного розвитку; здатність до самовдосконалення.

Комплексно-процесуальний блок нашої моделі включає форми та методи навчання, а також розроблену та спроектовану технологію формування у майбутніх офіцерів НГУ під час навчання у ВВНЗ соціально-правової компетентності на основі проблемного підходу [7].

І контрольо-оцінний блок розробленої моделі дозволяє виявити за встановленими критеріями і показниками рівень сформованості соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ: високий, середній чи низький.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Для ефективної організації навчального процесу майбутніх офіцерів НГУ та досягнення у них високого рівня сформованості соціально-правової компетентності розроблено авторську модель формування такої компетентності майбутніх офіцерів НГУ. У розробленій нами моделі враховані вимоги замовника, які пред'являються до майбутніх офіцерів НГУ, а також вимоги нормативно-правових актів щодо подальшої професійної діяльності офіцера, який керує підрозділом з охорони громадського порядку. Розроблена модель включає 4 змістовні блоки формування такої компетентності майбутніх офіцерів НГУ: цільовий, практично-реалізаційний, комплексно-процесуальний



Рис. 1. Модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ

та контрольньо-оцінний. Запропонована модель впроваджена у навчальний процес Національної академії Національної гвардії України. Подальшою перспективою дослідження є експериментальна перевірка ефективності запропонованої технології формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ на основі проблемного підходу.

#### Список використаної літератури:

1. Лавриков Ю.А. О модели профессиональной подготовки экономиста. Улучшение подготовки экономистов и экономической подготовки инженеров. Л., 1973. 195 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. К. : Либідь, 1998. 560 с.
3. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [текст]: 3-е изд., стереотип. Москва : Ком. Книга, 2006. 200 с.
4. Грітченко І.А. Модель формування практично-діяльнісної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами Інтернет-технологій. Вісник Черкаського національного ун-ту ім. Б. Хмельницького : зб. наук. праць. Серія : Педагогічні науки. Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. Вип. 119. С. 12–17.
5. Савицька А.П. Модель формування готовності майбутніх військових пілотів до міжнародних миротворчих операцій. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України, серія: педагогічні науки (друге видання). Хмельницький : НАДПСУ, 2018. № 1. С. 267–277.
6. Данильченко О.А. Сутність та структура соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2021. Вип. 79. С. 86–91.
7. Данильченко О.А. Проектування педагогічної технології формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України на основі проблемного підходу. *Věda a perspektivy*. 2022. Вип. 2(9). С. 142–151.

#### **Danylchenko O. The formation model of social and legal competence of the National Guard of Ukraine future officers**

*The article develops and presents a model of formation of social and legal competence of future officers of the National Guard of Ukraine*

*It is noted that today we are faced with the problem of forming the social and legal competence of future officers of the National Guard of Ukraine, who will command the public order protection units.*

*Therefore, there is a need to develop and implement in the educational process a model of formation of social and legal competence of future officers of the National Guard of Ukraine*

*The views of scientists on the definition and specifics of models for the formation of different competencies of specialists are studied.*

*It is stated that the model of formation of social and legal competence of future officers of the National Guard of Ukraine has not yet become the object of detailed scientific study.*

*It is determined that the model of formation of social and legal competence of future officers of the National Guard of Ukraine is a logically consistent system of elements of the process of training future officers during their training in higher military education, which has such components as training objectives, training programs for students, methods and forms of training future officers; criteria, indicators and levels of competence formation, methods of assessing the activities of participants in the educational process, as well as mechanisms for its adjustment.*

*It is noted that the condition for building a model of formation of social and legal competence of future officers of the National Guard of Ukraine during the first (bachelor's) level of higher education in a higher military educational institution is the need to meet customer requirements, guidelines and current conditions for quality training for the end result.*

*There are 4 substantive blocks of formation of social and legal competence of future officers of the National Guard of Ukraine in the developed model: target, practical-implementation, complex-procedural and control-evaluation.*

*It was stated that the model developed by us takes into account the requirements of the customer for quality training of future officers of the National Guard of Ukraine, as well as the requirements of regulations to the officer who manages the unit of public order.*

**Key words:** *model of competence formation, social and legal competence, future officers of the National Guard of Ukraine, protection of public order.*



УДК 373.2.091.113:005.336.2  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.6>

**Н. А. Дудник**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри дошкільної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Стаття актуалізує питання професійної компетентності керівника сучасного закладу дошкільної освіти. Відзначено, що у реаліях сучасності основною перевагою є професійна компетентність керівника закладу дошкільної освіти, яка, у свою чергу, тісно пов'язана із освітньою політикою держави – завданням якої є забезпечення якості дошкільної освіти. Визначено, що керівник закладу дошкільної освіти, його професійна компетентність, імідж, престиж, авторитет набуває особливо важливого значення в контексті соціального аргументування домінанти оновлення громади. В результаті дослідження показано, що формування професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти є однією із основних напрямів реформування сучасної системи освіти. Незважаючи на велику кількість праць, присвячених дослідженню різних аспектів професійної компетентності керівника сучасного закладу дошкільної освіти, необхідно констатувати, що у психолого-педагогічній літературі так і не сформовано усталеної, повноцінної сутності цього поняття. Зроблено спробу проаналізувати сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», професійна компетентність керівника закладу дошкільної освіти» у психолого-педагогічній площині та її структурні складові компоненти. На основі сучасного аналізу наукових розвідок з'ясовано, що поняття «компетентність» окреслює основну спрямованість, та ми виділено основні сутності поняття компетентності: поінформованість, обізнаність, авторитетність, інтегрованість, готовність до діяльності, ефективність здійснення діяльності. Доведено, що професійна компетентність керівника закладу дошкільної освіти є складною, інтегральною характеристикою, складниками якої є: ефективність професійної практики, якість, мотивація, здібності, готовність керівника до самореалізації в професійній і педагогічній діяльності та завбачує її наявність у керівника. Охарактеризовано складники професійної компетентності та готовність керівника до самореалізації в професійній діяльності. Виявлено, що для самореалізації керівника, ми вважаємо, необхідно мати такі характеристики: готовність до змін, керівництво закладом дошкільної освіти як системою, освіченість, оптимістичність, умотивованість, рефлексія, здатність до самопізнання та саморозвитку.*

**Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність, професійна компетентність керівника закладу дошкільної освіти.

**Постановка проблеми.** Об'єднання України у цілісну освітню систему передбачає гарантування якісних змін в теорії і практиці управління закладом дошкільної освіти. Насамперед, це позначилось на керівнику сучасного закладу дошкільної освіти, який має стати здібним, мотивованим професіоналом, мобільним, чутливим до інноваційних змін, активним організатором інноваційних ідей, вмільм керівником, який здатний самостійно розв'язувати нетипові ситуації, дієво взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу.

Професійна компетентність керівника є визначальним чинником ефективної організації діяльності сучасного закладу дошкільної освіти, результативності його керівних дій.

Останні дослідження свідчать, що така ситуація вимагає перегляду концепту професійної компетентності керівника сучасного закладу дошкільної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження питань професійної компетентності

керівника сучасного закладу дошкільної освіти висвітлено у працях українських і зарубіжних дослідників.

Проблематику поняття професійної компетентності досліджували такі вчені, як О. Асмолов, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Сластьонін, В. Петрук, О. Коваленко, Є. Андрієнко, І. Назарова, С. Сисоєва та ін. Серед наукових розвідок професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти відзначимо таких вчених, як К. Бєлая, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лященко, Л. Пісоцька та ін.

Втім, аналіз наукових досліджень з проблеми професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти засвідчує недостатньо висвітленою та вимагає її цілісного теоретичного вивчення.

**Мета статті.** Проаналізувати поняття «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність керівника закладу дошкільної освіти» та сутність структури професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти, виокремити та обґрунтувати її компоненти,

складники професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Реформування та інноваційне оновлення дошкільної освіти позначають нові вимоги до професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти. Ефективність перетворень вирішальною мірою залежить від того, наскільки вдасться викликати професійний потенціал керівника закладу дошкільної освіти. У реаліях сучасності основною перевагою є професійна компетентність керівника закладу дошкільної освіти, яка, у свою чергу, тісно пов'язана із освітньою політикою держави – завданням якої є забезпечення якості дошкільної освіти. Керівник закладу дошкільної освіти, його професійна компетентність, імідж, престиж, авторитет набувають особливо важливого значення в контексті соціального аргументування домінант оновлення громади.

Гарантування професійності керівника, сутність сучасних підходів до професійної діяльності, визначення єдиних вимог та успішна самореалізація професійних компетентностей керівника в закладі дошкільної освіти висвітлено в державних документах, а саме Законі України «Про освіту», Професійному стандарті керівника (директора) закладу дошкільної освіти.

Поняття «професійна компетентність» у вітчизняній та європейській науці і практиці не є новим, але і досі суперечливим залишається як його сутнісне розуміння, так і інтерпретація. Змістове наповнення поняття професійної компетентності вимагає відповідного розуміння її сутнісних характеристик, що відбивають загальний зміст самої категорії компетентності.

У словнику іншомовних слів «компетентність» (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний), означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [16, с. 282].

За великим тлумачним словником сучасної української мови «компетентність» - кваліфікований, ґрунтується на знанні, з чим-небудь гарно обізнаний, тямущий [3].

Розглянемо, як тлумачать поняття «компетентність» сучасні вітчизняні та європейські науковці.

Аналіз наукових розвідок засвідчив, що питання компетентності в європейській спільноті вивчається такими науковцями, як Ф. Вейнерт, Дж. Гуді, Ж. Делор, Дж. Карсон, Р. Кеган, Дж. Консант, Дж. Куллахан, У. Мозер, Т. Оатс, Ж. Перре, Дж. Равен, Д. Райхен, Л. Салганік, Г. Халлаш та ін.

З вітчизняних науковців до питання компетентності зверталися О. Антонова, Л. Маслак, Н. Бібік, С. Бондар, С. Вітвицька, Н. Волкова, М. Головань, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кальней, О. Пометун, Г. Селевко, Н. Сидорчук, Ю. Татур, А. Хуторський, Ф. Шаріпов, С. Шишов та ін.

Так, поняття «компетентність» науковці розуміють (табл.).

Отже, численний аналіз поняття «компетентність» окреслює основну спрямованість, на основі якої ми можемо виділити основні сутності поняття компетентності: поінформованість, обізнаність, авторитетність, інтегрованість, готовність до діяльності, ефективність здійснення діяльності.

Формування професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти, ми вважаємо, є однією із основних напрямів реформування сучасної системи освіти.

Таблиця

Науковці	Визначення поняття
І. Зимня	визначає компетентність як актуалізовану, інтегративну, таку, що базується на знаннях, інтелектуально й соціокультурно зумовлену особистісну якість, яка проявляється в діяльності, поведінці людини, у її взаємодії з іншими людьми під час вирішення різноманітних завдань [8].
О. Дубасенюк, Н. Сидорчук	розуміють компетентність як складну інтегральну характеристику особистості, деталізуючи її через «здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей» [7, с. 40].
О. Антонова, Л. Маслак	гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань [14, с. 101].
С. Бондар	це здатність особистості діяти» [1, с. 9].
А.В. Хуторський	поєднання відповідних знань і здібностей, що дають підставу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній; володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особисте ставлення до неї та предмета діяльності» [18].
В. Калінін	«характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця» [10].
М. Головань	«компетентність» завжди стосується особи, характеризує її здатність якісно виконувати певну роботу» [5].
Г. Селевко	«під компетентністю розуміється інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності» [15, с. 139].
І.Зязюн	«здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навиків, досвіду» [9, с. 14].

Науковці професійну компетентність характеризують, як:

– «професійну готовність та здатність суб'єкту праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності» [2];

– «певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції» [16];

– «здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов» [4].

– «сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань; здатність до творчості у вирішенні професійних завдань» [13, с. 67].

Тому можна стверджувати: щоб бути самостійним, відповідальним, здатним виконувати визначені професійні функції, відповідати запитам стейкхолдерів заклад дошкільної освіти насамперед має очолювати керівник з професійною компетентністю.

У цьому контексті дослідження Л. Даниленко та Л. Карамушки є досить цікаві: «професійна компетентність керівника визначається сукупністю таких компонентів:

– знання, які необхідні для педагогічної спеціальності або посади;

– уміння і навички, які потрібні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків;

– професійні, ділові та особистісно-значущі якості, що сприяють як найповнішій реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов'язків;

– загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визнання духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості;

– мотивація професійної діяльності» [6].

За твердженням Н. Несина: «професійна компетентність являє собою вміння керівника як суб'єкта управлінського впливу, здатного по-новому констатувати наукові та практичні знання з управління» [13].

Отже, на основі аналізу наукових досліджень під професійною компетентністю керівника закладу дошкільної освіти ми розуміємо - складну, інтегральну, особистісно-професійну характеристику, складниками якої є:

– ефективність професійної практики;

– якість;

– мотивація;

– здібності;

– готовність керівника до самореалізації в професійній і педагогічній діяльності.

– Основними показниками характеристики ефективності професійної практики керівника закладу дошкільної освіти ми вважаємо:

– вміння моніторити інновації, планувати перспективи розвитку та пріоритетні напрямки освітньої, фінансової, адміністративно-господарської діяльності закладу:

– вміння працювати з колективом (вміння почути, вислухати, проконсультувати);

– вміння розумно організовувати робочий час;

– на своєму прикладі стимулювати колектив до ефективності своєї праці, розвитку, підвищувати кваліфікацію, вдосконалювати свої компетентності;

– вміння знаходити відповіді на складні управлінські та педагогічні завдання (швидко реагувати на проблеми та знаходити шляхи їх вирішення).

Ключовими якостями професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти є його креативність, націленість на розвиток та вдосконалення закладу, здатність до створення інноваційного, універсального, безпечного освітнього простору, самостійність в реалізації концепцій щодо покращення якості освіти, забезпечує умови для самореалізації дітей та педагогів, здатність вести за собою колектив, корпоративність прийняття рішень, рефлексивність професійної діяльності.

Професійна компетентність завбачує наявність у керівника мотивації до якісного здійснення своєї професійної діяльності, наявність професійних потреб і мотивів і ставлення до своєї професії як стандарту. Провідними компонентами, що зумовлюють мотивацію керівника закладу дошкільної освіти є спрямованість та активність на сукупність потреб та мотивів, а саме:

– потреби професійної діяльності керівника: результативність успіху, свідомість відповідальності за професійну діяльність перед дітьми, батьками, працівниками, самовираження та розвиток.

– мотиви сформованості професійної діяльності керівника: мотивація на досягнення успіху, яка є важливою в формування професійної діяльності, мотивація професійного росту (кар'єра, досвідченість про проблеми керівництва, мотивація до ініціативності, зацікавленості в роботі).

Значущими для професійної компетентності є здібності керівника закладу дошкільної освіти, які слугують умовою для успішної реалізації професійної діяльності керівника. До структури професійних здібностей керівника належать такі показники: загальні та особистісні.

Ефективність загальних здібностей є значущою якістю успішного керівника закладу дошкільної освіти. Такими є:

«• практичність розуму – здатність запроваджувати свої знання й досвід у різних життєвих ситуаціях;

- комунікативність – відкритість до інших, готовність до спілкування, потреба мати контакти з людьми;

- глибина розуму – уміння діяти енергійно, наполегливо вирішувати складні завдання;

- ініціативність – специфічний творчий прояв активності, що зумовлює народження нових ідей, пропозицій;

- наполегливість – прояв сили волі, уміння доводити справу до кінця; • самовитримка – здатність контролювати власні почуття, власну поведінку у складних ситуаціях;

- працездатність – здатність вести напружену роботу, тривалий час не стомлюючись;

- уважність – уміння вбачати незначні деталі та зберігати їх у пам'яті;

- організованість – уміння працювати й жити за режимом. Планувати свою діяльність;

- самостійність у прийнятті рішень, уміння самому знаходити шляхи виконання завдань, брати на себе виконавську відповідальність [13].

До особистих здібностей керівника відносяться:

- інтелект, прояви якого можна спостерігати в діяльності особистості:

- «– самоповага (здатність поважати та приймати себе і свої вчинки);

- емоційне самоусвідомлення (вміння розуміти свої почуття та причини, що їх зумовили);

- асертивність (навичка виражати почуття, переконання, думки і конструктивно захищати свої права);

- незалежність (вміння думати і вирішувати за себе, обмежуючи вплив емоцій інших людей);

- самоактуалізація (прагнення реалізувати свій потенціал, досягнути поставленої мети);

- емпатія (здатність вміння співпереживати та бути чутливим до емоцій інших людей);

- соціальна відповідальність (вміння робити щось заради інших і разом з іншими, усвідомлено і згідно соціальних правил);

- міжособистісні відносини (вміння встановлювати і підтримувати емоційно взаємовигідні стосунки);

- стресовитривалість (здатність активно і позитивно протистояти стресогенним ситуаціям); - контроль імпульсивності (здатність контролювати агресивність);

- реалістичність (навичка чітко розрізняти, що відбувається в дійсності «тут і зараз»);

- гнучкість (уміння пристосовувати свої думки, почуття і поведінку до нових умов і ситуацій);

- вирішення проблем (здатність виявляти, визначати проблеми, а також знаходити ефективні шляхи їхнього вирішення);

- оптимізм (уміння бачити світлу сторону життя і зберігати цей позитив у будь-яких, навіть найважчих обставинах);

- щастя (уміння отримувати задоволення від життя; показник загального рівня емоційного інтелекту) [11, с. 176-177];

- комунікабельність – здатність керівника до спілкування, позиція соціальних зв'язків, контактів;

- впевненість у собі – уміння бути цілеспрямованою у своїх діях, активно застосовувати можливості, рішуче йти до поставленої мети;

- здатність вести за собою (лідер) – бачення чіткої картини кінцевої мети, мотивувати інших, створення команди професіоналів;

- робота над собою протягом усього життя – прагнення постійно рости і бути відкритими для нових ідей;

- етичність – прагнення до досконалості, гармонії, краси, ідеалу;

- чесність – людські чесноти, моральні якості;

- ініціативність – здатність активного поширення нових ідей, пропозицій; умінням самостійно розпочинати яку-небудь справу.

Отже, здібності у професійній діяльності керівника є дієвими у виборі ним стилю керівництва закладу дошкільної освіти.

Також схарактеризуємо готовність керівника до самореалізації в професійній діяльності. Для самореалізації керівника, ми вважаємо, необхідно мати такі характеристики: готовність до змін, керівництво закладом дошкільної освіти як системою, освіченість, оптимістичність, умовованість, рефлексія, здатність до самопізнання та саморозвитку.

Таким чином, нами були проаналізовані сутність структури професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти, виокремлено та обґрунтовано її компоненти, складники.

**Висновки та пропозиції.** Аналіз наукових розвідок з проблеми дослідження і практичного досвіду її рішення дав змогу уточнити поняття «професійна компетентність керівника закладу дошкільної освіти», її компоненти та складники. Резюмуючи, зазначимо, що професійна компетентність керівника закладу дошкільної освіти є складною, інтегральною характеристикою, складниками якої є: ефективність професійної практики, якість, мотивація, здібності, готовність керівника до самореалізації в професійній і педагогічній діяльності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні методики формування професійної компетентності майбутнього керівника закладу дошкільної освіти, що базується на сучасних наукових підходах та специфіці підготовки у закладі вищої освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–10.

2. Веденський В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
4. Веснін В.Р. Практичний менеджмент персоналу : посібник з кадрової роботи. М : Юрист, 1998. 96 с.
5. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8(18). С. 224–234.
6. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора школи : монографія. К. : Логос, 1990. 140 с.
7. Дубасенюк О. А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода. *Вектор науки Тольяттинского Государственного университета. Серия: педагогика, психология*. 2010. № 2(2). С. 38–42.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009. № 2. С. 7–14.
9. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Педагогічні науки*. 2005. № 25. С. 13–18.
10. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2005. 20 с.
11. Корман М. М. Розвиток емоційного інтелекту та емоційної компетентності як передумова запобігання професійного вигорання. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 4(29). С. 176–177
12. Маркова О.К. Психологія професіоналізму. Москва : Міжнародний гуманітарний фонд «Знання», 1996. 308 с.
13. Несин Н. Г. Професійна компетентність керівника навчального закладу. *Відкритий урок*. 2010. № 11. С. 12–13
14. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ, 2011. С. 81–109.
15. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
16. Словник іншомовних слів : / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К. : Наукова думка, 2000. 680 с.
17. Совершенствование знаний директора школы об управлении. зб. наук. пр. /ред.кол. Е.П.Тонконогая (отв.ред.) : *Директор школы в системе повышения квалификации*. 1983. С. 31–39.
18. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. //Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL:<http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

### **Dudnyk N. Professional competence of the head of a modern preschool institution**

*The article highlights the issue of professional competence of the head of a modern preschool institution. It is noted that in modern realities the main advantage is the professional competence of the head of preschool education, which, in turn, is closely related to the educational policy of the state - whose task is to ensure the quality of preschool education. It is determined that the head of the preschool education institution, his professional competence, image, prestige, authority acquires special importance in the context of social argumentation of the dominant community renewal. The study shows that the formation of professional competence of the head of preschool education is one of the main areas of reforming the modern education system. Despite the large number of works devoted to the study of various aspects of professional competence of the head of a modern preschool institution, it should be noted that in the psychological and pedagogical literature has not formed an established, full essence of this concept. An attempt is made to analyze the essence of the concepts "competence", "professional competence", professional competence of the head of the preschool institution "in the psychological and pedagogical plane and its structural components. Based on modern analysis of scientific research, it was found that the concept of "competence" outlines the main direction, and we have identified the main essences of the concept of competence: awareness, awareness, authority, integration, willingness to act, efficiency. It is proved that the professional competence of the head of preschool education is a complex, integral characteristic, the components of which are: effectiveness of professional practice, quality, motivation, abilities, readiness of the head for self-realization in professional and pedagogical activities. The components of professional competence and readiness of the head for self-realization in professional activity are characterized. It was found that for the self-realization of the head, we believe, it is necessary to have the following characteristics: readiness for change, management of preschool education as a system, education, optimism, motivation, reflection, ability to self-knowledge and self-development.*

**Key words:** "competence", "professional competence", professional competence of the head of the preschool institution"

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

У статті розглянуто особливості компетентнісного підходу у викладанні іноземної мови. Проаналізовано підходи до визначення поняття компетентність. Схарактеризовано мету навчання іноземних мов у навчальних закладах в аспекті компетентнісного підходу.

Продуктивним напрямком у руслі комплексного навчального підходу в даний час виступає компетентнісний підхід до визначення орієнтирів, змісту і методів освіти. Компетентнісний підхід, як один із способів реалізації концепції навчання, вбирає всі основні складові, передбачає готовність до діяльності, активної участі в різних сферах життя, закладає основу життєвої успішності й самореалізації студентів.

У багатьох джерелах поняття «компетентність» трактують по-різному. Зокрема, його розглядають як: поняття, що логічно відбиває процес розвитку особистості від знань до цінностей, від знань до вмінь; освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, а й соціальної взаємодії; володіння знаннями, що дають змогу висувати судження про будь-що; проінформованість і здатність реалізовувати свої можливості у певній галузі життєдіяльності; як досвід у тій чи іншій галузі, який уможливить гарантоване досягнення високих результатів у певному виді діяльності; як психологічна якість, що означає силу і впевненість, яка виходить із почуття власної успішності й корисності, що дасть людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими, продуктивно вирішувати поставлені завдання.

Компетентнісний підхід дозволяє не тільки отримати певний обсяг знань, але й навчає студента найголовнішому вмінню застосовувати відповідні знання у практичній діяльності, самостійно мислити та самостійно набувати знання. Оскільки метою іншомовної дисципліни в економічному вузі є формування та розвиток комунікативної компетенції для ділового спілкування іноземною мовою, то професійно-ділове спілкування стосовно економічних спеціальностей передбачає володіння комунікативною компетенцією на рівні ділових контактів у професійних ситуаціях. Іншомовна комунікативна культура та ділове спілкування мають стати пріоритетними компетенціями, що формуються у процесі іншомовної підготовки у вузі.

**Ключові слова:** компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність, цілі навчання, реформа освіти.

**Постановка проблеми.** З реформуванням системи освіти та інтеграцією в єдиний європейський освітній простір зростає необхідність підготовки спеціаліста, який вільно володіє своєю професією та ключовими компетенціями, здатного до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності та вступу до міжкультурної професійної комунікації. Таке завдання можна реалізувати, використовуючи компетентнісний підхід у навчанні іноземних мов, який дозволяє перетворити здобувача освіти з пасивного елемента освітньої системи до активного учасника освітнього процесу, де він вчиться формувати свій світогляд, осягаючи накопичений людський досвід за допомогою традиційних джерел інформації та нових технологій.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Компетентнісний підхід у системі освіти дослужували такі вчені як І. Драч, І. Бабина, П. Бачинський, Н. Бібік, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікова, Я. Кодлюк, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєва, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук,

С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін. Аналіз вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень у галузі розроблення компетентності дає можливість зробити висновок, що компетентність може виступати як: характеристика особистості, тобто її здатність, якість, властивість, як вважають Г. Вершловський, Ю. Кулюткін, А. Новиков, О. Петров, В. Сластьонін, Ю. Татур, Е. Шорт; на думку І. Єрмакова, Г. Несена, Л. Сохань компетентність – це процедура розв'язання конкретної ситуації; деякі науковці визначають компетентність як якості педагога, які потрібні для ефективної професійної діяльності (В. Баркасі, Т. Волобуєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Нестеренко та ін.). Вагомий внесок у визначення понять професійна компетентність, сутність компетентнісного підходу до навчання зробили дослідники Е. В. Бібікова, Н. А. Гришахова, Г. А. Кручиніна, Н. В. Патяєва, І. В. Секрет, Ю. Г. Татур, В. Ф. Теніщева та ін.

**Мета статті.** З огляду на постановку проблеми, мета статті – проаналізувати представлені в науковій літературі підходи українських

і зарубіжних учених до визначення понять «компетентність» та «компетенція» та «компетентнісний підхід» і показати вплив компетентнісного підходу на реалізацію та постановку цілей навчання іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна освіта покликана розвивати сучасне мислення, творчі здібності, готовність до вибору, комунікабельність, суб'єктність, адаптованість, мобільність, толерантність, конкурентоспроможність, готовність до практичної дії. Освітні стандарти виділяють поняття «компетенція» як об'єктивна характеристика вимог до діяльності людини і «компетентність» як його особистісна характеристика, які є інтегративно мотиваційно-ціннісними, когнітивними та інструментальними складовими навчального процесу [1, с. 5].

Компетентнісний підхід сьогодні втілює інноваційну тенденцію в розвитку освіти. Він виступає як умова і спосіб досягнення нової якості освіти, як радикальний засіб його модернізації. Реалізація компетентнісного підходу сприяє розвитку здібностей діяти в проблемних, нестандартних ситуаціях, шукати свій спосіб рішення, виробляти індивідуальний стиль діяльності. У нових умовах розвитку інформаційного суспільства виникає необхідність розроблення єдиної загальнодержавної стратегії у галузі освіти, орієнтованої на формування і розвиток у молоді навиків життя в інформаційному суспільстві [2, с. 41].

Освіта для стійкого розвитку – це процес і результат прогнозування та формування людських рис – знань, умінь, навичок, відношень, стилю діяльності людей і співтовариств, рис особистості, компетентностей, що забезпечують постійне підвищення якості життя. Особливе місце серед змін у сфері навчання, належить змінам у сфері мовної освіти, зокрема оновленню та переосмисленню стратегії та методології навчання [1, с. 8]. Нові програми з іноземних мов будуються на основі розуміння компонентів міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції – лінгвосоціокультурної, дискурсивної, стратегічної та лінгвістичної.

Соціальне замовлення сучасній школі в світлі тенденцій розвитку освіти на планеті Радою Європи проголошено як ключові (найголовніші, найвагоміші) компетенції: Політичні та соціальні компетенції (здатність брати на себе відповідальність, взаємодіяти з іншими, спільність прийняття рішень, здатність щодо врегулювання конфліктів ненасильницьким шляхом, готовність брати участь у роботі й поліпшенні демократичних інститутів); Компетенції щодо життя в полікультурному суспільстві (ліквідувати расизм та ксенофобію, розвивати толерантність, уміти сприймати відмінності, поважати інших, співіснувати з представниками інших культур, мов, релігій); Компетенції

щодо володінням усним і письмовим спілкуванням. Оволодіння кількома мовами; Компетенції щодо володіння новими інформаційними технологіями.

У Законі України «Про вищу освіту» компетентність визначена як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей»; результати навчання – як «знання, вміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми (програмні результати навчання) або окремих освітніх компонентів» [3].

Щодо наукових публікацій останнього часу, то, наприклад, С. Паламар розглядає компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. Автор вважає, що з дидактичних позицій компетентнісний підхід є принципом реорганізації змісту і процесу для досягнення зазначених цілей та оцінюється також як освітній результат – якість сучасної освіти. Він вказує, що основним освітнім результатом має стати не система знань, умінь і навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах [4].

К. Рудницька пише, що компетентнісний підхід передбачає не лише трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування в майбутніх фахівців професійної компетентності. Реалізація такого підходу потребує використання відповідних освітніх технологій у навчанні, рефлексію студентів, самостійність застосування у практичній діяльності професійних умінь і навичок [5].

А. Вітченко та інші сучасні дослідники тлумачать компетентність як інтегральну якість здобувача вищої освіти, що визначає його готовність успішно виконувати певні функції, здійснювати самоосвітню підготовку, забезпечувати неперервний професійний розвиток і кар'єрне зростання для досягнення як особистісно, так і суспільно важливих результатів. Вони вважають, що ефективність навчання в компетентнісно орієнтованій вищій школі визначається шляхом вимірювання рівня опанування конкретної компетентності або системи компетентностей, що характеризується результатом освітньо-професійної підготовки.

Науковці стверджують, що протягом життя і професійної кар'єри людина постійно оновлює, поглиблює, вдосконалює власні компетентності, сформовані на попередньому рівні підготовки. Автори вказують, що у проектуванні системи компетентностей для неперервної освіти необхідно враховувати провідні види діяльності для кожного

вікового етапу (періоду) [6]. В іншому своєму напрацюванні А. Вітченко наголошує, що під час проєктування змісту вищої освіти слід передбачати сутнісні зрушення в особистості на всіх рівнях її професійного становлення, де когнітивний компонент – це науковий базис для комплексу взаємопов'язаних компонентів (аксіологічного, етичного, естетичного, діяльнісного тощо) [7].

Ю. Сафронов та інші автори пишуть, що в сучасних умовах ринку праці та особливостей працевлаштування зростають вимоги до професійної компетентності фахівців, які обумовлюють потребу в якісно нових формах та методах вищої освіти, спрямованих на створення системи безперервної освіти, розширення сфери самостійної діяльності студентів, формування навичок самоорганізації та самоосвіти [8].

Професійний розвиток педагогічного працівника фактично передбачає формування його особистістю педагогічної майстерності протягом життя. У зв'язку з цим Т. Сорочан наголошує, що педагогічну майстерність розуміють як складне діалектичне утворення, яке охоплює гуманістичну спрямованість особистості, педагогічні здібності, педагогічні та психологічні знання, професійні знання й педагогічну техніку. Вона зауважує, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки провідною методологією стає компетентнісний підхід.

Українські вчені розглядають компетентність як здатність здійснювати професійну діяльність на основі поєднання професійних знань, умінь, ставлень. Особливого значення в контексті компетентнісного підходу набувають ціннісні орієнтації педагога, культуру творча спрямованість його особистості. Т. Сорочан пише, що трансформація професіоналізму передбачає перехід фахівців від одного стану до іншого. До таких станів вона відносить перехід від знань, умінь, навичок до компетентностей, які обов'язково охоплюють ціннісний компонент; від очікування тотального контролю – до відповідальності; від обов'язковості щодо виконання чітко визначених дій – до свідомого відповідального вибору напрямів і технологій професійної діяльності тощо [9].

Ґрунтовно підходить до визначення поняття «компетентність» розглянуто в монографії В. Масича. Автор на основі порівняльного аналізу значної кількості наукових джерел об'єднав їх у декілька груп. Зокрема, джерела, що розглядають компетентність як певну здатність чи якість; джерела, що характеризують компетентність як суб'єкт діяльності; джерела, що розглядають компетентність як оволодіння особистістю чимось; джерела, які трактують компетентність як компетенцію або сукупність компетенцій.

Він робить висновок, що компетентність є інтегральним показником рівня, якості підготовки фахівця до професійної діяльності, що

визначається не просто як обсяг знань та вмінь, а характеризує вміння людини мобілізувати отримані знання і досвід у конкретній ситуації. За В. Масичем, компетентність – це сформована у фахівця теоретична, заснована на знаннях, і практична, підкріплена досвідом діяльності, готовність до реальної професійної діяльності. Компетентність фахівця є показником відповідності його соціально-особистісних і професійних якостей соціально-професійним вимогам. Автор наголошує, що компетентність є результатом освіти, самоосвіти і саморозвитку майбутнього фахівця, вона визначається досвідом та індивідуальною здатністю людини, її прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи [11, с. 88–91].

Як стверджує О. Загіка, здійснений науковий аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити висновок, що професійна компетентність фахівця включає такі компоненти: концептуальний (розуміння теоретичних основ своєї професії, умінь аналізувати, синтезувати і формулювати проблему); технічний (здатність оволодіти основними професійними навичками); інтеграційний (здатність пов'язати теорію та практику); концептуальний (розуміння працівником широкого культурного, економічного і соціального контексту, в межах якого здійснюється професійна діяльність, тобто здатність зв'язати специфічне, унікальне, загальне й універсальне); адаптивний (уміння передбачати і готуватися до змін, важливих у рамках даної професії); особистісний (уміння ефективно спілкуватися) [12, с. 56].

Аналізуючи досвід діяльності центрів компетентностей у європейських університетах, Г. Хоружий та інші дослідники пишуть, що в країнах ЄС накопичено чималий досвід формування компетентностей у контексті навчання впродовж усього життя, оскільки знання, навички і компетентності в ЄС усе більше вважаються важливим фактором розвитку інновацій, продуктивності праці та конкурентоспроможності робочої сили. Інтернаціоналізація виробництва й освіти, впровадження нових технологій усе більше вимагають не лише спеціальних умінь і професійних навичок, а й загальних компетентностей, що сприяють мотивації працівників і уможливають їх адаптацію до нових умов. Автори розуміють компетентність як латентну здатність, можливість особи виконувати певне завдання. У контексті європейської політики освіти компетентності охоплюють такі значення: відповідальність, навчальну компетентність, компетентність самостійності, комунікативну і соціальну компетентність, професійну, фахову, методичну та діяльнісну компетентності [13].

Ю. Завалевський вказує, що компетентна людина повинна не лише розуміти суть про-



блеми, а й уміти практично її вирішувати. Компетентний спеціаліст залежно від конкретних умов може застосовувати певний метод вирішення [15, с. 208–209].

Основні засади компетентнісного підходу ґрунтовно проаналізовані в монографії Г. Дегтярьової, яка робить акцент на інформаційно-комунікаційній компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Варті уваги напрацювання автора щодо сутності та структури цієї компетентності, які можуть бути використані в процесі дослідження інших як ключових, так і спеціальних компетентностей [16, с. 112–162].

Процес розробки компетентнісних моделей фахівця у вищій освіті сьогодні ґрунтується на низці затверджених професійних стандартів, які водночас є основою для створення силабусів навчальних дисциплін, де досить детально описуються як самі компетентності, так і результати навчання. Однак суттєвим недоліком цих документів є недостатня увага до процедур вимірювання отриманих результатів та їх суб'єктивності, що буде висвітлено нами нижче. Щодо компетентнісних моделей професійного розвитку фахівців після закінчення ЗВО, то ця проблема потребує окремого вирішення.

Фактично концепція освіти протягом життя передбачає створення певної вертикалі компетентнісних моделей як складових ланцюга: система загальної середньої освіти – система середньої та вищої професійної освіти – створення індивідуальних траєкторій професійного розвитку фахівців у постдипломний період. При цьому постдипломний період є найбільш складним і розгалуженим у зв'язку зі специфікою професійної діяльності працівників та вимогами ринку праці, що весь час змінюються. Слід погодитися з А. Вітченком та іншими дослідниками, які у своїх дослідженнях, висвітлюючи особливості проектування компетентностей для системи вищої професійної освіти, вказують, що фундаторам компетентнісного підходу, на жаль, не вдалося уникнути певних недоліків, які в подальшому заважатимуть успішному впровадженню пропонованої інновації, а саме: спрощеного розуміння компетентності, її ототожнення з окремими неінтегральними особистісними якостями, видами навчально-пізнавальної діяльності; поверхневого уявлення про структуру компетентності, її компоненти; браку логічно побудованої класифікації компетентностей; відсутності чіткого розуміння алгоритму, особливостей та умов набуття (поглиблення) компетентностей різних видів у процесі навчання; ігнорування технологічних і діагностичних аспектів реалізації компетентнісного підходу [18].

**Висновки.** Таким чином, аналіз наукових робіт, що розвивали основні теоретичні та методологічні

засади компетентнісного підходу впродовж останніх п'яти років, свідчить, що більшість із них продовжує приділяти увагу структурі компетентності та аналізу її сутності за певними напрямками професійної підготовки. Можна зробити висновок що:

1) подальший розвиток компетентнісного підходу як методології професійної підготовки у вищій школі та системі післядипломної педагогічної освіти передбачає перехід від традиційного розгляду структури компетентностей та їх змістовного наповнення до вивчення процесів індивідуалізації професійного розвитку кожної особистості на компетентнісних засадах на основі моделювання. Це дозволить сформулювати індивідуальну компетентнісну модель розвитку кожного індивідуума протягом життя;

2) процес створення навчальної документації нового покоління, зокрема силабусів, передбачає відображення загальних і спеціальних компетентностей фахівця на основі системного бачення його професійного розвитку в межах послідовно створених компетентнісних моделей. Зазначений процес сьогодні знаходиться у своїй активній фазі та потребує відповідного теоретичного, методологічного й методичного підкріплення;

3) викликом часу є також подальше створення та наукове обґрунтування технологій вимірювання рівня сформованості професійних компетентностей та динаміки їх подальшого розвитку як студентів і випускників ЗВО, так і працівників освіти на засадах комплексного бачення цього процесу;

4) важливим аспектом залишається необхідність поліпшення розуміння викладачами ЗВО та закладів післядипломної педагогічної освіти процедур запровадження компетентнісного підходу у їх професійну діяльність. Робота з ними повинна носити систематичний та системний характер, передбачати тренінги та інші форми вдосконалення їх професійної компетентності в означених питаннях.

#### Список використаної літератури:

1. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту. *Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI століття*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 26–27 червня 2007 р. Київ, 2007. С. 3–10.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики: кол. моногр. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 112.
3. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 20.05.2022).
4. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної

- освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1/2 (20/21). С. 267–278.
5. Рудницька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Педагогіка. Соціальна робота*. Науковий вісник Ужгородського університету. 2016. № 1(38). С. 241–244.
  6. Вітченко А. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симуляр доби постмодерну? *Вища школа*. 2019. № 4 (177). С. 52–67.
  7. Вітченко А. Проектування змісту комплексних освітніх програм як умова системного забезпечення якості вищої освіти майбутніх викладачів. *Вища школа*. 2017. № 8 (157). С. 68–91.
  8. Сафронов Ю. Основні критерії оцінювання якості освіти. *Вища школа*. 2018. № 4(165). С. 49–58.
  9. Сорочан Т. М. Феномен педагогічної майстерності як методологія трансформації професіоналізму педагогів Нової української школи. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 1(102). С. 5–13.
  10. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія за ред. Т. А. Борова. Харків: СМІТ, 2011. С. 384.
  11. Масич В. В. Формування продуктивно творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки : монографія за ред. В. В. Масич. Харків : Вид-во «Діса плюс», 2017. С. 330.
  12. Адаптивне управління в освіті: професійно та громадсько активні школи : кол. монографія за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. Харків : Мачулін. 2019. С. 370.
  13. Хоружий Г. Конструктивний підхід у навчанні: з досвіду діяльності центрів компетентностей у європейських університетах. *Вища школа*. 2017. № 8(157). С. 57–68.
  14. Ткаченко Н. Концептуальна модель формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов: методологічні, теоретичні та практичні засади реалізації. *Вища школа*. 2017. № 7(156). С. 86–99.
  15. Завалевський Ю. І. Теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця : монографія за ред. Ю. І. Завалевського. Чернівці: «Букрек», 2014. С. 416.
  16. Дегтярьова Г. А. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти : монографія за ред. Г. А. Дегтярьова. Харків : Мачулін, 2016. С. 584.
  17. Часнікова О. В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2014. № 3(24). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2607](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607) (дата звернення: 20.05.2022)
  18. Постанова КМ України від 21.08.2019 № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.05.2022)

### Zavoloka S. Competent approach in foreign language learning

*The article considers the peculiarities of the competent approach in teaching a foreign language. Approaches to defining the concept of competence are analyzed. The purpose of teaching foreign languages in educational institutions in the aspect of competence approach is specified.*

*Competent approach to the definition of options, content and methods is currently a productive development in the field of a comprehensive educational approach. Competence approach, as one of the ways to implement the concept of learning, absorbs all the main components, provides readiness for activity, active participation in various spheres of life, lays the foundation for life success and self-realization of students.*

*In many sources, the concept of "competence" is interpreted differently. In particular, it is seen as: a concept that logically reflects the process of development of personality from knowledge to values, from knowledge to skills; educational results, which are achieved not only by means of education, but also by social interaction; possession of knowledge that allows to make judgments about anything; awareness and ability to realize their potential in a certain field of life; as an experience in one or another field, which will enable the guaranteed achievement of high results in a certain type of activity; as a psychological quality that signifies strength and confidence, which emanates from a sense of one's own success and strength, which gives a person the awareness of his or her perception of his or her ability to act.*

*Competent approach allows not only acquiring a certain amount of knowledge, but also teaches the student the most important skill to acquire relevant knowledge in knowledge. Since the purpose of a foreign language discipline in economics is the formation and development of communicative competence for business communication in a foreign language, professional business communication in economic specialties involves the possession of communicative competence in the field of business contacts in professional situations. Foreign language communication culture and business communication should become priority competencies that are formed in the process of foreign language training at the university.*

**Key words:** *competence, competence approach, professional competence, learning objectives, education review.*

УДК 373.2(477)(100)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.8>

**О. В. Канарова**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**А. Ю. Нікіренкова**

здобувач третього рівня вищої освіти  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

## СУЧАСНІ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

*Метою статті є внесок у дослідження сучасних систем дошкільної освіти та розгляд основних аспектів розвитку ранньої освіти в Україні та за кордоном. Пропонується огляд сучасних систем освіти, що використовуються з метою підвищення ефективності роботи у педагогічній практиці. У статті підкреслено, що якісною основою сьогоденної педагогічної реформи, яка проводиться в Україні, у першу чергу стала ґрунтовна спадщина попередньої системи, сучасні концепції, оновлені національні базові документи та головне, зосередженість на особистості дитини. Автори розкривають сутність понять система дошкільної освіти та зміст дошкільної педагогіки. Висвітлено ключові моменти, які змінюють світову освітню практику останніх років і який вплив це має на освітні тенденції в Україні. Підкреслено, що зміни стосуються як організаційних так і змістовних площин у світових системах дошкільної освіти. Виокремлено основні перешкоди, що гальмують швидку інтеграцію дошкільної української освіти до міжнародної. Охарактеризовані основні нормативно-правові документи, які регламентують навчальний процес у закладах дошкільної освіти. Відзначено, що системи дошкільної освіти різних країн мають свої специфічні особливості, проте дуже схожі напрями трансформування освіти, які активно впроваджуються в Україні.*

*Авторами встановлено спільні перспективні напрями для розвитку закладів дошкільної освіти європейських країн та України. Значна увага приділена аналізу організації різних видів діяльності, які допомагають всебічному розвитку дитини, її соціалізації та підготовці до майбутнього навчання у школі. Доведено необхідність трансформування теоретико-методологічних підходів та педагогічних умов, які у сукупності можуть забезпечити невпинний розвиток системи дошкільної освіти України у майбутньому. Наголошено, що дедалі більше усвідомлюється значення раннього дитинства у формуванні особистості людини. Автори вказують на важливість динамічних змін сучасності, що зумовлюють необхідність набуття тих знань і умінь, які дозволять дитині досягнути успіхів у житті. У статті зазначено, що навчання та виховання як в нашій країні так і у світі, орієнтуються на опанування дитиною знань про реальний світ, традиції своєї країни та загальнолюдські цінності.*

**Ключові слова:** система, дошкільна освіта, дошкільний вік, перспективний розвиток дошкільної освіти, дошкільна освіта за кордоном, світова освітня практика.

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Як відомо, кожне наступне покоління суттєво відрізняється від попереднього, це зумовлено прогресивними змінами у світовій економіці, культурі, політичному порядку, соціальній, економічній та інформаційно-технологічній сферах. Взагалі змінюється сприймання світоустрою і це у свою чергу, викликає необхідність переосмислення сутності навчання та цінності очікуваних результатів. Освітня практика у першу чергу повинна трансформуватися під сучасність, оскільки відповідає за початкову, найважливішу ланку навчання, від якої залежить якість подальшого засвоєння знань і опанування професійними навиками. Орієнтація на навчання для життя, а не збагачення суто теоретичними знаннями окреслює пріоритетні шляхи роботи закладів дошкільної освіти та вимагає пов-

ного оновлення системи дошкільної освіти. Світ кинув виклик застарілим методам і підходам до впровадження освітнього процесу, потребуючого реформаційних процесів, які б поєднували у собі найкращі історично-традиційні здобутки нашої країни і позитивний досвід та провідні ідеї країн зарубіжжя для вирішення поставлених педагогічних завдань.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Чимала кількість науковців в Україні та Європі присвячують свої наукові розвідки стану сучасних систем дошкільної освіти. Це зумовлено тим, що глобалізація наявно демонструє розрив між потребами і освітніми можливостями закладів дошкільної освіти, це зумовлює значну зацікавленість до процесів перебудови педагогічної системи та зокрема, ланки дошкільної педагогіки.

Дослідженням цього питання у різні періоди займалися Баєва Л., Баркер В., Богуш А., Брюханова І., Бурчінал М., Вульфсон Б., Гордій Н., Голубкіна К., Гончарова С., Гуткевич С., Дубасенюк О., Зебзеєва В., Калмикова Л., Кожанова М., Козак Л., Кононко О., Коротаєва Є., Кулакова О., Лісін Ч., Лисенко Н., Литвин Л., Лобас О., Мельник Н., Оніщенко І., Піант Р., Пісарєва Л., Піроженко Т., Прокопенко І., Турченко В., Савченко О., Салига Н., Степанова Т., Ткаліч Т., Улюкаєва І., Хайруддінов М., Хасанова З., Харченко А., Цюпак І. Наявні погляди стосовно цього питання досить різнопланові, їх можна звести до узагальненої думки, яка визнає період дошкільного дитинства як винятковий специфічний феномен у розвитку людини, що відіграє вирішальну роль у її соціалізації, збагаченні емоційної сфери та гармонійному дорослішанню. Світові системи дошкільної освіти надають велику увагу для створення комфортного середовища і організації провідних видів діяльності дітей, що сприятимуть цілісному розвитку психічно і фізично здорової особистості. Зараз, у порівнянні з початком ХХ століття, значно більша кількість країн на рівні державної кодифікації визнають дошкільну освіту як обов'язковий елемент, що є базисом для усього процесу формальної освіти, тобто на законодавчому рівні, підкреслюється важливість професійної підготовки до школи.

Аналізуючи наукові доробки, слід зауважити, що незважаючи на спільну направленість світових систем дошкільної освіти і системи, що застосовується в освітньому просторі України, існують багато суперечностей, що гальмують комплексне впровадження нових державних програм. Незважаючи на великий діапазон наукових робіт з означеної теми, на наш погляд доцільно буде розглянути стан сучасної загальноприйнятої системи дошкільної освіти та наявні реформи Української освіти, що максимально оптимізують навчальний процес першої ланки навчання. Тим не менш, дослідження у цьому напрямі, комплексно не розглядають світові тенденції, які сприяють удосконаленню української системи дошкільної освіти.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Сьогодні вже не підлягає сумніву необхідність оновлення та доповнення ресурсів освітнього потенціалу дошкільного навчання. Більшість європейських країн підкреслюють важливість відвідування закладів дошкільної освіти з ціллю соціалізації дитини, залучення її до колективу і найважливіше, підготовки до подальшого навчання у школі. Україна визнає дошкільну освіту як обов'язкову первинну ланку, що забезпечує арсеналом знань, навичок і вмінь, які слугують фундаментом для повноцінного розвитку особистості із самого малечку.

Звичайно, потреба передачі досвіду від старшого покоління молодшому не виникла спонтанно.

Витоки цьому беруть свій початок ще з примітивних часів. Однак, у ході еволюційного перебігу життя, науковому прогресу, епохальних змін, розвитку і покращенню умов життя, цей процес ставав дедалі чіткішим і націленим на передбачуваний результат. Результати наукових досліджень вказують, що сучасні системи дошкільної освіти спираються лише на узагальнене уявлення про психологічний, фізичний та інтелектуальний розвиток дитини. Зріз середніх показників, як типових індикаторів нормального протікання основних життєвих стадій дошкільного віку, гальмують появлення варіативних систем навчання призначених для різних показників розвитку. Нещодавні нововведення і зміни у нормативно-правових та установчих документах («Національна стратегія розвитку освіти в Україні», «Закон про освіту», «Закон про дошкільну освіту», нова редакція «Базового компоненту дошкільної освіти в Україні») окреслюють спектр нових вимог до системи дошкільної освіти прийнятої в Україні, які зі свого боку продукують, або чисельні зміни або взагалі створення і провадження нових методик. На рівні держави забезпечується повна реалізація права кожної дитини дошкільного віку на доступне, безоплатне (якщо це не приватний заклад) навчання і створення умов для естетичного, морального і соціального розвитку.

Як свідчать експериментальні дані, у світі не існує універсальної для всіх системи дошкільної освіти, оскільки кожна система залежить від соціальної свідомості кожного етносу, культури, менталітету, територіальних, політичних реалій та історичних подій. Наша країна має в своєму розпорядженні всі потенційні можливості та ресурси, для надання висококваліфікованих освітніх послуг у сфері дошкільної освіти. Проте, прогалини у системі дошкільної освіти вимагають прийняття негайних рішень для їх усунення на всіх рівнях, починаючи з підготовки професійно-педагогічних кадрів, технічного оснащення освітніх установ, навчальних програм і методичного забезпечення. Великий практичний і теоретичний інтерес для нашого дослідження представляють найкращі закордонні зразки організації навчального процесу для дітей.

**Метою статті** є спроба уточнити центральні фактори змін закордонних систем дошкільної освіти та їх вплив на трансформації в освітній галузі України.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз як вітчизняної, так і зарубіжної історичної хроніки дошкільної освіти, сучасної інформаційної бази, відображає співвідношення ключових світоглядних позицій, характерні особливості яких, змінювались в залежності від вимог суспільства. Не дивно, що обсяг і зміст навчального матеріалу, визначались культурними традиціями, політич-

ними регулюваннями, що діяли у той чи іншій державі.

У національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, йдеться про центральні перепони, що уповільнюють розв'язання проблеми доступності та безперервності дошкільної освіти. До них належать: нестача сезонних і постійно працюючих закладів, установ з повною та частковою формами роботи (цілодобові та денні), гостра необхідність створення спеціальних ЗДО для роботи з дітьми, що вимагають більшої допомоги [9, с. 45–46].

Останнім часом, у світі і безпосередньо в Україні, зростає кількість нових видів закладів для дошкільників, у першу чергу які орієнтовані на специфічні риси дошкільників (йдеться про інтегроване навчання дітей з особливими потребами, деякими вадами інтелектуального розвитку або певними психічними розладами), що мають за першочергову мету розвиток індивідуальних можливостей. Минуле десятиліття країни вирізняється суттєвим поповненням варіативних програм, для молодшого, середнього та старшого дошкільного віку, що пропонують реалізацію концепції особистісно-орієнтованого навчання дітей: освітня програма для дітей від 2 до 7 років «Дитина» (2016), «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях» (2019), методичні рекомендації для морального виховання «Зерно любові» (2018), програма розвитку дитини «Я у Світі» (2019), парціальна програма «Вчимося жити разом» (2016). Ще одним важливим моментом, визначаємо створення програм з корекційно-розвиткової роботи для дітей з особливими освітніми потребами. Новітня комп'ютерна техніка спостереження, сучасний компаративний аналіз, інноваційне обладнання дають докорінно нові результати. Це слугує поштовхом до модернізованих досліджень у сфері освіти. Зокрема експериментальне вивчення поведінкових змін молодшого покоління свідчить про важливість пошуку нового шляху вирішення освітніх завдань і застосування його на практиці, а не обирати рішення із запропонованих. Світові демократичні процеси, насамперед розширюють коло можливостей і повноважень учасників освітньої діяльності. Культурно-історичний підхід також займає не останнє місце, адже на його платформі духовно-моральних та соціокультурних традиційних цінностей, затверджених у нашому суспільстві поведінкових норм і правил, зумовлює поєднання виховання та навчання в цілісний освітній процес на користь дитини.

Сьогодні освітнє становище вирізняється наявністю двох головних парадигм: перша – вільне виховання без участі фахівців та друга – цілеспрямований виховний вплив педагога на розвиток дитини, що має на меті одночасне та злагоджене

психофункціональне становлення особистості. У такий спосіб знаходять свій вияв постійно зростаючі запити з боку батьків, оскільки вони бажають підвищити рівень розвитку своїх дітей, допомогти їм розкрити свої потенційні здібності, підготувати їх морально до навчання у загальній чи спеціалізованій школі та взагалі, ознайомити їх із системою, прийнятою у школі. У своїх наукових розвідках Гордієнко Н. пише, що підтримка батьків полегшує перехід від суто «сімейного виховання» до професійного впливу педагогів [3, с. 16].

Сучасна система дошкільної освіти ґрунтується на гуманістичних засадах та національній концепції, базується на таких принципах як орієнтовність на загальнолюдські цінності, культурні традиції, природовідповідність. На наш погляд, важливо наголосити, що дефініція «система» є універсальною, однак, якщо аналізувати її у площині педагогіки, то вона потребує більш чіткого трактування, ніж поєднання пов'язаних між собою елементів. Погоджуючись з визначенням Степанова О. та Фіцули М.: *«система освіти – це сукупність навчально-виховних закладів, які систематично і послідовно здійснюють виховання, навчання і підготовку до життя підрослаючих поколінь відповідно до завдань суспільства»*, неодмінно треба підкреслити, що система дошкільної освіти, не існує відокремлено, а формується відповідно до загальної системи безперервного навчання [11, с. 285]. З виходом України на світову арену, необхідно зрозуміти, що темпи оновлення системи освіти повинні бути максимально прискорені і повинні мати конституційні гарантії надання якісного продукту. Орієнтуючись на взірці розвинених країн, треба враховувати головні розходження.

Аналіз освітньої практики демонструє, що використання зарубіжного досвіду в системи української дошкільної освіти має чималий позитивний вплив. Зокрема, звертаючись до надбань Європи, на наш погляд, доцільно розпочати саме з французької системи дошкільної освіти, оскільки всесвітньовідомі «материнські школи» не мають повних аналогів у нашій країні, і значно превалюють за кількістю, ніж приватні дошкільні установи.

Чільне місце у їх створенні належить теоретику та практику дошкільного виховання – Поліні Кергомар. Починаючи із кінця дев'ятнадцятого сторіччя, її прогресивні погляди й досі залишаються актуальними, оскільки й зараз система дошкільної освіти у Франції ґрунтується на принципах поваги та любові до дитини, а устрій «материнських шкіл» націлений на максимально м'який перехід від сімейного виховання, до існування в освітньому закладі навчання, уникаючи покарань, суворого режиму та жорсткої дисципліни [5, с. 237]. Надання такої уваги до життя і навчання молодшого покоління, надало свої результати. За даними

Мельник Н. діапазон кількості дітей залучених до дошкільної освіти у Франції становить майже сто відсотків. Як визначає дослідниця, саме історичні зміни у країні і є вирішальними чинниками, що окреслюють сучасну концепцію організації освітньої діяльності [8, с. 49].

Відповідно до всього вище сказаного, варто підкреслити, що науковці всього світу одностайні у своєму переконанні: французькі дитячі садки (автентична назва яких у країні залишається не змінною – «материнські школи») є головним досягненням у багатокомпонентній системі французької освіти. На підтвердження цього виступає високий рівень емоційного, інтелектуального та фізичного розвитку дошкільників, задоволення потреб батьків у гармонійному розвитку своїх дітей, високотехнічне обладнання навчальних аудиторій, а також, ступінь професіоналізму вчителів та вихователів, що створюють доброзичливу атмосферу у мікросоціумі.

Ще однією показовою системою дошкільної освіти, з невичерпним освітнім потенціалом вважається німецька система. Безліч однодумців та послідовників у Німеччині має суспільно-педагогічна практика Фрідріха Фребеля. Саме він, першим у Європі започаткував ідею створення освітньої установи для дітей і назвав її «дитячий садок». Як і «материнські школи» у Франції, спочатку такі садки були місцем проведення дозвілля дітей, а вже з часом, завдяки науковцю, такі заклади мали цілісне методичне та науково-практичне забезпечення. У сучасній Німеччині система дошкільної освіти впроваджена Фребелем Ф. й досі функціонує і має свій вияв у творчому підході до виховного процесу та ігрової діяльності під час занять [6, с. 98–99].

Окреме місце відведено організації дошкільної освіти для дітей з особливими потребами, тобто які мають фізичні або психічно-розумові вади. Німеччина вирізняється інтегрованими освітніми установами, які можуть відвідувати як здорові діти, так і ті дошкільники, що мають специфічні відхилення і потребують дещо більшої корекції. Така практика вчить із самого малечку толерантності і терпимості до людей, що певним чином відрізняються, у свою чергу, це допомагає вихованцям з особливими потребами швидше соціалізуватися і відчувати себе комфортніше. Проте, переддошкільна освіта у цій країні не обов'язкова і не підпорядковується повному контролю з боку нормативної бази. На розсуд батьків залишається рішення віддавати або ні, дитини до альтернативних закладів навчання, що пропонують освоєння елементарних знань з читання, письма та арифметики. Гончаренко А., називає головною відмінною рисою дитячих садків (оригінальна назва яких – Kindergarten) відсутність підготовки до школи.

Основна підтримка педагогічного колективу зосереджена на розкритті мотивації до самоосвіти, а наповнення теоретичними знаннями, не висувається як основна ціль навчання. Спільною рисою двох освітніх систем у Федеративній Республіці Німеччини та України виділяємо дитиноцентризм. Перевага надається організації навчального процесу, при якій відбувається створення ситуативних виховних моделей [2, с. 14]. Фахівці з педагогічною освітою проводять заняття використовуючи ігри, дружній стиль спілкування, спираючись на найновіші методики. Тобто, навчальний процес ґрунтується на формуванні та розвитку зацікавленості у навчальному матеріалі, при цьому викладач виступає не вчителем, а добрим наставником, лояльно корегуючи освітній процес.

Як бачимо, означені системи дошкільної освіти обраних нами для дослідження європейських країн за структурою і базовими ідеями досить подібні, та мають незначні особливості: традиційні та територіальні. Керуючись поставленою метою нашої наукової розвідки, ми не можемо оминати у дослідженні розгляд системи дошкільної освіти на Сході. Наприклад, сучасна китайська держава, це країна з випереджаючими темпами розвитку, яка знаходячись в інтеграційному процесі входження до світового товариства, максимально заохочує наукову спільноту до новітніх експериментів у всіх галузях. У першу чергу це торкається освіти молодшого покоління. Китай активно інвестує державні кошти в інфраструктуру закладів дошкільної освіти як центрів накопичення, збереження та збільшення знань.

Китайська система дошкільної освіти має характерні особливості, вона вирізняється строгістю, авторитарним стилем спілкування з вихованцями, суворою дисципліною у колективі та злагодженістю освітніх компонентів [13, 7]. Цікавою на наш погляд, є практика залучення освітян-іноземців, тобто носіїв іншої мови, до освітнього процесу. Головним чином, це робиться для того, щоб надати дітям з самого малечку практику іншомовного спілкування, що допоможе подолати мовний бар'єр і виховувати повагу до інших національностей.

Вважаємо, що означена практика буде доречною для впровадження у дошкільну систему освіти України, оскільки дозволить реалізацію одразу двох освітніх ліній оновленого Базового компоненту дошкільної освіти, який було прийнято у 2021 році: у блоці варіативних складників стандарту – «Мовлення дитини. Іноземна мова», де іноземна мовленнєва компетентність (здатність на елементарному рівні визначається як вміння оперувати орфографічними та орфоепічними основами у діалогічному та монологічному мовленні), та освітня лінія у інваріантному складнику – «Дитина в соціумі», у якій йдеться про важливість ототожнення себе з певною

нацією, обізнаність свої національних культурних цінностей та повага до культури інших народів [1, с. 16, 28].

Незважаючи на повне фінансове забезпечення, в освітніх установах першої ланки Китаю є гостра необхідність у залученні ще більшої кількості педагогічних кадрів, оскільки їх нестача, є причиною відсутності індивідуального підходу, тому зараз з боку держави пропонується підтримка розвитку приватних закладів дошкільної освіти, де надається більша увага культурному та морально-естетичному вихованню дітей і відбувається координація методів та прийомів відповідно до інтересів кожного вихованця. Освітній простір зараз дуже перенасичений інформацією, тому не дивно, що без попередньої підготовки, консолідація різних національних систем освіти до української, може мати як негативний так і позитивний вплив, і лише адекватне розуміння важливості поступового оновлення формального навчання на всіх рівнях управління освітою, починаючи із дошкільного, зобов'язує заклади дошкільної освіти стояти на чолі перспективних змін.

**Висновки.** Матеріали здійсненого дослідження дозволяють згрупувати основні спільні та відмінні риси в організації українського освітнього процесу дошкільної та країн Європи і Сходу: Франції, Німеччини та Китаю. Узагальнюючи вищевикладене, можна підсумувати, що наша країна рухається відповідно до загальноосвітніх тенденцій на основі гуманістичних, діяльнісних і особистісно-орієнтованих засад. Зібрана інформація дозволяє зробити висновок, що сучасна Україна будує новітню педагогіку використовуючи передовий досвід, перевірені десятиліттями підходи та технології навчання дітей. Після аналізу нормативно-правових документів, встановлено, що лише глобальна і поступова модернізація системи дошкільної освіти здатна виправити існуючі помилки та покращити роботу освітніх установ. Відтак, можна впевнено стверджувати, що масштабна перебудова системи первинної ланки освіти стимулює керівників і педагогів дошкільних закладів до пошуку інноваційної діяльності, пошуку додаткових способів розвитку організації та підвищення професійної активності.

Через те, що, наявна кількість досліджень, видань та публікацій, де висвітлюються ключові моменти з оновлення методів, форм, підходів до навчання дітей не вичерпує усі питання з боку фахівців та батьків, **перспективи подальших розвідок у даному напрямку** вбачаємо у наступному більш деталізованому аналізі зарубіжних систем освіти для дітей старшого дошкільного віку, як підготовчого етапу до шкільного навчання.

#### Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти від 12 січня 2021 р. Київ: 2021. 37 с.
2. Гончаренко А. Дошкільна освіта Німеччини та України у зіставленні. Дошкільне виховання. 2018. № 11. С. 13–15. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36803/6/A\\_Goncharenko\\_DV\\_11\\_IPPO.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36803/6/A_Goncharenko_DV_11_IPPO.pdf) (дата звернення: 30.04.22).
3. Гордій Н. Особливості впливу сім'ї та закладу дошкільної освіти на становлення процесу соціалізації дошкільника. Сучасні інноваційні технології у дошкільній освіті: зб. тез за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 14–15 трав. 2020 р. Умань, 2020. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12703/3/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%2015.05.20.pdf> (дата звернення: 30.04.22).
4. Гуткевич С., Оніщенко І. Світовий освітній простір: тенденції та перспективи розвитку в умовах глобалізації: монографія. К. : НТУУ «КПІ», 2014. 205 с. Режим доступу: <http://dspace.nuft.edu.ua/bitstream/123456789/20824/3/254.pdf> (дата звернення: 30.04.22).
5. Козак Л. Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід розвитку Освітнологічний дискурс. 2017. № 3-4. С. 235-251. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys\\_2017\\_3-4\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2017_3-4_21) (дата звернення: 30.04.22).
6. Литвин Л. Виникнення освіти вихователів для дітей дошкільного віку в Німеччині (XIX ст.). Неперерв. проф. освіта : теорія і практика. 2012. № 3/4. С. 94–100. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1607/1/L\\_Litvin\\_NPO\\_3-4\\_GI.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1607/1/L_Litvin_NPO_3-4_GI.pdf) (дата звернення: 30.04.22).
7. Лісін Чж. Нариси з історії дошкільної освіти в Китаї. Викладач XXI ст. 2010. №4. С. 127–132. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ocherk-istorii-doshkolnogo-obrazovaniya-v-kitae> (дата звернення: 29.04.2022).
8. Мельник Н. Становлення системи дошкільної освіти у Франції. Молодий вчений. № 10.2 (50.2) жовт., 2017. С. 47–49. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/10.2/11.pdf> (дата звернення: 30.04.22).
9. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Луговий В. та ін. ; за заг. Кремень В. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/Analitichni-materialy/7-natsionalna-dopovid-pro-stan-i-rozvitok-osviti-v-ukraini.pdf> (дата звернення: 02.05.22).
10. Салига Н. Історія дошкільної педагогіки : навчально-методичний посібник до курсу: 2-ге вид., виправл., доп. Івано-Франківськ, 2016.

- 96 с. URL : <http://194.44.152.155/elib/local/2285.pdf> (дата звернення .02.05.22).
11. Степанов О., Фіцула М. Основи психології і педагогіки. Навч. посібник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. К. : Академвидав. 2006. 265 с.
12. Хайруддінов М. Тенденції та перспективи розвитку дошкільної освіти с України. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2014. № 45. С. 163–168.
13. Цін Хе, Коротаєва Є., Білоусова С. Дошкільне навчання в Китаї: етапи становлення і розвитку. Педагогічна освіта в Росії. 2018. № 4. С. 55–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doshkolnoe-obrazovanie-v-kitae-etapy-stanovleniya-i-razvitiya> (дата звернення: 29.04.2022).
14. Базовий компонент дошкільної освіти від 12 січня 2021 р. Київ: 2021 .2022).
- 

**Kanarova O., Nikirenkova A. Modern systems of preschool education in Ukraine and abroad**

*The main aim of the article is to contribute to research of modern preschool education systems and to consider the basic aspects of the development of early education in Ukraine. It is spoken in detail about modern education systems, which are used to increase efficiency of work in pedagogical practice. The paper is concerned with the present and basic reform of pre-school education in Ukraine. This reform focuses on previous positive experience in teaching, current concepts and updated documents and government regulations with particular attention given to personality of a child. The author introduces the concept of pre-school education system and reveals the content of preschool pedagogy. Also, the author attempts to trace the process of modern developments in international education. It is stressed that these changes are close linked with pre-school education in Ukraine. The article identifies main points in the organization and components of global educational system. It draws our attention to problems in this process. These factors make it harder to improve the system of pre-school education. It distinguishes and describes the characteristic features of normative documents, which govern the educational process in Nursery Schools. The article analyses common and various components in Ukrainian and global pre-school education. This study advances our understanding of current state and development prospects of pre-school educational in European countries and Ukraine. Considerable attention is paid to the analysis of the organization of various activities, which help assist in the preparation for future schooling. It should be noted about necessity of transforming theoretical and methodological approaches and pedagogical conditions, because it can ensure the constant development of the system of preschool education in Ukraine in the future. It is shown that early childhood is very important for children`s future. The author describes in detail the importance of dynamic changes in modern times, because the contemporary world requires specific knowledge and skills. It is proved that education and upbringing are focused on knowledge about the real world, the traditions of their country and universal values.*

**Key words:** system, pre-school education, pre-school age, long-term development of pre-school education, pre-school education abroad, international education in practice.



UDC 37.013

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.9>**Malikzadeh Aydan Tahir**

orcid.org/0000-0002-0775-4636  
 PhD Student at the Department of English Grammar  
 Azerbaijan University of Languages,  
 Senior Lecturer  
 Azerbaijan Economic University

## THE USAGE OF AMBIGUITY-BASED HUMOUR IN EFL CLASSROOMS

*The effectiveness of English language lessons and means of achieving it have always occupied the researchers, the educators and the experts of this field. It was not long ago that the idea of humour and humorous texts being incorporated into EFL classrooms became popular because of their psychological, pedagogical, social and linguistic contributions into teaching and learning process. Despite the fact that humorous texts have long been neglected by educators because of their ludic language, this paper analyzes how humorous texts increase the quality of teacher- student rapport, boost and enhance students' participation and engagement and make the presentation of various linguistic structures fun and memorable. To explore this, we focused on ambiguity as a common means of verbal humour and analyzed the concept of humour in general and its relationship with ambiguity. Certain notional parts of speech, namely the verb, the noun and the pronoun have been selected as enablers of syntactic ambiguity and the texts in which they appeared causing ambiguity and triggering laughter have been looked at. Examining the ambiguity-based humorous texts revealed that they should be utilized in language classes, especially with advanced students, because of their multifunctional nature. That is to say, humorous texts not only create a positive atmosphere in the classroom but also introduce cultural values and present linguistic items and patterns as an authentic material focusing on their ambiguous meanings. Considering these factors, the paper emphasizes the need of humorous texts in EFL classrooms and advocates the idea of their constant use. To find someone who has not laughed in his lifetime seems to be next to impossible as it is one of the specific aspects of human behaviour.*

**Key words:** humor, verbal humor, ambiguity-based humorous texts, cultural values, language learning and teaching, ambiguity of notional parts of speech.

With so many teaching resources at hand, using humorous texts, such as jokes, anecdotes, puns, riddles does not seem to be very popular in EFL classrooms, thus in many cases they are neglected. As the mentioned texts use ludic language, teachers can find them not completely relevant in the academic context. It is believed, after all, that students should learn in the first place more than have fun. This article looks into the possibilities of using humorous texts as teaching material in EFL classrooms and argues that if and when utilized appropriately, humour has only a positive contribution to teaching and learning process.

There is no doubt that being able to use humour and make people laugh are highly valued in interpersonal interactions. Humour is quite a useful tool for creating a more relaxed atmosphere, being friendly, settling the conflicts, seeming quick-witted and last but not least manipulating the language turning it into ludic. Despite its being universal, humour is also culturally and linguistically sensitive. Not sharing the language and the culture, also with no proper background information, humour may not yield the desirable result. G.Ritchie referring to Morreall and Raskin quotes 3 main theories of humour: relief or release theories, superiority or aggression theories, and incongruity theories [18, 7]. This can be interpreted as

the functions of humor. Firstly, people turn to humour for releasing the negative energy. Also, it is a device for making fun of people over whom you try to gain control. Turning the conversation from the expected meaning to the less plausible one by manipulating it and causing surprise and incongruity seems another way how humour works.

When a humorous effect is achieved through body movements and facial expressions, humour is described as visual. A world-wide British actor Rowan Atkinson uses visual humour for most of his shows. Very little is said, yet people find him funny. In contrast to this, verbal humour relies on what is said. All linguistic features at all linguistic levels can serve as means of verbal humour. However, ambiguity is a central device in verbally expressed humour [18, 39]. A similar idea is expressed by V. Raskin: ... "deliberate ambiguity will be shown to underlie much, if not all, of verbal humour [17, XIII]. Generally speaking, linguistic ambiguity occurs when a linguistic item can be understood in two or more different ways. When an ambiguous linguistic element is not used on purpose and understood as intended, it goes unnoticed and no humour appears. On the contrary, the intention to create a comic effect leads to deliberate ambiguity. Both deliberate and unintentional ambiguity types are

one of the main sources of humorous texts, jokes and anecdotes in English.

Some researchers have attempted to classify the humor used in the classroom and here is the classification put forward:

(a) Figural humour (caricatures, cartoons, comic strips)

(b) Verbal humour (puns, jokes, satire, irony, wit, riddles, etc.)

(c) Visual humour (sight gags, impersonation, practical jokes, impressions) (d) Auditory humour (noises and sounds)

In another classification, there are 4 main subgroups of humour :

(a) Textual: jokes, stories

(b) Pictorial: comics, cartoons

(c) Action/Games: video, contests, theatre, simulation, role play

(d) Verbal: acronym, puns, word games [5, 350].

Humorous texts based on ambiguity contain two important concepts: language and laughter. Using language appropriately and having a good sense of humour are always sought after, especially for creating bonds in interpersonal relationships. The same idea can be applied to EFL classrooms as well.

Humorous texts are a great teaching tool for reducing stress in the learning process, building more secure and sincere relationships with students, making the teacher more approachable, enhancing their attention and helping them learn in a more engaging way. Also, through this process, students are equipped with cultural information of the nation whose language they are learning and feel closer to the cultural values.

Being one of the teaching tools, jokes are also the consequence of language proficiency, as to acquire a language means understanding jokes as well [13, 1]. Jokes based on ambiguity have additional benefits in comparison with non-verbal humour, as the former builds metalinguistic awareness, that is to say, being aware of the forms of language which in turn facilitates language learning [13, 1]. Recent work in second language acquisition suggests that playful use of language may facilitate second language learning [3, 242].

As cited by Bilokcuoglu and Debreli, Bell states that effective humour is supposed to reflect the personality of the teacher and be appropriate to the context and situation. On the other hand, inappropriate use of humour can produce an unfriendly learning atmosphere that promptly destroys self-esteem and communication (5, 353). Some teachers avoid humour purposefully not to risk their authority and not to seem foolish [2, 2094]. All in all, ineffective use of humour can lead to loss of valuable lesson time and make the class unmanageable.

There are certain difficulties of the use of ambiguity-based jokes in classrooms, so for a successful

learning process teachers should consider them before bringing a humorous text into the classroom. The first challenge is language related which means the centre of ambiguity which is supposed to be funny should not have any vocabulary, grammar or any other linguistic feature unfamiliar to students. Not knowing them will result in students' failure to understand the meaning. If so, ambiguity will not be resolved thus causing no laughter.

Sharing the same culture always brings people together, while the opposite case is when people feel alienated and fail to understand why this or that joke is funny. So, cultural background of both the teacher and the students matter, as what is funny for one of the parts may cause no reaction on the other. Using humour in classrooms enables students to be exposed to the culture of the nation whose language they are learning. So, gaining more insights into culture increases students' overall linguistic competence, as language and culture are closely bonded.

One of the challenges associated with using humour in EFL classrooms is that it must be processed quickly and further resolved to cause laughter. Otherwise, the task of the teacher to present language patterns in a humorous way will not be achieved. As for the real social setting where people are chatting around making jokes, not understanding them can make one feel isolated and awkward. An important part of language learning, therefore, should be learning its jokes and specifications.

In addition to all these, there is a case when the language teacher is not the native speaker of the language he/she teaches. Accordingly, teachers, feeling hesitant about how this or that joke works, may not want to bring it to the classroom and cause confusion. In one of the recent surveys conducted to explore the factors behind EFL teachers' avoidance, students mentioned the following:

1. Humour is not in their personality/nature
2. They lack competence/ability in L2 to create humour
3. They are more content/syllabus oriented
4. They want to gain respect and maintain professionalism
5. They are afraid of negative consequences of using humour
6. They cannot connect to the students
7. They do not believe humour is necessary in the classroom
8. They have different cultural backgrounds
9. They have job-related/ professional problems

These reasons cited by students with reference to teachers' avoiding humour have been ranked in the given order according to their percentage [26, 119].

Another challenging aspect of humorous texts as an EFL material is that they are best reserved for advanced students which mean they will not serve their purpose at lower levels. Humorous texts based

on ambiguity and manipulating the meaning rely on language play which cannot be recognized by elementary or intermediate students. In these cases, such texts do not only fail to cause laughter, but also bring about awkwardness and waste of teacher's efforts.

During the presentation of language patterns in a funny way, students are expected to complete some steps before the time to laugh arrives. The first step they have to go through is to know at least two meanings/ interpretations of the considered linguistic item and to recognize them. Later, comes the stage when those meanings are retrieved and compared. Having completed them, there is a moment when they come together, ambiguity gets resolved and it is time to laugh [13, 30].

Another point to consider is the content of the humorous texts. As known, there are numerous jokes which are sexist, racist or include gross humour. The teachers' task in this case is to be selective to a great extent, not to hurt any feelings and take the material from safe and reliable sources rather than ordinary internet pages. During the selection process, teachers should bear in mind that a joke collection intended for young learners can be effectively used for adult learners as well. This is because native English-speaking children recognize language play by the time they are 6 or 7 years old, while for non-native speakers this period stretches till the point when they reach some certain proficiency in the language.

We believe that there should not be any excuses for non-use of humour especially in advanced classes as English classes are one of the rare opportunities where they can be exposed to authentic linguistic and cultural resources. This way the students gain more access to increase their humour competence which has been accepted as part of L2 learners' "communicative competence" [26, 114].

With reference to the importance of humour as a subject of academic study, R. Alexander states that "... to appreciate and to engage in humour is part of human language behaviour. It is natural for students of language to focus on the texts which realize verbal humour" [1, 3].

Having considered some theoretical issues related to use and avoidance of humor, it is time to analyze some jokes as a tool for teaching various structures and patterns. While doing so, the main emphasis will be placed on grammatical issues. For achieving this purpose, the linguistic items can be categorized according to the traditional classification of parts of speech.

While talking about ambiguity-based humorous texts, verbs are the very first element to consider. Playing a vital role in language, different classes of verbs have substantial differences among themselves. Before looking into the options of verbs creating ambiguity-based humour and how these

features can be taught in an EFL classroom, it is recommended to look at the classification of the verbs depending on its combinability with the object, which is a decisive factor for its ambiguity creating potential.

Different verbs can be followed by different kinds of word structure. This is partly a matter of meaning, also partly a matter of grammar rules that have nothing to do with the meaning. For example, before an object, "wait" is followed by "for", "expect" has no preposition [23, 597]. Unfortunately, there are no simple rules for this kind of problem, it is necessary to learn for each verb what kind of structures can follow it.

Some verbs are usually followed by nouns or pronouns that act as direct objects. These verbs are called transitives. Another group of verbs, not normally followed by direct objects, are intransitives. "To sit", "to die", "to arrive", "to sleep" are examples of this category of verbs. Some transitive verbs can be followed by two objects and they are called ditransitive verbs. They can be a source of ambiguity in many cases, so to teach this feature of ditransitive verbs and to attract student's attention to them, humorous texts can be employed. For an illustration of this, the text below can be looked at:

*George: (looking at Gracie, who is arranging a large vase of beautiful flowers) Grace, those are beautiful flowers. Where did they come from?*

*Gracie: Don't you remember, George? You said that if I went to visit Clara Bagley in the hospital I should be sure to take her flowers. So, when she wasn't looking, I did [15, 163].*

"To take her flowers" being the centre of ambiguity is supposed to cause laughter as soon as it becomes possible for the students to notice that this unit can be interpreted as having both *verb + object* and *verb + object + object* structure. The expectation is that during the visit of the patient one takes flowers to the ill person, so the intended grammar structure is "*verb + object + object*". However, understanding the sentence otherwise, with a *verb + object* structure means the person instead of taking some flowers to the ill person, has taken her flowers and this moment should create humour and also teach this verb pattern.

Another example is a real story happened to Joseph H. Chaote, the US ambassador to the court of St. James in Great Britain, about a century ago. It is told that at one of the social events a gentleman who did not know Mr. Chaote approached and asked to call him a cab. When the ambassador did not comply with the gentleman's request straight away, he, in a state of fury, said: "Won't you call me a cab?" to which Mr. Ambassador said: "OK, you are a cab". Feeling ridiculed and insulted, he took the issue to the host and at the end the misunderstanding was cleared up. The reason for this misunderstanding was the verb "to call" which not only presents polysemy

with the meanings of “giving someone or something a name” and “to use a phone to talk to somebody” but is also used with two objects causing ambiguity. So, while teaching this characteristic feature of the verb “to call”, this story is a perfect material for students learning and feeling amused. The comedic writer Helitzer provides a variation of this kind of ambiguity focusing on the verb “to call”.

“Call me a doctor”.

“Why? Are you sick?”

“No, I just graduated from med school” [12, 89].

Humorous texts used as a teaching resource can also focus on nouns, because this main part of speech offers a wide range of opportunities for ambiguities due to its morphological and grammatical features. Having “common vs. proper nouns”, “countable vs. uncountable”, “singular vs. plural” distinctions, nouns are used in diverse ways. Nouns’ morphologically overlapping with other parts of speech mainly happens when they do not carry any noun-forming suffixes or a determiner before a noun is absent. One specific feature of nouns which is commonly exploited by comedians and advertisers is the combinability of nouns to create compound nouns or noun phrases. To illustrate, let’s look at this example by J. Brown:

*“I was the Best man at a wedding; I thought the title was a bit much. If I’m the Best Man, why is she marrying him?”* [15, 156].

Here the confusion between compounds and noun phrases has successfully been used to create humour and the teacher using this extract from a stand-up show can teach the structure of noun phrases and compound nouns.

Although many common ideas in English are expressed by noun-noun compounds, this structure in itself is rather ambiguous, so, not surprisingly, it has attracted most comedians’ attention and caused a lot of jokes to appear and also made the meaning easy to manipulate. For example:

*“Can I interest you in a nice pocket calculator? said the helpful clerk”.*

*“No, thanks,” replied the customer. “I know exactly how many pockets I have.”* [15, 158].

The ambiguity between the meanings of “a small calculator carried in a pocket” and “a calculator for calculating the pockets” leads to a humorous effect and it becomes obvious that the listener interpreted “pocket calculator” as a noun phrase rather than a compound noun.

Verbs’ and nouns’ contributions to creating ambiguities further followed by laughter are numerous, but there is one more notional part of speech which seems to be a source of endless misunderstandings and humour: pronouns. As known, pronouns are words that can be used instead of a noun or a noun phrase. This is how a pronoun contributes to creating ambiguity-based laughter. That is to say, while replacing, if a noun or a noun phrase is more

than one and the noun and the pronoun belong to the same category of person, gender and number, misunderstandings can lead to a humorous effect. The following joke examples clearly prove the point.

*When they brought their first baby home from the hospital, the wife suggested to her husband that he should have a go at changing the baby’s nappy. “I’m busy,” he said. “I’ll change the next one.”*

*So three hours later, she tried again: “Darling, will you change baby’s nappy?”*

*«No,» he said. «I meant the next baby»* [24, 43].

“The next one” being the ambiguity center, refers to the nappy for the wife, yet to the baby for the husband. There is no linguistic barrier for “the next one” not to be understood in these two different ways. So, this environment for manipulating the meaning brings about laughter. Some more examples are as follows:

*Husband: Where is yesterday’s newspaper?*

*Wife: I wrapped the garbage in it.*

*Husband: Oh, I wanted to see it.*

*Wife: There wasn’t much to see .. just some orange peels and coffee grounds* [15, 270].

In this little joke, the reference of the pronoun “it” is ambiguous between “the garbage” and “yesterday’s newspaper” because both of the mentioned nouns are singular and can be referred by “it”.

A man calls the hospital and says, “You gotta help! My wife’s going into labor.”

The nurse says, “Is this her first child?”

*“No,” he says. “This is her husband.”* [15, 275].

In this truly funny example, the reference of “this” caused a deictic problem. While the intended meaning is “this child”, the listener interprets it as “the person who I am talking to”. These joke examples are not only an authentic teaching resource for explaining various uses of pronouns, their anaphoric and cataphoric meanings, the issue of deixis, but are also an opportunity for teachers, especially those teaching writing classes, urge students to be more sensitive to these cases to avoid any possible misinterpretations.

The texts based on the humour triggered by the ambiguity of the verbs, nouns and pronouns dealt with in this article showed how linguistic items and structures can be presented in EFL classrooms in a humorous way for teaching purposes. Also, while discussing the texts, teachers can highlight their potential for ambiguity and humorous effect. The emergence of the implausible meaning not intended by the speaker/ writer offers a chance for the teacher to emphasise the importance of delivering the message correctly and paying attention to the lexical and grammatical choice.

All in all, humour, not depending on its type, if used appropriately is a powerful pedagogical tool in the hands of a skillful teacher. Being important in reducing the stress, anxiety and nervousness of

students, humour makes the students more receptive to learning and keeps them engaged. Owing to humour, the classroom atmosphere can become more friendly increasing not only student engagement but also overall class attendance. Besides this positive contribution to language learning and teaching, humorous texts as an authentic teaching resource, enable different language items and patterns to be presented and taught in an enjoyable way. In addition to psychological, pedagogical and linguistic benefits, humorous texts can be used for learning more about cultural values and increase the overall communicative competence of students.

### Conclusion

This article was an attempt to explore the possibilities of humour use in EFL classrooms. Humour is appreciated highly and expected to be used not only in daily life, but also in classroom settings for the aforementioned positive outcomes. Via effective and appropriate usage in relevant situations, humour arouses students' interest and motivation, facilitates learning process making it more enjoyable and memorable. Increasing the quality of relationship between a teacher and students, humour also helps less outspoken, nervous and shy students to actively participate in language classes and learn effectively. Ambiguity-based humorous texts, in particular, in addition to being an authentic material to introduce certain cultural values can also be utilized to present ambiguous linguistic elements and patterns causing laughter, to discuss their properties in a humorous way and educate students increasing their awareness of unwanted ambiguities proceeding from verbal humour.

### References:

- Alexander R., Aspects of verbal humour in English, Gunter Narr Verlag, 1997, 217 p.
- Azizinezhad M., Hashemi M., Humour: A pedagogical Tool for Language Learners // *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 30(2011), pp. 2093–2098.
- Bell D.N., Learning about and through humor in the second language classroom // *Language teaching research* 13, 3 (2009), pp. 241–258.
- Bell D.N., Humor comprehension: Lessons learned from cross-cultural communication // *Humor – international journal of humor research*, 20-4, 2007, pp. 367–387.
- Bilokcuoglu H., Debreli E., Use of humour in language classes: an effective 'filter' or affective filter? // *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), pp. 347–359; 2018.
- Blake J.B. *Playing with words*. UK : Equinox, 2007, 193 p.
- Bucaria C. Lexical and syntactic ambiguity as a source of humor: The case of newspaper headlines // *Humor*, 2004, Vol. 17, No 3, pp. 279–309.
- Chad N., *Beyond the "waste basket"*. An investigation into the formal linguistic aspects of verbal humour, Arizona State University, A thesis for M.A., 1997, 74 p.
- Crystal D. *Language Play*. UK: Penguin, 1998, 130 p.
- Dana A., A comparative study of the effect of humor on grammatical competence // *International Journal of Language and Linguistics*, Vol.,5, No. 3, 2018, pp. 207–227.
- Hayati M.A., Shooshtari Z.G., Shakeri N., Using humorous texts in improving reading comprehension of EFL learners // *Theory and Practice in Language Studies*, Vol.1, No. 6, 2011, pp. 652–661.
- Helitzer M. *Comedy Writing Secrets*. Ohio: Writer's digest books, 2005, 342 p.
- Kristin L., Laughing all the way: Teaching English using puns // *English teaching forum*, 2013, No 1, pp. 26–33.
- Lew R. An ambiguity-based theory of the linguistic verbal jokes in English. PhD thesis, Adam Mickiewicz University, 1996, 72 p.
- Oaks D. *Structural ambiguity in English*. New York: Continuum, 2010, 539 p.
- Oaks D. *Enablers of grammatical ambiguity*. PhD thesis, Purdue University, 1990, 194 p.
- Raskin V. *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht/ Boston/ Lancaster: D. Reidel Publishing Company, 1985, 308 p.
- Ritchie G. *The linguistic analysis of jokes*. London: Routledge, 2004, 278 p.
- Rufaidah K. A., Sarab K.H., Using a linguistic theory of humor in teaching English grammar // *English Language Teaching*, Vol.10, No. 2, 2017, pp. 40–47.
- Salvatore A. (edited), *The Routledge handbook of language and humor*. New York London: Routledge, 2017, 556 p.
- Salvatore A. *Linguistic theories of humor*. Berlin New York: Mouton de Gruyter, 1994, 449 p.
- Semiz O. EFL learners' understanding of linguistic ambiguity in language-based jokes // *Narrative and language studies*, 2014, Vol. 2, Issue 2, pp. 1–11.
- Swan M. *Practical English Usage*. China, OUP, 2005, 658 p.
- Tibballs G., ed. *The Mammoth Book of Humor*. New York: Carroll and Graf Publishers, 2000, 512 p.
- Wagner M., Urios-Aparisi E., The use of humour in the foreign language classroom: Funny and effective? // *Humor* 24-4 , 2011, pp. 399–434.
- Ziyaemehr A., Use and non-use of humour in Academic ESL classrooms // *English Language Teaching*, Vol. 4, No. 3, 2011, pp. 111–119.
- Ziyaemehr A., Kumar V., The role of verbal humor in second language education // *International Journal of Research Studies in Education*, Vol. 3, No. 2, 2014, pp. 3–13.

**Малікзаде Айдан Тахір. Використання гумору, ґрунованого на двозначності, у класах EFL**

*Ефективність уроків анґлійської мови та засоби її досягнення завжди цікавили дослідників, педагогів та спеціалістів у цій ґалузі. Нещодавно ідея включення гумору та гумористичних текстів до класів EFL (анґлійська як іноземна) стала популярною через їх психологічний, педагогічний, соціальний та лінґвістичний внесок у процес викладання та навчання. Незважаючи на те, що педагоги довгий час іґнорували гумористичні тексти через їхню ігрову мову, у цій статті аналізується, як гумористичні тексти підвищують якість взаємовідносин між учителем та учнем, стимулюють та посилюють участь та залученість учнів, а також роблять уявлення різних мовних структур захоплюючим та заминаючим. Щоб досліджувати це, ми зосередилися на двозначності як звичайному засобі вербального гумору та проаналізували концепцію гумору загалом та її зв'язок із двозначністю. Деякі значущі частини мови, саме дієслово, іменник і займенник, були обрані як фактори, що сприяють синтаксичній двозначності, і були розглянуті тексти, в яких вони з'являлися, викликаючи двозначність і сміх. Вивчення гумористичних текстів, заснованих на двозначності, показало, що їх слід використовувати під час уроків мови, особливо з просунутими учнями, через їх багатофункціональний характер. Тобто гумористичні тексти не лише створюють позитивну атмосферу в класі, а й знайомлять із культурними цінностями та представляють мовні одиниці та зразки як автентичний матеріал, акцентуючи увагу на їхньому неоднозначному значенні. Враховуючи ці фактори, у статті наголошується на необхідності гумористичних текстів на уроках іноземної мови та відстоюється ідея їх постійного використання.*

**Ключові слова:** гумор, словесний гумор, гумористичні тексти, засновані на двозначності, культурні цінності, вивчення та викладання мови, двозначність знаменних частин мови.

УДК 796-048.42:373/378:7.013.77045  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.10>

**С. О. Онищук**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**С. І. Шеремет**

старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

## ОРГАНІЗАЦІЯ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У даній статті розкрито методологічні, теоретичні та методичні орієнтири дослідження проблеми організація спортивно-масової роботи в закладах освіти як психолого-педагогічна проблема. Розглянемо, які нормативно-законодавчі акти регламентують підготовку майбутніх фахівців фізичної культури, виховання і спорту в нашій країні. Аналіз нормативних актів дозволить визначити правильні термінологічні межі основного поняття дослідження «спортивно-масова робота» і є підставою до розуміння процесів, що відбуваються у фізкультурній освіті сьогодення, сформулювати висновки, очікувані за всіма напрямками дослідження. Розглянемо низку соціальних функцій, що виконує спортивна діяльність. У різних країнах Європейського Союзу організація фізичної культури та виховання молоді керується різними підходами. Так, наприклад, у Польщі, Фінляндії, Нідерландах, Англії, Сполучених штатах Америки тощо. З набуттям Україною Незалежності система підготовки фахівців з фізичної культури, виховання і спорту зазнавала значних трансформаційних змін. Формуванню в майбутніх учителів фізичної культури вмінь проведення позакласної та позашкільної фізкультурно-оздоровлювальної і спортивно-масової роботи з учнями під час педагогічної практики присвячені праці А. Масюка, І. Сіропегіної, Б. Сироткіної, Ю. Янсона. Напрямок обраного дослідження визначається низкою суперечностей між: вимогами суспільства до професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури і невідповідністю означеним вимогам традиційної системи їхньої фахової (фізкультурної, спортивної) і загальнопедагогічної підготовки в закладах вищої освіти; нагальною потребою сучасного суспільства в педагогах, у яких сформована готовність до здійснення професійних функцій з урахуванням потенціалу сучасних здоров'язбережувальних технологій спортивної спрямованості та недостатнім рівнем її сформованості у випускників закладів вищої освіти педагогічного профілю; об'єктивною потребою якісної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до спортивно-масової роботи і відсутністю комплексу педагогічних умов, що її забезпечують.*

**Ключові слова:** спортивно-масова робота, організація, освіта, психолого-педагогічна проблема, теоретичний аспект.

**Постановка проблеми.** Професійно-педагогічна діяльність учителя фізичної культури є соціально-формуальною, креативно-творчою, планувально-конструктивною, організаторською, діагностувальною, а головне – принципово важливою для відтворення суспільного потенціалу, адже вона забезпечує освітньо-розвивальний вплив не лише розумового, а й фізичного характеру. В зв'язку з цим його соціально-педагогічні функції (вихователя, організатора, дослідника) постійно розширюються й ускладнюються. Поступово, палітра функцій учителя фізичної культури доповнюється здатністю координувати різні види здоров'язбережувальної діяльності учнів як в освітньому середовищі загальноосвітнього закладу, так і поза його межами. Одним із провідних засобів реалізації цієї функції є спортивно-масова робота фізкультурно-оздоровлювального спрямування.

Своєрідність організації спортивно-масової роботи в загальноосвітній школі регламентується в Україні низкою законодавчих актів.

Розглянемо, які нормативно-законодавчі акти регламентують підготовку майбутніх фахівців фізичної культури, виховання і спорту в нашій країні.

З-поміж них провідними є: Закон України «Про освіту» (2017), «Про фізичну культуру і спорт», Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні (затверджена Указом Президента України від 22.06.94), Постанова Кабінету Міністрів України від 02.04.98 року «Про заходи щодо реалізації у 1998-2000 роках Основних напрямів соціальної політики», Рішення колегії Міносвіти України від 23.04.97 «Про концепцію фізичного виховання в системі освіти України», Державна програма розвитку фізичної культури і спорту від 15 листопада 2006 р.

**Аналіз наукового фонду** свідчить, що ключовими публікаціями UNESCO, що детермінують підходи до концептуалізації регіональної і національної політики в галузі фізичної культури і спорту є: «Оновлена міжнародна хартія фізкультурної освіти, фізичної активності і спорту» (2015) (Revised International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport) (UNESCO, 2015b) і «Якісна фізкультурна освіта» (2015) (Quality Physical Education (QPE)) (UNESCO, 2015a).

В контексті аналізу нормативної бази ключовим моментом для нашого дослідження є те, що на рівні державних документів поняття «фізична культура» та «фізичне виховання» подаються окремо, як-от: *фізична культура* – сфера діяльності, пов'язана з використанням рухової активності для фізичного та інтелектуального розвитку особи, здорового способу життя, зміцнення здоров'я та організації змістовного дозвілля засобами фізичного виховання різних груп населення та масового спорту; *фізичне виховання* – частина фізичної культури, пов'язана з процесом виховання особи, набуттям нею відповідних знань та умінь щодо використання рухової активності для всебічного розвитку, оздоровлення та забезпечення готовності до активної участі у суспільному житті та професійній діяльності.

В англійській мові немає відмінностей між поняттями «фізичне виховання» (Physical Education) і «фізкультурна освіта» (Physical Education), адже в цій мові і виховання, і освіта передаються одним поняттям – education. Саме тому, аналіз сучасних наукових публікацій з міжнародних наукометричних баз дещо утруднюється.

Найбільш поширеними у наукових джерелах є термінологічні сполучення із прикметниковою часткою «фізкультурна (-не, -ні) на-кшталт: «фізкультурна освіта», «фізкультурно-оздоровлювальна робота», «фізкультурно-оздоровлювальний зміст». Не маючи змоги в межах одного дослідження аналізувати причини та способи номінування саме таким чином різні (проте – схожі за змістом і призначенням) процеси, використовуватимемо частку «фізкультурна» у такому значенні: «та, що здійснюється у площині галузі фізичної культури».

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування й організація спортивно-масової роботи в закладах освіти як психолого-педагогічна проблема.

Аналіз наукових джерел з проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в загальноосвітній школі розпочинаємо з аналізу базових понять – спорт, спортивна діяльність, спортивно-масова робота.

У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» [1] зазначено, що:

*спорт* – це діяльність суб'єктів сфери фізичної культури і спорту, спрямована на виявлення та уні-

фіковане порівняння досягнень людей у фізичній, інтелектуальній та іншій підготовленостях шляхом проведення спортивних змагань та відповідної підготовки до них.

Спорт має такі напрями: дитячий спорт, дитячо-юнацький спорт, резервний спорт, спорт вищих досягнень, професійний спорт, спорт ветеранів, олімпійський спорт, неолімпійський спорт, спорт інвалідів тощо.

Масовий спорт (спорт для всіх) – діяльність суб'єктів сфери фізичної культури і спорту, спрямована на забезпечення рухової активності людей під час їх дозвілля для зміцнення здоров'я.

Як бачимо, в нормативних актах поняття «масовий спорт» визначається через ключові дефініції «рухова активність», «дозвілля», «зміцнення здоров'я».

Такий підхід дозволяє нам розуміти у загальному вигляді феномен «спортивно-масова робота» як цілеспрямовану діяльність із забезпечення здоров'я всіх вікових категорій населення за допомогою активного дозвілля та підтримання правильної рухової активності.

З'ясуємо в яких закладах (установах) може здійснюватись досліджувана діяльність.

В Законі зазначено, що заклад фізичної культури і спорту – юридична особа, що забезпечує розвиток фізичної культури і спорту шляхом, зокрема, надання фізкультурно-спортивних послуг.

Зкладами фізичної культури і спорту, зокрема, є: спортивні клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, спеціалізовані навчальні заклади спортивного профілю, школи вищої спортивної майстерності, центри олімпійської підготовки, центри студентського спорту вищих навчальних закладів, фізкультурно-оздоровлювальні заклади, центри фізичного здоров'я населення, центри фізичної культури і спорту інвалідів.

Перейдемо до глибшого аналізу суб'єктів фізкультурно-оздоровлювальної та спортивно-масової роботи.

Організатор фізкультурно-оздоровлювальних або спортивних заходів – це юридична (юридичні) або фізична (фізичні) особа (особи), яка (які) ініціювала (ініціювали) та проводить (проводять) фізкультурно-оздоровлювальні або спортивні заходи та здійснює (здійснюють) організаційне, фінансове та інше забезпечення підготовки і проведення цих заходів.

Суб'єкти сфери фізичної культури і спорту – фізичні або юридичні особи, які здійснюють свою діяльність з метою розвитку фізичної культури і спорту. Суб'єктами сфери фізичної культури і спорту є: фізичні особи, які займаються фізичною культурою і спортом, зокрема спортсмени; фахівці сфери фізичної культури і спорту; заклади фізичної культури і спорту; відповідні органи влади.



Аналіз нормативних джерел та практики роботи сучасних закладів освіти свідчить, що у законодавчих актах поняття «спортивно-масова робота» майже завжди використовується у термінологічній зв'язці з характеристикою «фізкультурно-оздоровлювальна».

Розглянемо яким чином у нормативних документах трактується ця дефініція.

Фізкультурно-оздоровлювальна діяльність – заходи, що здійснюються суб'єктами сфери фізичної культури і спорту для розвитку фізичної культури різних категорій населення.

Фізкультурно-оздоровлювальні заходи – заходи, що здійснюються організаторами фізкультурно-оздоровлювальних заходів для залучення різних груп населення до занять фізичною культурою; фізкультурно-спортивні послуги – організація та проведення суб'єктами сфери фізичної культури і спорту фізкультурно-оздоровлювальної діяльності та/або фізкультурно-спортивної реабілітації інвалідів або підготовки спортсменів до змагань з видів спорту, визнаних в Україні; фізкультурно-спортивна реабілітація – система заходів, розроблених із застосуванням фізичних вправ для відновлення здоров'я особи та спрямованих на відновлення і компенсацію за допомогою занять фізичною культурою і спортом функціональних можливостей її організму для поліпшення фізичного і психологічного стану.

Метою масового спорту є: надання можливості займатися спортом усім бажаючим, залучення широких мас населення до активних занять, активний відпочинок, зняття нервово-емоційної напруги, зміцнення здоров'я, поліпшення фізичного розвитку, підвищення працездатності й досягнення фізичної досконалості.

Аналізуючи законодавчу базу в цій частині зафіксуємо: розуміємо термінологічну характеристику «спортивно-масова» як: спортивна діяльність, спрямована на виявлення та уніфіковане порівняння досягнень юдей у фізичній, інтелектуальній та іншій підготовленостях шляхом проведення спортивних змагань, спрямована на забезпечення рухової активності людей під час їх дозвілля для зміцнення здоров'я [4, с.37].

Наказом Міністерства освіти і науки України від 21 липня 2003 р. нормується система організації фізкультурно-оздоровлювальної та спортивної роботи дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та позашкільних закладів освіти. Розглянемо нормативні документи більш детально.

Система організації шкільної та позашкільної фізкультурно-оздоровлювальної і спортивно-масової роботи дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та позашкільних навчальних закладів спрямована на реалізацію основних напрямів Національної доктрини розвитку освіти

України в XXI столітті, затвердженої Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002, та Цільової комплексної програми «Фізичне виховання здоров'я нації», затвердженої Указом Президента України від 01.09.1998 №963/98, і впроваджується у зазначених навчальних закладах, незалежно від підпорядкування та форми власності, з метою: виховання відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточення як до вищої індивідуальної і суспільної цінності; формування у дітей та учнівської молоді навичок здорового способу життя; оптимізації режиму навчально-виховного процесу; збільшення рухової активності дітей та учнівської молоді; активізації фізкультурно-оздоровлювальної та спортивної роботи всіх ланок системи освіти.

Система організації фізкультурно-оздоровлювальної та спортивно-масової роботи включає: фізкультурно-оздоровлювальні та спортивно-масові заходи в навчальних закладах; участь навчальних закладів у районних (міських), обласних та Всеукраїнських змаганнях.

Аналіз нормативних джерел доводить, що організація фізкультурно-оздоровлювальної та спортивно-масової роботи в нашій країні розгалужена за напрямками, формами та видами. Крім того, цей специфічний вид діяльності здійснюється кількома суб'єктами та установами одночасно, що ускладнює як розуміння їхнього змісту, так і технологію їхнього здійснення.

Повноцінне визначення поняття сутності та специфіки спортивно-масової роботи в школі потребує аналізу своєрідності спортивної діяльності як наукової категорії.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури у вітчизняних закладах вищої освіти здійснюється за комплексом методичних матеріалів (посібників, підручників, методичних рекомендацій). З-поміж усіх навчальних розробок вирізняються фундаментальністю та вагомим методичним навантаженням науково-методичні напрацювання О. Дубогай, О. Куцога, С. Присяжнюка, М. Солопчука.

У підручниках із фізичного виховання сформульовано вагомий для нашого дослідження аспект – які саме соціальні функції виконує спортивна діяльність, адже вона має корелювати із тріадою соціальних функцій, що виконує заклад загальної середньої освіти – виховна, навчальна та освітньо-розвивальна.

Розглянемо низку соціальних функцій, що виконує спортивна діяльність.

1) змагальницька функція (спортивна діяльність без змагань втрачає свій сенс, адже головне в спорті – це досягнення максимальних результатів при фізичних та психічних навантаженнях;

2) гармонійний розвиток, виховання та підготовка до інших споріднених видів діяльності (спорт

є засобом різнобічного розвитку особистості, впливає на вдосконалення фізичних і психічних якостей, формування життєво необхідних умінь і навичок, надає великі можливості для виховання моральних, естетичних, інтелектуальних якостей спортсмена, його волі та емоцій);

3) оздоровлювально-рекреативна (заняття спортом позитивно впливають на здоров'я людини через доступність активного відпочинку та є джерелом позитивних емоцій);

4) естетична (завдяки розвитку засобів масової інформації, спорт як видовище приносить естетичну насолоду глядачам);

5) формування соціальних відносин (у процесі спортивної діяльності люди вступають у різноманітні взаємодії між собою, утворюються взаємо-відносини між: членами однієї спортивної команди; спортсменами, які беруть участь у змаганнях; спортсменами та суддями; спортсменами і тренером; спортсменами та уболівальниками);

6) економічна (економічне значення мають фінансові засоби, отримані від спортивних видів, експлуатації спортобладнань) [6, с. 84].

У різних країнах Європейського Союзу організація фізичної культури та виховання молоді керується різними підходами. Так, наприклад, у Польщі широко представлений підхід до фізкультурної освіти як педагогічної діяльності, пов'язаної із соціокультурною модифікацією тіла людини.

У Фінляндії, наприклад, переважає підхід, за яким фізкультурна освіта зорієнтована на виховання здорового способу життя учнів шляхом залучення їх до різних форм рухової активності під час навчання і надалі, упродовж життя. До головних умов, які забезпечують участь людини в руховій активності, фінські вчені відносять: соціальне визнання (схвалення друзів і суспільства), інтелектуальний компонент (наявність знань про користь рухової діяльності і про те, що є невід'ємним складником здорового способу життя) і наявність головних рухових умінь і навичок [5, с. 175].

У Нідерландах пріоритетною вважають рухову освіту (виховання), згідно з якою найважливіше значення для людини має культура рухів і здатність використовувати її впродовж життя. На відміну від фінської концепції, у якій рухова активність розглядається винятково як засіб збереження здоров'я, у Нідерландах її розглядають більш широко, враховуючи її здатність впливати на різнобічний розвиток особистості і міжособистісне спілкування з оточенням.

В Англії центральне місце традиційно займає підхід до фізкультурної освіти, у якому акцент зроблено на спорті – виробленні спортивних умінь, участі у спортивних змаганнях і підготовці до них, досягненні спортивних результатів (з урахуванням індивідуальних особливостей), виявленні фізичної і спортивної активності впродовж життя.

При цьому заняття спортом розглядаються як засіб формування особистісних якостей і соціальних здібностей, у тому числі й етичних рис. Здоров'я перебуває у полі зору як один із чинників розвитку особистості, формування характеру шляхом занять спортом, вивчається його вплив на мотиваційну і вольову сфери у прагненні до досягнення спортивних здобутків. Для німецьких підходів характерним є поєднання усіх вищезазначених європейських концепцій. До новацій науковці відносять розроблення і практичне впровадження у фізкультурну освіту комплексу програм, зосереджених на естетичних і художніх виявах фізичної активності. Йдеться, у першу чергу, про театр руху, спорту, пантоміму тощо.

Особливої уваги заслуговує аналіз організації масового спорту в Сполучених штатах Америки.

Нині відбувається переорієнтація вищої освіти США з підготовки викладачів фізичного виховання на підготовку фахівців, затребуваних на ринку праці. Це, передусім, фахівці для роботи із людьми з особливими потребами (неповносправними), фахівці зі спортивної гігієни і спортивного відпочинку (recreation). Доволі популярним є навчання фахівців із фізичного виховання неповносправних, оскільки вони навчаються за рахунок держави [5, с. 178].

У США здійснюється підготовка фахівців – «організаторів спорту», які працюватимуть організаторами масової оздоровлювальної роботи в клубах, парках, майданчиках тощо. На відміну від попереднього напрямку, в їхній підготовці домінуюча увага приділяється організаційному аспекту, хоча програми частково співпадають. Майбутні фахівці вивчають ті самі базові курси, а також основи інформатики, бізнес і рекламу, рекреацію та форми проведення вільного часу на свіжому повітрі, соціологію та психологію. Студенти також проходять практикум із фізичних вправ і спорту.

З набуттям Україною Незалежності система підготовки фахівців з фізичної культури, виховання і спорту зазнавала значних трансформаційних змін. Формуванню в майбутніх учителів фізичної культури вмінь проведення позакласної та позашкільної фізкультурно-оздоровлювальної і спортивно-масової роботи з учнями під час педагогічної практики присвячені праці А. Масюка, І. Сіропегіної, Б. Сироткіної, Ю. Янсона.

Період (90-ті рр. ХХ ст.) відзначився намаганням освітянської спільноти подолати ускладнення у системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури саме до позаурочної роботи з учнями та її перебудови в умовах України як незалежної держави.

Характерним для цього етапу було формування основ державної програми розвитку фізичної культури та підготовки кваліфікованих кадрів з цієї галузі освіти в самостійній Україні з ураху-

ванням усіх здобутків радянської системи фізичного виховання і спорту. Суттєвим чинником забезпечення підготовки кваліфікованих кадрів з фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровлювальної і спортивної роботи в навчальних закладах усіх типів і рівнів акредитації в процесі навчання й в позаурочний час у цей період стало формування законодавчої і нормативно-правової бази в галузі фізичної культури.

Важливим принципом перебудови системи фізичного виховання в країні фахівцями цієї галузі проголошувалась необхідність поєднання урочних форм занять з позаурочними секційними заняттями урочно-тренувального типу, надання корисних рекомендацій щодо використання спортивно-масових заходів для формування у студентів умінь та навичок, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності (С. Балбенко, Ю. Вавілов, О. Корнієнко, О. Худолєєва та інші).

Проаналізуємо в яких контекстах проблематика підготовки майбутніх учителів фізичної культури до спортивно-масової роботи досліджувалась науковцями та вчителями-практиками на сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні.

У 2007 році С. Ігнатенко визначила, що специфічною особливістю роботи вчителя фізичного виховання є рухова діяльність, що визначається змістом самого предмета як уроків фізичної культури, так і позакласних спортивно-масових заходів. Зміст навчально-рухової діяльності, на думку авторки, містить ситуації, які можна використовувати для виховання почуття поваги до слабкого, почуття обов'язку і відданості, почуття відповідальності, власної гідності, гордості, совісті, сором'язливості тощо [2, с. 177].

Аналізуючи специфіку поняття «спортивно масова робота», Б. Максимчук стверджує, що одна з провідних сутностей її полягає в організації та проведенні масових спортивних заходів для дітей з метою сприяння поліпшенню фізичної підготовленості, виявленню сильних спортсменів, пропаганді здорового способу життя. В основу спортивно-масової роботи науковцем покладено масові фізкультурні заходи, зокрема і свята фізичної культури, масові видовищні заходи показового і розважального характеру тощо [3, с. 73].

Б. Максимчук стверджує, що найважливіший напрям модернізації інфраструктури масового фізичного виховання становлять докорінні перетворення в системі підготовки, педагогічних кадрів для освітнього напрямку «фізична культура».

Традиційна організація, зміст, форми й методи теоретико-методичної підготовки фахівців, за твердженням Б. Максимчука, не відповідають вимогам сьогодення, не забезпечують підготовки вчителя як активної особистості, здатної працювати творчо, не досягають ефективного функціонування національної системи фізичного виховання.

Розглядувана проблема, зауважує дослідник, має соціально-педагогічний характер. Цим пояснюється потреба в удосконаленні підготовки вчителя до організації спортивно-масової роботи у закладах вищої освіти. Аналіз наявних наукових досліджень з проблем підготовки майбутнього вчителя до роботи з фізичного виховання за нових соціально-економічних умов допоміг Б. Максимчуку визначитись у власному підході до визначення сутнісних характеристик і структури готовності майбутнього вчителя до організації спортивно-масової роботи [3, с. 58].

Аналіз наукових джерел надає нам підстав стверджувати, що фізкультурно-оздоровлювальна та спортивно-масова робота є певним видом позакласної роботи в загальноосвітній школі.

**Висновки і пропозиції.** Розглянемо більш детально особливості саме позакласної роботи в сучасній школі. Спробуємо виокремити ключові характеристики позакласної роботи: відсутність обов'язковості та обмеженості навчальної програми; значна пластичність та рухливість педагогічного процесу; широкий простір для задоволення різноманітних прагнень та інтересів учнів; тісний взаємозв'язок теорії з практикою; можливість об'єднання та доповнення знань з формування, зміцнення та збереження здоров'я в усіх його аспектах; можливість поглиблення процесу виховання особистості, яке здійснюється у процесі навчання тощо.

#### Список використаної літератури:

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради. 2014. № 37–38 ст. 10, п. 1. URL: <http://osvita.ua/school/reform/57472/>
2. Ігнатенко С. О. Формування професійно-моральної культури майбутніх учителів фізичного виховання як педагогічна умова їхньої підготовки до формування моральних якостей молодших школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: 36. наук. пр. Одеса, 2006. Вип. 11–12. С. 174–179.
3. Максимчук Б. А. Використання майбутніми вчителями початкової школи інноваційних технологій фізичного виховання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів. 2006. № 5. С. 70–77.
4. Онищук С.О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в ЗЗСО : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», МОН України. Одеса, 2021. 258 с.
5. Скальські Д. Інклюзія у фізкультурній освіті країн-членів ЄС. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2018. С. 173–177.

6. Сопотницька О. В. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності в ігрових видах спорту : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. Хмельницький, 2016. 220 с.
- 

**Onishchuk S. Organization of sports and mass work in educational institutions as a psychological and pedagogical problem**

*This article reveals the methodological, theoretical and methodological guidelines for studying the problem of organization of sports and mass work in educational institutions as a psychological and pedagogical problem. Let's consider what regulations regulate the training of future specialists in physical culture, education and sports in our country. Analysis of regulations will determine the correct terminological boundaries of the basic concept of research "sports and mass work" and is the basis for understanding the processes occurring in physical education today, to formulate conclusions expected in all areas of research. Consider a number of social functions performed by sports activities. In different countries of the European Union, the organization of physical culture and youth education is guided by different approaches. For example, in Poland, Finland, the Netherlands, England, the United States and so on. With the acquisition of Ukraine's independence, the system of training specialists in physical culture, education and sports has undergone significant transformational changes. The works of A. Masyuk, I. Siropegina, B. Sirotkina, and Yu. We are inhabited by the reversed doslijeen to bending the low sovereigns of the MIZH: the whims of suspension to the professionalism of the Maybutniykh, the cultural culture of the murmur of the traditional systems of the ikhnya, is the vitality of the vicinity of the vitality) the impudent demand for modern support in teachers, who have formed a readiness to build professional functions with the improvement of the potential of modern health-saving technologies of sports promotion and insufficient level of formation among graduates and students of higher education of the pedagogical profile; the objective need for the training of future teachers of physical culture to sports and mass work and the daily complex of pedagogical minds that will provide for them.*

**Key words:** sports and mass work, organization, education, psychological and pedagogical problem, theoretical aspect.

УДК 372.4(036)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.11>

**І. Є. Федь**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії і практики початкової освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**О. В. Плахотський**

старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та інформатики в початковій школі  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ КУРСІВ «ТЕХНОЛОГІЇ» ТА «ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО»)

*Статтю присвячено питанню організації проєктної діяльності учнів початкової освіти на прикладі курсів «Технології» та «Образотворче мистецтво».*

*Розглянуто проєктна діяльність учнів початкової школи під час уроку: відмінності понять «проєктна діяльність», «проєктний метод». Проєктну діяльність розглянуто як інтегративну. Вказано можливості організації проєктної діяльності учнів початкової школи на уроках технології та образотворчого мистецтва.*

*Сьогодні вирішити сучасні педагогічні завдання й отримати нові якості особистості учня початкової школи в рамках окремих навчальних предметів із використанням тільки класно-урочної форми організації освітнього процесу, провести оцінку отриманих результатів, використовуючи тільки тестові перевірені роботи та дванадцяти бальну систему оцінки, практично неможливо.*

*Сучасні освітні реформи диктують вимоги до організації освітнього процесу, зокрема, у Державному стандарті освіти говориться, що на першому ступені освіти має здійснюватися «різноманітність організаційних форм та врахування індивідуальних особливостей кожного учня, що забезпечують зростання творчого потенціалу, пізнавальних мотивів, збагачення форм взаємодії з однолітками та дорослими у пізнавальній діяльності; формування основ умінь вчитися та здатності до організації своєї діяльності – уміння приймати, зберігати цілі та слідувати їм у навчальній діяльності, планувати свою діяльність, здійснювати її контроль та оцінку, взаємодіяти з педагогом та однолітками у освітньому процесі».*

*У зв'язку з введенням державного освітнього стандарту зростає важливість використання методів, технологій, педагогічних засобів, які забезпечують формування метапредметних і особистісних результатів учнів. Особливо підкреслюється необхідність використання проблемних, дослідницьких методів, проєктної діяльності учнів.*

*Проєктна діяльність, будучи інтегративною діяльністю, забезпечує занурення учнів у різноманітну активну діяльність, вирішує завдання засвоєння предметних знань різних дисциплін, дозволяє формувати універсальні навчальні дії проєктного характеру. Важливо, що завдяки проєктній діяльності діти стають активними учасниками на уроці. Якщо проєктна діяльність буде успішно організована не лише у позаурочний, а й в урочний термін, це дозволить педагогам зробити процес навчання більш цікавим та ефективним.*

**Ключові слова:** *учні початкової освіти, проєктування, проєктний метод, проєктна діяльність, проєктна діяльність на уроках у початковій школі, уроки технології (трудове навчання), уроки образотворчого мистецтва.*

**Постановка проблеми.** В умовах модернізації вітчизняної загальної освіти, переходу до освітніх стандартів другого покоління одним із пріоритетних завдань на всіх етапах навчання, включаючи початкову його ланку, стає формування активної творчої особистості, здатної до самоосвіти та самовдосконалення. Це, в свою чергу, диктує необхідність створення всіх умов для становлення особистості справжнім суб'єктом навчання, бажаним та уміючим вчитися, а саме: вдосконалення освітнього змісту, виключення непродуктивних

стилів і форм педагогічного спілкування, використання ефективних методів і прийомів навчання. Одним із таких методів бачиться метод проєктів, який не є принципово новим у світовій педагогічній практиці, однак в повній мірі відповідає сучасним принципам вітчизняної освіти: особистісно-орієнтованого, компетентнісного та системно-діяльного підходів до навчання і виховання молоді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженнями М. Дубової, І. Колесникової, Н. Матяш, І. Павлової, Н. Пахомової доведена

можливість застосування проєктного методу в роботі з учнями початкової школи, його універсальність і сумісність із різними системами навчання. У працях А. Бондаренка, П. Маслова, В. Симоненка, О. Федоскіна та ін. відображений багатий розвиваючий потенціал проєктної діяльності для учнів початкової школи, її позитивний вплив на мотиваційну, когнітивну, комунікативну, емоційну сфери особистості.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкриття особливостей організації проєктної діяльності учнів початкової освіти на прикладі технологій і образотворчого мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Уміння реалізувати проєктну діяльність – показник високої кваліфікації педагога, його прогресивної методики навчання і розвитку учнів. Недарма ці технології відносять до технологій XXI ст., які передбачають перш за все вміння адаптуватися до стрімко мінливих умов життя людини постіндустріального суспільства [5]. У теорії і практиці освіти усвідомлюється і використовується потенціал проєктної діяльності для зміни змісту освіти, розвитку особистісних якостей учнів і поглиблення предметних знань і умінь. Однак при цьому педагоги часто відстають від практики проєктування, яка стрімко розвивається, не встигають перебудувати свою діяльність, тобто форми, засоби, прийоми роботи з дітьми, в результаті чого проєктна діяльність стає лише деяким гарним доповненням до традиційного навчального режиму.

Організація проєктів у початковій освіті сьогодні – актуальний і пізнавальний напрям. Про це свідчить досить немалий інтерес педагогів до даної теми. Однак, досвід показує, педагоги часто змішують такі поняття, як «проєктування», «проєктний метод» і «проєктна діяльність». Проєкт (від *projectus* – «кинутий вперед») – це прообраз, план якого-небудь об'єкта, процесу, справи. Проєктування – це поняття, що відображає сам процес створення проєкту його учасниками. Поняття «проєктний метод» включає в себе дві складові – «проєкт» і «метод». Метод – це спосіб, шлях навчання. Таким чином, під методом проєктів можна розуміти спосіб навчання через організацію проєктів. Проєктна діяльність – це активна творча діяльність учнів, що має конкретну мету, визначену структуру, спрямована на отримання заздалегідь прогнозованого продукту [8]. Але, як вважають деякі дослідники, проєктна діяльність серед учнів початкової школи може існувати лише в якійсь елементарній формі (конструювання, малювання, гра та ін.), а науково-дослідна – практично неможлива. Причинами цього найчастіше є: фізіологічні особливості учнів початкової школи; недостатній рівень загальних знань учнів початкової школи для творчої проєктної діяльності; невміння само-

стійно вибирати тему дослідження; недостатній рівень системного аналітичного мислення; труднощі в побудові гіпотез і формуванні самостійних висновків; невміння аргументовано приводити докази; слабка володіння технічними способами обробки інформації.

Поняття «проєктна діяльність» знаходить своє відображення на стику двох основоположних гуманітарних наук – педагогічної і психологічної. Навчання проєктної діяльності передбачає врахування, як основних закономірностей педагогічного процесу, так і її психологічного змісту.

А. Сазанова стверджує, що «проєктна діяльність – це цілеспрямована діяльність з певною метою, за певним планом для вирішення пошукових, дослідницьких, практичних завдань із будь-якого напрямку змісту освіти» [7].

На думку авторів, в більшості випадків, коли педагоги початкової освіти говорять про дитячі проєкти та їх організацію, доречніше використовувати саме останнє поняття – «проєктна діяльність». Це доречно, тому що, як правило, основним завданням педагогів початкової ланки є не навчання дітей саме в такій формі (проєктній), а включення їх в активний процес, формування суб'єктної позиції діяча.

В основі проєктної діяльності лежить ідея про спрямованість діяльності (в ході якої учень відкриває для себе багато нового і невідомого) на результат, який досягається в процесі спільної роботи дорослого та дитини над певною практичною проблемою. Цей результат можна побачити, осмислити, використовувати в реальній практичній діяльності.

Так, Є. Полат виділяє в проєктній діяльності учнів початкової школи наступні етапи, які відповідають освітній діяльності:

- мотиваційний (учитель: дає загальний задум, створює позитивний мотиваційний настрій; діти: обговорюють, висувають свої власні ідеї);

- планує-підготовчий (визначаються тема й цілі проєкту, формуються завдання, виробляється план подальших дій, встановлюються певні критерії оцінки, як результату, так і процесу, узгоджуються способи спільної діяльності спочатку з максимальною допомогою вчителя, а потім із наростанням самостійності учнів);

- інформаційно-операційний (учні: збирають матеріал, працюють із різними джерелами інформації, безпосередньо виконують проєкт, коли вчитель: спостерігає, координує, підтримує, сам є інформаційним джерелом);

- рефлексивно-оцінний (учні: представляють проєкти, беруть участь у колективному обговоренні та змістовній оцінці результатів і процесу роботи, здійснюють усну або письмову самооцінку, учитель виступає учасником колективної оціночної діяльності) [4, с. 174].

Проектна діяльність є ще більш актуальною, так як відповідає вимогам сучасної освіти – включення дітей в різні види діяльності. Н. Матяш вважає, що проектна діяльність інтегрує в собі елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної, навчальної, комунікативної діяльності [3]. Дана інтеграція представлена в табл. 1.

Слід підкреслити, що при організації проектної діяльності позиція педагога також змінюється з позиції керівника та транслятора знань на позицію організатора, помічника. Проектна діяльність учнів початкової освіти може бути реалізована як у позаурочній, так і в урочній діяльності. Педагоги початкової освіти часто виносять проектування за межі роботи під час уроку, вважаючи цей вид діяльності витратним за часом. Розглянемо можливості реалізації проектної діяльності під час уроків.

Серед навчальних дисциплін, сприятливих для організації проектної діяльності учнів початкової освіти, можна виділити такі: літературне читання, я досліджую світ, технології та образотворче мистецтво. Ми розглянемо саме технології та образотворче мистецтво.

Технології – особлива навчальна дисципліна, що передбачає дослідницьку (знайомство з різними матеріалами та його властивостями) та творчу (виготовлення виробів у різних техніках із різних матеріалів) діяльність. Аналіз авторських програм із технології для початкової освіти (О. Савченко, Р. Шияна, Н. Роговцевої, Н. Конишевої та ін.) показав, що проектна діяльність учнів початкової школи є провідною у початковій освіті навчальної дисципліни «Технології».

Результатом роботи на уроці технології зазвичай є конкретний продукт у вигляді оформленої інформації або виробу. Цей результат виходить під

час проходження конкретних етапів роботи. Цим уроки технології і сприятливі для проектної діяльності – педагог може роботу над кожним виробом представити як міні-проект: від етапу проблеми та задуму до етапу презентації готового продукту. Якщо робота над виробом складна, вона перетворюється на повноцінну проектну діяльність.

Вдалим є погляд Є. Лутцевої на етапність роботи над проектом на уроках технології [2]. 1-й етап. Розробка проекту. Визначення об'єкта та напрямків діяльності: виріб або інформація; якою є конструкція виробу або форма подачі інформації; які матеріали використовувати; замальовки, схеми, ескізи, креслення об'єкта; вибір кращого варіанту. Осмислення технології виготовлення: технологічна послідовність виконання; можливі конструкторсько-технологічні проблеми; як вирішити ці проблеми; інструменти. 2-й етап. Виконання проекту. Втілення задуму: виготовлення виробу або підготовка інформації; доповнення, виправлення (в конструкцію, форму, технологію). 3-й етап. Захист проекту. При захисті важливими є відповіді на такі питання: 1. Що вирішили робити і для чого? 2. Як народжувався образ об'єкта? 3. Які проблеми виникали та як вони вирішувалися? 4. Що отримали? По таблиці 1 можемо прослідкувати інтеграцію різних видів і характеристик діяльності учнів початкової школи у проектній діяльності.

Дисципліна «Образотворче мистецтво» близька за своєю сутністю до технології. На уроках має місце засвоєння теоретичних відомостей (знайомство з пластичними та іншими видами мистецтв) та творча діяльність (малювання), результатом яких є конкретний продукт. Тому за аналогією до уроків технології роботу над дитячими образотворчими творами можна організувати як роботу над проектом.

Таблиця 1

## Інтеграція різних видів діяльності в проектній діяльності учнів початкової школи

Вид діяльності	Характеристика
Ігрова діяльність	Для учнів початкової школи проект – це часто гра, що включає їх у виконання відповідних ролей – архітектора, дизайнера та інших (в залежності від виду та теми проекту).
Пізнавальна діяльність (у тому числі дослідницька)	Учні початкової школи мають досить маленький життєвий досвід і запас знань. Саме тому виконання проекту завжди пов'язане для них із пошуком нових знань, умінь і подальшим їх застосуванням.
Ціннісно-орієнтаційна діяльність	У процесі роботи над проектом важливо не тільки розвивати відповідні вміння, збагачувати дітей знаннями, а й формувати усвідомлене, емоційно-ціннісне ставлення до об'єкта проектування й отриманому досвіду. Це одне з найважливіших завдань педагога-організатора проектної діяльності.
Навчальна діяльність	У процесі реалізації роботи над проектом у дітей формуються проектні вміння (організаційні, комунікативні, творчі, презентаційні, оціночні), які, по суті, є метапредметними та відповідають усім групам універсальних навчальних дій.
Комунікативна діяльність	Організація проектів у початковій освіті обов'язково повинна починатися з колективних та групових проектів, так як це сприяє ефективному формуванню проектних умінь. Отже, діти занурюються в ситуації спілкування з дорослим і однолітками.
Творча діяльність	Особливість проектної діяльності полягає в тому, що її результатом є конкретний продукт. Тому в початковій освіті проектна діяльність часто пов'язана саме з творчою діяльністю – малюванням, ліпленням, моделюванням та ін.

Запровадження методу проєктів у початковій школі має свої особливості. Повноцінна проєктна діяльність не підходить учням початкової школи. Головне завдання тут – врахувати особливості учнів (вікові та психологічні). Є думка, що у початковій школі найкраще обмежити виконання проєкту одним-двома уроками. Або ж – займатися проєктами у позаурочній діяльності. Перш ніж розпочати повноцінні проєкти, учнів слід спочатку навчити вирішувати проєктні завдання. У ході такого завдання учні отримують готовий комплект завдань. Проєктні завдання мають колективний характер і можуть стати першим кроком до освоєння дітьми основ проєктної діяльності [4, с. 254].

Теми дитячих проєктних робіт краще вибирати зі змісту предметів чи з галузей близьких до них. Для проєкту потрібна проблема, знайома учням та значуща для них. Крім того, важливо разом із учнями визначити цілі: «Які вміння знадобляться для виконання цього проєкту? Чи володієте ви цими вміннями? Яким чином їх можна придбати? Тема проєкту має бути цікавою насамперед самим учням. Нерідко така тема народжується після пізнавальної екскурсії чи поїздки. Навчання проєктно-дослідницької діяльності у початковій школі доцільно розпочинати з тренінгових занять [6, с. 63].

Проводячи аналіз проєктної діяльності учнів початкової школи, можна побачити, що на відміну інших видів освітньої діяльності компоненти проєктної діяльності (освітні ситуації, освітні дії, освітній контроль, оцінка) учнів початкової школи формуються цілеспрямовано у процесі виконання завдань-проєктів. У результаті вчитель, використовуючи інформаційні технології, має можливість ретельно контролювати формування кожного з компонентів структури освітньої діяльності.

У рамках освітніх ситуацій (завдань) учні початкової школи знайомляться з загальними способами засвоєння знань – виділення властивостей об'єктів, вирішення класів завдань. Постановка перед учнем освітнього завдання вимагає від нього орієнтації на загальний спосіб її вирішення (з урахуванням варіантів і конкретних умов). З допомогою освітніх процесів учні засвоюють загальні методи вирішення завдань всередині якогось одного освітнього предмета. Д. Ельконін та В. Давидов зазначають, що спочатку учні не вміють ставити освітні завдання та самостійно їх вирішувати. І тільки оволодіння постановкою освітніх завдань призводить до формування самостійної освітньої діяльності [1, с. 49].

Однією із суттєвих характеристик освітньої діяльності взагалі є спосіб її організації. Проєктна діяльність як вид освітньої діяльності на всіх етапах свого здійснення має характер спільної діяльності, розділеної між учнем та вчителем-консуль-

тантом, а також усередині групи учнів, зайнятих виконанням одного проєкту. На підставі цього можна зробити висновок про те, що саме проєктна діяльність має всі переваги спільної діяльності, в процесі її здійснення учні набувають багатий досвід спільної діяльності, розділеної як з дорослим, так і з однолітком.

Проблема проєкту чи дослідження, що забезпечує мотивацію включення учнів у самостійну роботу, має бути у сфері пізнавальних інтересів учнів і бути у зоні їх найближчого розвитку.

Під час проєктної діяльності в учнів початкової школи ніколи не виникне такої проблеми, як перенавантаження, учні виявляють добровільне бажання брати в ній участь.

**Висновки і пропозиції.** Отже, проєктна діяльність під час уроків у початковій школі вирішує такі завдання: досягаються освітні (предметні) завдання уроку – діти в активній діяльності засвоюють необхідні знання; реалізуються метапредметні завдання з допомогою формування проєктних умінь, що є універсальними навчальними діями; об'єкт чи процес, що лежить в основі проєктування, а також отримані знання та досвід стають для дітей ціннісними, тому що учні ставляться до роботи не формально, а додають фантазію, старання, включають емоції; формування уявлень про проєктну діяльність та проєктні вміння дозволяє у майбутньому учням самостійно працювати над проєктами вже з будь-яких дисциплін.

#### Список використаної літератури:

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва : Директ-Медиа, 2008. 613 с.
2. Лутцева Е. А. Технология: ступеньки к мастерству. Томск, 2011.
3. Матяш Н. В., Симоненко В. Д. Проектная деятельность младших школьников. Москва : Вентана-Граф, 2007.
4. Полат Е. С. Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика. Томск, 2000. 347 с.
5. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. Томск, 2003. 272 с.
6. Потанина В. Я. Введение проектной деятельности в начальной школе. *Начальная школа*. 2010. № 10. С. 62–65.
7. Сазанова А. В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность». *Психология, социология и педагогика*. 2012. № 6.
8. Семенова Н. А. Вопросы организации проектной деятельности в начальной школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2012. Вып. 11.



---

**Fed I., Plakhotsky O. Features of the organization of project activities of primary school students (on the example of courses “Technology” and “Fine Arts”)**

*The article is devoted to the organization of project activities of primary school students on the example of courses “Technology” and “Fine Arts”.*

*The project activity of primary school students during the lesson is considered: differences in the concepts of “project activity”, “project method”. Project activity is considered as integrative. Possibilities of organization of project activity of elementary school students at lessons of technology and fine arts are specified.*

*Today it is almost impossible to solve modern pedagogical tasks and get new qualities of primary school student’s personality within separate subjects using only class-lesson form of organization of educational process, to evaluate results, using only test tests and twelve-point evaluation system.*

*Modern educational reforms dictate the requirements for the organization of the educational process, in particular, the State Standard of Education states that the first stage of education should be “diversity of organizational forms and taking into account the individual characteristics of each student.” and adults in cognitive activity; formation of the basics of learning ability and ability to organize their activities – the ability to accept, maintain goals and follow them in educational activities, plan their activities, monitor and evaluate it, interact with teachers and peers in the educational process.*

*Due to the introduction of the state educational standard, the importance of using methods, technologies, pedagogical tools that ensure the formation of meta-subject and personal results of students is growing. The need for the use of problem-based, research methods, project activities of students is especially emphasized.*

*Project activity, being an integrative activity, provides immersion of students in various active activities, solves the problem of mastering subject knowledge of different disciplines, allows to form universal educational activities of project nature. It is important that through project activities children become active participants in the lesson. If the project activity is successfully organized not only in extracurricular but also in class, it will allow teachers to make the learning process more interesting and effective.*

**Key words:** *primary school students, design, project method, project activity, project activity in primary school lessons, technology lessons (labor training), fine arts lessons.*

**К. Р. Хачатурян**

доктор філософії,  
викладач  
Харківського автотранспортного фахового коледжу

**А. М. Ярута**

кандидат технічних наук,  
викладач  
Харківського автотранспортного фахового коледжу

## ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У статті проаналізовано особливості впровадження дистанційного навчання в навчальний процес закладів освіти в особливих умовах. Проблемна ситуація, що виникла в освіті, пов'язана з труднощами переходу від традиційної освіти до інноваційної, зі зміною системи цінностей, що висвітлювали життя людини. Інтелектуальний і культурний потенціал суспільства вимагає підвищеної уваги як з боку соціуму в цілому, так і з боку освіти. Необхідні нові технології, серед яких особливе місце посідає дистанційна освіта та навчання. Кількість людей, які потребують навчання, на сучасному етапі значно зросла як в силу об'єктивних, так і суб'єктивних потреб. Сьогодення вимагає компетентних фахівців, які могли б не тільки реалізувати свої знання на ринку праці, а й продемонструвати постійну готовність до самоосвіти і самонавчання.*

*Інформаційна епоха характеризується повсюдною інтеграцією несумісних раніше галузей людського знання, тотожні процеси характерні й для сучасної системи освіти. Поєднання потужних і доступних інформаційних технологій зумовили появу нових, специфічних технологій в освіті, що дозволяють студентам навчатися на значній відстані від закладу освіти, що в результаті призвело до формування дистанційної освіти. Ми пропонуємо розуміти під дистанційним навчанням соціальний інститут, в рамках якого різним групам суспільства надаються освітні послуги, спрямовані на задоволення індивідуальних професійних і духовних потреб та передбачають застосування як традиційних, так і інноваційних методів, засобів і форм навчання, які засновані на нових інформаційно-комунікаційних технологіях.*

*В закладах освіти України успішно використовується комп'ютерна техніка, насамперед з метою: підвищення ефективності управління, як окремими освітніми закладами, так і різнорівневими системами освіти в цілому; підвищення ефективності педагогічного процесу на основі використання нових інформаційних технологій тощо. І це не випадково, оскільки нові інформаційні технології забезпечують широку варіативність навчального матеріалу, що визначає можливість індивідуалізації навчального процесу.*

*Дистанційна форма навчання найближчим часом стане такою ж звичною формою навчання як очна або заочна форма сьогодні. При цьому якість дистанційного навчання вже сьогодні зростає стрімкими темпами і скоро зрівняється і, можливо, навіть перевершить якість очної форми навчання.*

**Ключові слова:** дистанційна освіта, інформатизація, інноваційність.

**Постановка проблеми.** Стрімкий інформаційний розвиток інформаційних технологій, перехід до цифрової економіки, створення та вдосконалення різних соціальних і професійних мереж, доступність інформації потребують модернізації класичної системи освіти, наповнення її новим змістом. Новим напрямком розвитку освіти є перехід з класичного освітнього простору (навчальний заклад, книга, викладач) у віртуальний освітній простір («Навчальна хмара», «Human школа», «Moodle», «Google Classroom», «Prometheus» та інші), а також створення на цій основі системи електронного навчання, основу якого складають спеціальні комп'ютерні технології, які забезпечують не тільки навчальний процес, а і процес

функціонування самої організації без якої неможливо виконувати роботу викладачів та підрозділів з індивідуальними оптимальними програмами з управлінням процесу навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вагомий внесок у розробку основних концептуальних положень та науково-теоретичних засад зробили такі дослідники: О. Кіріленко, І. Лещенко, Н. Муліна, І. Шуневич, М. Khan, К. Salah та інші – показана теоретична можливість суттєвого підвищення ефективності дистанційного навчання порівняно з класичним, а також реалізації на базі процесуального та технологічного компоненту наступних освітніх можливостей: індивідуалізації процесу отримання освіти, його «інновацій-

ності», мобільності, доступності, економічності (в першу чергу – за тимчасовими параметрами). Однак у більшості випадків анонсоване освітніми закладами України створення віртуальних освітніх просторів обмежується використанням у навчальному процесі електронної пошти, засобів мультимедіа, різного роду бази даних. Основна увага сьогодні приділяється технологічним і процесуальним компонентам електронного навчання, упускаючи людську компетентність і тісно пов'язані з нею наукові досягнення педагогіки як науки про виховання та навчання людини, що не дозволяє на практиці реалізувати всі освітні можливості дистанційного навчання.

Комплексне застосування науково обґрунтованих сучасних педагогічних підходів при організації віртуального навчання забезпечить ефективність дистанційного навчання. Відповідність його сучасним вимогам буде означати індивідуальний підхід у навчанні. Це дозволить надати добре продумане інтерактивне середовище навчання будь-кому, хто навчається, в будь-якому місці і в будь-який час з використанням ресурсів різних цифрових технологій поряд з іншими формами навчальних матеріалів, що підходять для відкритого середовища навчання.

Зважаючи на складність і неоднозначність теми дистанційна освіта донедавна не виступала в якості основного предмету дослідження, проте цілий ряд наукових напрямків дозволяє підійти до розкриття сутності цього явища.

**Мета статті** – проаналізувати тенденції розвитку дистанційного навчання як пріоритетного напрямку освіти в інформаційному суспільстві.

**Виклад основного матеріалу.** Початок XXI століття – час історичних підсумків і народження сучасних ідей. На зламі століть осмислюються знання, досвід, формується нове розуміння сенсу життя, створюється якісно нова модель суспільства. Цифрова грамотність в умовах сьогодення є одним з ключових аспектів трансформації освіти. Людство завжди прагнуло вдосконалити процес соціалізації молодого покоління. Як результат цієї спрямованості виникла система освіти, що є найважливішою ланкою у становленні особистості, формуванні її громадських і професійних якостей. Взавши на себе таку важливу місію, освіта перетворилася на об'єкт постійних експериментів і нововведень.

Поширення цифрових технологій, доповненої реальності, аналізу великого об'єму інформації, дозволило автоматизувати вирішення низки педагогічних завдань таких як: аналіз освітньої статистики, тестовий контроль, автоматизований зворотний зв'язок та багато іншого. Відбувається зміна і традиційних навчальних завдань: у цифровому суспільстві завдання запам'ятовування, пошуку та зберігання інформації беруть на себе технічні при-

строї, а від навчання все частіше потрібні навички більш високого рівня – пов'язані з оцінкою, аналізом, синтезом, створенням нових знань.

На тлі трансформації освіти здатність освітніх закладів до навчальної самоорганізації в електронному освітньому середовищі стає фактором, що відображає постнекласичні прагнення педагогічної науки і практики до варіативності, вибіркової освіти освітньої траєкторії. Технічний прогрес зачіпає всі сфери життєдіяльності людини, у тому числі і сучасної освіти. У зв'язку зі швидким розвитком інформаційних технологій з'явилася нова форма навчання – дистанційна освіта. Відповідно до Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні «дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному за технологіями дистанційного навчання» [3, с. 3]. Багато технічних засобів розширюють можливості реалізації принципу наочності як на заняттях в аудиторії, так і в дистанційному форматі. Завдяки цьому, візуалізація навчального матеріалу сьогодні посідає домінуюче місце на занятті.

Державна політика в галузі створення інформаційного освітнього середовища та цифровізації в освіті пов'язана з підвищенням якості навчання, залученості здобувачів вищої освіти до процесу навчання, зростанням обсягу інформації та оптимізації управлінського і педагогічного складу, що тягне за собою зміни в методичних підходах, як до викладання дисциплін, так і до управління освітньою діяльністю. «Нові умови навчального процесу та нові засоби навчання потребують розробки нових й істотної модернізації вже відомих методів навчання, побудови нових педагогічних технологій, які розглядаються як міждисциплінарний конгломерат, що має зв'язки (відношення) фактично з усіма аспектами освіти – від короткого навчального фрагмента до національної системи освіти з усіма її функціями» [2, с. 234].

Для розвитку цифровізації в освіті держава проводить розробку та впровадження великої кількості різних програм і проектів.

Аналіз наукової літератури дозволив розробити ідеальну теоретичну модель педагогічної концепції організації дистанційного навчання у закладах освіти.

Системоутворюючим фактором педагогічної системи є кінцевий результат (реальна реалізація ідеальної мети). Однак сутність електронного навчання вносить серйозні поправки до змістовних характеристик усіх компонентів, що принципово відрізняє педагогічну систему дистанційного навчання від традиційної. Теоретична модель педагогічної концепції дистанційного навчання у закладах освіти складається з 5 блоків: *цільового, теоретико-методологічного, ядра концепції, організаційного та результату*.

**Цільовий блок.** До системи освіти стали пред'являтися вимоги, спрямовані на індивідуалізацію освітнього процесу, його адекватність ринку праці та наукових розробок, прогнозування та підготовки фахівців з урахуванням перспективних вимог щодо сформованості та рівня розвитку відповідних компетенцій. Суспільство стало інформаційним. Побудова цифрової економіки та цифрової освіти – значущі пріоритети державної політики України сьогодні.

**Теоретико-методологічний блок.** Для здійснення переходу освітньої діяльності закладів освіти до дистанційного навчання як нової форми реалізації компетентнісної парадигми визначено методологічний підхід на основі інтеграції загальнопедагогічних (аксіологічного, культурологічного, системного) та специфічних (технологічного, інформаційного) підходів і принципів дослідження (системності, безперервності, прогностичності, гнучкості навчального процесу, мобільності навчання, індивідуалізації навчання, спільної діяльності, самостійності навчання, об'єктивності).

Ера технологій вимагає вміння користуватися комп'ютером, ноутбуком, планшетом, смартфоном, іншими електронними девайсами, які, безумовно, стали важливою складовою життя сучасної людини. Дистанційна система допомагає студентам та викладачам у розвитку цього навичку. Виконуючи завдання та відвідуючи заняття в онлайн-форматі, здобувачі вищої освіти навчаються працювати на комп'ютері. При цьому вони запам'ятовують розташування букв на клавіатурі, що розвиває пам'ять, увагу і дрібну моторику. Економія часу на дорогу до навчального закладу є одним із плюсів онлайн-навчання. Студентам достатньо сісти за комп'ютер, щоб опинитися на занятті. Завдяки цьому у здобувачів вищої освіти залишається більше вільного часу для хобі, виконання творчої роботи тощо. Комфортна домашня атмосфера знижує тривожність, стрес і переживання. Студент вчиться самостійно розподіляти час навчання. Він має можливість перекусити і відпочити в той чай, коли йому зручно. Здобувачі освіти вчать регулювати свій освітній процес і розвивають у собі самоорганізацію і самодисципліну. Ці дві якості є важливими для будь-якої людини.

Також студентів не обмежує їхнє місце розташування. У них завжди є можливість бути присутнім на занятті з різних пристроїв у різних місцях. Найголовніше – це наявність пристрою (смартфон, ноутбук, комп'ютер) та Інтернету. Цей фактор покращує відвідуваність студентів і дає можливість бути присутніми на заняттях незалежно від їх географічного та тимчасового положення.

Сутність дистанційного навчання полягає у створенні апаратними та програмними засобами обчислювальної техніки віртуальних локальних освітніх просторів, послідовному об'єднанні їх у

віртуальні освітні простори більш високого рівня, і в кінцевому рахунку – в єдиний віртуальний глобальний освітній простір з метою підвищення ефективності реалізованого в них освітнього процесу.

Для спрощення викладу педагогічної концепції організації дистанційного навчання у закладах освіти розгляд компетенцій, що входять до складу освітньої ситуації, обмежено до когнітивної, мотиваційної, етичної, соціальної та поведінкової компетентностей. Для більшості випадків індивідуальна освітня мета здобувача освіти може описуватися як узагальнення, що включає в себе зазначені компетентності.

Залежно від ставлення до розглянутого моменту освітня ситуація може бути поточною, що відображає рівень сформованості та розвитку навчальних компетенцій у поточний момент, або цільовий, що відображає бажаний особисто студентом, державою і суспільством рівень розвитку компетенцій, при якому компетентний фахівець буде гарантовано визнаний на сучасному ринку праці.

**Ядро концепції.** Ядром педагогічної концепції організації дистанційного навчання у закладах освіти є педагогічна логіко-семантична модель, придатна для реалізації засобами обчислювальної техніки, що включає в себе моделі нижчого рівня: модель освітнього простору закладу освіти; модель освітнього середовища закладу освіти. Представлення освітнього простору закладу освіти, а також глобального освітнього простору як простору метричного, на якому виконуються операції нечіткої рівності та нечіткого включення, що дозволяє вирішити проблему лавіноподібного збільшення кількості розглянутих освітніх ситуацій при педагогічному моделюванні та практичній реалізації засобами обчислювальної техніки, надає можливість та правомірність уявлення студента як поточної освітньої ситуації, аналогічної освітнім ситуаціям, що створюють освітній простір закладу освіти.

**Організаційний блок.** Віртуальний освітній простір закладу освіти представлений технічними, технологічними складовими та специфічними педагогічними засобами комунікації. Технічною складовою є сучасне комп'ютерне і серверне, мультимедійне і периферійне обладнання. Освітній контент розробляється конструкторами педагогічних ситуацій з урахуванням вимог, що накладаються технічним і технологічним базисом дистанційного навчання. Специфічними стають педагогічні засоби комунікації. Основна діяльність викладача при організації дистанційного навчання у закладах освіти полягає у наступному: розробка індивідуальної освітньої траєкторії студента; відбір, обробка та підготовка інформації, так званого освітнього контенту; розробка ресурсів – конструктора педагогічних ситуацій, необхідних для формування у студента компетенцій та відповід-

них їм базових якостей; організація педагогічної експертизи, її проведення стосовно кожного студента; корекція освітнього простору залежно від досягнутих студентом результатів (функції тьютора). Освітній процес організовується як послідовний перехід здобувача вищої освіти у віртуальному освітньому просторі вищого навчального закладу від освітньої ситуації нижчого рівня до цільової освітньої ситуації студента, оптимізований за тимчасовими та іншими параметрами під управлінням бази знань освітнього середовища закладу освіти, і включає в себе: педагогічне проектування (залучення студентів до постановки мети навчання); проведення прогностичної педагогічної експертизи; розроблення індивідуальної освітньої траєкторії студента; організацію процесу навчання; розроблення дистанційного освітнього контенту; оцінку досягнення поставленої мети студента; коригування всіх етапів освітнього процесу залежно від досягнутих результатів.

**Результат.** Результати позитивної роботи блоків відповідають філософії дистанційного навчання як здобуття освіти в глобальному освітньому просторі. Таким чином, дистанційне навчання є перспективна форма організації освітнього простору в навчальних закладах різного рівня. Одними з найважливіших базових якостей студента педагогічного ВНЗ як майбутнього компетентного фахівця є не тільки його вміння працювати в якості викладача, тьютора, конструктора педагогічних ситуацій, а й здатність організовувати дистанційне навчання в освітньому закладі. «Глобальні світові тренди розвитку освітніх технологій обумовлюють потребу у інноваційній реформі національної системи вищої освіти. Така реформа повинна бути спрямована на зростання конкурентоспроможності вищих навчальних закладів (ВНЗ), що, в свою чергу, забезпечувало б економіку країни фахівцями, здатними втілювати інноваційні технології у всі сфери суспільного життя; сприяло б розширенню співробітництва між Україною та світовою спільнотою у сфері освітньої, наукової та науково-інноваційної діяльності; підвищувало б потенціал національної освіти на світовому ринку надання освітніх послуг, в тому числі громадянам країн, що розвиваються» [1, с. 252].

**Висновки і пропозиції.** Технічний прогрес охоплює всі сфери життєдіяльності людини, в тому числі і сучасну освіту. У зв'язку зі швидким розвитку інформаційно-комунікаційних технологій з'являються нові форми навчання – дистанційного навчання. Багато технічних засобів розширюють

можливості реалізації принципу наочності як на заняттях в аудиторії, так і в дистанційному форматі. Завдяки цьому, візуалізація навчального матеріалу починає посідати домінуюче місце на заняттях.

Якщо оцінювати найбільш значущі зміни, які відбулися за останні десятиріччя в освітній індустрії, то абсолютна більшість з них пов'язана з повсюдним впровадженням інформаційно-телекомунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес. Традиційне класичне навчання, що століттями практикується в усьому світі, стало все менш відповідати сучасним потребам суспільства в умовах загальної мобільності та глобалізації. Дистанційне навчання сьогодні виступає як ефективне доповнення традиційних форм освіти, як засіб часткового вирішення її нагальних проблем. Якщо раніше достатньо було один раз отримати освіту і надалі використовувати її практично протягом усього життя, то в наш час у багатьох галузях оновлення знань має відбуватися не рідше ніж раз на п'ять років, а подекуди і щорічно. Але сам процес навчання в цьому випадку повинен відбуватися без відриву від роботи, при гнучкому графіку, за індивідуальною програмою, що відповідає компетенціям конкретного фахівця. Електронне навчання – уніфікована послуга незалежно від місця і часу навчання, яка включає інтерактивні форми взаємодії між викладачем і здобувачем освіти.

Перехід освітніх закладів від класичних форм організації освітнього процесу до дистанційного навчання є природним процесом розвитку освіти, обумовлений змінами, що відбуваються в соціальній, економічній і технічній сферах життя держави і суспільства. Важливість і потребу її складно переоцінити. Розвиток та вдосконалення дистанційного навчання – це рух до нової парадигми освіти, що найбільш повно відповідає освітнім потребам у XXI столітті.

#### Список використаної літератури:

1. Оборський, Г.О., Гогунський В.Д., Савельєва О.С. Стандартизація і сертифікація процесів управління якістю освіти у вищому навчальному закладі. *Труди Одес. політехн. ун-та*. Вып. 1(35). Одеса: ОНПУ, 2011. С. 251–255.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / авт. кол.; за ред. С.О. Сисоєвої. К., 2001. 502 с
3. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності. Освітній портал. URL: <http://www.osvita.org.ua/articles/30.html>

#### Khachaturian K., Yaruta A. Pedagogical and organizational conditions of effective combination of full-time learning and application of distance learning technologies

*The article analyzes the features of the introduction of distance learning in the educational process of educational institutions in special conditions. The problem situation arising in education is associated with the difficulties of moving from traditional education to innovation, with the change in the system of values*

*that illuminated human life. Intellectual and cultural potential of society requires increased attention both from society as a whole and from education. New technologies are needed, among which distance education and training take a special place. The number of people who need training has significantly increased at the present stage, both because of objective and subjective needs. Today requires competent professionals who could not only realize their knowledge in the labor market, but also demonstrate constant readiness for self-education and self-learning.*

*The information age is characterized by widespread integration of previously incompatible branches of human knowledge, identical processes are characteristic of the modern system of education. The combination of powerful and accessible information technologies led to the emergence of new, specific technologies in education that allow students to study at a significant distance from the institution of education, which resulted in the formation of distance education. We offer to understand the social institute under remote learning, within which educational services are provided to various groups of society, aimed at satisfying individual professional and spiritual needs and involve the use of both traditional and innovative methods, tools and forms of learning, which are based on new information and communication technologies.*

*Distance learning will soon become the same familiar form of study as full-time or part-time form today. At the same time, the quality of distance learning is already growing rapidly and will soon compare and, perhaps, even exceed the quality of the full-time form of education.*

**Key words:** *distance learning, informatization, innovation.*

УДК 378.147:001.895  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.13>

**I. I. Шостак**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Одеського національного економічного університету

## ОСВІТНІ ПРОЄКТИ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Статтю присвячено питанням дослідження впровадження таких інноваційних технологій як освітні проекти у навчальну діяльність закладів вищої освіти. Відзначено, що модернізація вищої освіти України потребує організації навчання у закладах вищої освіти на засадах новітніх підходів і підходів у галузі педагогіки та методики навчання, спрямованих на якісне засвоєння знань, розвиток навичок та формування вмінь студентами. Визначено поняття «освітній проект», який є системою діяльності суб'єктів освіти зі створення унікальних освітніх продуктів, послуг і результатів. Схарактеризовано технологію проекту, як сукупність активних інноваційних навчально-пізнавальних прийомів, що надають змогу вирішувати завдання або проблему в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою їх презентацією. Автором наголошувалося, що освітні проекти розглядаються як сучасні та важливі механізми інноваційного розвитку системи освіти, які реалізують диференційований, індивідуально-творчий та активно-дієвий підходи у навчанні. Проаналізовано, що впровадження освітніх проектів у закладах вищої освіти зумовлено інтеграцією освіти до міжнародних стандартів, а також сучасним економічним розвитком суспільства. Розглянуто процес управління проектом, що є діяльністю, спрямованою на ефективну реалізацію проекту, а також як процес управління людськими, фінансовими та матеріальними ресурсами за допомогою сучасних методів управління з метою успішного досягнення поставленої мети. На основі проведеного аналізу доведено, що освітній проект може розглядатися як сучасна інноваційна форма організації навчального середовища, яка містить комплексний характер діяльності студентів, пов'язаний із вирішенням нагальних і значущих для них тем та питань. Акцентовано увагу на перевагах впровадження освітніх проектів у навчальній діяльності, які у подальшому допоможуть студентам сформуватися як особистість, яка здатна брати на себе відповідальність за виконання завдань, прийняття професійних рішень, а також спроможна вирішувати важливі фахові питання та завдання самостійно, або у команді. Рекомендовано впровадження освітніх проектів як форми організації навчально-пізнавального середовища, яка забезпечить відповідність сучасним вимогам та потребам модернізації навчальної діяльності закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** методика навчання, інноваційні підходи, педагогічні методи, проектна діяльність, освітні проекти, проектний менеджмент.

**Постановка проблеми.** Наразі у зв'язку з економічними, політичними та соціальними трансформаціями, через які проходить Україна, постає нагальна проблема пошуку сучасних педагогічних методів інноваційного навчання, спрямованих на ефективне набуття знань, розвиток навичок та формування вмінь студентами, розвиток їх розумової діяльності, виявлення вмінь та навичок критичного осмислення та вирішення проблеми, а також компетентностей, які стануть у нагоді в їх подальшому професійному кар'єрному зростанні, розвитку їх особистості та професійній реалізації.

Сучасні реалії вимагають інноваційних підходів, нестандартних ідей та рішень у всіх сферах життя. Модернізація вищої освіти України зумовлює організацію навчання у закладах вищої освіти на засадах новітніх підходів і підходів у галузі педагогіки та методики навчання, які б враховували можливості й потреби студентів та давали змогу організувати взаємодію між усіма учас-

ника освітнього процесу. Існує велика кількість методів та підходів інноваційного навчання, а також педагогічних технологій, спрямованих на якісне засвоєння знань, розвиток навичок та формування вмінь студентами. У сучасних умовах трансформації світового освітнього простору тема інноваційних навчальних технологій та, особливо, впровадження технологій освітніх проектів посідає провідне місце в педагогічній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Технологія проектно-ї діяльності та її управління, а також метод освітніх проектів досліджувалися у роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, а саме: О. Алейнікова, О. Боднар, В. Бондар, Л. Ващенко, І. Мазур, В. Маслов, І. Підласий, З. Рябова, А. Цимбалару, Д. Джонс, О. Заїр-Бек, У. Кілпатрік, М. Ступницька, Н. Яковлева та інші вчені [1, с.100].

Поняття освітнього проекту має багато тлумачень в освітньому менеджменті. Спільною

характеристикою усіх визначень є те, що це поняття пов'язане з процесом створення певного продукту завдяки чітко розробленому плану, в якому детально та покроково прописані усі системні характеристики управління проектом.

**Мета статті.** Головною метою статті є характеристика освітніх проектів, які є інноваційними підходами до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; аналіз поняття управління проектом, яке визначають як процес управління людськими, фінансовими та матеріальними ресурсами протягом всього циклу здійснення проекту; обґрунтування доцільності використання освітніх проектів як важливих механізмів сучасного інноваційного розвитку системи освіти в цілому, а також доказу, що використання освітніх проектів у навчальному середовищі забезпечить відповідність навчального закладу сучасним вимогам та потребам модернізації його навчальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна методика пропонує впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. Технологія проекту якраз і є сукупністю активних інноваційних навчально-пізнавальних прийомів, які надають змогу вирішувати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією.

Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із прогнозуванням майбутнього, створенням його образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації планів. На практиці досить ефективними виявилися такі форми роботи: індивідуальна, парна, групова й робота в команді. Освітні проекти як вид командної роботи розглядаються як сучасні та важливі механізми інноваційного розвитку системи освіти в цілому. Освітній проект характеризується як система діяльності суб'єктів освіти зі створення унікальних освітніх продуктів, послуг і результатів. Освітні проекти увійшли у практику управління освітнім процесом як найбільш ефективний інструмент формування дослідницької компетентності студентів та розвитку ефективності навчально-пізнавальної діяльності [3, с. 1–4].

Метод освітніх проектів – це система навчання, завдяки якій студенти отримують знання і розвивають уміння в процесі планування і виконання конкретних завдань, що поступово ускладнюються; це комплекс пошукових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, виконаних з метою практичного або теоретичного розв'язання важливої проблеми. Для студентів проект – це можливість розкрити свій творчий потенціал, діяльність, котра дозволяє проявити свої знання, вміння, презентувати свій результат публічно. Під час освітнього проекту можуть вирішуватися цікаві завдання, нагальні питання та сучасні виклики.

Необхідно зазначити, що для викладача освітній проект являє собою можливість навчатись і розвивати свій інтелектуальний потенціал, специфічні вміння та навички проектування. Метод освітніх проектів сприяє розвитку активного самостійного мислення студентів і орієнтує їх на командну дослідницьку роботу [2, с. 167–175].

Проектне навчання важливе тим, що навчає студентів співпраці, виховує етичні цінності, формує їхні творчі здібності й активізує командну діяльність студентів виконувати різноманітні завдання та знаходити вирішення проблеми. Метод освітніх проектів реалізує диференційований, індивідуально-творчий та активно-дієвий підходи у навчанні.

Освітні проекти можуть мати дослідницький, пошуковий, творчий, прогностичний, аналітичний та ігровий характер. При впровадженні освітніх проектних методів необхідно враховувати орієнтацію на інтереси, побажання, а також на практичну цінність та професійну або соціальну свідомість учасників. Автором освітнього проекту як спеціального навчального завдання може бути як викладач, так і студент. Оскільки освітній проект планується та реалізується студентом самостійно або командою студентів, цей метод забезпечує сприятливі умови для активізації їхньої відповідальності, формування партнерських стосунків між учасниками освітнього проекту.

Проектну діяльність вважають найперспективнішою складовою освітнього процесу, яка передбачає забезпечення особистісно-професійного зростання, саморозвиток та самореалізацію педагогів, і водночас сприяє формуванню у студентів необхідних життєвих компетенцій, означених Радою Європи як основні в XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Тому що саме під час реалізації проектів виробляються вміння і навички самостійно здобувати знання, систематизувати їх, орієнтуватися в глобалізованому інформаційному просторі, розуміти проблему і працювати в команді над її вирішенням [6, с. 39-43].

Наразі практика впровадження освітніх проектів у закладах вищої освіти широко використовується, що зумовлено інтеграцією освіти до міжнародних стандартів, а також сучасним економічним розвитком суспільства.

Застосування освітніх проектів у закладах вищої освіти розглядають як проектування майбутньої фахової діяльності студентів, яке дає можливість виконати певний алгоритм дій, спрямований на досягнення професійних цілей та завдань, які передбачені завданнями проекту.

Наразі при використанні освітніх проектів у закладах вищої освіти велике значення має управління освітньою проектною діяльністю, оскільки проекти увійшли у практику управління освітнім



процесом як найбільш ефективний інструмент формування дослідницької компетентності студентів та розвитку їх навчально-пізнавальної діяльності. Управління проектом також визначають як діяльність, спрямовану на реалізацію проекту з максимально можливою ефективністю при встановлених обмеженнях (часових, ресурсних тощо) кінцевих результатів проекту, а також як процес управління людськими, фінансовими та матеріальними ресурсами протягом всього циклу здійснення проекту за допомогою сучасних методів управління з метою успішного досягнення поставленої мети. Як і будь-яка діяльність, управління проектами, охоплює такі принципи управління проектами: системність; цілеспрямованість, комплексність; економічна безпека; пріоритетність [7, с. 14]. Систему управління може розробити керівник проекту. Управління проектами має алгоритмічний характер і здійснюється у певній послідовності.

Так, наприклад, управління проектом може передбачати наступну послідовність етапів: 1) передпроектний етап, що передбачає вивчення та аналіз існуючого стану об'єкту, що потребує змін; 2) власне сам проект, де визначаються основні ідеї, мета, терміни реалізації, критерії, механізми вивчення ефективності, а також матеріально-технічне та фінансове забезпечення; 3) етап планування, який передбачає розробку плану роботи поетапно: місячний, семестровий, річний план; 4) моніторинг якості проекту, що має на увазі вивчення поточних результатів проекту, математично-графічного оформлення, аналізу динаміки змін; 5) постпроектний етап, який націлений на поширення набутого інноваційного досвіду та прогнозування [5, с. 34].

Процес управління проектами належить до циклічно замкнутих процесів, в яких важливу роль відіграє зворотній зв'язок, який забезпечує безперервний розвиток. Аналогічно і процес діагностики компетентності фахівців, які беруть участь в проектній діяльності, є замкнутим [4, с. 38].

Таким чином, необхідно наголошувати на наступній специфіці реалізації проектів. На етапі планування повинна приділятися увага бюджету проекту, відбувається створення самого проекту, визначають термін початку проекту та його завершення. На другому етапі відбувається реалізація плану проекту керівниками команди, завдання яких полягає в контролі та виконанні проекту. На етапі аналізу робляться висновки, підбивають підсумки, та вивчають помилки, які виникли в процесі роботи над реалізацією проекту. Отже, успішне виконання проектних дій багато в чому залежить від професійної компетентності команди управління проектом, їх здатності управляти ними. Зазначається, що правильно поставлена мета буде досягнута за умови отримання проміжних результатів. Моніторинг та аналіз

поточних результатів дає змогу вчасно виявити проблеми та виправити їх. Загалом управлінські дії за проектом поділяють на дві категорії: ті, що спрямовані на створення продукту проекту, а також ті, що спрямовані на виконання самого проекту. Вся сукупність дій, спрямованих на створення проміжних результатів проекту, у підсумку призводить до повного досягнення цілей [8, с. 11].

Наразі існує достатньо багато визначених характеристик освітніх проектів, відповідно до яких будується відповідна система управління ними. Система управління освітніми проектами може бути схарактеризована, як певна структура, що містить пріоритетні напрями, ознаки та характеристики.

Необхідно акцентувати увагу на тому, що управління освітніми проектами відкриває нові можливості для розвитку сучасної освіти. Актуальністю та важливістю використання освітніх проектів як форми організації навчально-пізнавального середовища в сучасному освітньому процесі є їх комплексний характер, тобто можливість охоплення широкого спектру різноманітних завдань та дій для студентів. На підставі такого аналізу освітній проект може розглядатися як сучасна інноваційна форма організації навчального середовища, яка містить комплексний характер діяльності студентів, пов'язаний із вирішенням нагальних і значущих для них тем та питань. Проект завжди спрямований на виконання конкретно об'ґрунтованої мети та визначеного кінцевого результату, плану конкретних дій, обмежених конкретним проміжком часу.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, вважаємо доцільним зазначити, що впровадження освітніх проектів у навчальну діяльність забезпечить ефективний розвиток навчально-пізнавальної діяльності студентів. Використання освітніх проектів у навчальній діяльності містить безліч переваг, які у подальшому допоможуть студентам сформуватися як особистість, яка здатна брати на себе відповідальність за виконання завдань, прийняття професійних рішень, а також спроможна вирішувати важливі фахові питання та завдання самостійно, або у команді. На наш погляд, важливим є залучення студентів до виокремлення завдань, розробці, участі та виконання проектів різних напрямів, які є інноваційними актуальними та сучасними освітніми технологіями, спрямованими на допомогу студентам бути готовими до стрімких економічних та суспільних змін та сучасних викликів сучасності.

Відтак, необхідно зазначити, що впровадження такої форми організації навчально-пізнавального середовища як освітні проекти забезпечить відповідність навчального закладу сучасним вимогам та потребам модернізації навчальної діяльності та підготовки високваліфікованих та конкурентноспроможних фахівців. Використання інноваційних

освітніх проєктів в навчальній діяльності закладу сприятиме його сучасному розвитку.

#### Список використаної літератури:

1. Алейнікова О. Управління проєктами: вітчизняний і зарубіжний досвід: монографія / за ред. С. Чернова, В. Воронкової. Запоріжжя: РВВ ЗДІА, 2015. С. 95–116.
2. Боднар О. Аналітика та експертиза в освіті: проблеми, тенденції, можливі рішення. Нові технології навчання: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. Київ, 2012. Вип. 74. С. 167–175.
3. Бодько Л. Метод проєктів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. Початкова школа. № 10. 2013. С. 1–4.
4. Бушуєв С.Д. Управління розвитком складних систем. К. : 2014. № 18. С. 38.
5. Ващенко Л. Управління освітніми проєктами. Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: практико зорієнт. зб. К. : департамент, 2003. С. 34.
6. Литвиненко Г. Управління проєктами: сутність та особливості застосування в освіті / Г. Литвиненко, Н. Клясен // Рідна школа, 2017. № 11/12. С. 39–43.
7. Мостенська Т. Управління проєктами. К. : Видавничий дім Кондор, 2018. 132 с.
8. Фесенко Т. Управління проєктами: теорія та практика виконання проєктних дій: навчальний посібник. Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Х. : ХНАМГ, 2012. 181 с.

#### **Shostak I. Educational projects as a form of organization of academic-cognitive environment**

*The article is devoted to the research of the implementation of such innovative technologies as educational projects in the academic activities of institutions of higher education. It has been noted that the modernization of higher education in Ukraine requires the organization of education in institutions of higher education on the basis of new approaches and techniques in pedagogy and teaching methods aimed at quality learning, skills development by students. The concept of "educational project" which is considered as a system of activities of educational entities to create unique educational products, services and results has been defined. The technology of the project as a set of active innovative educational and cognitive techniques that allow to solve problems or tasks as a result of independent actions of students with their mandatory presentation has been characterized. The author has emphasized that educational projects are considered as modern and important mechanisms of innovative development of the educational system which implements differentiated, individual-creative and active approaches to learning. It has been analyzed that the implementation of educational projects in institutions of higher education is due to the integration of education into international standards, as well as modern economic development of the society. The process of project management which is going to be an activity aimed at the effective implementation of the project as well as the process of managing human, financial and material resources using modern management methods in order to successfully achieve the goal has been considered. Based on the analysis, it has been proved that the educational project can be defined as a modern innovative form of organization of the educational environment which contains the complex nature of students' activities related to solving urgent and important topics and issues. The benefits of implementing educational projects in educational activities which will further help students to develop themselves as persons able to take responsibility for tasks, professional decisions as well as be able to solve important professional issues and tasks individually or in a team have been emphasized. It has been recommended to implement educational projects as a form of organization of academic and cognitive environment which will ensure compliance with modern requirements and needs of modernization of educational activities of higher educational institutions.*

**Key words:** *teaching methods, innovative approaches, pedagogical methods, project activities, educational projects, project management.*

# ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.013.77:159.931

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.14>**I. А. Барбашова**докторка педагогічних наук, доцентка,  
професорка кафедри педагогіки  
Бердянського державного педагогічного університету

## ЯКІСТЬ КОЛІРНИХ СЕНСОРНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ

*Мета статті полягає у висвітленні результатів експериментального формування в здобувачів початкової освіти колірних сенсорних умінь. Актуальність проблеми розвитку колірного сприймання молодших школярів пояснено докорінним реформуванням загальної середньої освіти в Україні. У дослідженні застосовано теоретичні й емпіричні методи; вибірка охоплювала 208 школярів, поділених на контрольну й експериментальну групи. Обробку даних здійснено засобами кореляційного, кластерного статистичних аналізів; гомогенність вибірок перевірено за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу.*

*Визначено поняття колірного сенсорного вміння (функціональної одиниці колірної перцепції) як систему інтеріоризованих ознайомлювально-впізнавальних перцептивних дій, виконуваних на основі засвоєних еталонів кольору й навичок їх застосування в обстеженні колірних відзнак об'єктів сприймання. Виявлено якісні рівні опанування учнями колірних умінь у діючому педагогічному досвіді (елементарний, середній і достатній) і констатовано відсутність дітей із високим рівнем сформованості колірних чуттєвих операцій. Описано навчально-перцептивні завдання, спрямовані на розширення й систематизацію колірних уявлень першокласників, збагачення їхньої лексики нормативними назвами кольорів (перших етап експерименту); формування в друго- та третьокласників різноманітних способів застосування еталонних колірних уявлень в обстеженні об'єктів дійсності (другий етап експерименту); корегування індивідуально-типологічних особливостей колірного сприймання четвертокласників (третій етап експерименту).*

*Доведено ефективність запроваджених дидактичних впливів – порівняно з контрольною групою учасники експериментальної групи продемонстрували найвищу результативність розрізнення, класифікаційно-серіаційного впорядкування та словесної категоризації колірних властивостей об'єктів, стійкість навичок точно ці властивості відтворювати. Змінилася рівнева структура експериментальної групи – учнів з елементарним рівнем розвитку колірного сприймання не виявлено, зафіксовано збільшення кількості школярів із середнім і достатнім щаблями якості колірних умінь і появу дітей із високими і стабільно високими показниками якості колірних чуттєвих процесів.*

*Перспективи подальшого дослідження пов'язано з розробленням дидактичного супроводу вдосконалення в учнів перцепції інших модальностей.*

**Ключові слова:** здобувачі початкової освіти, колірне сенсорне вміння, еталони кольорів, способи обстеження колірних властивостей об'єктів, навчально-перцептивне завдання.

**Постановка проблеми.** Одним із компонентів формування цілісної чуттєвої сфери здобувачів початкової освіти є вдосконалення в них колірної перцепції. Актуальність проблеми підсилює докорінне реформування загальної середньої освіти в Україні, оновлення нормативних документів, які регламентують і відображають зміст навчання в школі першого ступеня. Так, у Державному стандарті початкової освіти визначено загальні вимоги щодо опанування освітньої галузі «Мистецтво». Передбачено, що діти мають спостерігати за навколишнім світом, сприймати твори мистецтва та проявляти емоційне ставлення до них у різних

способів, зокрема кольорами, експериментувати ними, вирізняти елементи мови живопису [1]. У типових освітніх програмах ці вимоги конкретизовано: школярам потрібно використовувати хроматичні й ахроматичні кольори та їх відтінки, отримувати з основних кольорів похідні, визначати колірну гаму творів мистецтва та учнівських робіт (тепла, холодна, мішана), порівнювати мистецькі твори та явища довкілля, створювати візуальні образи та вербально описувати свій творчий задум [2; 3]. Підручники містять значну кількість навчальних завдань на вдосконалення в учнів операцій розрізнення й відтворення кольорів, їх

систематизацію за різними ознаками, запам'ятовування відповідних слів-назв тощо [4].

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

Питанням розвитку колірних відчуттів приділено значної уваги у вітчизняних науково-методичних працях із навчання дітей образотворчого мистецтва [5]. Психолого-дидактичний аналіз формування колірної перцепції різнобічно доповнюють висновки, отримані в зарубіжних наукових дослідженнях медичного спрямування. Доведено суттєвий вплив недостатності колірного зору на більшість сфер життєдіяльності дітей – ігри, спорт, освіту, здоров'я, безпеку тощо [6]; значення своєчасного діагностування вад колірного зору школярів, виявлення причин виникнення таких порушень в учнів різної статі [7, 8]; доцільність розроблення рекомендацій сім'ям щодо правильної організації спілкування зі школярами із вадами колірного зору, їхньої підготовки до майбутньої професії тощо [9]. Маємо підстави стверджувати, що проблема колірної перцепції молодших школярів є многогранною, потребує з'ясування психологічних механізмів функціонування цього виду сприймання та розроблення доцільних способів його формування в освітньому процесі початкової школи.

**Мета статті** – висвітлити результати експериментального формування в здобувачів початкової освіти колірних сенсорних умінь. Заявлену мету конкретизовано в таких завданнях: 1) охарактеризувати сенсорне вміння як функціональну одиницю колірного сприймання; 2) виявити ступінь опанування учнями колірних умінь у діючому педагогічному досвіді; 3) сконструювати систему розвивальних завдань, спрямованих на вдосконалення колірної перцепції школярів; 4) перевірити ефективність запроваджених дидактичних впливів.

Наукову розвідку виконано із застосуванням провідних *дослідницьких методів* – теоретичних (індуктивно-дедуктивний, аналітико-синтетичний, порівняння, абстрагування й конкретизація) та емпіричних (опитування, спостереження, вивчення продуктів учнівської діяльності, експеримент). Вибірка охоплювала 208 школярів, рівномірно поділених на контрольну й експериментальну групи. Отримані дані оброблено засобами кореляційного, кластерного математично-статистичних аналізів; гомогенність вибірок перевірено за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** Визначальною тезою нашого дослідження є обґрунтування сутності сенсорного вміння як одиниці функціонування в школярів колірного сприймання. У психолого-педагогічних джерелах уміння розглядають як готовність діяти або як виконання дій на ґрунті наявних знань. Ці тлумачення не суперечать одне одному, адже вміння потенційно існує і тоді, коли людина не діє, проте виявляється воно саме в

діяльності. Друга позиція точніше, на нашу думку, відображає сутність уміння як знання в дії.

Іншим моментом у визначенні вміння є з'ясування його структури. Її зазвичай складають кілька дій, добір яких спричиняє поставлена мета. Відтак, уміння варто розглядати як систему дій, виконуваних на основі засвоєних знань для розв'язання певного класу завдань.

Візьмемо до уваги ще такі аспекти: по-перше, сприймання здійснюється за допомогою системи перцептивних дій; по-друге, перцептивні дії бувають ознайомлювальними (спрямованими на створення первинного образу обстежуваного об'єкта) і впізнавальними (націленими на співвіднесення первинного образу зі збереженими в пам'яті сенсорними еталонами – загальноновизнаними зразками чуттєвих якостей предметів); по-третє, ці дії підлягають інтеріоризації – поступово скорочуються, перетворюються та переходять у розумовий план. З огляду на наведені характеристики, під *колірним сенсорним вмінням* розуміємо систему інтеріоризованих ознайомлювально-впізнавальних перцептивних дій, виконуваних на основі засвоєних еталонів кольору й навичок їх застосування в обстеженні колірних відзнак об'єктів сприймання [10, с. 29–38].

Умовою визначення навчальних впливів на розвиток колірного сприймання є вимірювання й оцінювання якості сенсорних умінь цієї модальності, сформованих в учнів у педагогічному досвіді. За методологічну основу об'єктивної характеристики колірних умінь дитячої особистості взято постулати педагогічної кваліметрії, згідно з якими комплексну якість колірної перцепції розглядаємо як ієрархічну багаторівневу сукупність її менш узагальнених властивостей (критеріїв та їхніх показників, або критеріїв другого порядку), що мають різний ступінь вагомості. При цьому вагомості властивостей одного ієрархічного рівня взаємопов'язані: їхня сума є постійним, наперед заданим числом і дорівнює одиниці.

До критеріїв якості колірних умінь віднесемо: 1) розрізнення кольорів (показниками цього фактору вважаємо якість розрізнення кольорів за їхнім тоном, світлотою, насиченістю); 2) систематизацію кольорів і відтінків кольорів (із показниками впорядкування кольорів у спектральну послідовність, класифікації кольорів на групи основних/похідних і теплих/холодних, серіації відтінків кольорів за світлотою); 3) засвоєння нормативних назв кольорів (із показниками називання кольорів і розуміння відповідних слів-назв); 4) відтворення кольору спостережуваних об'єктів. Порівнюючи вагомість окремих критеріїв, визначимо її як найнижчу в оперуванні назвами кольорів, адже запам'ятовування слів-назв є важливим, але не вирішальним показником формування в дітей колірних уявлень. Різну вагомість призна-

чено також критеріям другого порядку – розрізненню кольорів за тоном, світлотою і насиченістю. Відомо, що найінформативнішою ознакою є колірний тон, меншою мірою – світлота тону, мінімальною – його насиченість.

Результати вимірювання подано в таблиці 1.

Наведені дані доводять, що першокласники цілком володіють розрізненням кольорів за колірним тоном: вибір об'єктів відбувався точно і без спроб додати картки інших тонів, окрім заданих.

Розрізнення колірних відтінків за світлотою і насиченістю здійснювалося з меншою успішністю, але діти завжди обирали картки, однакові зі зразком за тоном, припускаючись погрешностей саме у визначенні ступеня його розбілення або затемнення. Отже, найінформативнішою ознакою для молодших школярів є тон кольору, світлота ж і насиченість розрізнявального значення ще не набувають.

Певні утруднення виявлено в систематизації кольорів і колірних відтінків. Лише невелика частка учнів першого класу (8%) правильно встановили спектральну послідовність кольорів, жодна дитина не класифікувала кольори на основні та похідні, проте всі мають хоча б часткові уявлення про теплі й холодні відтінки: до теплих відносять жовтий, рідше – червоний колір, до холодних – синій. Серіацію школярі виконували результативніше за класифікацію, легше впорядкували відтінки в поступовому зростанні чи спаданні світлоти, однак при побудові серіаційних рядів упереміш розміщували відтінки в інших відношеннях, ніж у пред'явленому зразку.

Міцним є засвоєння учнями назв кольорів. Такі ахроматичні та хроматичні тони, як білий, чорний, синій, зелений, жовтий, оранжевий, червоний, діти позначали безпомилково. Труднощі викликало називання сірого та фіолетового кольорів: сірий респонденти або не визначали зовсім (найпоширеніші пояснення – «не знаю», «не пам'ятаю»),

або застосовували назви інших кольорів («темно-білий», «бежевий»); фіолетовий позначали синім. Розуміння назв кольорів було абсолютно адекватним.

За успішністю відтворення складних кольорів серед першокласників можна виокремити три групи: діти, які не отримали жодного з чотирьох заданих тонів (27%), відтворили один змішаний колір (62%), отримали два змішані тони (11%). Учасники першої групи, порівнюючи зразки і наявні фарби, розбіжностей між ними не помічали, кольори на палітрі не змішували, добирали фарбу, схожу з пред'явленим зразком; учні другої групи успішно відтворювали жовто-зелений колір, а третьої – додатково синьо-зелений тон. Зауважимо, що жовто-червоно-оранжевий кольори адекватно ніхто не відтворив (можливо, змішування цих тонів не було поширеним у минулому досвіді), зазвичай діти користувалися оранжевою фарбою, а на прохання педагога приложити результат до наданого зразка та констатувати їхню схожість респонденти відповідали позитивно.

Отже, на відміну від успішного розрізнення змішаних кольорів, їх відтворення є важким завданням для першокласників: вони відчувають ці відтінки як монохромні, не усвідомлюють їхнього складу, не можуть виокремити компоненти та визначити частку кожного з них. Висловлену думку ілюструє своєрідне називання змішаних кольорів: замість застосування подвійних назв опитувані частіше за все позначали один компонент (жовто-зелений називали жовтим або зеленим, синьо-зелений – синім або зеленим), застосовували предметні словесні позначення «салатовий», «бірюзовий», «морквяний», «апельсиновий», які дещо приховують багатокomпонентну структуру змішаних відтінків.

Зіставлення колірних умінь за критеріями їхньої якості засвідчує певну неузгодженість між здатністю школярів розрізняти, групувати,

Таблиця 1

**Якість колірних умінь здобувачів початкової освіти (констатувальний зріз, середні значення)**

Критерії	Вагомість	Показники	Вагомість	Вияв показників	Оцінки показників	Вияв критеріїв	Оцінки критеріїв
Розрізнення кольорів	0,30	розрізнення кольорів за тоном	0,40	1,00	0,400	0,788	0,236
		розрізнення відтінків кольорів за світлотою	0,35	0,665	0,233		
		розрізнення відтінків кольорів за насиченістю	0,25	0,619	0,155		
Класифікація та серіація кольорів	0,30	упорядкування спектру та класифікація кольорів	0,50	0,172	0,086	0,372	0,112
		серіація відтінків кольорів за світлотою	0,50	0,573	0,286		
Засвоєння назв кольорів	0,10	називання кольорів	0,50	0,888	0,444	0,944	0,094
		розуміння назв кольорів	0,50	1,00	0,500		
Відтворення кольорів	0,30	відтворення змішаних кольорів	1,00	0,212	0,212	0,212	0,064
Σ	1,00	Якість колірних умінь (констатувальний зріз)					0,506

словесно позначати кольори, відтворювати їх поєднання. Можна твердити, що в першокласників еталони кольорів і колірних відтінків є цілком сформованими, стійкими і словесно зафіксованими, але системні зв'язки між ними діти ще не усвідомлюють. Операції з обстеження кольорів адекватні в разі розрізнення ахроматичних (білого, сірого, чорного), хроматичних основних (жовтого, червоного, синього) і похідних тонів (оранжевого, фіолетового, зеленого). Однак для сприймання змішаних третинних кольорів (жовто-червоно-оранжевого, синьо- та жовто-зеленого, червоно- та синьо-фіолетового) наявні в дітей сенсорні операції не є достатніми і навіть на рівні суміщення об'єктів аналітичного сприймання їхнього забарвлення не забезпечують.

Комплексна якість колірних умінь першокласників – 0,506 відносно ідеальної оцінки одиниця. За індивідуальними показниками школярів об'єднано в три групи – з елементарним (27%), середнім (54%), достатнім (19%) рівнями за відсутності учнів із високим рівнем сформованості аналізованих умінь.

Для формування колірних умінь на більш високому якісному рівні в освітній процес було впроваджено спеціальні навчально-перцептивних завдання (в експериментальній групі молодших школярів).

У перший рік початкового навчання (перший етап формувального експерименту) дидактичні впливи було спрямовано на розширення й систематизацію колірних уявлень учнів, збагачення їхньої лексики нормативними назвами кольорів. У запропонованих навчально-перцептивних завданнях діти вибирали об'єкти за назвою кольору, називали колір пред'явлених об'єктів; поділяли кольори на ахроматичні та хроматичні, хроматичні спектральні та неспектральні, відбивали послідовність кольорів у спектрі, поділяли кольори на основні й похідні, теплі й холодні, контрастні та споріднені; установлювали відношення між відтінками кольорів за світлотою, здійснювали серіацію відтінків у порядку спадання або зростання світлоти; отримували похідні кольори, розбілені й затемнені відтінки шляхом змішування фарб; малювали, виконували декоративні композиції з деталей різних колірних гам [10, с. 416–421; 11].

Упродовж другого і третього року початкового навчання (другий етап формувального експерименту) мета сенсорно розвивальних впливів полягала у формуванні в учнів різноманітних способів застосування еталонних колірних уявлень в обстеженні об'єктів дійсності. Виконуючи завдання, школярі актуалізували знання про ахроматичні і хроматичні кольори, відтінки кольорів за світлотою, розкладали об'єкти на картках-матрицях із заданим порядком колірних тонів і градацією відтінків; аналізували склад похідних кольорів, засвоювали

інформацію про способи їх отримання; вибирали за назвою та називали похідні кольори, користуючись моделлю колірного кола, упізнавали їх на репродукціях картин; добирали кольори за зразком шляхом предметного сполучення об'єктів (вклали «серединки» в кільця, прикладали «половинки» до півкілець заданих основних і похідних тонів), упорядковували колірні послідовності без предметного сполучення об'єктів, за колірними уявленнями – за віддаленим зразком, словесним описом очікуваних результатів (виконували аплікації з деталей основних і похідних кольорів); розв'язували задачі на встановлення структури складних кольорів, відтворювали їх, розфарбовували ними сегменти колірного кола (за зразком, уявними образами) [10, с. 441–444; 12].

Дидактичні впливи, реалізовані протягом четвертого року початкового навчання (третій етап формувального експерименту) було націлено на врахування індивідуально-типологічних відмінностей колірного сприймання учнів. Групам і підгрупам четвертокласників або окремим дітям пропонувались адаптовані комплекси завдань однакової складності, але диференційованих за ступенем самостійності виконання, із різною мірою допомоги, а саме: варіюванням повноти (від найбільшої до найменшої) інформації про хід виконання колірних перцептивних дій, конкретизацією завдань, застосуванням таких їхніх видів, що є допоміжними, додатковими до основних, наданням указівок на раціональні способи колірного сприймання, постановкою навідних запитань, створенням умов для вільного вибору завдань певних видів.

За результатами контрольного діагностування (табл. 2) установлено, що усі респонденти – і контрольної, і експериментальної груп – підтвердили абсолютну точність вибору об'єктів за колірним тоном, виявлену на констатувальному етапі. Це дає підстави вважати операцію розрізнення кольорів за їхнім тоном остаточно сформованою та розглядати її як вікову особливість сенсорної сфери молодших школярів.

Підвищилась адекватність диференціювання висвітлених і затемнених відтінків кольорів: у контрольній групі – до оцінки достатньої якості навчально-перцептивних досягнень (більше, ніж 0,60), в експериментальній – до оцінки високої якості розрізнення відтінків за світлотою (більше, ніж 0,750) і оцінки достатньої якості відчуження відтінків за насиченістю з тяжінням до високих результатів (більше, ніж 0,70).

Посилення в дітей чутливості до світлоти кольорів склало міцний ґрунт для адекватної серіації їхніх відтінків. Упорядкування за цією ознакою об'єктів у поступовому зростанні чи спаданні світлоти трьох відтінків червоного, синього і зеленого кольорів труднощів не викликало, але ж, склада-

Таблиця 2

## Якість колірних умінь здобувачів початкової освіти (контрольний зріз, середні значення)

Критерії	Ваго- мість	Показники	Ваго- мість	Вияв показників		Оцінки показників		Вияв критеріїв		Оцінки критеріїв	
				КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Розрізнення кольорів	0,30	розрізнення кольорів за тоном	0,40	1,00	1,00	0,400	0,400	0,793	0,848	0,238	0,254
		розрізнення відтінків кольо- рів за світлотою	0,35	0,668	0,769	0,234	0,269				
		розрізнення відтінків кольо- рів за насиченістю	0,25	0,635	0,714	0,159	0,179				
Класифікація та серіація кольорів	0,30	упорядкування спектру та класифікація кольорів	0,50	0,173	0,653	0,086	0,326	0,425	0,694	0,128	0,208
		серіація відтінків кольорів за світлотою	0,50	0,677	0,736	0,339	0,368				
Засвоєння назв кольорів	0,10	називання кольорів	0,50	0,910	0,915	0,455	0,458	0,955	0,958	0,095	0,096
		розуміння назв кольорів	0,50	1,00	1,00	0,500	0,500				
Відтворення кольорів	0,30	відтворення змішаних кольорів	1,00	0,262	0,591	0,262	0,591	0,262	0,591	0,079	0,177
Σ	1,00	Якість колірних умінь (контрольний зріз)								0,540	0,735
Якість колірних умінь (констатувальний зріз)										0,506	
Динаміка якості колірних умінь										0,034	0,229

ючи об'єкти впереміш, окремі учасники контрольного зрізу не точно відбивали задані зразком співвідношення відтінків. Проте, учні контрольної групи виконували це діагностичне завдання з достатньою успішністю; доволі високу результативність виявлено в експериментальній групі.

Особливо помітними є відмінності в оцінках засвоєння класифікаційних поєднань кольорів. Ефектом упровадження дидактичних впливів можна вважати правильне відтворення школярами спектральної послідовності кольорів, поділ їх на ахроматичні та хроматичні, основні та похідні, теплі та холодні, добір контрастних і споріднених тонів. Окрім того, в експериментальній групі діагностичним завданням прямого типу: «Роз'єднай картки на групи ахроматичних і хроматичних або основних і похідних, теплих і холодних кольорів. Добери до картки контрастну/споріднену за кольором пару» передували завдання опосередкованого характеру (без урахування результативності), у яких реципієнтам потрібно було самостійно визначити основу класифікації пред'явлених об'єктів: «Як можна поділити ці колірні картки? У які пари можна об'єднати такі колірні картки?». Більшість осіб означеної групи пропонувані завдання виконували успішно, обґрунтовували прийняті рішення, що є свідченням достатнього усвідомлення знань про різновиди кольорів. У дітей контрольної групи інформація про структуру кольорів суттєвого розширення обсягу не набула, включала в основному відомості про спектральну послідовність і поділ кольорів за віссю теплоти/холодності – саме ці впорядкування учні відбивали точніше за інші, демонструючи при цьому стійкі труднощі систематизації кольорів за такими ознаками, як

ахроматичні/хроматичні, основні/похідні, контрастні/споріднені.

Близькими до абсолютних виявились оцінки засвоєння словесних позначень кольорів. Лише в поодиноких випадках учасники прикінцевої діагностики припускалися помилок у називанні синього та фіолетового тонів (такі похибки частіше виникали в контрольних групах). Інші ж пред'явлені кольори – чорний, білий сірий і всі райдужні – школярі називали відповідно, до того ж, завжди точно розуміли почуті назви. Але за умов спеціального формування перцепції запас словесних характеристик кольорів стає місткішим: застосовуючи назви окремих кольорів, члени експериментальної групи, як згадано вище, свідомо оперували словами-назвами колірних підрозділів, як-от: «ахроматичні», «хроматичні», «спектральні», «неспектральні», «основні», «похідні», «змішані», «контрастні», «споріднені».

Суттєві позитивні зрушення відбулися у відтворенні змішаних за тоном кольорів. У контрольній групі залишилися учні, які не отримали жодного із чотирьох запропонованих кольорів (червоно-оранжевий, жовто-оранжевий, жовто-зелений, синьо-зелений), однак кількість таких дітей зменшилася порівняно з етапом констатації з 27% до 18%; 59% (замість 62%) осіб – отримали один заданий колір, а 23% (замість 11%) – два кольори. В експериментальній групі четвертокласників, які б зовсім не відтворили заданих кольорів, виявлено не було, усупереч 27%, наявних на момент проведення вхідної діагностики. Одне правильне змішування виконали 11% школярів експериментальної групи (попри попередніх 62%), два – 50% (попри минулих 11%), три – 27%, усі кольори отримали 12% представників експериментальної

групи за повної відсутності таких на констатувальному етапі. Очевидним є перехід відтворювальних дій від низької до середньої результативності й обмеженість нею у контрольній групі. Зовсім інший шлях такого переходу в експериментальній групі: від середньої до достатньої і від неї – до первинного накопичення високої ефективності виконання цих найвимогливіших до колірною сприймання завдань.

Помітного вдосконалення внаслідок упровадження розроблених дидактичних впливів набули способи обстеження кольорів. Чуттєві дії з розрізнення спектральних тонів здійснювалися дітьми миттєво і завжди точно, до того ж, успішний вибір об'єктів за назвою кольору доводить стійку інтепріоризацію цих операцій. Способи диференціювання відтінків за світлотою і насиченістю, хоча і виконувалися з дещо меншою швидкістю й ефективністю, проте мали значне «поле можливостей»: якщо, повідомляючи завдання («Знайди картки такого самого кольору»), дослідник конкретизував інформативні ознаки обстежуваних відтінків («Зверни увагу на тон кольору і ступінь його світлоти/затемнення»), то школярі орієнтувалися в об'єктах вибору майже безпомилково. У разі виникнення труднощів упорядкування колірних об'єктів респондентам пред'являли шестиелементну схему колірною круга. Переважній більшості учнів експериментальних груп цієї допомоги було цілком достатньо для правильного розв'язання завдань на встановлення спектральної послідовності кольорів, визначення їхніх класифікаційних підрозділів (зауважимо, що результати, отримані за умов надання різних видів допомоги, до позитивних ми не відносили, зберігаючи «чистоту» дослідження). У контрольній групі використання зазначеного схематичного унаочнення вирішального значення не мало, хоча і сприяло актуалізації знань про окремі об'єднання кольорів, зокрема про теплі й холодні.

Високу обізнаність у способах сприймання кольорів виявили представники експериментальної групи під час відтворення змішаних тонів: окрім суто зорового обстеження зразка, аналізували його склад («Цей колір схожий на червоний. І на оранжевий теж схожий. Зрозумів, це червоно-оранжевий, потрібно перемішати червону й оранжеву фарби»), наближували отримуваний варіант до зразка, визначали ідентичність відтінків і спосіб її досягнення («Вийшов майже такий колір, треба додати трохи червоної фарби»). Респонденти контрольної групи свої дії не характеризували, відмінностей тону зразка і забарвленої картки не помічали, корегувати колірне рішення не намагалися, адже в більшості випадків оцінювали пред'явлений і отриманий колір як однакові.

Діагностування колірних умінь відображає середній рівень їхньої сформованості в школярів контрольної групи (0,540), достатній – в учнів експериментальної групи (0,735). Приріст динаміки складає таку частку одиниці: 0,034 – у контрольній групі та 0,229 – в експериментальній групі. Згідно з індивідуальними досягненнями в контрольній групі виокремлено 18% учнів з елементарним, 59% із середнім і 23% із достатнім якісними рівнями колірних сенсорних умінь; в експериментальній – 13% із середнім, 48% із достатнім, 27% із високим і 12% зі стабільно високим якісними рівнями колірних сенсорних умінь.

Факт неналежності експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп, а також групи учасників вхідної діагностики (ВД) до однієї генеральної сукупності респондентів підтверджує графічний результат однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA (рис. 1). Показник *F-критерію* більший за одиницю та дорівнює 340,36; рівень значущості статистичного висновку *p* менший за 0,05 і дорівнює 0,0000. Отже, групі середні величини суттєво різняться між собою.

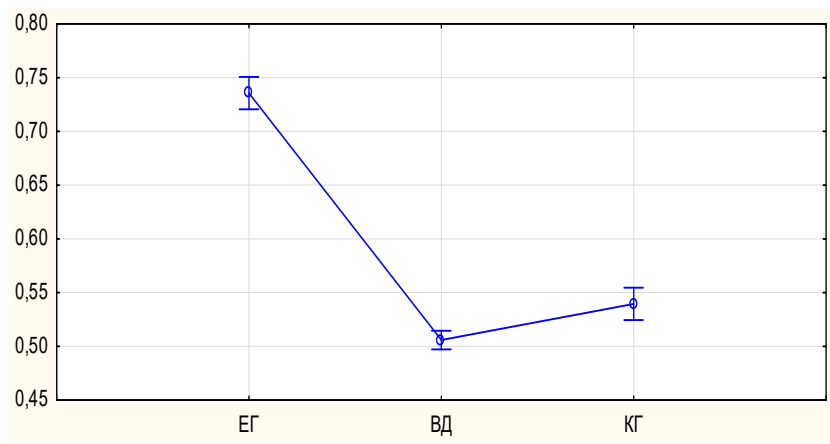


Рис. 1. Графік подібності середніх значень експериментальної групи (ЕГ), групи учасників вхідного діагностування (ВД) і контрольної групи (КГ)



**Висновки і пропозиції.** Висновки здійсненої наукової розвідки сформулюємо відповідно до поставлених завдань.

Одиницею функціонування колірної перцепції молодших школярів визнано колірне сенсорне вміння – система інтеріоризованих ознайомлювально-впізнавальних перцептивних дій, виконуваних на основі засвоєних еталонів кольору й навичок їх застосування в обстеженні колірних відзнак об'єктів сприймання У традиційному досвіді початкового навчання учні опановують колірні сенсорні вміння в цілому на середньому якісному рівні. Розрізнення кольорів за їх тоном труднощів у школярів не викликає, однак на ступінь світлоти та насиченості колірному тону вони орієнтуються меншою мірою. Не завершеною є систематизація кольорів і колірних відтінків: діти слабо знають послідовність розміщення кольорів у спектрі, класифікацію кольорів на групи основних/похідних, теплих/холодних; точно встановлюють серіаційні відношення між відтінками за умов поступового зростання або спадання їхньої світлоти, але за умов випадкового упорядкування відтінків особливостей відношень між ними не усвідомлюють.

Молодші школярі цілком адекватно розуміють нормативні словесні позначення кольорів, проте мають ускладнення в називанні окремих кольорів, частіше за все сірого та фіолетового. Найбільш складним для учнів є завдання на отримання змішаних (третинних) кольорів типу жовто- або синьо-зеленого, червоно- або жовто-оранжевого. Ці кольори діти відчують як монохромні, не бачать їхньої структури, не можуть оцінити питому вагу складових елементів.

Для вдосконалення колірної перцепції молодших школярів розроблено і впроваджено в освітній процес систему спеціальних розвивальних завдань. У першому класі навчально-перцептивні завдання було спрямовано на розширення й систематизацію колірних уявлень учнів, збагачення їхньої лексики нормативними назвами кольорів; у другому та третьому класі – на формування різноманітних способів застосування еталонних колірних уявлень в обстеженні об'єктів дійсності; у четвертому – на надання допомоги відповідно до індивідуально-типологічних відмінностей колірною сприймання дітей.

Запроваджені дидактичні впливи виявилися ефективними. Позитивну динаміку якості колірних сенсорних умінь встановлено як у контрольній, так і в експериментальній групі школярів, але в експериментальній групі приріст динаміки є помітнішим. До того ж, змінилася рівнева структура груп. У контрольній вибірці поділ респондентів залишився таким самим – із виділенням елементарного, середнього і достатнього рівня сформованості колірної перцепції за відсутності високого. В експериментальній вибірці учнів з елементар-

ним рівнем розвитку колірною сприймання зовсім не виявлено, зафіксовано потужну міграцію школярів від середнього до достатнього щабля якості колірних умінь, а також появу дітей із високими і стабільно високими показниками функціонування колірних чуттєвих процесів. Для учасників експериментальної групи характерна найвища результативність розрізнення, класифікаційно-серіаційного впорядкування та словесної категоризації колірних властивостей об'єктів, стійкість навичок точно ці властивості відтворювати.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з розробленням дидактичного супроводу розвитку в молодших школярів перцепції інших модальностей.

### Список використаної літератури:

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова КМ України від 06.10.2020 № 87-2018-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text> (дата звернення: 25.04.2022).
2. Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 25.04.2022).
3. Про затвердження типових освітніх програм для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 № 1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (дата звернення: 25.04.2022).
4. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Колотило О. М. Мистецтво : підруч. інтегр. курсу для 1 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2018. 144 с.
5. Масол Л. М. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1–2 класах на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2019. 208 с.
6. Mashige K. P. Impact of congenital color vision defect on color-related tasks among schoolchildren in Durban, South Africa. *Clin Optom (Auckl)*. 2019, August 13. № 11. PP. 97–102. DOI: <https://doi.org/10.2147/OPTO.S204332>
7. Jadhav A., Sg P. K., Kundu S. Importance of colour vision testing in school based eye health examination. *Community Eye Health*. 2017. № 30(98). PP. S24–S25.
8. Woldeamanuel G. G., Geta T. G. (2018, November 28). Prevalence of color vision deficiency among school children in Wolkite, Southern Ethiopia. *BMC Res Notes*. 2018, November 28. № 11. 838. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13104-018-3943-z>

9. Geletu T. T., Muthuswamy M., Raga T.O. Identification of colorblindness among selected primary school children in Hararghe Region, Eastern Ethiopia. *Alexandria Journal of Medicine*. 2018, May 17. № 54(4). PP. 327–330. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajme.2018.07.001>
10. Барбашова І. А. Дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів: теорія і практика : монографія. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. 499 с.
11. Барбашова І. Сенсорний розвиток молодших школярів. Формуємо колірні еталони. *Учитель початкової школи*. 2017. № 4. С. 18–21.
12. Барбашова І. Сенсорний розвиток: колірна перцепція. Способи застосування еталонів кольору в обстеженні об'єктів. *Учитель початкової школи*. 2017. № 7. С. 22–25.
- 

**Barbashova I. The quality of colour sensory skills of applicants for primary education in the conditions of experimental formation**

*The purpose of the article is to highlight the results of experimental formation of colour sensory skills of applicants for primary education. The importance of the problem of developing younger school children's colour perception is proved by the radical reform of general secondary education in Ukraine. The study used theoretical and empirical methods, and the sample included 208 pupils divided into control and experimental groups. Data processing was carried out by means of correlation and cluster statistical analyzes. The sample homogeneity was checked by one-way analysis of variance.*

*The concept of colour sensory ability (a functional unit of colour perception) is defined as the implementation of a system of internalized cognitive perceptual actions based on learned colour standards and skills of their application in examining colour features of objects of perception. Qualitative levels of pupils' mastery of colour skills in the current pedagogical experience (elementary, intermediate and sufficient) were identified, and the absence of children with a high level of colour sensory operations was recorded. The article also describes educational and perceptual tasks aimed at expanding and systematizing first-graders' colour ideas and enriching their vocabulary with normative names of colours (the first stage of the experiment); the formation of various ways of applying reference colour representations in studying objects of reality by second- and third-graders (the second stage of the experiment); and the adjustment of individual-typological features of fourth-graders' colour perception (the third stage of the experiment).*

*The effectiveness of the introduced didactic influences is proved: in comparison with the control group the participants of the experimental group have demonstrated the highest efficiency of differentiation, classification-serial ordering and verbal categorization of colour properties of objects as well as the stability of skills to reproduce these properties. The level structure of the experimental group has changed: pupils with an elementary level of color perception have not been identified; an increase in the number of pupils with intermediate and sufficient levels of colour skills and the emergence of children with high and consistently high quality of color sensory processes have been recorded.*

*The prospects for further scientific research are related to the development of didactic support for improving pupils' perception of other modalities.*

**Key words:** applicants for primary education, colour sensory skill, colour standards, methods of examining colour properties of objects, educational and perceptual task.

УДК 373.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.15>**М. Ф. Бирка**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки, психології та теорії  
управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

## РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ АКЦЕНТИ І КОНЦЕПТИ

У статті з'ясовано, що реформування сучасної системи загальної середньої освіти в Україні акцентовано на формування та розвиток 11 ключових компетентностей здобувачів освіти яке реалізується через 10 наскрізних вмінь для визначених 9 освітніх галузей, що передбачає орієнтацію освітнього процесу на використання особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, Визначено, що цільовими орієнтирами навчальних досягнень учнів 5-9 класів стали знання, уміння та ставлення.

З огляду на те, що визначені у нормативних актах ключові компетентності є різномірними педагогічними конструктами обґрунтовано авторську модель ключових компетентностей особистості «5+2», яка базується на ключовому концептуальному положенні компетентнісного підходу про вищу цінність вмінь над знаннями. На цій основі нами виділено п'ять базисних ключових компетентностей особистості, що забезпечують базис для успішної життєдіяльності особистості в українському суспільстві, й дві додаткові ключові компетентності, які дозволять особистості на цьому базисі ефективно розвиватись.

Представлено авторське бачення структури категорій «компетенція»/«компетентність». Детерміновано, що виокремлені структурні компоненти відповідають освітнім результатам здобувачів освіти, визначених Концепцією Нової української школи, а саме: знання, уміння та ставлення.

**Ключові слова:** загальна середня освіта, основні акценти реформування, теоретичні концепти, компетентнісний підхід, ключові компетентності, структура категорій «компетенція»/«компетентність».

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Реформування сучасної системи загальної середньої освіти України відповідно до Концепції Нової української школи, яке розпочалося з початкової школи, у 2022 році підходить до наступного етапу – оновлення базової середньої освіти. Зазначена реформа зумовлює необхідність переорієнтації усієї системи загальної середньої освіти на вже частково відомі вчителям-практикам теоретичні і методичні засади компетентнісного підходу як прогресивної, ефективної та результативної парадигми імплементації освітнього процесу, яка вже довела свою перспективність у вищій освіті.

Разом з тим, забезпечення ефективного реформування системи загальної середньої освіти України потребує належного розуміння її мети, основних акцентів і концептів всіма учасниками реформи – не тільки ініціаторами реформ, науковцями, методистами, чи адміністрацією освітнього закладу, а й вчителями-предметниками, які безпосередньо будуть реалізовувати цю реформу на практиці базової середньої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концептуальні засади реформування середньої школи ще у 2016 році представлено колишньою міністеркою освіти Л. Гриневич та колек-

тивом реформаторів, серед яких О. Елькін, С. Калашнікова та інші науковці та практики [7]. У цьому ж році, під координацією Р. Шияна та за участю колишньої міністерки освіти Л. Гриневич і інших реформаторів освітньої галузі розроблено науково-методичну працю «Нова українська школа: Основи стандарту освіти» [8], в якій висвітлено «версію 1.0 нового Державного Стандарту загальної середньої освіти, який визначатиме орієнтири навчального поступу учнів від початкової до старшої школи» [8, с. 4].

Дослідниця Т. Смагіна вивчала проблему переходу реформування Нової української школи від початкової до базової ланки та визначила основні процесуальні аспекти правонаступництва на новому етапі реформи, спрямовані на збереження позитивних надбань та набутого у ході реформування початкової школи досвіду [12].

Компетентнісна парадигма як основний шлях імплементації освітнього процесу на різних рівнях освіти широко вивчається сучасними науковцями. Зокрема, Т. Рева досліджувала теоретичні концепти компетентнісного підходу у фармацевтичній освіті [10], А. Сембрат проаналізовано світовий досвід у контексті теоретичних основ компетентнісного підходу в сучасній освіті [11].

Теоретичні засади і практика реалізації компетентнісного підходу в освіті стали предметом

обговорень методологічного семінару, проведеного Інститутом обдарованої дитини НАПН України. За результатами семінару сформовану збірку матеріалів, у яких подано результати наукових досліджень і практичного досвіду реалізації компетентнісного підходу на всіх рівнях освіти, а також розглянуто методологічні і теоретичні засади компетентнісно орієнтованої освіти, питання реалізації компетентнісного підходу в шкільному навчанні тощо [5].

Проте, аналіз психолого-педагогічної літератури та інформаційних джерел свідчить, що основні акценти і концепти реформування сучасної загальної середньої освіти ще не стали предметом цілеспрямованих наукових розвідок, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Мета дослідження** – визначити основні акценти і концепти реформування сучасної системи загальної середньої освіти.

Для досягнення мети дослідження зосередимося на розв'язанні таких завдань:

- 1) визначити основні акценти реформування сучасної системи загальної середньої освіти;
- 2) проаналізувати перелік ключових компетентностей сучасного випускника закладу загальної середньої освіти;
- 3) визначити структуру основних категорій компетентнісного підходу.

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

**Основні акценти реформування сучасної системи загальної середньої освіти.** Основні концептуальні засади реалізації реформи «Нова українська школа» в 5-9 класах закладів загальної середньої освіти викладено у Законах України «Про освіту» (2017 р.) [3], «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [4], Концепції Нової української школи (2016 р.) [7; 8], а також у новому Державному стандарті базової середньої освіти, затвердженого 30 вересня 2020 року [2], який базується на вже згаданих нормативних актах.

Так, Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений 30 вересня 2020 року, спрямований на «розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу» [2]. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування відповідних ціннісних орієнтирів учнів, ключових компетентностей і наскрізних умінь, які необхідні майбутньому громадянину для досягнення власних цілей, а також успішної життєдіяльності в суспільстві.

Серед ціннісних орієнтирів, на яких ґрунтується реалізація нового Державного стандарту базової середньої освіти є: повага до особистості учня; забезпечення рівного доступу до якісної освіти; дотримання принципів академічної доброчесності; підтримка самостійності учнів, підприємливості та ініціативності; розвиток критичного мислення та впевненості в собі; формування культури здорового способу життя; формування в учнів активної громадянської позиції, патріотизму [2].

Для врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку й потреб учнів у Стандарті передбачено два цикли базової середньої освіти: *адаптаційний* (5–6 класи) та *базового предметного навчання* (7–9 класи).

Цікавою особливістю нового Державного стандарту базової середньої освіти є те, що він не містить поділу на предмети, а лише на окремі освітні галузі, що спрямовано на інтеграцію змісту освіти. Так, документ містить 9 освітніх галузей, а саме: *мовно-літературну, математичну, природничу, технологічну, інформатичну, соціальну і здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, мистецьку* та галузь *фізична культура* [2]. Для кожної освітньої галузі визначено: мету, групи загальних результатів, компетентнісний потенціал (уміння та ставлення за кожною ключовою компетентністю, базові знання для галузі загалом), обов'язкові результати навчання (загальні, конкретні, орієнтири для оцінювання), а також рекомендовану, мінімальну та максимальну кількість навчальних годин у базовому навчальному плані. Відмітимо, що Державний стандарт виступає як обов'язкова основа для розробки будь-яких освітніх програм.

Дуже важливим є те, що цільовими орієнтирами навчальних досягнень учнів 5-9 класів стали *знання, уміння та ставлення*, на відміну від початкової освіти, де такими орієнтирами є знання, вміння та навички учнів 1–4 класів. Така позиція є більш перспективною, оскільки з часом знання забуваються, вміння втрачаються, а цінності залишаються з випускником школи на все життя.

Окрему увагу в Державному стандарті приділено *наскрізним вмінням* через які відбувається формування та розвиток ключових компетентностей учнів. Такими вміннями визначено: читати з розумінням; висловлювати власну думку в усній та письмовій формі; критично і системно мислити; логічно обґрунтовувати свою власну позицію; діяти творчо; виявляти ініціативу; конструктивно керувати своїми емоціями; оцінювати ризики; приймати рішення та розв'язувати проблеми. Відмітимо, що зазначені наскрізні вміння повинні формуватися і розвиватися на всіх інтегрованих курсах або предметах [2].

Вельми позитивним є те, що затверджений Державний стандарт забезпечує наступність між

початковою та середньої школою, оскільки також базується на Концепції «Нова українська школа» та реалізується на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

Для успішного впровадження нового Державного стандарту базової середньої освіти МОН України розроблено відповідний **алгоритм** в часових рамках: жовтень 2020 року – серпень 2022 року. Так, на *першому етапі*, який тривав впродовж жовтня 2020 року – березня 2021 року, відбувалося створення типових освітніх програм та модельних навчальних програм, їх експертиза та затвердження. За результатами цього етапу для кожної освітньої галузі було розроблено від п'яти до десяти модельних навчальних програм різного спрямування і варіативності, які опубліковано на сайті МОН України. У ході *другого етапу* (листопад 2020 року – вересень 2021 року) було заплановано розробку системи оцінювання компетентностей, здобутих на рівні базової середньої освіти. Відмітимо, що з огляду на складність, реалізація цього етапу триває й досі. Метою наступного, *третього етапу*, який розпочався з вересня 2021 року, стало пілотування навчально-методичних матеріалів. Відмітимо, що цей етап досить успішно реалізується у окремих закладах загальної середньої освіти, які здійснюють пілотне навчання учнів 5-х класів за новим Державним стандартом. На *останньому етапі* (березень 2021 року – серпень 2022 року) заплановано підвищення кваліфікації вчителів, які будуть викладати з 2022-2023 навчального року у 5-х класах за затвердженим Державним стандартом. Відмітимо, що на цьому етапі вже проводилося системне навчання педагогів, а також було організовано онлайн-зустрічі з авторами модельних програм для кожної освітньої галузі.

Отже, можна зробити висновок, що основними акцентами реформування сучасної системи загальної середньої освіти в Україні є:

- реалізація освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів;

- поділ на окремі освітні галузі, що спрямовано на забезпечення інтеграції змісту навчання і ефективного розкриття його компетентнісного потенціалу;

- орієнтація на формування і розвиток ціннісних орієнтирів учнів, ключових компетентностей і наскрізних умінь, що відповідає найкращому європейському та зарубіжному освітньому досвіду;

- визначення ставлення учнів як одного з цільових орієнтирів навчальних досягнень учнів 5-9 класів, що значно підвищує ціннісний потенціал шкільної освіти;

- визначення наскрізних вмінь як основного підґрунтя для формування та розвитку ключових компетентностей учнів, що забезпечує більш про-

сті і зрозумілі для вчителя-практика шляхи досягнення освітньої мети;

- виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу.

**Ключові компетентності сучасного випускника закладу загальної середньої освіти.** Як нами визначено вище, серед основних акцентів реформування сучасної загальної середньої освіти в Україні є *ключові компетентності*, які відображають вимоги суспільства (держави) до рівня і напрямів освітньої підготовки й виховання учнівської молоді.

Відмітимо, що саме ключові компетентності дають змогу особистості успішно та ефективно жити й працювати в панівному суспільстві, а також здійснювати автономну діяльність. Ключові компетентності також забезпечують для особистості можливість приймати участь в багатьох соціальних сферах, дозволяють кожному члену суспільства робити внесок у розвиток суспільства. Крім цього, вони спрямовують освітній процес на досягнення певних цілей, оскільки виступають індикаторами готовності особистості до активної участі в житті суспільства.

У затвердженому Державному стандарті базової середньої освіти чітко детерміновано ключові компетентності, якими мають оволодіти школярі після закінчення кожного з двох циклів – адаптаційного (5–6 класи) і базового предметного навчання (7–9 класи) [2]. Перелік ключових компетентностей визначено й у Законі України «Про освіту» [3]. Відповідно, до *переліку ключових компетентностей* зараховано: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність.

Проте, на нашу думку, визначені ключові компетентності є *різнорівневими педагогічними конструктами*, тобто використовують концепти різного рівня. Зокрема «вміння», «здатність» та «грамотність», які за своєю суттю є складовими педагогічного конструкту «компетентність». Крім цього, поняття «грамотність» як освітній результат, взагалі не мало би бути включено у ці законодавчі акти, оскільки воно відображає найнижчий рівень компетентності особистості в певній діяльності (читанні, письму, спілкуванні тощо).

З огляду на це, вважаємо за необхідне запропонувати **авторську модель ключових компетентностей особистості «5+2»**.

Пропонована модель ґрунтується на ключовому концептуальному положенні компетентнісного підходу про *вищу цінність вмінь над знаннями*. Таке положення не суперечить теоретичним засадам педагогіки, адже якщо особистість володіє певними вміння, можна з впевненістю сказати, що вона володіє й відповідними знаннями. Відтак, нами виділено *п'ять базисних ключових компетентностей* особистості, що забезпечують базис для успішної життєдіяльності особистості в українському суспільстві, й *дві додаткові ключові компетентності*, які дозволяють особистості на цьому базисі ефективно розвиватись (табл. 1).

Так, до *базисних ключових компетентностей* нами віднесено:

– *мовну компетентність*, яка інтегрує вміння читати як основний шлях отримання інформації та вміння писати як основний шлях передавання інформації (відповідає ключовій компетентності – «вільне володіння державною мовою»);

– *комунікативну компетентність* як прогресивне утворення вміння спілкуватись, що забезпечує можливість спілкування особистості з іншими людьми в суспільстві (відповідає ключовій компетентності – «здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами»);

– *математичну компетентність*, яка ґрунтується на вмінні рахувати, що потребує абстрактного мислення, уяви та пам'яті (відповідає ключовій компетентності – «математична компетентність»);

– *соціальну компетентність*, що відтворює вміння особистості правильно поводитись в суспільстві, яка є найширшою з ключових компетентностей, адже включає усі можливі напрями взаємодії особистості та суспільства (відповідає ключовим компетентностям – «компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій», «громадянські та соціальні компетентності», «культурна компетентність», «підприємливість і фінансова грамотність», «інноваційність», «інформаційно-комунікаційна компетентність»);

– *екологічну компетентність*, що ґрунтується на вмінні правильно поводитись з природою (від-

повідає ключовій компетентності – «екологічна компетентність»).

*Додатковими ключовими компетентностями* нами визначено:

– *самоосвітню компетентність*, що ґрунтується на вмінні вчитись самостійно як ключовому фактору успішності особистості в інформаційному суспільстві (відповідає ключовій компетентності – «навчання впродовж життя»);

– *інформаційну компетентність*, що ґрунтується на вмінні працювати з інформацією, її критичній оцінці та (відповідає ключовим компетентностям – «навчання впродовж життя» та «інформаційно-комунікаційна компетентність»).

Таким чином, пропонована авторська модель ключових компетентностей особистості «5+2» є простішою та зрозумілішою для вчителів-практиків, оскільки висвітлює шлях визначення кожної ключової компетентності, і, водночас, більш досконалою, гнучкою та стійкою, оскільки враховує усі загальні вимоги суспільства до особистості.

**Структура основних категорій компетентнісного підходу.** Ще одним важливим акцентом реформування сучасної загальної середньої освіти є реалізація компетентнісного підходу як основної парадигми навчання. Компетентнісний підхід оперує двома основними категоріями: «компетенція» та «компетентність».

На нашу думку, категорія «компетенція» є втіленням очікуваних результатів навчання і відображає певну комплексну шкалу (від 0 до 100% або від 1 до 12 балів), а категорія «компетентність» виступає індикатором здобутих результатів освітнього процесу і відображає конкретний рівень результатів навчання кожного учня за комплексною шкалою відповідної «компетенції».

З огляду на це, можна зробити висновок про однорідність структури категорій «компетенція» та «компетентність». Проте актуалізується питання визначення структури основних категорій компетентнісного підходу та дефініції взаємозв'язків між їх структурними елементами.

Для вирішення цього питання здійснимо ретроспективний аналіз критеріїв оцінювання рівня

Таблиця 1

Ключові компетентності особистості: модель «5+2»

№	Вміння	Компетентність
Базисні ключові компетентності		
1.	вміння читати	мовна компетентність
2.	вміння писати	
3.	вміння спілкуватись	комунікативна компетентність
4.	вміння рахувати	математична компетентність
5.	вміння правильно поводитись в суспільстві	соціальна компетентність
6.	вміння правильно поводитись з природою	екологічна компетентність
Додаткові ключові компетентності		
1.	вміння вчитись самостійно	самоосвітня компетентність
2.	вміння працювати з інформацією	інформаційна компетентність

навчальних досягнень учнів в Україні за останні 50 років.

Так, у часи Радянського Союзу в системі освіти, до якого належала й Україна, було визначено три основні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів: *знання, уміння та навички*, що і лягло в основу так званого **«ЗУНівського» підходу**. Відмітимо, що нині в система освіти України визначені критерії також використовуються, що дає нам підстави включити їх у структуру досліджуваних категорій «компетенції» та «компетентності».

З настанням незалежності України та наприкінці ХХ ст. у системі освіти впроваджувався **особистісно зорієнтований підхід**, який не відкидаючи критерії ЗУНівського підходу (знання, уміння та навички), додає до них ще *ціннісні орієнтації та якості особистості*. При чому, оцінювання навчальних досягнень учнів відбувалося, як й в часи Радянського союзу, за трьома основними критеріями – знаннями, вміннями та навичками, а інші критерії були взяті до уваги при організації навчально-вихованого процесу.

На початку ХХІ ст. в Україні широко досліджується парадигма **компетентнісного підходу** до освіти, і вже з 2016 року компетентнісний підхід покладено в основу реформування української системи освіти, що втілено у Концепції «Нова українська школа» [7; 8].

На нашу думку, основною ідеєю компетентнісного підходу є розгляд освітніх результатів особистості учня як у контексті певної предметної діяльності (навчальної дисципліни), так і загалом, що забезпечує орієнтацію навчання на практичну складову (ключове завдання – формування й розвиток вмінь, а не знань). При цьому, реалізується його взаємозв'язки з особистісно зорієнтованим

та ЗУНівським підходами, тобто компетентнісний підхід є інтегративним ієрархічним утворенням, що базується на ЗУНівському, особистісно зорієнтованому та діяльному підходах. Отже, компетентнісний підхід наслідуює структурну ієрархію критеріїв оцінювання навчальних досягнень особистісно зорієнтованого підходу. Відтак, до **структури категорій «компетенція» і «компетентність»** належать наступні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів: *знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та особистісні якості*. До ціннісних орієнтацій зараховуємо: мотиви, стимули, цінності, інтереси та прагнення особистості, а до якостей – здібності та нахили особистості.

Для кращого розуміння структури категорій «компетенція» і «компетентність» та взаємозв'язків між їх складовими нами побудовано структурну модель (рис. 1).

У представленій авторській моделі враховано логіку освітнього процесу, за якої насамперед здобуваються знання, далі вміння, і лише потім – навички. Фундаментом або базою для навчання слугують особистісні якості учня, а роль елементу керування і бустеру навчального процесу виконують його ціннісні орієнтації.

Основним структурним компонентом розробленої моделі є критерії оцінювання навчальних досягнень учнів: *знання, вміння та навички*. Так, учень здобуває знання шляхом опрацювання навчальної інформації, яку за різними каналами подання викладає вчитель. У цьому контексті, важливо відмітити, що попри те, що педагог володіє певними знаннями, він не може їх «передати» учню, оскільки знання – це усвідомлена особистістю інформація, тобто «належить» їй.

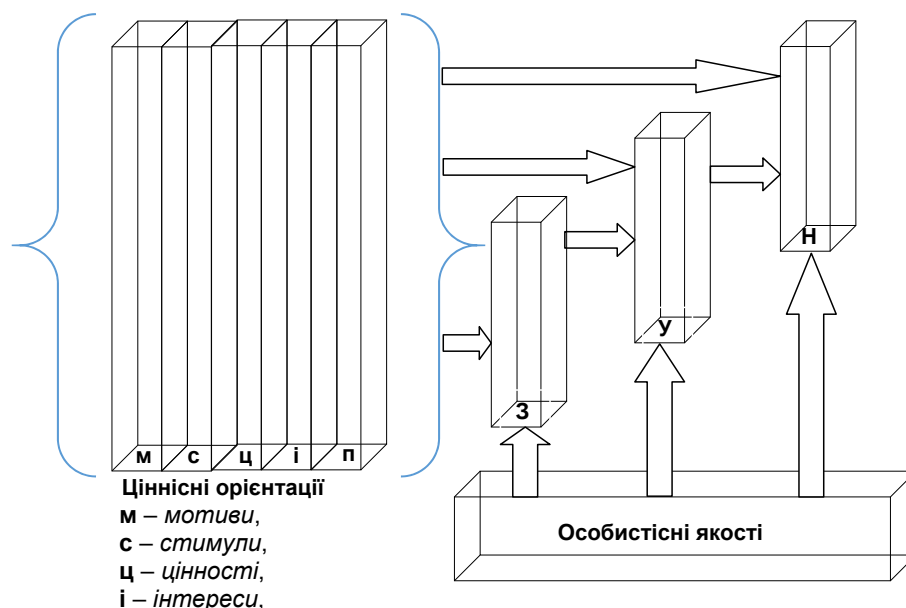


Рисунок. 1. Структурна модель категорій «компетенція/компетентність»

Проте знання можна «отримати» у ході сприймання, опрацювання та усвідомлення інформації з навколишнього світу, у т. ч. й навчальної. Вміння є «нащадком» знань, оскільки відтворюють здатність учня застосовувати здобуті знання на практиці. У свою чергу, навичка є «нащадком» вмінь, оскільки характеризують дію, яка виконується підсвідомо, без уваги і контролю особистості. Разом з тим, необхідно зазначити, що навички потребують значних часових витрат для їх формування, оскільки щоб сформувати конкретну навичку певна дія має бути виконана 10-20 тис. разів, що ставить під сумнів виокремлення навички як критерію оцінювання навчальних досягнень учнів. Дуже позитивним є той факт, що у затвердженому Державному стандарті базової середньої освіти [2], який ми розглядали вище, критерій «навички» не віднесено до цільових орієнтирів навчання.

Наступним структурним компонентом пропонованої моделі категорій «компетенція/компетентність» є *особистісні якості* учня, представлені через здібності та нахили. Ці особистісні характеристики слугують фундаментом (базою) для навчання, адже саме від них залежить рівень навчальних досягнень учня в тій чи іншій галузі або навчальній дисципліні. Проте, на наше переконання, зазначені особистісні якості можуть бути тільки розвинуті, але не сформовані. Тобто, якщо в учня немає відповідних здібностей або нахилів, їх не можна сформувати або здобути. Разом з тим, якщо здібності і нахили з певної дисципліни або галузі є, учень значно легше і швидше опанує такий навчальний матеріал.

В пропонованій моделі, структурним елементом що дає змогу керувати освітнім процесом та пришвидшувати його є *ціннісні орієнтації* особистості, які інтегрують мотиви, стимули, цінності, інтереси та прагнення учня.

Так, метою освіти і виховання особистості є формування певної системи цінностей, але цінності як психолого-педагогічний конструкт, закладаються й формуються дуже довгий період часу, який розпочинається в родині і не завершується після здобуття загальної середньої освіти. Разом з цим, цінності залишаються з особистістю практично на все життя, крім кризових випадків або надзвичайних ситуацій, в яких відбувається їх переоцінка. Таким чином, одні цінності залишаються, інші відкидаються, але більшість з цінностей після завершення кризи відновлюються в такому ж самому вигляді, що робить цінності більш важливим результатом навчання ніж всі інші, адже знання забуваються, вміння втрачаються, а цінності залишаються в особистості на все її життя.

На відміну від цінностей, інтереси значно легше сформувати, але й час їх життя значно

менший. Відмітимо, що педагоги на кожному уроці в рамках етапу актуалізації пізнавальної діяльності «запалюють» інтереси учнів до теми, яку вони зараз вивчаються, але такий інтерес триває недовго – 10–15 хвилин. Це дає змогу вчителю, який веде наступний урок так само «запалити» інтереси учнів вже до своєї теми.

Поряд з інтересами у формуванні цінностей важливе значення займають і прагнення, які відтворюють певні довгострокові цілі і мрії учня. Знаючи, чого прагне кожен учень, вчитель може заохочувати їх інтереси до своєї дисципліни у контексті цих прагнень.

Мотиви та стимули виконують роль спонукальних дій, елементів керування учнем. При цьому, стимули є зовнішніми спонуканнями, які зумовлені прагненням отримати похвалу від вчителя, винагороду від батьків, уникнути покарання тощо. В той же час, мотиви частіше мають внутрішню природу і диктуються слухняністю, відповідальністю, почуттям обов'язку, традиціями, духовними і моральними орієнтирами тощо.

Відмітимо, у затвердженому Державному стандарті базової середньої освіти [2], ціннісні орієнтації виявляються через ставлення учнів. При цьому, найнижчий рівень це позитивне ставлення до навчання й предмету, а найвищий – любов до навчання й предмету.

**Висновки.** Проведене дослідження з визначення основних акцентів і концептів реформування сучасної системи загальної середньої освіти дає нам підстави зробити наступні висновки:

1) основними акцентами реформування сучасної системи загальної середньої освіти в Україні є: реалізація освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого та компетентісного підходів; поділ на окремі освітні галузі, що спрямовано на забезпечення інтеграції змісту навчання і ефективного розкриття його компетентісного потенціалу; орієнтація на формування і розвиток ціннісних орієнтирів учнів, ключових компетентностей і наскрізних умінь, що відповідає найкращому європейському та зарубіжному освітньому досвіду; визначення ставлення учнів як одного з цільових орієнтирів навчальних досягнень учнів 5–9 класів, що значно підвищує ціннісний потенціал шкільної освіти; визначення наскрізних вмінь як основного підґрунтя для формування та розвитку ключових компетентностей учнів, що забезпечує більш прості і зрозумілі для вчителя-практика шляхи досягнення освітньої мети; виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу;

2) у ході аналізу переліку ключових компетентностей сучасного випускника закладу загальної середньої освіти, визначених у Державному стан-



дарті базової середньої освіти й у Законі України «Про освіту», детерміновано, що зазначені у переліку ключові компетентності є різнорівневими педагогічними конструктами, оскільки використовують концепти різного рівня. З метою удосконалення переліку ключових компетентностей нами запропоновано авторську модель ключових компетентностей особистості «5+2», яка включає п'ять базисних ключових компетентностей особистості (мовна компетентність, комунікативна компетентність, математична компетентність, соціальна компетентність та екологічна компетентність), що забезпечують базис для успішної життєдіяльності особистості в українському суспільстві, й дві додаткові ключові компетентності (самоосвітня компетентність та інформаційна компетентність), які дозволяють особистості ефективно розвиватись на цьому базисі;

3) визначено, що категорії «компетенція» та «компетентність» володіють однорідною структурою, до складу якої нами включено наступні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів: *знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації* (мотиви, стимули, цінності, інтереси та прагнення) та *особистісні якості* (здібності та нахили). У представленій авторській моделі враховано логіку освітнього процесу, за якої насамперед здобуваються знання, далі вміння, і лише потім – навички; базою для навчання слугують особистісні якості учня, а роль елемента керування (бустеру) навчального процесу виконують його ціннісні орієнтації.

Серед *перспективних напрямів* подальших наукових розвідок визначимо такий як розробка системи оцінювання компетентностей, здобутих особистістю на рівні базової середньої освіти.

### Список використаних джерел

1. Гоменюк Г. В. Поняття «компетенція» та «компетентність» як теоретична основа компетентнісного підходу в сучасній шкільній математичній освіті. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2013. № 12(265). С. 24–29.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (Редакція станом на 08.08.2021). Верховна Рада України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX (Редакція станом на 08.08.2021). Верховна Рада України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
5. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методологічного семінару 3 квітня 2014 року, м. Київ : [у 2 ч.]. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 292 с.
6. Ляшенко О. І. Презентація проекту державного стандарту базової середньої освіти: Чим новий стандарт відрізняється від попередніх? *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Вип. 2 (2). DOI: <http://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-11-5>
7. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Упоряд.: Гриневич Лілія, Елькін Олександр, Калашнікова Світлана [та ін.]. Львів, 2016. 40 с.
8. Нова українська школа: Основи стандарту освіти / Ред. Кол.: Лілія Гриневич, Віктор Бриндза, Ніна Дементієвська, Роман Шиян (координатор проекту) [та ін.]. Львів, 2016. 64 с.
9. Нова українська школа: поради для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Пляеди, 2017. 206 с.
10. Рева Т. Теоретичні концепти компетентнісного підходу у фармацевтичній освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 1–2. С. 127–131.
11. Сембрат А.Л. Теоретичні основи компетентнісного підходу в сучасній освіті: світовий досвід. *The Scientific Heritage*. 2021. Вип. 68-5. С. 11–15. DOI: <http://doi.org/10.24412/9215-0365-2021-68-5-11-15a>
12. Смагіна Т. М. Процесуальні аспекти правонаступництва базової НУШ. *Базова освіта НУШ: процесуальне правонаступництво* : зб. матеріалів регіонал. наук.-практ. інтернет-конференції, 29 березня 2021 р. Житомир: КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, 2021. С. 75–81.

### Byrka M. Reforming of the modern Ukrainian general secondary education: main accents and theoretical concepts

*The article discovers that the reform of the modern system of general secondary education in Ukraine focuses on the formation and development of 11 key competencies of students which are implemented through 10 cross-cutting skills for 9 educational areas. It is determined that the targets of educational achievements of students in grades 5-9 were knowledge, skills, and attitudes.*

*Given that the key competencies defined in the regulations are multilevel pedagogical constructs, the author's model of key competencies of the individual «5+2» is grounded, which is based on the conceptual position of the competency-based approach of the higher value of skills over knowledge. On this basis, we have identified five basis key competencies of personality (language competence, communicative competence,*

*mathematical competence, social competence, and ecological competence), which provide the basis for a successful life in Ukrainian society, and two additional key competencies (self-educational competence and information competence), which will allow an individual to develop effectively on this basis.*

*The author's vision of the structure of the categories "competence" and "competence" is presented. It is determined that the categories of "competence" and "competence" have a homogeneous structure, which includes the following criteria for assessing student achievement: knowledge, skills, habits, value orientations (motives, stimulus, values, interests, and aspirations) and personal qualities (abilities and inclinations). It is stressed that the selected structural components correspond to the educational results of students defined by the Concept of the New Ukrainian School, namely: knowledge, skills, and attitudes.*

**Key words:** *general secondary education, main accents of reform, theoretical concepts, competence based approach, key competencies, structure of categories "competence" and "competence".*

УДК 373.5.016:811.161.2  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.16>

**Н. М. Дика**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри мовно-літературної освіти  
Інституту післядипломної освіти  
Київського університету імені Бориса Грінченка

**О. П. Глазова**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри мовно-літературної освіти  
Інституту післядипломної освіти  
Київського університету імені Бориса Грінченка

## ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (5–9 КЛАСИ)

У статті висвітлено особливості конструювання практико-орієнтованих завдань на уроках української мови у 5-9 класах. Зауважено, що Державний стандарт базової середньої освіти ґрунтується на компетентнісному, особистісно орієнтованому та діяльнісному підходах у навчанні, які реалізовано в освітніх галузях, зокрема в галузі мовно-літературній. Підкреслено, що вагомим результатом загальної середньої освіти є сформованість в учнівства компетентностей для вирішення реальних проблем і завдань, що виникають у життєвих ситуаціях. Акцентовано увагу на тому, що в методиці компетентнісно орієнтованого уроку має бути зреалізовано умови та ситуації, які зумовили б потребу учнів застосовувати здобуті мовні знання та мовленнєві вміння в соціальній практиці. Обґрунтовано основні характеристики практико-орієнтованого навчання, зокрема те, що суб'єкт ставить в діяльну позицію, яка потребує від нього самостійного й усвідомленого вибору потрібних дій із застосуванням здобутих знань і вмінь. Подано структуру (окреслення реальної життєвої ситуації, в яку потрапляли або можуть потрапити учні; мотиваційне забезпечення виконання, тобто зацікавленості у визначенні й розв'язанні створеної окресленою ситуацією проблеми; виразність потреби у використанні теоретичного матеріалу для аналізу та розв'язання визначеної практичної проблеми; урахування необхідності використання елементів ключових компетентностей) та критерії практико-орієнтованого завдання (доступність для розуміння ситуації учнями; актуальність, особистісна і соціальна значущість окресленої ситуації для учнів/учениць; наявність зв'язку з компонентами предметної компетентності, що визначені програмою (знанням, діяльним, ціннісним); належний рівень сформованості певних ключових компетентностей), окреслено узагальнені умови його реалізації. Наведено приклади різнорівневих вправ та завдань з української мови для учнів 5-9 класів. Зроблено висновок про те, що саме практико-орієнтовані завдання дають змогу максимально наблизити шкільне навчання до конкретних життєвих ситуацій, сприяють формуванню в учнів адаптаційних умінь та навичок – критично і творчо мислити, аналізувати і вибирати доцільні дії у складних ситуаціях; працювати в команді, організовувати позитивну міжособистісну взаємодію в парі та групі, здійснювати самоорганізацію та самоконтроль.

**Ключові слова:** повна загальна середня освіта, методика навчання української мови, компетентнісний підхід, практико-орієнтовані завдання.

**Постановка проблеми.** Державний стандарт базової середньої освіти ґрунтується на компетентнісному, особистісно орієнтованому та діяльнісному підходах у навчанні, які реалізовано в освітніх галузях, зокрема в галузі мовно-літературній. У відповідності до цих підходів побудована й чинна програма з української мови.

Важливий результат загальної середньої освіти – сформованість в учнівства компетентностей для вирішення реальних проблем і завдань, що виникають у життєвих ситуаціях. Це дає підстави говорити про важливість здійснення навчання мови на практико-орієнтованій основі, що має конкретизувати й суттєво доповнити підхід діяльнісний.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як сказано в Концепції Нової української школи, «освітню діяльність буде організовано з урахуванням навичок ХХІ століття, відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних)» [1, с. 20]. У методиці компетентнісно орієнтованого уроку має бути зреалізовано умови та ситуації, які зумовили б потребу учнів застосовувати здобуті мовні знання та мовленнєві вміння в соціальній практиці.

Практико-орієнтований підхід у навчанні досліджено в наукових працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців: О. Бірченко, С. Бобракова, А. Вербицького, І. Дичківської, Н. Житник, Г. Ковальчук, В.І.Майковської, Н. Матюшенко, І. Пальшкової, Т. Пушкарьової, Т. Хорольської та інших.

Основними характеристиками практико-орієнтованого навчання є те, що суб'єкт ставиться в діяльнису позицію, яка потребує від нього самостійного й усвідомленого вибору потрібних дій із застосуванням здобутих знань і вмінь. У шкільному навчанні практико-орієнтований підхід найчастіше розглядають як метод викладання і навчання в поєднанні з практичною діяльністю, підкреслену орієнтацію освітнього процесу на кінцевий результат навчання. Проте методика складання й використання практико-орієнтованих завдань в освітньому процесі належним чином не розроблена.

**Мета статті** – дослідити роль і значення практико-орієнтованого підходу в навчанні української мови; окреслити особливості конструювання практико-орієнтованих завдань на уроках української мови в 5-9 класах.

**Виклад основного матеріалу.** Сутність практико-орієнтованих завдань в освітньому процесі полягає у моделюванні реальних життєвих ситуацій з метою вирішення конкретних практичних проблем. Це створює умови для поєднання пізнавальної та практичної діяльності як способу формування предметних і ключових компетентностей. Навчальні завдання з української мови передбачають застосування здобутих мовних знань на практиці. Результатом виконання таких завдань має стати формування в учня/учениці навичок сприймати здобуті в школі знання та сформовані на їх основі вміння крізь призму їх корисності й необхідності застосування в практичному житті. Метою використання практико-орієнтованих вправ і завдань є підвищення інтересу учнів до навчання, формування в них розуміння значущості освітнього процесу.

Умови практико-орієнтованих завдань часто містять інформацію міжпредметного характеру, тому для їх виконання потрібно використовувати

знання з різних галузей науки. У такий спосіб відбувається інтеграція знань засобами використання міжпредметних зв'язків.

Частково такі завдання переукуються із завданнями, поданими з метою визначення рівня розвитку читацької компетентності в дослідженні PISA, «засадниче завдання якого – протестувати молодих людей в аспекті їхньої готовності до життя поза школою, а також їхньої здатності застосовувати свої знання й навички в реальному житті» [2, с. 14]. У дослідженні PISA їх класифікують як освітні ситуації. На жаль, значного поширення в педагогічній практиці такі завдання не набули, у сучасних підручниках і посібниках подібних завдань недостатньо.

Конструюючи практико-орієнтовані завдання, необхідно передбачити, що їх виконання має бути скероване на:

- самостійне осмислення та визначення учнем/ученицею/групою учнів проблеми, що впливає з умови завдання;
- свідоме обрання ним/нею/ними способу виконання завдання, обґрунтування свого вибору,
- представлення результату виконання завдання.

Особливості конструювання таких завдань подаємо в таблиці 1.

Здебільшого умови практико-орієнтованих завдань містять адресне звернення (як *ти* вважаєш, поясни *свою* думку, запропонуй *власне* вирішення проблеми та ін.). Це показує учням і ученицям, що саме *їхня* думка важлива, вирішити завдання, проблему цілком у *їхніх* силах – такі формулювання здійснюють позитивний психологічний вплив на дітей і підлітків.

Наводимо приклади практико-орієнтованих вправ і завдань з української мови та коментарі до них.

І. Волонтери збирають видруковані українською мовою книжки для дітей із тих сімей, які змушені були виїхати з України і зараз перебувають за кордоном. Учні вашої школи взяли участь у цій благородній акції. Книжки лежать у класах непорядкованими купами.

Таблиця 1

Структура практико-орієнтованих завдань

Структура практико-орієнтованого завдання	Критерії практико-орієнтованого завдання
– окреслення реальної життєвої ситуації, в яку потрапляли або можуть потрапити учні;	– доступність для розуміння ситуації учнями;
– мотиваційне забезпечення виконання, тобто зацікавленості у визначенні й розв'язанні створеної окресленою ситуацією проблеми (що потрібно зробити/змінити?);	– актуальність, особистісна і соціальна значущість окресленої ситуації для учнів/учениць;
– виразність потреби у використанні теоретичного матеріалу для аналізу та розв'язання визначеної практичної проблеми;	– наявність зв'язку з компонентами предметної компетентності, що визначені програмою (знанням, діяльним, ціннісним);
– урахування необхідності використання елементів ключових компетентностей.	– належний рівень сформованості певних ключових компетентностей.

Укладіть списки книжок, попередньо визначивши, що і як у таких списках слід вказати і за яким принципом укладати перелік.

Часом практико-орієнтовані завдання включають надлишкову інформацію про окреслені в них життєві ситуації, даючи, як у поданому вище завданні, підказки, як і якими способами їх треба вирішувати. Якщо такі підказки припустимі в 5-6 класах (адаптаційний період), учні старшого віку мають не лише визначати шляхи виконання завдань цілком самостійно, а й за потреби свій вибір пояснювати.

**II.** Волонтери формують комплекти шкільного приладдя для дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб, які переїхали до вашого міста. Дехто з цих дітей навчатиметься у вашій школі, можливо, у вашому класі.

Складіть орієнтовний список найбільш необхідного кожному учневі для навчання приладдя. Погрупуйте названі предмети, використавши речення з узагальнювальними словами при однорідних членах речення.

Обговоріть із однокласниками питання: як зустріти таких учнів? Як їх підтримати? Про що з ними краще не говорити? Порадьтеся з дорослими.

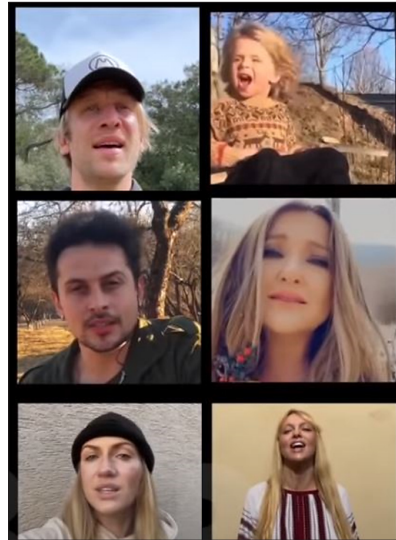
Практико-орієнтовані завдання можуть використовуватися не лише для закріплення вже засвоєного учнями матеріалу, а й для мотивації навчання мови. Такі завдання можуть торкатися будь-якої теми, вивченої в контексті відповідного розділу мовознавчої науки.

**III.** Гаазька конвенція 1954 року забороняє знищувати релігійні та культурні заклади й історичні пам'ятки. До початку війни Україна мала понад 500 музеїв, 65 історико-культурних заповідників, майже 170 тис. пам'яток, включаючи сім об'єктів Світової спадщини ЮНЕСКО. Нині особливо важливими є зусилля України, спрямовані на їх збереження і захист.

Складіть текст-роздум для шкільного вебсайту про необхідність дбайливого ставлення до пам'яток і пам'яток. Поясніть відмінність між ними. Обґрунтуйте важливість плекання народом своєї історичної пам'яті. Використайте в тексті подану вище статистику. Числівники вживайте у формах непрямих відмінків.

Практико-орієнтовані завдання можуть націлювати учнів на обговорення важливих питань, дискутування, складання текстів різних жанрів і стилів.

**IV.** Родина хлопчика Лео мусила виїхати з Ірпеня в пошуках порятунку. Сьогодні село, де сім'я зупинилася, пишається тим, що в них живе справжня зірка. Адже виконання трирічним Леоном гімну Січових стрільців «Ой у лузі червона калина» стало особливим хітом у мережі!



Відеоролик, який зафіксував виконання хлопчиком пісні, миттю розлетівся мережею. Своїм співом малий не лише надихнув усіх українців, він запустив справжній національний флешмоб. Його підтримали й українські зірки...

Поміркуйте: яка з відомих вам пісень надихає людей настільки, що заслуговує на створення на її основі флешмобу? Відповідь аргументуйте цитатами з пісні. Цитати запишіть, поясніть розділові знаки.

**Висновки і пропозиції.** Практико-орієнтовані завдання дають змогу максимально наблизити шкільне навчання до конкретних життєвих ситуацій, сприяють формуванню в учнів адаптаційних умінь та навичок – критично і творчо мислити, аналізувати і вибирати доцільні дії у складних ситуаціях; працювати в команді, організувати позитивну міжособистісну взаємодію в парі та групі, здійснювати самоорганізацію та самоконтроль. Використання практико-орієнтованих завдань на різних етапах навчання мови є перспективним шляхом посилення зацікавленості учнів у здобутті й використанні мовних і мовленнєвих знань і вмінь, та, як наслідок, активного й зацікавленого навчання мови впродовж життя.

До практико-орієнтованих технологій відносять технологію проєктного навчання, групові дискусії, ділові й рольові ігри, метод мозкового штурму та ін. Активізація використання цих технологій у навчанні мови передбачає певного осучаснення навчальних програм і підручників, що потребує окремих досліджень.

#### Список використаної літератури:

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. PISA: читацька грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко.

- К. : УЦОЯО, 2017. 123 с. URL: PISA\_Reading.pdf (kristti.com.ua)
3. Груба Т. Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів на уроках української мови (профільний рівень). *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*. № 1(64), лютий 2019. URL: Pedvisnyk-64-2019-13.pdf (mdu.edu.ua)
  4. Житник Н. В. Практико-орієнтована підготовка фахівців в умовах регіонального вищого навчального закладу. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 9. С. 29–35.
  5. Кучеренко І. А. Підходи до навчання української мови – стратегічні орфентири сучасної мовної освіти. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/91-tendentsiyi-suchasnoyi-pidhotovky-maybutnikh-uchyteliv-pochatkovoyi-shkoly/279-pidkhodido-navchannya-ukrajinskoji-movi-strategichni-orientiri-suchasnoji-movnoji-osviti>
  6. Валентина НОВОСЬОЛОВА, Вивчення синтаксису у 8–9 класах на засадах комунікативно-діяльнісного підходу. URL: <4D6963726F736F667420576F7264202D20CDEEE2EEF1FCDEEEBE EE2E02E646F63>
- 

**Дька Н., Glazova O. Features of designing practice-oriented tasks in Ukrainian language lessons (grades 5-9)**

*The article highlights the features of constructing practice-oriented tasks in Ukrainian language lessons in grades 5–9. It is noted that the State Standard of Basic Secondary Education is based on competence, personality-oriented and activity-based approaches to learning, which are implemented in educational fields, in particular in the field of language and literature. It is emphasized that an important result of general secondary education is the formation of students' competencies to solve real problems and tasks that arise in life situations. Emphasis is placed on the fact that the methodology of competency-oriented lesson should be implemented conditions and situations that would determine the need of students to apply the acquired language knowledge and speech skills in social practice. The main characteristics of practice-oriented learning are substantiated, in particular, that the subject is placed in an activity position, which requires him to independently and consciously choose the necessary actions using the acquired knowledge and skills. The structure is presented (outlining the real life situation in which students got or can get; motivational support, ie interest in identifying and solving the problem created by the outlined situation; expressiveness of the need to use theoretical material to analyze and solve a practical problem; taking into account the need to use elements of key competencies) and criteria for practice-oriented tasks (accessibility for students to understand the situation; relevance, personal and social significance of the situation for students; connection with the components of subject competence defined by the program appropriate level of formation of certain key competencies), generalized conditions of its implementation are outlined. Examples of different levels of exercises and tasks in the Ukrainian language for students of 5-9 grades are given. It is concluded that practice-oriented tasks allow to bring school education as close as possible to specific life situations, promote the formation of students' adaptive skills and abilities – think critically and creatively, analyze and choose appropriate actions in difficult situations; work in a team, organize positive interpersonal interaction in pairs and groups, exercise self-organization and self-control.*

**Key words:** complete general secondary education, methods of teaching the Ukrainian language, competence approach, practice-oriented tasks.

УДК 372.51:075

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.17>**Н. Д. Дика**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової освіти  
Криворізького державного педагогічного університету**Г. Б. Захарова**кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри початкової освіти  
Криворізького державного педагогічного університету

## ЗМІСТ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено узагальненню принципів побудови шкільного підручника для початкової школи, зокрема підручника з математики, та пошуку дидактичних вимог щодо його змісту задля сприяння формуванню компетентної особистості здобувача освіти. Рекомендовано до підручників з математики для початкової школи вводити цікаві завдання особистісно орієнтованого змісту, спрямованого на життєвий досвід учнів; завдання на різні форми роботи: фронтальної, групової, індивідуальної та для самостійного опрацювання; завдання для роботи з даними, що сприяють розвитку вміння працювати з інформацією; до завдань пропонувати зображення, що сприятимуть всебічному аналізу ситуації зі збереженням вимог до них: чіткі, прості, зрозумілі учням. Визначено наступні дидактичні вимоги до змісту підручника з математики для початкової школи, такі як: наявність завдань мотиваційного спрямування (цікаві дидактичні завдання, додаткові навчальні тексти, історичні факти тощо); наявність математичної термінології з тлумаченням означень задля розвитку математичного мовленнєвого апарату учнів; наявність алгоритмів дії, пам'яток, зразків виконання завдань; наявність особистісно орієнтованої наочності, пов'язаної з життєвим досвідом та оточенням дітей; наявність диференційованих завдань, що спрямовані на дітей з різними рівнями навчальних досягнень; наявність завдань, що сприятимуть розвитку вміння учнів працювати з інформацією.

Проведено аналіз діючих підручників з математики для початкової школи на предмет дотримання зазначених дидактичних вимог та виокремлені пропозиції щодо позитивного вирішення поставленої проблеми, а саме: подавати тексти інформативного характеру з історичними та цікавими фактами; пропонувати тлумачення математичних означень, слідкувати за логікою їх викладу та точністю; включати до підручника завдання різного рівня складності задля можливості використання технології диференційованого різнорівневого навчання; подавати до математичних задач та інших завдань наочність, що буде особистісно орієнтованою для здобувачів освіти та дасть змогу візуалізувати завдання для кращого його усвідомлення.

**Ключові слова:** початкова школа, компетентна особистість, математична компетентність, сучасний підручник з математики, принципи, дидактичні вимоги.

**Постановка проблеми.** Починаючи з 2018 року освіта в Україні набула значних змін. Орієнтуючись на освітній досвід Європейських країн, була започаткована реформа Нової української школи, в основу якої було покладено компетентнісний підхід. Положення НУШ регламентуються освітнім документом – Державним стандартом початкової освіти. Державний стандарт є основою для розроблення освітніх програм, в яких прописуються зміст навчання та очікувані результати. Відповідно до змісту навчання та вимог Державного стандарту оновлювалися і підручники для початкової освіти. Саме підручники з математики для здобувачів освіти є предметом нашого дослідження, оскільки їх на терені початкової освіти на теперішній час існує 8 для традиційного навчання та вони

повинні сприяти формуванню компетентної особистості.

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

Питання підручникотворення для початкової школи у своїх працях досліджували такі науковці, як Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Вашуленко, Я. Кодлюк, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, О. Пометун, К. Пономарьова, О. Савченко та багато інших. Також необхідно зазначити методистів і авторів діючих підручників з математики для початкової школи, затверджених наказом МОН України (від 06.07.2018р.) та які відповідають вимогам НУШ: В. Бевз, Д. Васильєва, О. Гісь, А. Заїка, Н. Листопад, Г. Лищенко, С. Логачевська, Т. Логачевська, Л. Оляницька, С. Скворцова, С. Тарнавська, І. Філяк та ін.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є визначення дидактичних вимог до змісту сучасного підручника з математики для початкової школи задля розвитку компетентнісної особистості та аналіз діючих підручників на предмет їх дотримання.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі вирішення окресленої проблеми, перед нами постають такі завдання: узагальнення ознак та вимог до сучасного підручника з математики для початкової школи, визначення дидактичних вимог до підручника з математики для початкової школи задля формування компетентнісної особистості та аналіз діючих підручників за дидактичними вимогами щодо формування компетентнісної особистості.

Відповідно до положень Державного стандарту початкової освіти до ключових компетентностей належать: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність [1].

Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами [там само].

Формування компетентностей здобувачів освіти, відповідно до Державного стандарту початкової освіти, регламентується освітніми галузями, одною з яких є математична освітня галузь, яка є основою нашого дослідження.

Метою математичної освітньої галузі є формування математичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір [1].

В описі математичної галузі до числа загальних результатів віднесені такі: досліджує ситуації і визначає проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів; моделює процеси і ситуації, розробляє стратегії (плани) дій для розв'язування різноманітних задач; критично оцінює дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних задач; застосовує дос-

від математичної діяльності для пізнання навколишнього світу [1]. Як зазначає О. Онопрієнко, ці результати деталізують загальну мету навчання математики в початковій школі й визначають провідні вектори розвитку математичної діяльності учнів та доміанти у формуванні змісту підручника математики для Нової української школи [5, с. 146].

У Типовій освітній програмі з математичної освітньої галузі, укладеної під керівництвом О.Я. Савченко, сказано, що метою навчання математики є різнобічний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій засобами математичної діяльності, формування математичної й інших ключових компетентностей, необхідних їй для життя та продовження навчання [8].

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- формування в учнів розуміння ролі математики в пізнанні явищ і закономірностей навколишнього світу;

- формування у дітей досвіду використання математичних знань та способів дій для розв'язування навчальних і практичних задач;

- розвиток математичного мовлення учнів, необхідного для опису математичних фактів, відношень і закономірностей;

- формування в учнів здатності міркувати логічно, оцінювати коректність і достатність даних для розв'язування навчальних і практичних задач [8].

Тож, констатуємо, що для розвитку компетентнісної особистості засобом математичної діяльності необхідно забезпечити в учнів початкової школи розвиток мотивації до пізнання навколишнього світу, формування у них здатності логічно міркувати й доводити свою думку та розвиток вміння описувати математичні явища та факти.

Матеріальним носієм предметного змісту, засобом його реалізації є підручник, тому розробка і створення підручників нового покоління – пріоритетне завдання розбудови національного шкільництва [2, с. 4].

Сучасний підручник – складний комплекс, що формується з текстового і позатекстового структурних компонентів, які відбираються і розташовуються в окремих темах відповідно до особливостей навчального матеріалу [6, с. 567].

Відповідно до положень, запропонованих провідними науковцями з даного питання, до основних принципів побудови шкільного підручника маємо віднести такі:

- матеріал має розподілятися на розділи та теми, що поступово вивчаються;

- тексти, що подаються у підручниках мають бути інформативними та завершуватися питанням або певним завданням;

- у підручнику повинні міститися завдання, що викликають зацікавленість та підвищують мотивацію;



– повинно бути роз'яснення нової для учнів термінології задля розвитку мовлення;

– повинні міститися завдання для логічного розвитку учнів, з можливістю висловлювання власної думки;

– повинні міститися завдання, що передбачають роботу з даними та на перетворення інформації – створення плану, короткого запису таблиці, діаграми тощо;

– повинен міститися ілюстративний матеріал, як засіб унаочнення.

Методичним апаратом підручника передбачається залучення дітей до діяльності шляхом виконання системи завдань на актуалізацію опорних знань і способів дії; завдань, на основі яких створюється і розв'язується проблемна навчальна ситуація з подальшим виділенням орієнтувальної основи дії; завдань на первинне закріплення нового способу дії і на формування функціональних умінь; завдань, що забезпечують неперервне повторення; пропедевтичних завдань, які готують дитину до вивчення нового через певний час [5, с. 146].

Як зазначає К. Пономарьова, сучасний підручник має готувати учнів до самонавчання. З цією метою доцільними є алгоритми дослідження мовних одиниць і явищ, зразки виконання завдань, пам'ятки, довідки, спеціальні завдання, що розвивають мовну пильність (знайти слово на певне правило, згрупувати предмети за певною ознакою, знайти помилку, відредагувати речення, текст тощо) [7, с. 225].

Окремо виділено в математичній освітній галузі змістову лінію «Робота з даними», яка передбачає ознайомлення учнів на практичному рівні з найпростішими способами виділення і впорядкування даних за певною ознакою. Ця змістова лінія є самостійною, абсолютно рівноправною з усіма іншими лініями математичної освітньої галузі. Типова освітня програма для здобувачів освіти окреслює зміст навчання цієї лінії, а саме, виділення та впорядкування даних за певною ознакою, їх аналіз та фіксація [8].

Наголошуємо на тому, що у сучасному підручнику математики для початкової школи мають міститися завдання цікаві та особистісно спрямовані на учнів початкової школи, їх життєвий досвід. Завдання мають бути орієнтовані на різні форми роботи: фронтальної, групової, індивідуальної та для самостійного опрацювання. У підручнику математики мають міститися зображення, що сприятимуть всебічному аналізу ситуації зі збереженням вимог до них: чіткі, прості, зрозумілі учням. Варто окремо зазначити, що у підручниках з математики мають міститися алгоритми дії, що складаються з поетапної послідовності виконання певної математичної операції та які сприятимуть формуванню в учнів способу дії. Також, у під-

ручнику мають бути представлені завдання для роботи з даними, що сприяють розвитку вміння працювати з інформацією.

Аналіз даного питання дозволив нам виділити дидактичні вимоги до змісту підручника з математики для початкової школи, що сприятимуть формуванню компетентнісної особистості:

1. Наявність завдань мотиваційного спрямування: цікаві дидактичні завдання, додаткові навчальні тексти, історичні факти тощо.

2. Наявність математичної термінології з тлумаченням означень задля розвитку математичного мовленнєвого апарату учнів.

3. Наявність алгоритмів дії, пам'яток, зразків виконання завдань.

4. Наявність особистісно орієнтованої наочності, пов'язаної з життєвим досвідом та оточенням дітей.

5. Наявність диференційованих завдань, що спрямовані на дітей з різними рівнями навчальних досягнень.

6. Наявність завдань, що сприятимуть розвитку вміння учнів працювати з інформацією.

На основі виділених дидактичних вимог нами було здійснено аналіз діючих підручників з математики, укладених відповідно до вимог НУШ на предмет збереження дидактичних умов, визначених вище, авторів С. Скворцової та О. Онопрієнко й Н. Листопад.

У підручнику С. Скворцової та О. Онопрієнко для 3 класу, що складається з двох частин [9; 10] на сторінці 7 представлено завдання – «розгадай секрет», такого роду завдання виділені окремим позначенням – ключиком [9]. Такі завдання мотивують учнів та зацікавлюють у подальшій роботі, оскільки пов'язані з вивченням наступного матеріалу.

Під час ознайомлення учнів із рівнянням, автори підручника на сторінці 55 подають певну термінологію: рівність, змінна, рівняння, розв'язати рівняння та тлумачення цих означень [9].

Або, наприклад, при вивченні цілого і його частин, на сторінці 79 подано завдання, в якому намальовано диню, розділену на три частини та тлумачення означення «третина» і наводиться приклад [9]. У наступному завданні буде візуалізовано торт, розділений на 5 кусочків.

Вимогу щодо роботи з учнями над алгоритмами та пам'ятками також збережено на сторінках підручника. У завданні № 3, представленому на сторінці 14, бачимо і зразок виконання дії додавання і узагальнений алгоритм дії, які сприятимуть кращому розумінню матеріалу учнями [9]. А пам'ятка стосовно способу порозрядного додавання чисел в центрі «Сотня» може слугувати опорою для учнів, що ще не засвоїли даний спосіб дії.

Цікавою на сторінці 72 є пам'ятка щодо визначення часу за годинником [9], що сприяє

формуванню в учнів способу дії визначати та називати час за годинником.

У змісті підручника постійно зустрічаємо малюнки, таблиці, схематичні рисунки, що дозволяють візуалізувати матеріал до завдання. Схематичні рисунки та короткі записи до задач також наявні на сторінках даного підручника.

Задля успішного розв'язання задач на сторінці 69 авторами подається таблиця-опора [9]. При чому такі таблиці чи схеми-опори можуть слугувати для диференціації та пропонуватися учням як допоміжний матеріал.

Стосовно схем-опор, то в даному підручнику до кожного виду задачі подаються опорні схеми міркування або схематичні рисунки та опори для короткого запису задачі. Як от на сторінці 15 підручника у завданні № 4 розглядається складена задача на знаходження суми і подаються підказки, у формі схем-опор та допоміжних схематичних рисунків [9]. Цікавим є те, що подаються одразу дві опори-схеми міркування над розв'язуванням задачі, як до синтетичного способу міркування, так і до аналітичного способу.

На окрему увагу заслуговує те, що у підручнику з математики С. Скворцової та О. Онопрієнко в кінці кожного розділу подаються завдання, спрямовані на проєктну діяльність, про що вже згадувалося раніше. Наприклад, у першій частині підручника, після вивчення розділу щодо узагальнення і систематизації вивченого у 2 класі та вивчення рівнянь, учням пропонується навчальний проєкт «Секрети таблиці множення» [10, с. 75]. А в другій частині підручника [11, с. 15] після розділу щодо вивчення частин цілого, учням пропонується навчальний проєкт «Яка користь від математики?»

У підручнику з математики Н. Листопад для 3 класу, який складається з двох частин [3; 4] містяться цікаві завдання, метою яких є створення та моделювання об'єктів за допомогою креслярських інструментів. Приклади таких завдань представлені на сторінках 119 та 120 підручника [3].

Також є завдання, які побудовані на відомих фактах. Приклади таких завдань представлені у 2 частині підручника на сторінці 45 та 78 [4].

На сторінках даного підручника також пропонуються тлумачення означень задля розвитку математичного мовлення та розуміння математичних понять [3]. На сторінках 40–41 учні знайомляться із тлумачення означень «рівняння» та «розв'язок рівняння». При дослідженні дефініції «рівняння», нами було виявлено, що авторкою допущено неточність у трактуванні, а саме зазначено, що «рівність, яка містить невідоме число, називається рівнянням» [3, с. 40], тоді як рівнянням є рівність, що містить змінну. До завдання з вивчення рівняння, також авторка подає алгоритм дії, пропонуючи учням послідовно міркувати.

Наочність, представлена на сторінках підручника є досить великого розміру, яскрава, що може дещо відволікти від самого завдання [3, с. 3].

Зазначаємо, що у підручнику представлені математичні задачі з логічним навантаженням, до яких також підібрані досить великого розміру яскраві зображення [3, с. 14]. Такі задачі виділені умовним позначенням – зіркою. Окремо наголошено на тому, що в кінці кожної частини підручника запропоновано 11–20 завдань з логічним навантаженням задля розвитку логічного мислення.

Щодо схем, таблиць, короткого запису до задач та опор – це все присутнє в даному підручнику. До задачі №586 авторка запропонувала вже заповнену схему міркування, а до наступної задачі – схему-опору, яку діти повинні заповнити числовими значеннями [3, с. 105]. А до задачі №107 пропонується картки-опори розв'язування задачі різними способами [4, с. 20].

Окремо в даному підручнику представлені завдання для роботи в групах або парах. Такі завдання виділяються умовним позначенням двох учнів, що сприятиме швидкому переключенню з одної форми роботи на уроці на іншу. Наприклад, завдання № 349 має таке позначення і його метою буде робота в групах за допомогою кубиків LEGO [3, с. 63], що є одною із сучасних технологій навчання.

**Висновки і пропозиції.** Констатуємо, що проаналізовані підручники з математики для 3 класу в цілому відповідають усім дидактичним вимогам, проте не вистачає цікавих навчальних текстів чи історичних фактів, а представлені зображення не завжди відповідають життєвому досвіду дітей. У підручнику Н. Листопад також авторка не подає алгоритми до розв'язування математичних задач, хоча пропонує учням міркувати за зразком. А деяка наочність в підручнику Н. Листопад досить великого розміру, що може відволікати від самого завдання.

Отже, пропонуємо до підручників з математики для початкової школи подавати тексти інформативного характеру з історичними та цікавими фактами; пропонуючи тлумачення математичних означень, слідкувати за логікою їх викладу та точністю; включати до підручника завдання різного рівня складності задля можливості використання технології диференційованого різнорівневого навчання; подавати до математичних задач та інших завдань наочність, що буде особистісно орієнтованою для здобувачів освіти та дасть змогу візуалізувати завдання для кращого його усвідомлення.

Подальшим дослідженням може слугувати аналіз усіх діючих підручників з математики для початкової школи, рекомендованих МОН України, в тому числі і підручники з математики, які підготовлені відповідно до сучасних педаго-

гічних технологій, на кшталт технологія «Росток», НПП «Інтелект України», «Сінгапурська математика» тощо.

#### Список використаної літератури:

1. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України. 2018. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення : 15.09.2021)
2. Кодлюк Я.П. Шкільний підручник як модель процесу навчання: історія, теорія, практика: результати науково-дослідної роботи (2008–2013 рр.). Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2014. 46 с.
3. Листопад Н.П. Математика: підруч. для 3 кл. закладів заг. середньої освіти (у 2-х частинах) : Ч. 1. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. 128 с.
4. Листопад Н.П. Математика: підруч. для 3 кл. закладів заг. середньої освіти (у 2-х частинах) : Ч. 2. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. 128 с.
5. Онопрієнко О.В. Змістові доміанти підручника математики для 3 класу Нової української школи // Проблеми сучасного підручника: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (наукове видання), 28–29 травня 2020 р. Київ : Педагогічна думка, 2020. С. 146–149.
6. Пометун О.І., Гупан Н.М. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми. *Проблеми сучасного підручника*. 2014. Вип. 14. С. 564–573.
7. Пономарьова К. Дидактичні вимоги до підручника з української мови для початкової школи в умовах компетентісно орієнтованого навчання // *Проблеми сучасного підручника*. (23) 2019. С. 218–226.
8. Савченко О. Я., Шиян Р. Б. Типові освітні програми для закладів середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення : 15.09.2021)
9. Скворцова С.О., Онопрієнко О.В. Математика : підр. для 3 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1. Харків : Видавництво «Ранок», 2020. 128 с.
10. Скворцова С.О., Онопрієнко О.В. Математика : підр. для 3 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 2. Харків : Видавництво «Ранок», 2020. 136 с.

#### Dyka N., Zaharova G. The content of a modern mathematical textbook for primary school as a factor in the development of competence person

*The article deals with elaboration for the principles of folding a school textbook for primary school, especially a textbook in mathematics, and the search for didactic requirements for its content in promoting the formation of the competence person. It is recommended to introduce interesting tasks of personality-oriented content aimed at students' life experience to mathematics textbooks for primary school; tasks for various forms of work: frontal, group, individual and for self-study; tasks for working with data that promote the development of the ability to work with information; to offer tasks to provide images that will contribute to a comprehensive analysis of the situation while maintaining the requirements for them: clear, simple, understandable to students. The following didactic requirements are determined: the presence of motivational tasks (interesting didactic tasks, historical educational texts, facts, etc.); availability of mathematical terminology with interpretation of the meaning for the development of mathematical speech of primary school students; availability of action algorithms, memos, task execution samples; the presence of personally oriented clarity related to the life experience and environment of children; availability of differentiated tasks aimed at children with different levels of education; availability of tasks that will help develop of the primary school students and will work with information.*

*The analysis of the current mathematical textbooks for primary school on observance of the specified didactic requirements is carried out and the offers concerning the positive decision of the set problem are allocated. These are: to submit informational texts with historical and interesting facts; interpreting mathematical values, follow the logic of their contribution and accuracy; include in the textbook tasks of different levels of complexity for the possibility of using technologies of differentiated multilevel learning; submit to mathematical problems and other problems of clarity, which will be especially oriented for students and give the opportunity to visualize the problem for better understanding.*

**Key words:** primary school, competence person, mathematical competence, modern mathematics textbook, principles, didactic requirements.

УДК 373.5.016:57

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.18>

**Л. І. Довгопола**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри біології, методології і методики навчання  
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

**Я. В. Бойко**

магістрантка факультету гуманітарно-природничої освіти і соціальних технологій  
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

## МОНІТОРИНГ ПОПУЛЯЦІЙ РІДКІСНИХ РОСЛИН ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ

*Грунтуючись на проаналізованій науково-педагогічній літературі обґрунтовано зміст і сутнісні ознаки понять: «компетентність», «дослідницька компетентність». Запропоновано авторське трактування дефініції «дослідницька компетентність учнів із біології» – цілісна інтегративна динамічна якість особистості, яка ґрунтується на готовності та набутій здатності школярів здійснювати дослідницьку діяльність і проявляється у знаннях, уміннях і навичках якими вони зможуть оперувати з метою розв'язання поставлених перед ними біологічних задач, мотиваційно-особистісних якостях, ціннісних орієнтаціях і активній дослідницькій позиції, що формується у процесі вивчення шкільних курсів «Біологія» і «Біологія і екологія».*

*У статті розкрито, що освітня система формування означеної якості учня складається із взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-аксіологічного (позитивна мотивація і ціннісна орієнтація), когнітивного (знання), діяльнісного (уміння і навички) та рефлексивного (самоаналіз, самооцінювання, саморозвиток).*

*Із метою ефективного формування екологічної компетентності учнів 10–11 класу у процесі вивчення біології, відповідно до чинної навчальної програми основної школи «Біологія і екологія. 10–11 класи», на прикладі вивчення тем: «Екологія» (10 клас) і «Сталий розвиток та раціональне природокористування» (11 клас) запропоновано орієнтовну тематику дослідницьких проєктів.*

*Розроблено та впроваджено в освітній процес закладу загальної середньої освіти дослідницький проєкт на тему «Моніторинг ценопопуляцій сону лучного (*Pulsatilla pratensis* (L.) Mill) в околицях Баришівки». Запропоновано проведення дослідницької діяльності зі здобувачами повної середньої освіти здійснювати поетапно (формулювання теми дослідницького проєкту, визначення його мети та завдань, рекогносцирувальний (підготовчий), експедиційний, камеральний етапи та презентація результатів дослідження).*

*Отже, шкільна дослідницька діяльність, у процесі якої формується досліджувана якість учнів має стати першою креативною компонентною освітнього процесу обдарованого учня, запорукою його успішної професійної діяльності в майбутньому.*

**Ключові слова:** компетентність, дослідницька компетентність учнів із біології, біологічна освіта, здобувачі повної середньої освіти, дослідницький проєкт, ботаніка.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах модернізації вітчизняної освіти провідним шляхом активізації навчально-пізнавальної активності та самостійності школярів стає розвиток їх креативного потенціалу й опанування ними способами самореалізації у дослідницькій діяльності. Важливою детермінантною у новітньому динамічному освітньому середовищі стає не стільки набуття учнями готових знань, а скільки їх власні зусилля, ініціатива, пошукова дослідницька діяльність. Зазначені аспекти ґрунтуються на діяльнісному й особистісному методологічних підходах. Вони є фундаментальною основою для компетентнісної парадигми, яку презентовано в низці нормативно-правових актів держави: «Концепція

профільного навчання в старшій школі» (2013), Концепція «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), Державний стандарт базової освіти (2020) тощо.

В основній та старшій школах формування досліджуваної якості в учнів відбувається насамперед у процесі вивчення ними дисциплін природничої освітньої галузі: біології, хімії, фізики, природознавства, географії тощо. Проте саме навчальні предмети «Біологія» (6-9 класи) і «Біологія і екологія» (10-11 класи) володіють значним експериментальним і дослідницьким потенціалом, демонструють міжпредметні зв'язки природничих дисциплін, що є ефективною освітньою умовою для формування дослідницьких знань, умінь

і навичок учнів і вміння творчо оперувати ними у повсякденному житті.

Таким чином, особливої значущості у педагогічній теорії і практиці стає необхідність постійного пошуку дієвих підходів, принципів, змісту, засобів, методів, форм і технологій навчання із метою розв'язання проблеми формування у школярів дослідницької компетентності як результату їх дослідницької діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз наукових праць вітчизняних педагогів засвідчив, що вивчення різних аспектів окресленої проблеми займається ряд науковців: під час вивчення шкільних курсів фізики (В. Гайда, Б. Грудинін, О. Гулай та ін.), географії (Л. Покась), математики (Д. Васильєва, О. Гриб'юк, Н. Рашевська та ін.), хімії (Н. Буринська, А. Грабовий, П. Нечипуренко, А. Пенев, О. Ярошенко та ін.). Окремо акцентовано увагу на педагогічних працях, предметом наукових розвідок яких є різноманітні погляди учених на проблему організації дослідницьких умінь і формування дослідницької компетентності здобувачів середньої освіти у процесі навчання біології (С. Балашова, К. Бородіна, В. Вербицький, Н. Грицай, А. Кмець, О. Комарова, Т. Коршевнюк, Н. Матяш, В. Оніпко, Г. Ягеньська та ін.).

Виходячи з аналізу педагогічної літератури й шкільної практики в межах окресленої проблеми, встановлено суперечність між: зростанням потреби практики закладу загальної середньої освіти у формуванні творчої особистості та відсутністю належних умов освітнього середовища для її реалізації; традиційною технологією організації освітнього процесу із біології у закладах загальної середньої освіти і вимогами суспільства до випускника; вагомим експериментальним і дослідницьким потенціалом шкільних курсів «Біологія» і «Біологія і екологія» у закладах загальної середньої освіти і фрагментарним характером упровадження дослідницької діяльності в освітній процес із біології.

**Мета статті** – з'ясувати сутність, структуру екологічної компетентності в учнів, навести приклад дослідницького проекту у межах вивчення шкільного курсу «Біологія і екологія», який можна виконати на місцевому матеріалі.

**Виклад основного матеріалу.** Досить часто в системі середньої освіти спостерігається орієнтація учителів переважно на формування теоретичних знань у здобувачів, однак за умов інтенсивного розвитку освітньої й інформаційної сфер постає потреба в діяльнісному, особистісному і компетентісному методологічних підходах, які взаємопов'язані між собою й утворюють певну систему. На нашу думку однією із компетентностей, що вміщує у собі всі зазначені аспекти є дослідницька. Адже залучення учнів до дослідницької діяльно-

сті дає змогу формувати вміння досліджувати, самостійно розуміти та засвоювати нове знання, створювати новий продукт, приймати самостійні рішення, формулювати власні думки, комунікувати, рефлексувати, навчатися упродовж життя.

У Законі України «Про освіту» зазначено, що «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [7]. Отже, поняття компетентності ширше від поняття ЗУНів. Воно містить їх у собі, але не є просто сумою (знання+уміння+навички). Знання і вміння є основою компетентності, на якій вибудовується досвід самостійної діяльності, цінності та ставлення особистості, адекватне оцінювання себе та власної діяльності.

В. Вербицький вважає, що «виділення перетворювального характеру дослідницької компетентності дає змогу представити її як інтегральну особистісну якість, яка виражається в усвідомленій готовності і здатності самостійно освоювати і отримувати системи нових знань в результаті перенесення змістового контексту діяльності від функціонального до перетворювального, базуючись на засвоєній сукупності знань, умінь, навичок і способів діяльності» [3].

Погоджуємося із науковцями К. Бородіною, А. Кмець, які у статті «Перспективи формування основних компетентностей у природничих науках і технологіях в учнів старшої школи в процесі вивчення курсу «Біологія і екологія»» стверджують, що «дослідницька компетентність – це цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення й особистісні якості й виявляється в готовності та здатності здійснювати дослідницьку діяльність» [2].

У практиці формування дослідницької компетентності школярів у процесі вивчення біології одним із головних є питання про її структуру (компоненти, показники та рівні її сформованості). Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує різноплановість підходів до трактування змісту і структури досліджуваної якості.

Із метою з'ясування структури дослідницької компетентності звернемося до праці К. Бородіної, А. Кмець, які виділяють у ній чотири компоненти, а саме: когнітивний, прогностичний, діяльнісний, результативний [2]. Вітчизняний педагог В. Вербицький виокремлює у своєму науковому доробку такі компоненти та критерії: мотиваційно-ціннісний (система мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових ставлень учнів до світу, до діяльності, до людей, до самого себе, до своїх здібностей, їхнього розвитку), когнітивний (система знань про природу, суспільство, мислення,

техніку, засоби діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів наукової картини світу, озброює діалектичним підходом до пізнавальної та практичної діяльності) і діяльно-практичний (досвід творчості розглядається як системоутворююча якість) компоненти [3]. Отже, в структурі досліджуваної якості нами виокремлено компоненти та їх критерії: *мотиваційно-аксіологічний*, що має на меті прояв позитивної мотивації й ціннісних орієнтацій учнів до дослідницької діяльності з біології; *когнітивний*, який характеризується природничими знаннями, що необхідні для здійснення дослідницької діяльності; *діяльнісний*, який визначається біологічними дослідницькими вміннями та навичками; *рефлексивний*, який передбачає самоаналіз, самооцінювання результатів власних досліджень і власної діяльності у цілому.

Ґрунтуючись на проведеному аналізі напрацювань вищеназваних дослідників можна стверджувати, що **«дослідницьку компетентність учнів із біології»** ми розуміємо як *цілісну інтегративну динамічну якість особистості, яка ґрунтується на готовності та набутій здатності школярів здійснювати дослідницьку діяльність і проявляється у знаннях, вміннях і навичках якими вони зможуть оперувати з метою розв'язання поставлених перед ними біологічних задач, мотиваційно-особистісних якостях, ціннісних орієнтаціях і активній дослідницькій позиції, що формується у процесі вивчення шкільних курсів «Біологія» і «Біологія і екологія».*

Варто зацентувати увагу на тій обставині, що науковці одноставні у тому, що результатом дослідницької діяльності є формування дослідницької компетентності.

Незважаючи на досягнення біологічної освіти, зміни її цілей і змісту, спостерігається пасивність учнів під час засвоєння навчального матеріалу, зниження пізнавальної активності та самостійності школярів, що призводить до погіршення якості освіти загалом і формування дослідницької діяльності зокрема. Результати міжнародних моніторингових досліджень (TIMSS-2011, PISA-2018) підтверджують недостатній рівень умінь українських школярів у виконанні багатьох типів завдань, які мають дослідницький характер [8; 10].

Міністерство освіти і науки України на законодавчому рівні акцентує увагу на формуванні дослідницької компетентності учнів. Так, згідно державного стандарту базової середньої освіти обов'язкові результати навчання учнів із природничої освітньої галузі передбачають, що учень: пізнає світ природи засобами наукового дослідження; опрацьовує, систематизує та представляє інформацію природничого змісту; розвиває власне наукове мислення, набуває досвіду розв'язання проблем природничого змісту (індивіду-

ально та у співпраці з іншими особами) тощо [4]. У змісті Концепції НУШ наголошено на формуванні у випускників закладів загальної середньої освіти ключових компетентностей, зокрема компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій: «...Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати» [9]. У змісті якої розкривається необхідність формування у здобувачів середньої освіти спроможності до дослідницької діяльності. Адже саме біологія, поряд із хімією, географією та фізикою, має надзвичайний потенціал у цьому відношенні. Навчальна дослідницька діяльність – ієрархічна, педагогічно керована система взаємодії суб'єктів, що спрямована на пізнання природи, в результаті впровадження якої виникає суб'єктивно нове знання чи його нова якість й учні набувають дослідницьких умінь [10].

Із метою розв'язання поставленого завдання за основу нами було взято шкільний курс «Біологія і екологія. 10–11 класи». В пояснювальній записці означеної навчальної програми зазначається, що «Специфіка навчального предмета «Біологія і екологія» зумовлює формування дослідницької компетентності учнів, що полягає у здатності до пошуку та засвоєнню нових знань, набутті нових умінь і навичок, організації навчального процесу через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вмінні визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя. Позитивно мотивують пізнавальну діяльність випускників створення дослідницьких проєктів, робота з базами даних, застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією під час виконання практичних і лабораторних робіт, мінімум яких передбачений програмою» [1]. Адже саме учні 10–11 класів здатні усвідомлено здійснювати науково-дослідницьку діяльність.

Більшість авторів пов'язує підвищення рівня дослідницької компетентності з додатковим поглибленим вивченням біології у спеціальних (профільних) класах. Однак, створення таких класів не завжди можливе, особливо в невеликій сільській школі, що має один клас. Виходом із окресленої проблеми може бути організація позакласної роботи з навчального предмету. Доповнюючи класно-урочну систему навчання, вона дозволяє працювати з учнями, які цікавляться біологією, і не обмежуватися рамками лише навчальної програми. Адже широке застосування у позакласній роботі різних завдань, пов'язаних із проведенням спостережень й експериментів, розвиває у здобувачів середньої освіти дослідницькі навички.

У методичній та науковій літературі презентовано педагогами-дослідниками та педагогами-практиками великий досвід розвитку дослідницьких знань, умінь і навичок у процесі позакласної роботи з біології. Більшість із них пов'язують формування досліджуваної якості в учнів із існуванням у шкільництві куточка живої природи, чи з їх практичною роботою на пришкольній навчально-дослідницькій земельній ділянці. В даний час у переважній більшості закладів загальної середньої освіти відсутні куточки живої природи з матеріальних причин, що не дозволяє проводити цей напрямок позакласної роботи та й не всі види живих організмів можливо в них утримувати. Робота на пришкольній ділянці має також дуже обмежені можливості вивчення життєдіяльності організмів, структури їх популяцій, поширення окремих видів флори і фауни у природних умовах. Отже, це дозволяє по-новому поглянути на спостереження за біотою, у польових умовах її існування, адже подібна діяльність не вимагає створення спеціальних умов і дозволяє ефективно формувати в учнів дослідницьку компетентність.

Так, вагомим засобом навчання біологічної освіти, що впливає на формування досліджуваної якості, є організація учнівських біологічних досліджень у польових умовах, зокрема здійснення ними моніторингу популяцій рідкісних видів рослин.

Розглянемо запропоновані нами шляхи формування дослідницької компетентності школярів відповідно до тем чинної навчальної програми закладів загальної середньої освіти «Біологія і екологія. 10-11 класи» (рівень стандарту):

– **Тема 7. Екологія.** Популяції. Класифікація популяцій. Структура та характеристики популяцій. Механізми регуляції густоти (щільності) та чисельності популяцій. Функціональна роль популяцій в екосистемах (10 клас);

– **Тема 8. Сталий розвиток та раціональне природокористування.** Сталий розвиток та раціональне природокористування. Збереження біорізноманіття як необхідна умова стабільності біосфери. Екологічна політика в Україні: природоохоронне законодавство України, міждержавні угоди. Червона книга та чорні списки видів тварин і рослин. Зелена книга України. Концепція сталого розвитку та її значення. Природокористування в контексті сталого розвитку (11 клас) [1].

Із метою формування означеної якості школярів ми пропонуємо орієнтовну тематику дослідницьких проєктів:

– поширення первоцвітів у регіоні та стан їх охорони;

– вплив абіотичних (або біотичних) чинників на популяцію ... (або динаміку) кількості популяцій... (вибір видів здійснюється учнем);

– відновлення популяції червонокнижних видів рослин або на заповідних територіях;

– уведення у культуру (інтродукція) зникаючих рослин;

– фітопопуляційний аналіз на природоохоронних територіях (вибір регіону здійснюється учнем);

– екологічна оцінка території на основі фітопопуляційного моніторингу (вибір регіону здійснюється учнем);

– використання рослин-індикаторів для оцінки стану навколишнього середовища;

– проблема моніторингу стану популяції червонокнижних видів... у лісових (степових, лучних, прибережно-водних тощо) масивах ... (вибір об'єкта та регіону здійснюється учнем);

– вивчення віталітету ценопопуляції рідкісних видів рослин (вибір об'єкта та регіону здійснюється учнем);

– дослідження просторової структури популяції рідкісних і зникаючих видів рослин (вибір об'єкта та регіону здійснюється учнем);

– фенологічні спостереження за червонокнижними рослинами;

– значення рідкісних видів у природі та житті людини;

– причини зменшення чисельності досліджуваних рідкісних видів рослин;

– шляхи збереження та відновлення рідкісних видів рослин тощо.

Науково-дослідницьку діяльність можна здійснювати в межах дослідження таких рідкісних видів рослин як: горицвіту весняного (*Adonis vernalis* L.), підсніжника білосніжного (*Galanthus nivalis* L.), астрагалу шерстистоквіткового (*Astragalus dasyanthus* Pall., пальчатокорінника Фукса (*Dactylorhiza fuchsia* (Druce) Soo), сону лучного (*Pulsatilla pratensis* (L.) Mill) та ін. Перелічені види рослин зростають в околицях міста Баришівка й інших регіонів України, тому дослідження стану їх популяцій учнями не потребує далеких виїздів за межі населеного пункту.

Наведемо приклад дослідницького проєкту із використанням місцевого матеріалу, який виконано учнями Баришівської ЗОШ I-III ступенів ім. М. Зерова, а саме: «Моніторинг ценопопуляцій сону лучного (*Pulsatilla pratensis* (L.) Mill) в околицях Баришівки». Дослідження ценопопуляції сону лучного було розпочато 05.03.2022 року. У процесі зазначеного дослідження в учнів формувалися знання про популяції рослин – критерії, які їх характеризують: віковий склад, динаміка щільності, віталітетна структура популяції, вони здобували вміння використовувати нескладні методи польових досліджень тощо [5; 6].

Розроблення учнями дослідницького проєкту який містить теоретичний аналіз літератури, проведення біологічного спостереження, аналіз отриманих результатів і їх презентацію, здійснювалося поетапно, що сприяло ефективному формуванню дослідницької компетентності:

1) *формулювання теми проєкту, визначення його мети та завдань* – визначення актуальності дослідження, зокрема: вивчення саме такого ботанічного аспекту є досить важливим для підростаючого покоління нашої держави, адже зараз особливо акцентується увага на збереженні біорізноманіття, екологічних знаннях, тобто сталому розвитку і раціональному використанні природних ресурсів;

2) *рекогносцирувальний (підготовчий) етап* – формувалися уміння роботи з різними інформаційними джерелами (бібліотечним каталогом, інтернет-публікаціями), здійснювався аналіз вихідних матеріалів (картографічні матеріали, гербарні матеріали поширення *Pulsatilla pratensis* (L.) Mill в околицях м. Баришівка (місцезростання досліджуваної популяції за даними Дениса Давидова), на основі яких складався орієнтовний експедиційний маршрут, вибір методик проведення дослідження тощо);

3) *експедиційний етап* – за с. Коржі (пагорб у сосновому лісі біля дороги на с. Дернівка Баришівського району) учнями було обстежено ділянку із *P. pratensis*. За допомогою металевих рамок (трансект) 0,5 x 0,5 м, які розташовувалися рівномірно на певній відстані одна від одної таким чином, щоб максимально охопити всю ценопопуляцію, було підраховано загальну кількість рослин, що становило 1781 особин, відповідно до облікових ділянок: 1 ділянка – східна експозиція – 59; 2 ділянка – західна експозиція – 338; 3 ділянка – схил пагорба північної експозиції – 178; 4 ділянка – верхівка схилу північної експозиції – 1206. Упродовж здійснених експедицій на досліджувану територію у весняно-літній період визначався віталітет ценопопуляції згідно методики Ю. Злобіна. Для визначення віталітету було відібрано 50 контрольних рослин із четвертої ділянки і зібрано їх морфометричні параметри за такими ознаками як: висота пагонів рослин, діаметр квіток, кількість пагонів у куртині та внесено їх до облікової таблиці 1:

Здобувачами середньої освіти було заповнено спеціальний бланк геоботанічного опису, де вказувалися місцезростання ценопопуляції досліджуваного виду (Київська область, Баришівський

район, між с. Коржі та с. Дернівка.), тип рослинності (сосновий ліс), екологічні умови (рельєф рівнинний, ґрунти лісові (дерново-підзолисті), площа популяції (0,5 га.), проєктивне покриття (30% на 1 м<sup>2</sup>), щільність особин виду (445 м<sup>2</sup>), антропогенне навантаження на популяцію (помірне); на зворотному боці бланку наводився геоботанічний опис;

4) *камеральний етап* – у результаті обстеження учнями з'ясувалися оптимальні умови розвитку для *P. pratensis* на території досліджуваного району. На картосхемі лісництва вказувалися точки місцезростання даного виду;

5) *презентація результатів дослідження* – після проведення польових досліджень, школярі обговорювали результати здійсненого моніторингу ценопопуляції, розробляли презентації, у яких обґрунтовували створення умов, які будуть спрямовані на забезпечення збереження і відтворення популяції *P. pratensis*, практичні рекомендації щодо їх охорони: підтримання оптимальної чисельності ценопопуляції шляхом усунення надмірного антропогенного впливу (збір квітучих рослин, випалювання пасовищ, сінокошіння до досягання насіння, випас худоби тощо), заборони збору як лікарської сировини, навіть для власних потреб, щорічного відстеження зміни структури популяції.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, організація дослідницької діяльності учнів має посісти належне місце в діяльності педагогів-предметників, які прагнуть прищепити своїм учням любов до природничих наук і біології зокрема, привчити їх до самостійності в навчально-творчій роботі. Шкільна дослідницька робота має стати першою креативною діяльністю обдарованого учня, запорукою його успішної професійної діяльності в майбутньому.

#### Список використаної літератури:

- Біологія і екологія. 10-11 класи. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Біологія і екологія: Нові навчальні програми для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту, профільний рівень). Київ, 2018. С. 5–25.

Таблиця 1

Віталітетна структура ценопопуляції *Pulsatilla pratensis*

Кількість особин виду	Морфометричні параметри <i>P. pratensis</i>									Оцінка віталітету популяції
	Висота пагонів			Діаметр квітки			Кількість пагонів у куртині			
50	А високі (від 25 см)	В середні (15–25 см)	С низькі (до 15 см)	А від 2 до 3 см	В від 1,5 до 1,9 см	С менше 1,5 см	А (9–12 пагонів)	В (6–8 пагонів)	С (1–5 пагонів)	Ближче до процвітаючої
	16	32	2	38	12	–	12	34	4	



2. Бородіна К. І., Кмець А. М., Кріпак В. В. Перспективи формування основних компетентностей у природничих науках і технологіях в учнів старшої школи в процесі вивчення курсу «Біологія і екологія». *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 7, Т. 1. С. 67–72.
3. Вербицький В. В. Дослідницька компетентність старшокласників як засіб формування особистості. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2011 рік / [За ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Беха, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника; літ. ред. І. П. Білоцерківець]. Івано-Франківськ : Типовіт, 2012. Вип. 2. С. 43–47.
4. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898 [Електрон. ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
5. Довгопола Л. І. Організація досліджень ценопопуляцій *Astragalus dasyanthus* Pall. і *Adonis vernalis* L. студентами-біологами у процесі проведення навчально-польової практики з ботаніки. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. праць. Серія «Педагогіка». 2018. Вип. 27. С. 64–74.
6. Довгопола Л. І., Шапран Ю. П. Формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до науково-дослідної діяльності у процесі проведення навчально-польової практики. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*: зб. наук. праць; [ред. колегія: Доброскок І.І. (голов. ред.) та ін.]. 2018. Вип. 7/1. С. 118–132.
7. Закон України «Про освіту», 2017, (Відомості Верховної ради, №38-39, ст. 380). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Коршевнюк Т. В. Теоретико-методологічні засади формування змісту варіативного складника профільної середньої біологічної освіти в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 76. С. 93–98.
9. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти / Упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін; за заг. ред. М. Грищенка. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016 [Електрон. ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
10. Ягенська Г. В. Формування дослідницьких умінь у процесі вивчення біології в основній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / АПН України; Інститут педагогіки та психології професійної освіти. Тернопіль, 2011. 22 с.

#### **Dovhopola L., Boiko Ya. Monitoring of rare plant populations as a mean of forming research competence in pupils in the process of studying biology**

*On the basis of the analyzed scientific and pedagogical literature, the content and essential features of the concepts: «competence», «research competence» are substantiated. The author's interpretation of the definition of «research competence of pupils in biology» is proposed – a holistic integrative dynamic quality of personality, based on the willingness and acquired ability of pupils to carry out research activities and manifests itself in knowledge, skills and abilities which they will be able to operate in order to solve their biological problems, motivational and personal qualities, values and active research position, that is formed in the process of studying school courses «Biology» and «Biology and Ecology».*

*The article reveals that the educational system of formation of this phenomenon consists of interconnected and interdependent components: motivational-axiological (positive motivation and value orientation), cognitive (knowledge), activity (skills and abilities) and reflexive (self-analysis, self-evaluation, self-development).*

*In order to effectively form the ecological competence of pupils in grades 10-11 in the process of studying biology, in accordance with the current curriculum of secondary school «Biology and Ecology. 10-11 grades», on the example of studying the topics: «Ecology» (10th grade) and «Sustainable development and sustainable use of nature» (11th grade) proposed an approximate theme of research projects.*

*A research project on «Monitoring of coenopopulations of meadowsweet (*Pulsatilla pratensis* (L.) Mill) of Baryshivka» was developed and implemented in the educational process of the general secondary education institution. It is proposed to conduct research activities with pupils of secondary education in stages (formulation of the research project, definition of its purpose and objectives, reconnaissance (preparatory), expeditionary, cameral stages and presentation of research results).*

*Thus, school research activities, in the process of which the studied quality of students is formed, should become the first creative component of the educational process of a gifted student, the key to his successful professional activity in the future.*

**Key words:** *competence, research competence of pupils in biology, biological education, pupils of secondary education, research project, botany.*

УДК 378.1:373.623

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.19>

**О. В. Кондрашова**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри філології та видавничої справи  
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

**С. О. Чередник**

викладач вищої категорії  
Кременчуцького льотного коледжу  
Харківського національного університету внутрішніх справ

**Н. А. Коверсун**

викладач другої кваліфікаційної категорії  
Кременчуцького льотного коледжу  
Харківського національного університету внутрішніх справ

**М. О. Воеводенко**

викладач  
Кременчуцького льотного коледжу  
Харківського національного університету внутрішніх справ

## ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*У статті зазначено, що системі загальної середньої освіти сьогодні потрібні кваліфіковані вчителі з високим рівнем знань іноземної мови, бо країна вже сьогодні набуває статусу кандидата до вступу в Європейський Союз та стрімко інтегрується в європейський освітній та економічний простір, що вимагає підвищення рівня іншомовної компетентності української молоді.*

*Зазначено, що методична підготовка вчителів займає важливе місце в системі загальної середньої освіти, тому що вчитель школи має застосовувати такі методи, що ґрунтуються на інноваціях, продуктивності, співпраці, які сприяють їхній соціалізації, розвитку та життєвому успіху.*

*На основі аналізу наукових джерел визначено основні підходи до навчання іноземної мови: комунікативно-діяльнісний підхід, свідомий пізнавальний підхід, інтуїтивно-свідомий підхід, біхевіористський підхід тощо.*

*У статті розглянуто сутність та особливості продуктивного навчання, визначено основні характеристики такого навчання. Наведено характеристики видів, етапів, особливостей застосування методів продуктивного навчання при навчанні учнів англійської мови у закладах загальної середньої освіти.*

*Констатовано, що продуктивне навчання дозволяє організувати таку діяльність учнів, що буде спрямована на формування навичок самостійного здобування знань та формування визначених програмою знань і умінь з англійської мови тощо. При цьому таке навчання, на основі методів креативного та когнітивного навчання, інтегрує в собі проблемний підхід, рефлексивні підходи, пошуково-дослідницькі, комунікативні методики тощо. Проектування навчальної діяльності з учнівською молоддю дозволило запропонувати майбутнім вчителям англійської мови основні етапи такого навчання: початковий, основний, завершальний тощо.*

*Для організації продуктивного навчання обґрунтовано загальну схему такого процесу, де визначено ієрархію цілей, принципи, зміст, методи і форми навчання, спроектовано ідеальну модель та уявлення про її функціонування та результати. На наступному етапі визначено зміст, підбрано методи, засоби та організаційні форми навчання учнів за конкретними темами уроків. На останньому етапі проведено практичну реалізацію запланованих дидактичних заходів та їх рефлексію.*

**Ключові слова:** *майбутні вчителі, загальна середня освіта, методи продуктивного навчання учнів, англійська мова, навчання учнів англійської мови на основі методів продуктивного навчання.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Глобальні виклики сучасності, філософські пошуки інтелігенції та проблеми освіти XXI століття стимулюють відповідне переосмис-

лення та підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови, які повинні володіти високою педагогічною культурою, професійною та іншомовною комунікатив-

ною компетенціями, здатністю та прагненням до самоосвіти, бути професійно мобільними, креативно мислити тощо.

Стратегічним напрямом освіти на сьогодні виступає парадигмальна установка на формування, розвиток і самовдосконалення фахівця, за умови реалізації якої він зможе вільно орієнтуватися в складних іншомовних та соціокультурних ситуаціях [1]. А система загальної середньої освіти України зараз потребує кваліфікованих учителів, що мають як високий рівень знань з іноземної мови, так і володіють сучасними технологіями її викладання, бо країна вже сьогодні дуже стрімко інтегрується в європейський економічний простір і гостро постає питання підвищення рівня іншомовної компетентності сучасної української молоді для вільного функціонування на ринку праці. Знання іноземної мови, кваліфікація у відповідній галузі, професійна культура та мобільність фахівця стають сьогодні пріоритетними цінностями в умовах інформаційного суспільства [2, с. 75]. Отже, суттєво підвищується значення підготовки майбутніх учителів англійської мови щодо застосування ефективних методів навчання учнів закладів загальної середньої освіти, до яких, на наш погляд, відноситься методи продуктивного навчання.

#### **Аналіз наукових джерел і публікацій.**

Аналіз наукових праць в психології та педагогіці свідчить, що науковці приділяють належну увагу окресленій вище проблемі, зокрема таким її аспектам, як: теоретичні засади компетентнісного підходу в педагогіці (В. Андрущенко, І. Зязюн, І. Єрмакова, О. Пометун, О. Савченко, С. Скворцова, Ж. Таланова) та психології (І. Бех, П. Гальперін, Е. Зеєр, І. Лернер, І. Якиманська); реалізація компетентнісного підходу у початковій школі (В. Бондар, Н. Кічук, Л. Коваль, Л. Корольова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа).

Питанням розробки сучасних технологій та методик навчання присвячено багато наукових праць, зокрема праці О. Коваленко, В. Монахова, Л. Тархан, Н. Ничкало, Г. Селевка та ін.

Теоретичні засади технологій навчальної діяльності досліджували О. Безпалько, І. Єрмакова, С. Ізбаш, В. Киричук, О. Коберник, О. Леонтьєв, А. Макаренко, Л. Савченко, С. Сисоєва, та інші. Використання методів навчання у підготовці учителів в українській школі досліджували так вчені: В. Дем'яненко, Л. Кулик, В. Одарченко, А. Ткаченко та інші.

Насьогодні вчені виділяють наступні основні підходи до навчання іноземної мови: комунікативно-діяльнісний підхід (Ю. Пасов, С. Шатілов, Г. Рогова); свідомий пізнавальний підхід; інтуїтивно-свідомий підхід; біхевіористський підхід тощо. Усі вони можуть бути доволі самостійними, а інколи і доповнювати один одного під час навчання учнів.

Утім, аналіз наукової літератури та практики підготовки майбутніх учителів засвідчив наявність проблематики фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови до застосування методів продуктивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

**Метою статті** є розгляд педагогічних особливостей фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови до застосування методів продуктивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукових джерел показав, що одним з дієвих методів навчання сьогодні вважаються методи продуктивного навчання [3]. Продуктивна діяльність починає займати важливе місце в системі загальної середньої освіти, тому що вчитель школи має застосовувати засоби та методи, які ґрунтуються на творчості, продуктивності, результативності роботи учнів тощо.

Сьогодні продуктивним технологіям у фаховій підготовці вчителів приділяється значна увага [4]. Однак, анкетне опитування, проведене нами, показало, що 28% майбутніх учителів неповністю розуміють його значення для своєї спеціальності, не усвідомлюють його місце і роль у загальній фаховій підготовці тощо.

Термін «продуктивне навчання» достатньо повно відбиває принципову ідею активної, самостійної навчальної діяльності учня. Слово «продуктивність» тут передбачає забезпечення чіткої націленості на реальний, конкретний, кінцевий продукт, створений учнем у рамках навчально-пізнавальної діяльності під час опанування предмету.

Вивчення досвіду таких країн як Данія, Іспанія, Великобританія, засвідчило, що переорієнтація освіти з трансляції знань і контролю їх формального засвоєння на креативне створення учнями конкретного соціально значимого продукту здатна пробудити та залучити до навчального процесу кращі якості молоді та побудувати мотивоване та практично орієнтоване навчання, результати якого мають високу наочність та особисту значимість.

Учитель сприяє тому, що в навчально-пізнавальну діяльність додаються завдання, що потребують від учнів створення власного значимого продукту на підставі знань, якими вони вже володіють. Важливим тут також є те, що між питанням як методом перевірки знань у традиційній системі навчання і навчальним завданням продуктивного навчання існує величезна відмінність.

Перевагою такого навчання є те, що створюється алгоритм самостійного пошуку учнем інформації шляхом застосування раніше засвоєних знань і вмінь, процесу інтеріоризації зовнішнього у внутрішнє. При цьому учнем активно розширюються та підбираються засоби вирішення

навчальної ситуації, застосовуються інструменти, що раніше були не актуалізовані у навчанні.

Отже, систематична організація самостійної пізнавальної діяльності учнів на основі таких завдань формує в них активність особистості і створює умови для діяльнісного підходу до навчання, формування в учнів умінь стверджувати себе через продуктивну діяльність.

Проблемні ситуації, що породжуються під час такого навчання, пробуджують активну самостійну діяльність учнів, спонукають до пошуку істини, вирішення проблем, у результаті чого розвиваються такі психічні пізнавальні процеси як мислення, пам'ять, увага, уявлення, сприйняття тощо.

Для формування пізнавальної самостійності учнів ми пропонуємо долучати усі операції мислення учня, такі як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація, абстрагування та ін. Тільки тоді учень буде готовий до оволодіння знаннями за власною траєкторією розвитку, своїми силами.

Методи продуктивного навчання дозволяють організувати самостійну діяльність учнів, спрямовану на вирішення завдань навчання, що інтегрує в собі рефлексивний підхід, проблемний підхід, пошуково-дослідницькі, комунікативні методики тощо [5].

Аналіз наукових підходів до поняття «метод продуктивного навчання» дозволяє визначити, що така організація діяльності учнів повинна бути спрямована на формування навичок самостійного здобування знань та формування визначених програмою знань і умінь з англійської мови тощо. Отже, така діяльність учнів при навчанні англійської мови може допомогти їм:

- систематизувати, закріпити, поглибити отримані теоретичні знання;

- закріпити і розвинути отримані практичні уміння учнів;

- розвинути пізнавальні, творчі здібності учнів;

- самовдосконалювати мовленнєву діяльність у взаємозв'язку чотирьох її видів – слухання (аудіювання), читання, говоріння й письмо тощо.

Серед усіх методів продуктивного навчання науковці виділяють такі

основні групи: когнітивні методи та креативні методи [6]. Когнітивні методи як методи навчального пізнання вони поділяють на емпатію, метод фактів, смислове бачення, прогнозування, евристичне спостереження, конструювання понять і правил, символічне бачення, метод гіпотез, метод помилок тощо. Креативні ж методи навчання орієнтовані на створення учнями власних освітніх продуктів. До них відносять креативно-інтуїтивні методи, такі як: метод «мозкового штурму», метод «якби», гіперболізації, метод придумування тощо.

В якості основних видів завдань при навчанні учнів англійської мови було запропоновано такі:

- прикладні практико-орієнтовані завдання, що мають чітку практичну спрямованість, структуру, алгоритм;

- аналітико-синтетичні завдання, що включають збір, аналіз та узагальнення інформації, формулювання їх англійською мовою, створення бази вирішених їх варіантів та типів завдань за складністю;

- творчі проекти, що спрямовані на розвиток часткових здібностей учнів, їх лінгвістичних умінь.

Аналіз організації діяльності з учнівською молоддю дозволяє запропонувати майбутнім вчителям англійської мови такі основні етапи розв'язання завдань: початковий, основний, завершальний тощо. На початковому пропонується виробити в учнів мотивацію до продуктивної роботи, оскільки особистий інтерес учнів сприяє усвідомленому підходу до виконання завдання в цілому.

Темою завдання може стати об'єкт, певне дослідження, проблема або справа. При цьому об'єкт – це насамперед предмет, він може і самостійно обиратися учнями. Учитель пропонує їм обраний об'єкт дослідити у певному напрямку. Робота учнів при цьому носить саме пізнавальний та дослідницький характер.

На етапі підготовки вчитель пропонує здійснити пошук чи вибір напрямку роботи, визначення проблеми, формулювання низки питань, які потребують вирішення; визначення тематики на предмет її актуальності, часу здійснення, суспільної корисності та важливості для учнів; формулювання цілей та встановлення конкретних завдань; аналітичний збір необхідної початкової інформації; розподіл завдання на етапи та моделювання змісту кожного; пошук методів та засобів реалізації; розробку критеріїв оцінювання тощо.

У процесі навчання учнів англійської мови доцільно створювати такі навчальні продукти:

- перефразування матеріалів, друкованих текстів з соціально-корисних для суспільства питань;

- фокусоване складання списку основних проблем, пов'язаних з темою уроку;

- складання на аркушах паперу зауважень та запитань, що стосуються теми уроку;

- складання шаблону фраз для створення та поповнення навчального словника;

- складання настінних таблиць та схем за матеріалами тематичного блоку з іноземної мови;

- складання розширеного опису слів за тематикою заняття;

- складання питань для вправ або тренувань;

- розроблення словника з теми, що пропонує вчитель або обирає сам учень;

- інформаційне супроводження заняття (композиції зі словами, що характеризують зміст теми);

- виділення ключових слів або словосполучень, на яких базується зміст теми;

– самостійне складення концентрованих висновків за матеріалами теми;

– виділення логічних частин у тексті за домінуючими ознаками супідрядності.

Важливим вважаємо колективне обговорення учнями всіх рішень, використовуючи методи групової роботи (мозковий штурм, виявлення альтернатив, гарячий стілець, загальне коло, вибір оптимального варіанту тощо).

Пропонується організувати обговорення учнями результатів продуктивної роботи в групах, після чого формулюються ідеї, версії, варіанти вирішення певної проблеми. Досягнення учнів обговорюються в групі, а зібрані ними матеріали оформлюються як база або банк виконаних завдань.

Для організації основного етапу роботи учителю пропонується провести: аналіз результатів, формулювання висновків, їх коригування; оцінка якості виконання завдань, групове обговорення, «круглий стіл»; самостійна робота учнів, консультації; узагальнення та класифікація зібраних матеріалів; подання результатів (творчий звіт, виготовлення ілюстративного матеріалу, схем, альбомів, газет, сценаріїв, альманаху, відео, створення сайту тощо); презентація тощо.

Досвід підготовки майбутніх учителів англійської мови засвідчує, що, по-перше, методи продуктивного навчання стають основою для їх ефективної професійної підготовки та реалізації. По-друге, вони дозволяють швидко та якісно навчати учнів та планувати зону їх найближчого розвитку, що дуже корисно для навчання учнів англійської мови: бо ефективно як для «слабких», так і для «сильних» у навчанні учнів закладів середньої освіти України.

Отже, на основі проведеного наукового пошуку можемо зробити такі **висновки**: у статті розглянуто сутність та особливості продуктивного навчання, визначено та наведено основні характери-

стики такого навчання. Наведено характеристику видів, етапів, особливостей застосування вчителями методів продуктивного навчання учнів англійської мови у закладах загальної середньої освіти. Розглянуто основні підходи до навчання учнів іноземної мови, дидактичні проблеми застосування методів продуктивного навчання англійської мови.

Подальшим перспективним напрямком дослідження вважаємо розгляд аспектів продуктивного навчання для розвитку творчості учнів закладів загальної середньої освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. ЮНИТИ-ДАНА. 2002. 437 с.
2. Томіліна А.О. Використання системи електронного навчання Moodle при вивченні іноземної мови. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 32. 2011. С. 75–80.
3. Шевченко І. Педагогічне проектування та його складові. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер.: Педагогічні науки. 2010. № 91. С. 256–260.
4. Кузнецова О.В., Одарченко В.І. Метод проектів – сучасна технологія навчання в умовах Нової української школи. *VIRTUS*. 2017. № 14. С. 74–77.
5. Коваль В.О., Шевантаєва А.В. Формування екологічної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в процесі проектної діяльності. *Молодий вчений*. 2018. № 2.1, т. 54.1. С. 55–58.
6. Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (февраль 2012 г.). Реноме, 2012. С. 336–337.

#### **Kondrashova O., Cherednik S., Koversun N., Voievodenko M. Pedagogical peculiarities of professional training of future English teachers to the application of productive training methods in general secondary education institutions**

*The article notes that the general secondary education system today needs qualified teachers with a high level of foreign language skills, because the country is already gaining candidate status for accession to the European Union and rapidly integrating into the European educational and economic space.*

*It is noted that methodological training of teachers is important in the education system, because the school teacher must use tools and methods that are based on cooperation and involve students in joint activities that promote their socialization and successful adoption of social experience.*

*The main approaches to learning a foreign language are identified: communicative-activity approach, conscious cognitive approach, intuitive-conscious approach, behaviorist approach.*

*The article considers the essence and features of productive learning, identifies and presents the main characteristics of such learning. The characteristic of types, stages, features of application of methods of productive training at training of pupils of English in establishments of general secondary education is resulted.*

*It is proposed to reflect productive learning in personality-oriented technology, which allows to organize such activities of students aimed at solving the problems of the educational project, which integrates a problem-based approach, group methods, reflective, research, communicative methods. Designing*

*educational activities with young students allowed to offer future teachers of English the main stages of project technology: initial, basic, final.*

*For the organization of productive learning, the general scheme of such a process is substantiated, which defines the hierarchy of goals, principles, content, methods and forms of learning, designed the ideal model and ideas about its functioning and results. At the next stage, the content is determined, methods, tools and organizational forms of teaching students on specific topics of lessons are selected. At the last stage, the practical implementation of the planned didactic activities and their reflection was carried out.*

**Key words:** *future teachers, general secondary education, methods of productive learning of students, teaching English to students based on methods of productive learning.*

УДК 37.016:51

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.20>**В. В. Нічишина**кандидатка педагогічних наук, доцента,  
доцентка кафедри математики, інформатики, економіки та методик їхнього навчання  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка**Н. М. Войналович**кандидатка педагогічних наук, доцента,  
доцентка кафедри математики, інформатики, економіки та методик їхнього навчання  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

## ПРО ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМУ ПРОТИСТАВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено обґрунтуванню ефективності та доцільності застосування прийому протиставлення у процесі формування цілісних систем знань учнів загальноосвітньої школи. Відзначено, що диференційоване вивчення навчального матеріалу дійсно є виправданим на початковому етапі засвоєння. Проте дидактичний принцип цілісності та системності знань передбачає формування істотних зв'язків між взаємопов'язаними темами навчального матеріалу. А самостійне перетворення диференційовано отриманої інформації в систему знань часом для учнів є великою проблемою. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми може бути створення уроків із використанням технології укрупнення дидактичних одиниць, одним із принципів якої є прийом протиставлення. Пізнання будь-якого предмету і явища починається з того, що ми відрізняємо його від інших предметів і встановлюємо його подібність із спорідненими предметами. У цьому виявляються дві основні форми, у яких здійснюється порівняння: співставлення і протиставлення. Співставлення – форма порівняння, спрямована на виділення істотних властивостей, спільних для ряду об'єктів. Протиставлення – це форма порівняння, спрямована на з'ясування відмінного в предметах і явищах при виділенні істотних ознак і властивостей. В навчальному процесі ці розумові операції найчастіше здійснюються послідовно. Хоча протиставлення та співставлення як форми порівняння у розумовій діяльності людини здійснюються в єдності і є засобом аналізу і синтезу досліджуваних понять. У навчальному процесі розв'язування готових завдань має здійснюватися у єдності зі складанням нових укрупнених вправ. У статті здійснено узагальнення та систематизацію відомостей про квадратичні функції, рівняння та нерівності, застосувавши прийом протиставлення. Виявлено, що застосування прийому протиставлення дає можливість повторити, співставити, узагальнити властивості квадратичної функції, алгоритм побудови її графіка, методи розв'язування квадратичних рівнянь та протилежних квадратичних нерівностей одночасно та взаємопов'язано, узагальнити знання учнів про розв'язки квадратичного рівняння та протилежних нерівностей, співставити аналітичні та графічні методи розв'язування; сформувати візуальне та асоціативне мислення учня, а, отже, сформувати єдину цілісну систему знань учнів.

**Ключові слова:** цілісна система знань учнів, технологія укрупнення дидактичних одиниць, прийом протиставлення, деформована вправа, укрупнена вправа, асоціативне мислення.

**Постановка проблеми.** У сьогоденній шкільній практиці викладання математики здебільшого переважають аналітичні методи навчання. Навчальний матеріал у підручниках розділено за часом, представлено розрізнено, диференційовано. Споріднені теми (прямі та зворотні операції: складання – віднімання, множення – ділення, показникова – логарифмічна функції, диференціювання – інтегрування, рівняння – нерівності тощо) розділяють десятки сторінок підручника або вони взагалі вивчаються у різних класах. І таке диференційоване вивчення навчального матеріалу на початковому етапі засвоєння є дійсно виправданим. Проте важливим дидактич-

ним принципом є принцип цілісності та системності знань, який передбачає формування істотних зв'язків між взаємопов'язаними темами навчального матеріалу. На жаль у навчальній програмі не виділяються години для формування систем знань на базі уже диференційовано засвоєних понять. Тому зв'язки між поняттями і судженнями залишаються для учнів незрозумілими, а перетворення диференційовано отриманої інформації в категоріальну систему представляє для учнів велику проблему.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми може бути створення системи уроків з використанням технології укрупнення дидактичних одиниць.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Теоретичні основи перспективних інноваційних педагогічних технологій представлені у працях науковців С. Бондар [2], І. Дичківської [5], О. Пехоти [6]. Зокрема, С. Бондар та О. Пехота знайомлять із сучасними підходами до організації педагогічного процесу в школі, акцентують увагу на їхньому особистісно-орієнтованому характері. Автори дають коротку характеристику освітніх технологій, розкривають дидактичні можливості та особливості їх організації, розглядають вітчизняний та зарубіжний досвід використання освітніх технологій. І. Дичківська розкриває загальні засади педагогічної інноватики, сутність і особливості педагогічної технології, інноваційної діяльності вчителя.

Автори технології укрупнення дидактичних одиниць П.М. Ерднієв та Б.П. Ерднієв обґрунтовують необхідність та можливість об'єднання знань в часі та просторі з метою утворення цілісного сплаву структурно нових знань шляхом укрупнення дидактичних одиниць [9, 10].

Свій позитивний досвід формування цілісних, системних знань учнів в результаті застосування технології укрупнення дидактичних одиниць на уроках математики висвітлюють вчителі С.В. Беденко [1], В.В. Денисова [3], Т.В. Денисова [4], К.В. Часов [7], Н.В. Шукшина [8].

Проте і на сьогоднішній день є актуальною проблема фрагментарності та розрізненості математичних знань учнів загальноосвітньої школи.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є – продемонструвати ефективність та доцільність застосування прийому протиставлення (як одного з принципів технології укрупнення дидактичних одиниць) у процесі формування цілісної системи знань учнів загальноосвітньої школи на прикладі узагальнення відомостей про функції, рівняння та нерівності.

**Виклад основного матеріалу.** На думку авторів технології укрупнення дидактичних одиниць П.М. Ерднієва та Б.П. Ерднієва для того, щоб сформулювати цілісні, системні знання з математики необхідно не тільки розв'язувати готові завдання, що є переважно аналітичним процесом, а й складати вправи, в основі чого лежить синтетичний метод. Причому розв'язування готових завдань та складання нових укрупнених вправ потрібно розглядати як взаємно доповнювальні методи навчального процесу [10, с. 13].

Автори П.М. Ерднієв та Б.П. Ерднієв обґрунтовують можливість одночасного вивчення та узагальнення споріднених тем в плані протиставлення, а також підкреслюють, що укрупнення одиниці засвоєння сприяє оперуванню учнями цілісними та системними знаннями [10, с. 22].

Пізнання будь-якого предмету і явища починається з того, що ми відрізняємо його від інших

предметів і встановлюємо його подібність із спорідненими предметами. У цьому виявляються дві основні форми, у яких здійснюється порівняння: співставлення і протиставлення.

Співставлення – форма порівняння, спрямована на виділення істотних властивостей, спільних для ряду об'єктів.

Протиставлення – це форма порівняння, спрямована на з'ясування відмінного в предметах і явищах при виділенні істотних ознак і властивостей.

У розумовій діяльності учня протиставлення і співставлення як форми порівняння здійснюються в єдності і є засобом аналізу і синтезу досліджуваних понять, фактів, предметів. Але в навчальному процесі ці розумові операції найчастіше здійснюються послідовно.

Здійснимо узагальнення відомостей про функції, рівняння та нерівності, застосувавши прийом протиставлення під час розв'язування наступного завдання – охарактеризувати положення точок площини відносно графіка функції:

**Випадок 1:**  $y = x^2 - 3x - 4 = 0$  ( $a > 0, D > 0$ )

Розглянемо відповідне квадратичне рівняння:  $x^2 - 3x - 4 = 0$ , у якого  $a = 1 > 0, D = 25 > 0$ .

Отже, корені:

$$\begin{cases} x_1 = -1 \\ x_2 = 4 \end{cases} \Rightarrow (x + 1)(x - 4) = 0.$$

Застосувавши метод протиставлення та деформувавши рівняння  $(x + 1)(x - 4) = 0$  у протилежні нерівності, розглянемо укрупнену вправу:

$$\begin{cases} (x+1)(x-4) < 0 \\ (x+1)(x-4) = 0 \\ (x+1)(x-4) > 0 \end{cases}$$

Розв'язки:

$$\begin{array}{ccc} (x+1)(x-4) < 0 & (x+1)(x-4) = 0 & (x+1)(x-4) > 0 \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ x \in ]-1; 4[ & \begin{cases} x_1 = -1 \\ x_2 = 4 \end{cases} & x \in ]-\infty; -1[ \cup ]4; +\infty[ \end{array}$$

Використовуючи графік квадратичної функції  $y = (x + 1)(x - 4)$ , проілюструємо протилежні нерівності  $y > (x + 1)(x - 4)$  та  $y < (x + 1)(x - 4)$  на одній координатній площині (рис. 1).

Нерівність  $y > (x + 1)(x - 4)$  задовольняють координати точок, які лежать над графіком функції  $y = (x + 1)(x - 4)$ , а нерівність  $y < (x + 1)(x - 4)$  задовольняють координати точок, які лежать під графіком функції  $y = (x + 1)(x - 4)$ , рівняння ж  $y = (x + 1)(x - 4)$  задовольняють координати точок, які лежать на графіку функції  $y = (x + 1)(x - 4)$ .

**Випадок 2:**  $y = 9x^2 - 24 + 16$  ( $a > 0, D = 0$ )

Розглянемо відповідне квадратичне рівняння:  $9x^2 - 24 + 16 = 0$ , у якого  $a = 9 > 0, D = 0$ .

Отже, корені:  $x_1 = x_2 = 1\frac{1}{3} \Rightarrow 9\left(x - 1\frac{1}{3}\right)^2 = 0$ .



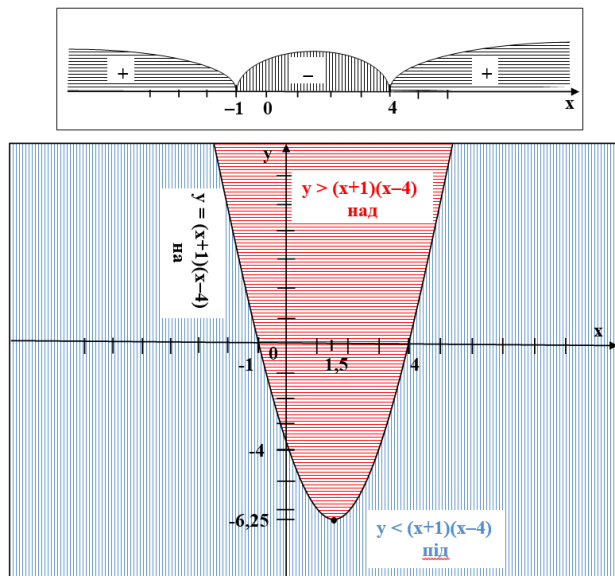


Рис. 1

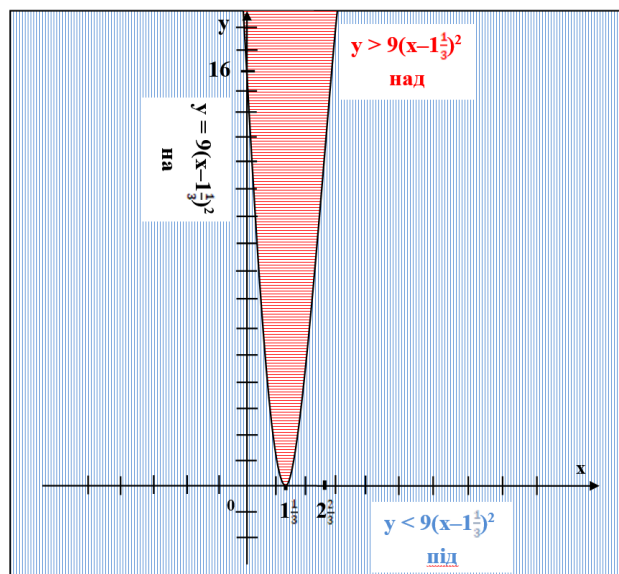


Рис. 2

Застосувавши метод протиставлення та деформувавши рівняння  $9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2=0$  у протилежні нерівності, розглянемо укрупнену вправу:

$$\begin{cases} 9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2 < 0 \\ 9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2 = 0 \\ 9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2 > 0 \end{cases}$$

Розв'язки:

$$\begin{array}{ccc} 9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2 < 0 & 9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2 = 0 & 9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2 > 0 \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ x \in \emptyset & x_1 = x_2 = 1\frac{1}{3} & x \in \mathbb{R} \end{array}$$

Використовуючи графік квадратичної функції  $y=9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2$ , проілюструємо протилежні нерівності  $y>9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2$  та  $y<9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2$  на одній координатній площині (рис. 2).

Нерівність  $y>9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2$  задовольняють координати точок, які лежать над графіком функції  $y<9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2$ , а нерівність  $y<9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2$  задовольняють координати точок, які лежать під графіком функції  $y=9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2$ , рівняння ж  $y=9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2$

задовольняють координати точок, які лежать на графіку функції  $y=9\left(x-1\frac{1}{3}\right)^2$ .

**Випадок 3:**  $x^2+2x+3=0$  ( $a > 0, D < 0$ )

Розглянемо відповідне квадратичне рівняння:  $x^2+2x+3=0$ , у якого  $a = 1 > 0, D = -8 < 0$ . Отже, рівняння не має дійсних коренів.

Застосувавши метод протиставлення та деформувавши рівняння  $x^2+2x+3=0$  у протилежні нерівності, розглянемо укрупнену вправу:

$$\begin{cases} x^2+2x+3 < 0 \\ x^2+2x+3 = 0 \\ x^2+2x+3 > 0 \end{cases}$$

Розв'язки:

$$\begin{array}{ccc} x^2+2x+3 < 0 & x^2+2x+3 = 0 & x^2+2x+3 > 0 \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ x \in \emptyset & x \in \emptyset & x \in \mathbb{R} \end{array}$$

Використовуючи графік квадратичної функції  $y=x^2+2x+3$ , проілюструємо протилежні нерівності  $y>x^2+2x+3$  та  $y<x^2+2x+3$  на одній координатній площині (рис. 3).

Нерівність  $y>x^2+2x+3$  задовольняють координати точок, які лежать над графіком функції  $y=x^2+2x+3$ , а нерівність  $y<x^2+2x+3$  задовольняють координати точок, які лежать під графіком функції  $y=x^2+2x+3$ , рівняння ж  $y=x^2+2x+3$  задовольняють координати точок, які лежать на графіку функції  $y=x^2+2x+3$ .

**Випадок 4:**  $y=-2x^2-5x+3$  ( $a < 0, D > 0$ )

Розглянемо відповідне квадратичне рівняння:  $-2x^2-5x+3=0$ , у якого  $a = -2 < 0, D = 49 > 0$ . Отже, корені:

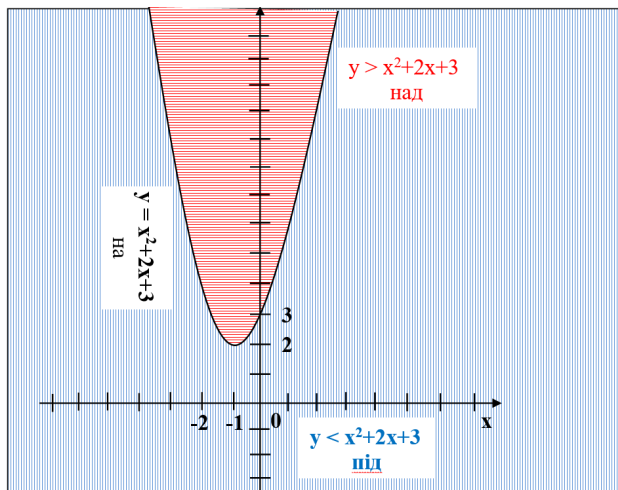


Рис. 3

$$\begin{cases} x_1 = -3 \\ x_2 = \frac{1}{2} \Rightarrow -2(x+3)(x-\frac{1}{2}) = 0. \end{cases}$$

Застосувавши метод протиставлення та деформувавши рівняння  $-2(x+3)(x-\frac{1}{2})=0$  у протилежні нерівності, розглянемо укрупнену вправу:

$$\begin{cases} -2(x+3)(x-\frac{1}{2}) < 0 \\ -2(x+3)(x-\frac{1}{2}) = 0 \\ -2(x+3)(x-\frac{1}{2}) > 0 \end{cases}$$

Розв'язки:

$$\begin{array}{ccc} -2(x+3)(x-\frac{1}{2}) < 0 & -2(x+3)(x-\frac{1}{2}) = 0 & -2(x+3)(x-\frac{1}{2}) > 0 \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ x \in ]-\infty; -3[ \cup ]\frac{1}{2}; +\infty[ & \begin{cases} x_1 = -3 \\ x_2 = \frac{1}{2} \end{cases} & x \in ]-3; \frac{1}{2}[ \end{array}$$

Використовуючи графік квадратичної функції  $y = -2(x+3)(x-\frac{1}{2})$ , проілюструємо протилежні нерівності  $y > -2(x+3)(x-\frac{1}{2})$  та  $y < -2(x+3)(x-\frac{1}{2})$  на одній координатній площині (рис. 4).

Нерівність  $y > -2(x+3)(x-\frac{1}{2})$  задовольняють координати точок, які лежать над графіком функції  $y = -2(x+3)(x-\frac{1}{2})$ , а нерівність  $y < -2(x+3)(x-\frac{1}{2})$  задовольняють координати точок, які лежать під графіком функції  $y = -2(x+3)(x-\frac{1}{2})$ , рівняння ж  $y = -2(x+3)(x-\frac{1}{2})$  задовольняють

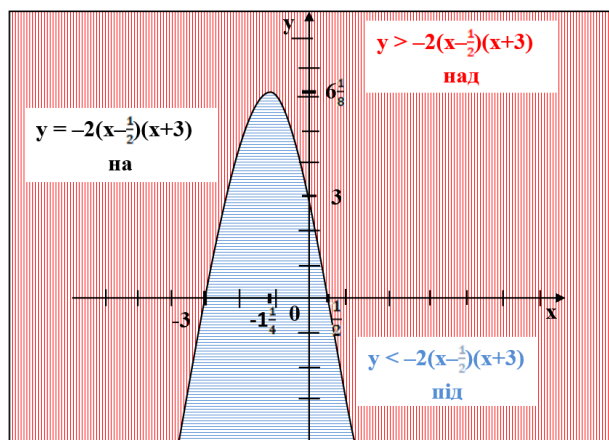
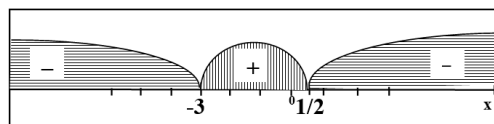


Рис. 4

координати точок, які лежать на графіку функції  $y = -2(x+3)(x-\frac{1}{2})$ .

**Випадок 5:**  $y = -4x^2 + 4x - 1$  ( $a < 0, D = 0$ )

Розглянемо відповідне квадратичне рівняння:  $-4x^2 + 4x - 1 = 0$ , у якого  $a = -4 < 0, D = 0$ . Отже, корені:  $x_1 = x_2 = \frac{1}{2} \Rightarrow -4(x-\frac{1}{2})^2 = 0$ .

Застосувавши метод протиставлення та деформувавши рівняння  $-4(x-\frac{1}{2})^2 = 0$  у протилежні нерівності, розглянемо укрупнену вправу:

$$\begin{cases} -4(x-\frac{1}{2})^2 < 0 \\ -4(x-\frac{1}{2})^2 = 0 \\ -4(x-\frac{1}{2})^2 > 0 \end{cases}$$

$$\begin{array}{ccc} -4(x-\frac{1}{2})^2 < 0 & -4(x-\frac{1}{2})^2 = 0 & -4(x-\frac{1}{2})^2 > 0 \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ x \in \mathbb{R} & x_1 = x_2 = \frac{1}{2} & x \in \emptyset \end{array}$$

Використовуючи графік квадратичної функції  $y = -4(x-\frac{1}{2})^2$ , проілюструємо протилежні нерівності  $y > -4(x-\frac{1}{2})^2$  та  $y < -4(x-\frac{1}{2})^2$  на одній координатній площині (рис. 5).

Нерівність  $y > -4(x-\frac{1}{2})^2$  задовольняють координати точок, які лежать над графіком функції

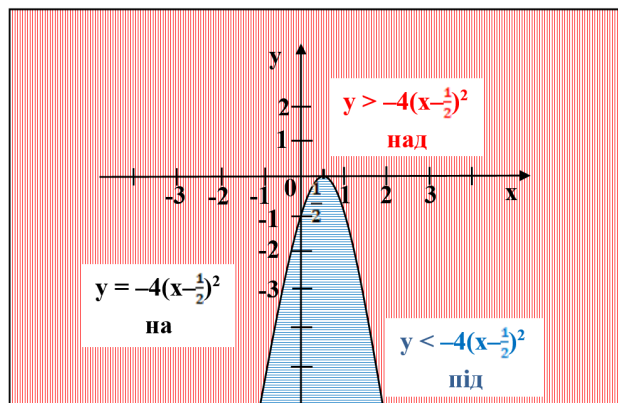


Рис. 5

$y = -4(x - \frac{1}{2})^2$ , а нерівність  $y < -4(x - \frac{1}{2})^2$  задовольняють координати точок, які лежать під графіком функції  $y = -4(x - \frac{1}{2})^2$ , рівняння ж  $y = -4(x - \frac{1}{2})^2$  задовольняють координати точок, які лежать на графіку функції  $y = -4(x - \frac{1}{2})^2$ .

**Випадок 6:**  $y = -2x^2 + 4x - 5$  ( $a < 0, D < 0$ )

Розглянемо відповідне квадратичне рівняння:  $-2x^2 + 4x - 5 = 0$ , у якого  $a = -2 < 0, D = -24 < 0$ . Отже, рівняння не має дійсних коренів.

Застосувавши метод протиставлення та деформувавши рівняння  $-2x^2 + 4x - 5 = 0$  у протилежні нерівності, розглянемо укрупнену вправо:

$$\begin{cases} -2x^2 + 4x - 5 < 0 \\ -2x^2 + 4x - 5 = 0 \\ -2x^2 + 4x - 5 > 0 \end{cases}$$

Розв'язки:

$$\begin{array}{ccc} -2x^2 + 4x - 5 < 0 & -2x^2 + 4x - 5 = 0 & -2x^2 + 4x - 5 > 0 \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ x \in \mathbb{R} & x \in \emptyset & x \in \emptyset \end{array}$$

Використовуючи графік квадратичної функції  $y = -2x^2 + 4x - 5$ , проілюструємо протилежні нерівності  $y > -2x^2 + 4x - 5$  та  $y < -2x^2 + 4x - 5$  на одній координатній площині (рис. 6).

Нерівність  $y > -2x^2 + 4x - 5$  задовольняють координати точок, які лежать над графіком функції  $-2x^2 + 4x - 5 = 0$ , а нерівність  $y < -2x^2 + 4x - 5$  задовольняють координати точок, які лежать під графіком функції  $-2x^2 + 4x - 5 = 0$ , рівняння ж  $-2x^2 + 4x - 5 = 0$  задовольняють координати точок, які лежать на графіку функції  $-2x^2 + 4x - 5 = 0$ .

Таким чином, ми розглянули усі випадки розв'язків квадратичних рівнянь та нерівностей залежно від знаку коефіцієнта  $a$  біля старшого степеня та значення дискримінанта  $D$ .

Розв'язування завдання такого типу корисно розглянути після вивчення квадратичної функції,

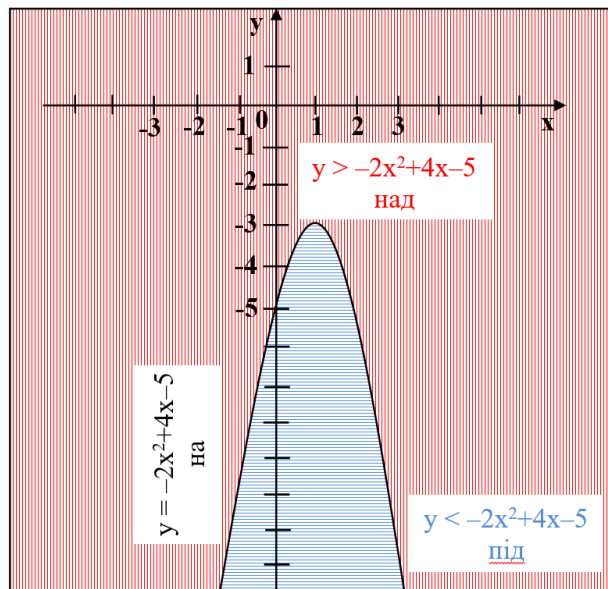


Рис. 6

квадратичних рівнянь та нерівностей типу  $y < f(x)$  та  $y > f(x)$ , де  $f(x)$  – квадратична функція.

Застосування прийому протиставлення у процесі розв'язування такого завдання дає можливість повторити, співставити, узагальнити властивості квадратичної функції, алгоритм побудови її графіка, методи розв'язування рівнянь  $f(x) = 0$  та нерівностей типу  $f(x) < 0$  та  $f(x) > 0$ , де  $f(x)$  – квадратична функція одночасно та взаємопов'язано.

Перевагою є те, що у такому завданні прийом протиставлення одночасно демонструє протилежні операції логічного додавання (диз'юнкції) у нерівності із знаком «>» та логічного множення (кон'юнкції) у нерівності із знаком «<», що дає можливість узагальнити знання учнів про розв'язки квадратичного рівняння та протилежних нерівностей.

Крім того, співставляються аналітичні та графічні методи розв'язування, причому обидві нерівності демонструються на одній координатній площині.

У всіх вище розглянутих випадках нерівність  $y > f(x)$  задовольняють координати точок, які лежать над графіком функції  $y = f(x)$ , а нерівність  $y < f(x)$  задовольняють координати точок, які лежать під графіком функції  $y = f(x)$ , рівняння ж  $y = f(x)$  задовольняють координати точок, які лежать на графіку функції  $y = f(x)$  незалежно від знаку коефіцієнта  $a$  біля старшого степеня та значення дискримінанта  $D$ .

Причому характеристика положення точок площини відносно графіка квадратичної функції вказана на координатній площині структурою:

- «>» – над графіком
- «=» – на графіку
- «<» – під графіком

та продемонстрована різними кольорами. Такі прийоми демонстрації положення точок площини

відносно графіка в даному випадку сприяють формуванню візуального та асоціативного мислення учня.

**Висновки і пропозиції.** Протиставлення протилежних понять дає можливість для оновлення структури завдань з метою узагальнення знань. Причому зв'язки між поняттями утворюються при розгляді укрупнених вправ. При укрупненні дидактичних одиниць співставляються споріднені та аналогічні поняття (як от рівняння та нерівності). При протиставленні понять, властивостей, дій більш очевидною стає їх природа. Знання, які протиставляються утворюють єдину цілісну систему знань.

Напрямом перспективних наукових досліджень можна вважати подальше складання систем завдань з інших споріднених математичних тем із застосуванням прийому протиставлення з метою узагальнення та формування цілісних систем математичних знань учнів.

#### Список використаної літератури:

1. Беденко С.В. Формирование целостных знаний по математике с помощью технологии укрупнения дидактических единиц. URL: <https://pedportal.net/starshie-klassy/algebra/formirovanie-celostnyh-znaniy-po-matematiki-s-pomoschyu-tehnologii-ukrupneniya-didakticheskikh-edinic-723017>
2. Бондар С. Перспективні педагогічні технології: Навч. посіб. / За ред. С. Бондар. Рівне : Тетіс, 2003. 200 с.
3. Денисова В.В. Достижение целостности математического знаний учащихся средствами укрупнения дидактических единиц. URL: <https://pedportal.net/starshie-klassy/algebra/dostizhenie-celostnosti-matematicheskikh-znaniy-uchaschihsya-sredstvami-ukrupneniya-didakticheskikh-edinic-395085>
4. Денисова Т.В. Опыт работы учителя математики Денисовой Т.В. в реализации технологии укрупнения дидактических единиц на уроках математики на основе деятельностного подхода. URL: <https://pedportal.net/starshie-klassy/algebra/opyt-raboty-uchitelya-matematiki-denisovoy-t-v-v-realizacii-tehnologii-ukrupneniya-didakticheskikh-edinic-na-urokah-matematiki-na-osnove-deyatelnostnogo-podhoda-414392>
5. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
6. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / За заг. ред. О. Пехоти. К. : А. С.К., 2001. 256 с.
7. Часов К.В. и др. Укрупнённые дидактические единицы на занятиях по высшей математике / Часов К.В., Тульчий В.В., Неверов А.В. М., 1998. 14 с. Деп. в НИИ Высшего Обр. 27.04.98, № 88–98.
8. Шукшина Н.В. Из опыта работы по использованию технологии укрупнения дидактических единиц. URL: <https://pedportal.net/starshie-klassy/algebra/iz-opyta-raboty-po-ispolzovaniyu-tehnologii-ukrupneniya-didakticheskikh-edinic-1200584>
9. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе. М. : Столетие. 1996.320 с.
10. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: Кн. Для учителя. М. : Просвещение, 1986. 255 с.

#### Nichyshyna V., Vojnalovich N. On the use of the method of opposition in the process of forming a holistic system of mathematical knowledge of students

*The article is devoted to substantiation of efficiency and expediency of application of reception of opposition in the course of formation of integral, systematic knowledge of pupils of comprehensive school. It is noted that the differentiated study of educational material is really justified at the initial stage of its assimilation. However, the didactic principle of integrity and systematic knowledge involves the formation of significant links between interrelated topics of educational material. And the independent transformation of differentiated information into a system of knowledge is sometimes a big problem for students. One of the ways to solve this problem may be to create a system of lessons with the using of the technology of aggregation of didactic units, one of the principles of which is the reception of opposition. Cognition of any object and phenomenon begins with the fact that we distinguish it from other objects and establish its similarity with related objects. This reveals the two main forms in which the comparison is made: comparison and contrast. Comparison - a form of comparison aimed at highlighting the essential properties common to a number of objects. Opposition is a form of comparison aimed at clarifying the difference in objects and phenomena in the selection of essential features and properties. In the learning process, these mental operations are often performed sequentially. Although opposition and comparison as a form of comparison in human mental activity are carried out in unity and are a means of analysis and synthesis of the studied concepts. In the educational process, the solution of ready-made tasks should be carried out in conjunction with the compilation of new consolidated exercises. The article summarizes and systematizes information about quadratic functions, equations and inequalities, using the method of opposition. It is revealed that the application of the opposition technique allows to repeat, compare, generalize the properties of a quadratic function, the algorithm for constructing its graph, methods of solving quadratic equations and opposite quadratic inequalities simultaneously and interconnected, generalize students' knowledge of quadratic equations and opposite inequalities, compare analytical and graphical methods of solving; to form the visual and associative thinking of the student, and, consequently, to form a single holistic system of knowledge of students.*

**Key words:** *integral system of students' knowledge, technology of aggregation of didactic units, method of opposition, deformed exercise, enlarged exercise, associative thinking.*

УДК 372.853

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.21>**М. І. Садовий**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри теорії та методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

**У. І. Канчук**

здобувач освіти зі спеціальності Середня освіта (Природничі науки)  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

**О. М. Трифонова**

доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри природничих наук, хімії, географії та методик їхнього навчання  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

## ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРИ НАВЧАННІ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ЕНЕРГЕТИКИ В КУРСІ ФІЗИКИ

*Дослідницька компетентність розкриває ступінь розвитку мислення та дослідницької активності учнів. Головним її аспектом є пошукова діяльність. Ця проблема набуває своєї актуальності в умовах реалізації засад Нової української школи. Особливо гостро ця проблема постає у процесі навчання фізики, як основи сучасної наукової картини світу. Нині простежується тенденція до скорочення досліджень з питань навчального експерименту з використанням новітнього саморобного обладнання, яке сприяє активному розвитку мислення та творчості учнів.*

*Визначальним вектором розвитку суспільства стає використання альтернативних джерел енергії. Виходячи з окреслених проблем вважаємо за доцільне приділити особливу увагу використанню саморобного обладнання на заняттях із фізики та проблемам альтернативної енергетики. Мета статті – обґрунтувати технології виготовлення та методику використання в освітньому процесі саморобної сонячної панелі на комп'ютерному диску, як альтернативного джерела енергії. Нині така проблематика в Україні є актуальною, особливо при вивченні альтернативної енергетики в курсі фізики на рівні базової середньої освіти. Фізика є невід'ємною частиною природничих наук. Вона традиційно була і залишається експериментальною наукою. Шкільний фізичний навчальний експеримент є основою вивчення фізики та має значний вплив та його вдосконалення у всіх природничих дисциплінах. Він закладає основи розуміння фізичною суті природних явищ та технологічних процесів. Як приклад долучення учнів до створення саморобного обладнання ми пропонуємо реалізувати відповідний навчальний проєкт. Як показує аналіз наукових праць найбільш ефективно дослідницька компетентність реалізовується саме під час проєктної діяльності. У статті детально описано всі етапи розроблення проєкту з виготовлення саморобної сонячної панелі на комп'ютерному диску та особливості формування при цьому в учнів дослідницької компетентності.*

*Результатами проведеного дослідження доведено можливість створення моделі сонячної панелі з використанням доступних і дешевих матеріалів. Проведені дослідження показали, що створення власної сонячної панелі сприяє позитивній динаміці формування дослідницької компетентності при навчанні альтернативної енергетики в курсі фізики на рівні базової середньої освіти.*

**Ключові слова:** освітній процес, методика навчання фізики, сонячна батарея, альтернативні джерела енергії, дослідницька компетентність.

**Постановка проблеми.** Формування дослідницької компетентності займає досить довготривалий процес. Він передбачає період цілеспрямованої й систематичної кооперації вчителя й учнів, в результаті якої, для дослідників утворюються сприятливі умови в частині навчання та розвитку практичних вмінь і навичок. Останнім часом накопичено значну частину публікацій присвячених комп'ютерним експериментам із фізики. Простежується тенденція до скорочення досліджень з питань демонстраційного та фронтального експерименту з використанням новітнього саморобного облад-

нання, яке сприяє активному розвитку мислення та творчості учнів. Стандарт загальної середньої освіти та чинна навчальна програма з фізики спрямовує освітній процес на формування такого роду практичних компетентностей в учнів, а відповідно й на вдосконалення теорії та методики навчання фізики. В цьому зв'язку в пропонованій статті в додаток до навчальної діяльності практичного характеру ми розглянули характерні особливості постановки дослідного навчального експерименту «Сонячна панель на комп'ютерному диску як альтернативне джерело енергії» [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідження В. Болотова, І. Бежа, А. Богуш, О. Савченко, В. Вербицького, М. Пентилюка, Л. Ващенко, Л. Савлунинського, Н. Бібик, А. Хуторського були присвячені проблемам формування компетентностей в учнів різного віку. Науковці встановили, що успішно адаптуватися в соціумі дозволяють саме сформовані та закріплені у молодшому та середньому шкільному віці компетентності.

На думку О. Бережної дослідницька компетентність – це унікальна функціональна систематичність психіки і пов'язана з нею неподільна сукупність характеристик людини, які забезпечують її можливість бути в перспективі дієвим суб'єктом цієї діяльності [1]. Дослідницька компетентність аналізується також і як інтегральна характеристика особистості учня, що включає знання, вміння, навички та певні цінності.

Проблеми фізичного експерименту для навчальних цілей (зокрема щодо створення альтернативних джерел енергії) вивчали І. Попов, М. Садовий, І. Войтович, В. Сергієнко, І. Сліпучіна [5] та ін. Проте в цих дослідженнях використовуються напівпровідникові матеріали минулих поколінь. Ефективність установок із генерування електричної енергії значно покращується, коли використовувати більш нові матеріали.

Дослідницька компетентність розкриває ступінь розвитку мислення та дослідницької активності учнів. Головним аспектом дослідницької компетентності є пошукова діяльність. Методичні та дидактичні складові такої діяльності учнів репрезентовані у напрацюваннях А. Леонтовича, Г. Лиходєєва, О. Бруднова, І. Ісаєва, Л. Казанцева, Г. Макотрової, М. Садового та інші.

На думку багатьох учених-педагогів (В. Болотов, І. Зимня, А. Хуторський та ін.) дослідницька компетентність відповідає ключовій.

Праці І. Зимньої відображають дослідницьку компетенцію як компонент до «компетенції, що стосується діяльності людини».

У класифікації А. Хуторського дослідницька компетентність розглядається як складова частина пізнавальної компетентності, що включає в себе «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії», вона виступає головним компонентом компетентності особистісного самовдосконалення, спрямованого на освоєння способів інтелектуального й духовного розвитку [6, с. 55–61].

Окреслені вище проблеми відповідають принципам діяльності Нової Української школи.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні технології виготовлення та методиці використання в освітньому процесі саморобної сонячної панелі на комп'ютерному диску, як альтернативного дже-

рела енергії [4]. Нині така проблематика в Україні є актуальною, особливо при вивченні альтернативної енергетики в курсі фізики на рівні базової середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Фізика є невід'ємною частиною природничих наук. Вона традиційно була і залишається експериментальною наукою. Шкільний фізичний навчальний експеримент є основою вивчення фізики і має значний вплив та його вдосконалення у всіх природничих дисциплінах. Між фізикою-наукою і фізикою-навчальним предметом існує нерозривний зв'язок. Процес навчання фізики полягає в послідовному й систематичному формуванні нових для учнів фізичних понять і теорій на основі небагатьох фундаментальних положень, що ґрунтуються безпосередньо на досліді. У ході вищезазначеної закономірності, знаходить відображення індуктивний характер встановлення основних фізичних закономірностей на базі експерименту і дедуктивний характер виведення наслідків із встановлених таким чином закономірностей з використанням доступного для учнів математичного апарату [2; 5]. Технологія навчального експерименту безпосередньо пов'язана з технологією наукового фізичного експерименту, під яким розуміють систему планомірного вивчення природничої картини світу, шляхом чітко спланованого відтворення фізичних явищ у лабораторних умовах з наступним аналізом й узагальненням одержаних за допомогою приладів експериментальних даних.

Через те, що сьогоденна методика навчання фізики має досить широкий спектр навчального експерименту з кожної теми її шкільного курсу, перед вчителем час від часу з'являється проблема вибору дослідів при підготовці до кожного конкретного уроку. За присутності кількох варіантів дослідів слід визначити критерії його оцінки, тобто дослід [3; 5]:

- в своїй основі має відповідати вибраній темі згідно дидактичних цілей уроку;

- має забезпечувати ефективність побудови логічної структури уроку, доповнити його практичну сторону;

- яскраво і доступно демонструвати явище чи фізичну теорію;

- має змогу відтворити фізичну суть явища та забезпечити його повторення на елементарному устаткуванні (але без втрати ефективності).

Навчання теми з альтернативної енергетики в курсі фізики на рівні базової середньої освіти буде ефективним за підбору системи демонстрацій, де можна розглянути принципи роботи створених учнями сонячних панелей з різних матеріалів [4]. Такий підхід показує практичне значення навчання фізики та дає поле для формування дослідницької компетентності учнів.

Незаперечно, що навчання питань з альтернативних джерел енергії в курсі фізики на рівні базової середньої освіти є досить важливою складовою і у формуванні практичних умінь і навичок дослідницької діяльності. Вивчення цього матеріалу варто супроводжувати аналізом структурно-логічної схеми з історії розвитку сонячних панелей (рис. 1).

Послідовно учням варто пояснити принцип роботи сонячних елементів та батарей. Нинішній розвиток напівпровідникової техніки й устаткування, зокрема, ґрунтується на напівпровідникових пристроях, де використано селен, германій, кремній та ін. Використовуючи такий підхід ми розробили навчально-дослідний проєкт [8], який передбачав побудову простої сонячної панелі, що складається з таких частин: CD-диск (1 шт.), мідна дротина (1,5 м), 3 стабілітрони (діоди Зенера) КС-168, 2 з'єднувальні провідники для мультиметра, яким вимірюємо напругу. Для складання установки використовувалися гарячий клей та супер-клей, паяльник із витратними матеріалами для пайки. Крім цього, в якості основи установки можна використати й інші матеріали: цупкий папір, пластмаса, метал та ін.

Розроблення проєкту доцільно розпочати з вивчення призначення кожного елемента планованої установки. Диск CD використовуємо для основи. Стабілітрон КС-168 кремнієвий сплавний, малої потужності, випускається у скляному корпусі (рис. 2). Голуба кільцева смужка зі сторони катода і червона зі сторони анода.

Мультиметр використовуємо зі шкалою від 0,5 і до 3 В.

Технологія створення установки наступна. На CD-диск приклеюється три окремі провідники, кожен з яких у свою чергу зігнутий у 2 п-подібні провідники (рис. 3). Відстань між сторонами зігнутого провідника складає 0,5 см. Повна довжина провідника складає 50 см. Після цього почергово до початку та кінця кожної частини системи припаюємо стабілітрони КС-168. Один із п-подібного провідника розрізаємо для з'єднання з мультиметром чи приєднання споживача.

Після виготовлення такої установки приступаємо до її випробування. До кінців визначених провідників кріпимо клеми мультиметра зі шкалою в 3 В і поміщаємо на шляху сонячних променів. Спостерігаємо за показами мультиметра. Змінюємо кут падіння сонячних променів на стабілітрони і робимо висновок.

Потім закриваємо від сонячних променів почергово один стабілітрон, два, три і робимо висновки. Із зменшенням кількості освічених стабілітронів напруга зменшується. Така батарея дає напругу до 1,5 В під дією прямих сонячних променів. За розсіяного кімнатного світла одержується напруга менша, порядку 0,4 В.

У таблиці 1 подані дані випробування створеної установки. За аналогічним алгоритмом ми пропонуємо учням виконати відповідний навчальний проєкт.

Далі варто запропонувати учням здійснити продовжити дослідницький проєкт, який працює без



Рис. 1. Структурно-логічна схема історії розвитку сонячних панелей

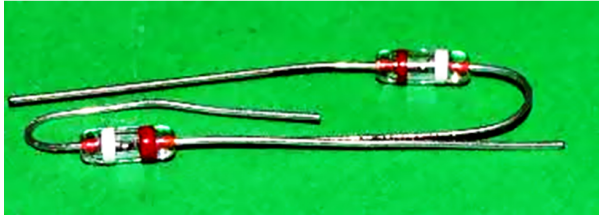


Рис. 2. Зовнішній вигляд стабілітрона CD-168



Рис. 3. Сонячна напівпровідникова батарея

Таблиця 1  
Результати випробовування сонячної батареї

Умови освітленості	Значення напруги
Кімнатне приміщення без додаткових ламп	0,25 В
Кімнатне приміщення з лампами	0,38–0,4 В
Вулиця, попадання прямих сонячних променів	1,45–1,5 В

обмотки дроту. Для цього спаюємо стабілітрони, що кріпляться клеєм до диска, та з'єднувальні провідники, які приєднуються до мультиметра. На мультиметрі фіксується результат, який дорівнює 0,55 В. Отже, дріт відіграє роль провідника електричної енергії, де фіксується спад напруги.

Наступним кроком є перевірка установки без диска, але з обмоткою дроту, виготовленою за попередньою технологією. Знову спаюємо три частини дроту зі стабілітронами, робимо надріз на одній з верхніх частин обмотки й приєднуємо до мультиметра з'єднувальними провідниками. Мультиметр фіксує результат, який дорівнює 0,98–1 В. Таким чином, спостерігається, що значення напруги окремо без диска і мідного дроту значно менша, ніж за початкового варіанту сонячної панелі.

Розглянута система дослідів дає можливість перевірити значимість кожного компонента конструкції. Стабілітрони перетворюють сонячну енергію на напругу, на мідних провідниках має місце спад напруги, і вона є істотно більша, а диск є звичайним рефлектором (відбивачем). Ці фактори доводять, що найбільша вихідна

напруга зазначається лише при першому варіанті установки.

Таблиця 2  
Дослідження ролі елементів сонячної батареї

Складові сонячної установки	Значення мультиметра
Стабілітрони з диском	0,55 В
Стабілітрони з мідним дротом	0,98–1 В
Повний варіант установки	1,45–1,5 В

Дослідження батареї доцільно продовжити. Пропонуємо учням замість CD диска взяти інші основи: лист заліза, лист паперу, деревину, цеглу, пластмасу. В цьому випадку напруга буде значно меншою. Це свідчить, що ефективність такої установки залежить і від поверхні використаної основи.

**Висновки і пропозиції.** Отже, за результатами проведеного дослідження доведено можливість створення моделі сонячної панелі з використанням доступних і дешевих матеріалів. Проведені дослідження показали, що створення власної сонячної панелі [4] сприяє позитивній динаміці формування дослідницької компетентності при навчанні альтернативної енергетики в курсі фізики на рівні базової середньої освіти.

#### Список використаної літератури:

- Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей. Компетенции в образовании: опыт проектирования. / под ред. А.В. Хуторского. М. : ИНЭК, 2007. 327 с.
- Вергун І.В., Вергун Р.В., Трифонова О.М. Формування дослідницької компетентності під час навчання фізики з використанням ІКТ. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти (КДПУ ім. В.Винниченка)*. 2016. Вип. 10(2). С. 35–39.
- Гайда В.Я., Садовий М.І. Організація інноваційного освітнього простору шляхом впровадження інтерактивного дослідницького проекту «Фестиваль фізичного експерименту» з метою формування самоосвітньої компетентності учнів: навч. пос. Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 2019. 58 с.
- Канчук У.І., Садовий М.І., Трифонова О.М. Створення власної сонячної панелі як альтернативного джерела енергії. *Технологічна та професійна освіта*. 2021. Вип. 7. С. 57–62.
- Садовий М.І., Сергієнко В.П., Трифонова О.М., Сліпучіна І.А., Войтович І.С. Методика і техніка експерименту з оптики: посібн. Луцьк: Волиньполіграф, 2011. 292 с.
- Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 55–61.



7. Цапенко М.В. Формування культури енергозбереження учнів основної школи на уроках фізики: дис. ... доктора філософії: 014 / СумДПУ ім. А.С.Макаренка. Суми, 2021. 252 с.
8. Invex lab. Солнечная панель из dvd дисков и стабилитронов. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=XUx9HPbS\\_Qg&ab\\_channel=Invexlab](https://www.youtube.com/watch?v=XUx9HPbS_Qg&ab_channel=Invexlab) (дата звернення: 05.04.2022)

**Sadovyi M., Kanchuk U., Tryfonova O. Formation of research competence of students in the teaching of alternative energy in the course of physics**

*Research competence reveals the degree of development of thinking and research activity of students. Its main aspect is search activity. This problem becomes relevant in the implementation of the principles of the New Ukrainian School. This problem is especially acute in the process of teaching physics as the basis of the modern scientific picture of the world. Currently, there is a tendency to reduce research on educational experiment with the use of the latest homemade equipment, which promotes the active development of thinking and creativity of students.*

*The determining vector of society's development is the use of alternative energy sources. Based on the outlined problems, we consider it appropriate to pay special attention to the use of homemade equipment in physics classes and the problems of alternative energy. The purpose of the article is to substantiate the manufacturing technologies and methods of using a homemade solar panel on a computer disk as an alternative energy source in the educational process. Today, such issues are relevant in Ukraine, especially in the study of alternative energy in the course of physics at the level of basic secondary education. Physics is an integral part of the natural sciences. It has traditionally been and remains an experimental science. The school physical education experiment is the basis of the study of physics and has a significant impact and improvement in all natural sciences. It lays the foundations for understanding the physical nature of natural phenomena and technological processes. As an example of involving students in the creation of homemade equipment, we propose to implement a relevant educational project. As the analysis of scientific works shows, the most effective research competence is realized during the project activity. The article describes in detail all the stages of development of a project for the manufacture of a homemade solar panel on a computer disk and the peculiarities of the formation of students' research competence.*

*The results of the study proved the possibility of creating a model of a solar panel using available and cheap materials. Studies have shown that the creation of its own solar panel contributes to the positive dynamics of the formation of research competence in the teaching of alternative energy in physics at the level of basic secondary education.*

**Key words:** educational process, methods of teaching physics, solar battery, alternative energy sources, research competence.

УДК 378.016:57]:004

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.22>

**Д. В. Степанченко**

студентка IV курсу спеціальності  
014.05 Середня освіта (біологія та здоров'я людини)  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

**М. М. Білянська**

доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри методики навчання природничих дисциплін  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,  
доцент кафедри професійної освіти в сфері технологій та дизайну  
Київського національного університету технологій та дизайну

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ

*У статті розглянуто сутність поняття «інтернет-ресурс». Як результат подано власне розуміння інтернет-ресурсів, що використовуються під час вивчення біології, як web-сторінок, що містять інформацію різного характеру (текстову, графічну, статистичну, а також зображення, відео, інтерактивні модулі), що може бути використана з дидактичною метою в освітньому процесі з біології. Виділено характерні особливості освітніх мережевих ресурсів як окремого різновиду, серед них: більш ретельна перевірка та редагування інформації, відповідність нормам правопису; наявність можливостей для самоосвіти та фіксація досягнень учня тощо. Окреслено існуючі класифікації інтернет-ресурсів та подано варіант їх диференціювання з наведеними конкретними прикладами, що можуть бути використані у процесі вивчення біології. У результаті опитування учнів дев'ятих класів та вчителів з'ясовано стан використання інтернет-ресурсів на уроках біології. Дослідження включало вивчення кількох параметрів: залученості вчителів та учнів до використання інтернет-ресурсів, їх ставлення до впровадження інтернет-ресурсів в освітній процес, цілі використання мережевих ресурсів, а також різновиди ресурсів, які використовуються найчастіше. Крім того, у розвідці зроблена спроба виявити, чи впливають інтернет-ресурси на формування пізнавального інтересу учнів під час вивчення біології. Одержані результати свідчать, що обидві групи респондентів убачають в інтернет-ресурсах засіб зацікавлення учнів біологією, позитивно ставляться до їх використання, а також постійно використовують їх у своїй діяльності. При цьому мережеві ресурси використовуються в двох основних напрямках: як джерело інформації (для пошуку теоретичних, методичних матеріалів, поглиблення власних знань); як спосіб організації освітнього процесу, адже багато ресурсів у мережі дають можливість педагогам створювати та публікувати різні навчальні завдання, які учні виконують в онлайн-режимі. Особливо затребуваною стає ця функція в умовах дистанційного навчання.*

**Ключові слова:** біологія, види завдань, інформаційна компетентність, методика навчання біології, освітні інтернет-ресурси.

**Постановка проблеми.** Володіння інформаційною компетентністю, що передбачає уміння здобувати та опрацьовувати інформацію, критично осмислювати і використовувати її для спілкування, є однією з необхідних умов досягнення високого рівня професіоналізму в будь-якій сфері діяльності та невід'ємною складовою сучасної освітньої моделі.

Одним із чинників використання мережі Інтернет в освітньому процесі є зростання кількості інформації, водночас, у зв'язку зі стрімкими темпами розвитку наукових досліджень, швидка втрата її сучасності та постійні зміни змісту навчального матеріалу. Тому перед учителем стоїть дилема – як «умістити» обсяг матеріалу, що постійно збільшується, у невелику кількість годин, які передбачені на опанування змісту шкільного

предмета, зокрема і біології. Ще однією проблемою сучасної шкільної освіти є перехід на дистанційну форму навчання у зв'язку з обмеженнями, спричиненими пандемією COVID-19, та військовим станом в Україні. Практика свідчить, що традиційні засоби й методи навчання в таких умовах втрачають свою дієвість, тому виникає необхідність пошуку нових. Одним із шляхів вирішення окреслених проблем є застосування інтернет-ресурсів, що робить актуальним вивчення їх педагогічних особливостей використання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На теперішній момент спостерігаємо ситуацію, коли практичне застосування інтернет-ресурсів значно випереджає теоретичне обґрунтування методики їх використання. Особливості їх застосування ґрунтовно дослідженні в журналістиці, марке-

тингу, комп'ютерній інженерії (дисертаційні дослідження О. Галицького [1], Є. Уголькова [2], проте в освітній діяльності цю проблему вивчено поверхово й фрагментарно. Так, теоретичні аспекти (дефініція поняття, класифікації) представлені в роботах М. Васильєвої [3]. Психолого-педагогічні та методичні аспекти використання інтернет-ресурсів (в цілому чи конкретного їх різновиду) на уроках біології викладено в розвідках таких авторів: О. Гаргат та Л. Саврук [4], Х. Доманчук й О. Цуруль [5], А. Тута і В. Григоришин [6], М. Таран та М. Скиба [7].

Насамперед, з'ясуємо, який зміст сучасні дослідники вкладають в поняття «інтернет-ресурси». Як зазначає В. Осадчий, інтернет-ресурсом можна вважати «сукупність інтегрованих апаратно-програмних засобів та інформації освітнього змісту, призначеної для публікації в мережі Інтернет з метою її авансування, популяризації чи обговорення» [8]. М. Таран та М. Скиба розуміють інтернет-ресурс (веб-ресурс), як «сторінку або набір сторінок, які розміщені в мережі Інтернет, що можуть включати текстову, графічну, мультимедійну інформацію та бази даних» [7].

Х. Доманчук та О. Цуруль, аналізуючи поняття «інтернет-ресурс», роблять акцент, насамперед, на характері вміщеної інформації, відповідно вважають, що це «розміщена на сайтах інтернету (серверах) текстова, графічна та мультимедіа інформація, яка може бути доставлена на комп'ютер користувача на його запит у формі файлу або наборів файлів (у тому числі архівів) різних форматів: html, doc, docx, pdf, txt та інших. Інтернет-ресурсами також є розміщені на серверах програми, які за запитом користувача передаються на його комп'ютер для подальшого використання» [5, с. 196]. Я. Топольник та С. Топольник вважають, що освітні інтернет-ресурси – це сукупність інформаційних ресурсів, які представлені даними освітнього змісту, розміщені в мережі Інтернет та спрямовані на формування знань, умінь і навичок особистості, зокрема на підвищення ефективності освітнього процесу і самоосвіти загалом [9, с. 89].

**Мета статті.** Актуальність окресленої проблеми та відсутність ґрунтовної теоретичної основи використання інтернет-ресурсів в освітньому процесі спонукають нас до дослідження особливостей застосування цього засобу навчання на уроках біології, що є метою нашої роботи.

**Виклад основного матеріалу.** Ґрунтуючись на окреслених вище дефініціях, під інтернет-ресурсами, що використовуються під час вивчення біології, на наш погляд, варто розуміти web-сторінки, які містять інформацію різного характеру (текстову, графічну, статистичну, а також зображення, відео, інтерактивні модулі), що може бути використана з дидактичною метою в освітньому процесі з біології.

Зважаючи на те, що у фокусі нашої уваги перебуває освітній процес, варто чітко окреслити відмінність освітніх інтернет-ресурсів від звичайних. Серед них можна виділити наступні характерні риси освітніх ресурсів, що виокремлюють їх з-поміж інших: наявність навчальної мети; автори, як правило, фахівці в сфері освіти (певних її галузей); інформація піддається більш ретельній перевірці та редагуванню, тексти відповідають нормам правопису, містять перевірені дані; ресурси мають можливості для самоосвіти (сприяють формуванню умінь оцінювати ступінь актуальності знань, аналізувати успіхи та невдачі у навчанні); персоналізація спрямована на фіксацію досягнень учня; містять адаптовану, ретельно перероблену інформацію, яка готова до застосування в освітньому процесі.

Для більш глибокого розуміння функцій та специфіки інтернет-ресурсів в освіті варто звернутися і до питання їх класифікації. Загальна класифікація передбачає поділ усіх ресурсів за багатьма критеріями: за способом доступу (відкритий, обмежений); за способом виробництва ресурсу (створені відразу у цифровому вигляді, оцифровані); за розміщенням (автономні сайти, розділи сайтів); за складом (моноресурси, колекції); за регулярністю оновлення (періодично оновлювані, нерегулярно оновлювані, неоновлювані); за способом передачі (текст, відео, аудіо, графіка тощо); за способом генерації інформації (статичні, динамічні). Вважаємо, що така класифікація є цілком логічною та вичерпною, проте її суттєвим недоліком є загальний характер, тобто не врахована специфіка інтернет-ресурсів як елементів освітнього процесу. Крім того, виокремлюють такі види Інтернет-ресурсів: мобільні додатки, безкоштовні он-лайн курси, інтернет-платформи, сайти, Ютуб-канали, сторінки у соціальних мережах, інтернет-форуми [10].

Дослідниця М. Васильєва зробила спробу класифікувати інтернет-ресурси на основі їх навчальних можливостей під час уроку [3]. Незважаючи на те, що вчена розробляла типологію для уроків фізичної культури, класифікація є доволі універсальною і може бути застосована до інших навчальних предметів, зокрема й біології. Взнявши за основу класифікацію М. Васильєвої, можемо виділити наступні різновиди інтернет-ресурсів з біології:

– електронні бібліотеки: ресурси, що дають доступ до електронних каталогів, підручників, посібників, наукових статей тощо, наприклад: Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського (<http://www.nbuv.gov.ua>), сайт Потрфель (<https://portfel.info>);

– віртуальні екскурсії: web-сторінки, що дають можливість відвідати музеї, виставки, галереї з навчальною чи розважальною метою, наприклад:

віртуальний тур до Національного музею природничої історії у Вашингтоні (<https://naturalhistory.si.edu/visit/virtual-tour>), віртуальний тур до Музею природознавства у Лондоні (<https://artsandculture.google.com/partner/natural-history-museum>);

– офіційні освітні ресурси: сторінки освітніх установ та закладів, а також створені за підтримки або рекомендовані Міністерством освіти і науки України для навчальних цілей: Всеосвіта – національна освітня платформа (<https://vseosvita.ua>), освітній проєкт «На Урок» (<https://naurok.com.ua>);

– сервіси Web 2.0, сайти, створені групою користувачів (відеосервіси, блоги, вікіпроєкти тощо), наприклад, YouTube, Wikipedia, TikTok тощо;

– віртуальні курси: готові освітні програми з окремих тем, масштабні навчальні платформи, що можуть охоплювати окрему наукову галузь, наприклад: EdEra (<https://www.ed-era.com>);

– періодика: оцифровані версії наукових та науково-популярних журналів, які можна використовувати у навчальній практиці: «Біологічні студії» (<http://publications.lnu.edu.ua/journals/index.php/biology/issue/archive>), «Біологія та екологія» (<http://bioeco.pnu.edu.ua/issue/archive>);

– учительські спільноти та форуми: спільнота вчителів природничого циклу (<http://spilnota-priroda.edukit.mk.ua>).

Така класифікація має суттєву перевагу порівняно з попереднім варіантом, оскільки орієнтована на саме на освітні інтернет-ресурси. Проте має вона й суттєві недоліки: по-перше, у ній не диференційовано ресурси для вчителів і учнів; по-друге, деякі різновиди є, по суті, суміжними і можуть бути об'єднані в один (учительські сайти – учительські спільноти); по-третє, поза увагою залишаються сучасні інтерактивні ресурси, призначені для створення і використання навчальних матеріалів, такі як Worksheets (розроблення інтерактивних робочих аркушів), LearningApps (створення інтерактивних вправ) тощо.

Аналіз існуючих класифікацій та власного досвіду свідчить, що питання диференціації інтернет-ресурсів в освітньому середовищі є напруженим і не має вирішення на сучасному етапі. Тому, на нашу думку, доречно розділити їх на кілька загальних типів: довідкові ресурси (бібліотеки, онлайн-журнали, енциклопедії, підручники і подібні, що містять теоретичні відомості); освітні курси, портали, платформи (містять навчальні матеріали з теми чи курсу в текстовому чи відео форматі, підготовані фахівцями); ресурси-тренажери (сайти для створення та виконання інтерактивних вправ, тестів та інших типів завдань); ресурси неосвітнього характеру, що можуть бути використані в навчальних цілях (віртуальні експерименти, блоги тощо) (рис. 1).

З метою з'ясування стану і можливостей використання інтернет-ресурсів у процесі вивчення

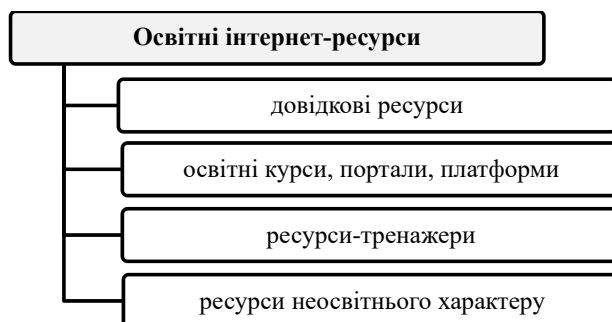


Рис. 1. Класифікація освітніх інтернет-ресурсів

біології на платформі Google було проведено анкетування учнів та вчителів. У дослідженні взяли участь 85 учнів 9-х класів ліцею № 171 «Лідер» та 32 вчителі біології м. Києва та Київської обл. Анкети включали запитання відкритого та закритого характеру.

Результати анкетування педагогів свідчать, що всі вчителі використовують інтернет-ресурси в професійній діяльності. Водночас переважна більшість (96% опитаних) впевнені, що використання цього засобу навчання позитивно впливає на формування мотивації і зацікавленості учнів до вивчення біології.

Щодо мети використання інтернет-ресурсів, то відповіді засвідчили, що вчителі біології найчастіше використовують їх задля:

– пошуку матеріалів теоретичного та методичного характеру під час підготовки до уроків – 33,8% опитаних;

– організації освітнього процесу через використання інтернет-технологій (інтерактивних вправ, аркушів, онлайн-тестів тощо) – 28,8%;

– підвищення професійної компетентності (участь в онлайн-семінарах, проходження онлайн-курсів тощо) – 27,9 %;

– публікації власних напрацювань – 9,5%.

Наведені вище результати опитування дозволяють стверджувати, що сьогодні інтернет-ресурси – один з найпопулярніших та найфункціональніших засобів, що використовується в освітньому процесі для розв'язання різних завдань. Зважаючи на широку популярність інтернет-ресурсів у професійній діяльності, нами була зроблена спроба визначити, які їх різновиди вчителями використовуються найчастіше (рис. 2).

Як засвідчують результати опитування, вчителями найчастіше використовуються освітні курси, портали та платформи, серед яких найпопулярнішими є: Освіта-UA (використовують 75% респондентів), Освітній проєкт «На Урок» (81,3% респондентів), Всеосвіта (використовують 85,4% респондентів). Вони дозволяють розміщувати власні методичні напрацювання чи використовувати запропоновані іншими педагогами; створювати найпростіші навчальні завдання – тести,

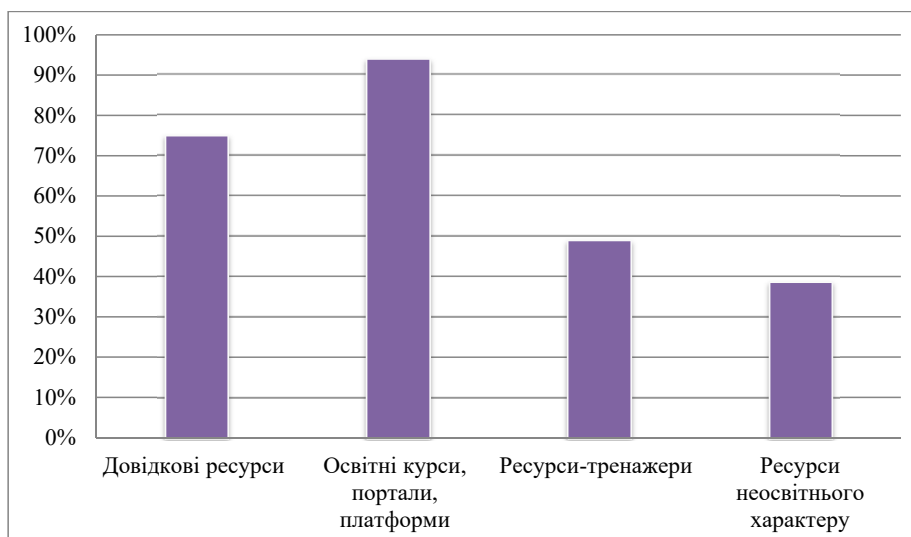


Рис. 2. Найбільш використовувані освітні інтернет-ресурси

пазли; долучатися до заходів, спрямованих на професійне вдосконалення, – семінарів, вебінарів, курсів.

Таким чином, можемо стверджувати, що інтернет-ресурси активно використовуються українськими вчителями-практиками для виконання різних освітніх завдань: підготовки до уроків, організації процесу навчання, самоосвіти та самовдосконалення.

Процес навчання є двостороннім, тому варто звернути увагу й на інший суб'єкт освітнього процесу – учня. Щоб проаналізувати ставлення школярів до впровадження інтернет-ресурсів в освітній процес, нами було проведено опитування учнів 9-х класів. Результати дослідження свідчать, що переважна більшість послуговується в навчальній діяльності мережевими ресурсами – 94,5% опитаних. При цьому, показовим вважаємо ставлення учнів до інтернет-ресурсів як засобу зацікавлення та мотивування до навчання, оскільки лише половина (54%) опитаних вважають, що ресурси інтернету позитивно впливають на формування піз-

навального інтересу (рис. 3). У той час, як серед учителів у позитивному впливі інтернет-ресурсів на зацікавленість біологією впевнені 96% респондентів.

Інтернет-ресурси використовуються учнями для виконання різних навчальних завдань, насамперед це (відповідей можна було обирати декілька):

- пошук інформації з цікавих або незрозумілих питань – 73,2% опитаних;
- підготовка до уроків – 71,4%;
- виконання навчальних завдань під час уроку – 41,1%;
- поглиблення знань з теми – 28,6%;
- підготовка проєктів, рефератів – 1,8 %.

Зауважимо, що результати дослідження свідчать, що інтернет-ресурси використовуються не лише як джерело знань, а й як спосіб організації навчання (таким чином використовують ресурси 41,1% учнів та 81,3% вчителів). Відповідно стають поширеними такі прийоми та методи навчання, як: інтернет-квест або віртуальний квест; робота

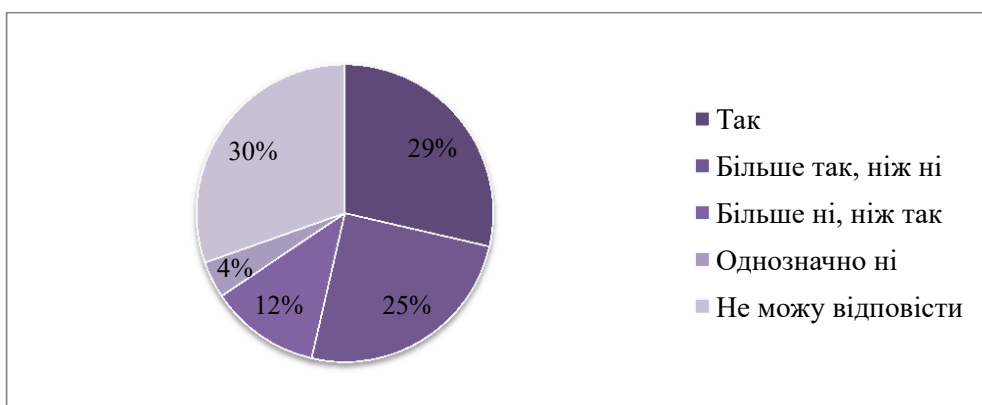


Рис. 3. Результати дослідження впливу інтернет-ресурсів на формування пізнавального інтересу до біології

з інтерактивними модулями; створення хмар слів або презентацій онлайн у синхронному режимі (кілька учнів одночасно заповнюють/доповнюють підготовані форми); віртуальні екскурсії.

Зважаючи на це, ми спробували визначити, які різновиди навчальних завдань учні найчастіше виконують за допомогою інтернету (рис. 4).



Рис. 4. Основні види навчальних завдань, які учні виконують за допомогою інтернету

Як засвідчують результати опитування, зазвичай інтернет-ресурси використовуються для перегляду відео та презентацій, пошуку та обробки текстової інформації, виконання тестів, створення власних презентацій та відео. Рідше учні працюють над виконанням інтерактивних вправ, модулів та створенням ментальних карт.

**Висновки і пропозиції.** Отже, всі учасники освітнього процесу позитивно ставляться до використання інтернет-ресурсів у навчанні біології, а також постійно застосовують їх у своїй діяльності. Під освітніми інтернет-ресурсами, що використовуються в навчанні біології, варто розуміти *web-сторінки, що містять інформацію різного характеру (текстову, графічну, статистичну, а також зображення, відео, інтерактивні модулі), що може бути використана з дидактичною метою в освітньому процесі з біології.* Серед їх усього розмаїття варто виокремити: довідкові ресурси; освітні курси, портали, платформи; ресурси-тренажери; ресурси неосвітнього характеру, що можуть бути використані з навчальними цілями. Освітні інтернет-ресурси активно застосовуються як учителями, так і учнями, переважна більшість яких наголошує на їх позитивному впливі на формування пізнавального інтересу до вивчення біології. Результати опитування свідчать, що мережеві ресурси – поліфункціональні, використовуються загалом у двох основних напрямках: як джерело інформації (для пошуку теоретичних, методичних матеріалів, поглиблення власних знань); як спосіб організації освітнього процесу (багато ресурсів у мережі дають можливість учителям створювати та публікувати різні навчальні завдання, які учні виконують в онлайн-режимі, особливо затребу-

ваною стає ця функція за умов дистанційного і змішаного навчання).

На перспективу потребує дослідження впливу застосування інтернет-ресурсів на результативність освітнього процесу з біології.

#### Список використаної літератури:

1. Галицький О. В. Використання Інтернет технологій в інформаційно-аналітичній діяльності [Електронний ресурс]. *Актуальні питання сучасної науки. III Міжнародна інтернет-конференція* (м. Дніпро, 31 січня 2018 р.). Дніпро, 2018. С. 46-48. – Режим доступу: [https://ispic.ngo-seb.com/assets/files/3\\_conf\\_30.01.18\\_P.1.pdf](https://ispic.ngo-seb.com/assets/files/3_conf_30.01.18_P.1.pdf)
2. Угольков Є. О. Світові тенденції використання інструментів Інтернет-маркетингу [Електронний ресурс]. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: *Проблеми економіки та управління*. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. № 873. С. 97–104. Режим доступу: <https://ena.lpnu.ua/handle/ntb/41142>
3. Vasilyeva M. R. Visual research and the problem of the visual object [Electronic resource]. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019. Vol. 333: Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects (HSSNPP 2019). P. 656–660. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/hssnpp-19/125913476>
4. Гаргат О., Саврук Л. Електронні ресурси для вивчення біології [Електронний ресурс]. *Інформація, комунікація, суспільство 2019: матеріали 8-ї Міжнародної наукової конференції* (Чинадієво, 16–18 травня 2019). Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2019. С. 79–81. Режим доступу: <https://ena.lpnu.ua/handle/ntb/48358>
5. Доманчук Х. М., Цуруль О. А. Використання Інтернет-ресурсів у навчальному процесі з біології. *Пошук молодих: матеріали Всеукр. студ. наук.-практ. конф.* (Херсон, 18–19 квітня 2013 р.). Херсон : ПП В. С. Вишемирський. 2013. Вип. 12. С. 195–197.
6. Тутя А. П., Григоришин В. В. Використання веб-квестів у вивченні біології [Електронний ресурс]. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень*. 2019. Випуск 11(14). С. 272–274. Режим доступу: <https://www.vspu.edu.ua/science/art/a207.pdf>
7. Таран М. О. Скиба М. М. Використання ресурсів Internet в організації позакласної роботи учнів з біології [Електронний ресурс]. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ)* (м. Полтава, 29–30 травня 2014 р.). Полтава, 2014. С. 239–240.

- Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/9323>
8. Осадчий В. В. Передумови та технології створення освітніх Інтернет-ресурсів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2009. № 22–23. С. 162–170.
  9. Топольник Я., Топольник С. Інформаційні освітні інтернет-ресурси [Електронний ресурс]. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2013. Випуск LXII. Ч. II. С. 86–92. Режим доступу: <http://www.ddpu.edu.ua/images/naukvid/gnvp/gnvp-62-2.pdf>
  10. Вдовіна О. О. Аналіз Інтернет-ресурсів для вивчення української мови як іноземної. [Електронний ресурс]. *Молодий вчений*. 2020. 7.1 (83.1). С.28-31. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/7.1/8.pdf>

**Stepanchenko D., Bilianska M. The usage of internet resources in the process of studying biology**

*This article includes the existing definitions of the concept of «Internet resource». As the result, there is the own understanding of internet resources that can be used in the process of studying biology, such as web-pages with different kinds of information (text, graphics, statistics, images, videos, interactive modules). The characteristic features of educational network resources as a separate variety are highlighted in this article, among them: more elaborate information, compliance with spelling rules; availability of opportunities for self-education and recording of student achievements, etc. In this article there are existing classifications of Internet resources and a variant of their differentiation is given with specific examples that can be used in the process of studying biology. We found out the state of usege of Internet resources in biology lessons by interviewing teachers and ninth graders. The study included several parameters: the involvement of teachers and students in the use of Internet resources, their attitude to the introduction of Internet resources in the educational process, the purpose of using online resources, and the types of resources that are used most often. In addition, we investigated whether Internet resources influence the formation of cognitive interest in the process of studying biology. The results show that both groups of respondents consider online resources as a means of students' interest in biology, have a positive attitude to their usage in teaching biology, and constantly use them in their activities. According to the results of our analysis, we can say that internet resources are used in two main areas: as a source of information (to search for theoretical, methodological materials, to deepen their own knowledge); as a way to organize the educational process, because many online resources allow teachers to create and publish various educational tasks that students perform online. This feature is especially popular for distance learning.*

**Key words:** biology, types of tasks, information competence, methods of teaching biology, educational Internet resources.

**Н. Є. Титаренко**старший викладач кафедри математики і фізики  
факультету інформатики, математики та економіки  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

## ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ ПРИ ВИВЧЕННІ ГРАФІЧНОГО МЕТОДУ РОЗВ'ЯЗАННЯ СИСТЕМ РІВНЯНЬ

У статті розглядається застосування електронних освітніх ресурсів як засобів комп'ютерної підтримки навчання математики для підготовки компетентних фахівців в галузі Середня освіта. Математика. Звертається увага на необхідність якісної підготовки педагогів, спроможних використовувати інноваційні методи та засоби навчання з акцентом на розвиток дослідницьких компетенцій учнів. Висвітлюються полярні точки зору видатних науковців на використання ІКТ в освітньому процесі: зменшується кількість помилок, збільшується кількість розв'язаних завдань, з іншого боку використання технічних засобів спрямоване на готовий продукт, що не сприяє засвоєнню основних механізмів виконання завдання. Досліджується використання інтерактивного геометричного середовища GeoGebra для візуалізації математики, проведення експериментів і досліджень при вирішенні математичних завдань. Відзначається складність розділу «Функція», що вивчається учнями впродовж 7-11 класів. Зокрема, більшість учнів не можуть увідповіднити назву функції та вид її графіка, не говорячи вже про область визначення, множину значень, зростання, спадання, парність та інші властивості функції. Розглядаються можливості застосування GeoGebra для ознайомлення, перевірки, закріплення та повторення властивостей функцій та їх графіків. Визначається доцільність використання графічних редакторів на усіх етапах уроку – можливість миттєво самостійно будувати велику кількість графіків сприяє кращому їх розумінню і запам'ятовуванню, а використання повзунків унаочнює тему «Перетворення графіків». Відзначається об'єктивна складність використання графічного методу розв'язання системи алгебраїчних рівнянь, обумовлена вказаними вище проблемами. Наводяться приклади розв'язання систем рівнянь графічним методом за допомогою графічних редакторів з відповідними методичними рекомендаціями щодо організації уроку з використанням ІКТ. В ході дослідження було виявлено, що учнів завжди приваблює можливість застосувати отримані на уроці знання для розв'язання прикладних, творчих, власних завдань. Доводиться позитивний вплив використання графічних редакторів, зокрема GeoGebra, на якість знань, мотивацію учнів до навчання. Акцентується увага на їх сприянні розвитку інформаційної та дослідницької компетентностей учнів.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, функції та їх властивості, технології комп'ютерного моделювання, GeoGebra, алгебра, системи рівнянь, графічний метод.

**Постановка проблеми.** В наш час учні живуть в оточенні сучасних технологій, тому вони легше сприймають не зошит і олівець, не дошку і крейду, а ноутбук, планшет, смартфон. Отже, вчителі намагаються використовувати в своїй роботі інформаційно-комунікаційні технології, сучасні педагогічні програмні засоби для мотивації учнів до навчання.

Розділ «Функції, їх властивості та графіки» є складним для багатьох учнів: не усі можуть запам'ятати довгі ланцюжки інформації: назва функції – формула – назва графіку – вид графіку – область визначення, множина значень – проміжки зростання, спадання – парність, непарність – проміжки знакосталості – найбільше, найменше значення функції. Виникають проблеми з відтворенням необхідної інформації для запропонованої вчителем функції. Для кращого розуміння і запам'ятовування відомостей про функції можна використовувати графічні редактори, які доз-

воляють учням миттєво будувати безліч графіків. Набираючи формулу, трохи видозмінюючи її (можна користуватися повзунками), учні бачать графік, спостерігають його перетворення, краще розуміють, запам'ятовують і роблять висновки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в шкільну освіту займалися: О.О. Гриб'юк, М.І. Жалдак, А.П. Єршов, Ю.В. Горошко, В.М. Монахов, Ю.І. Машбиць та інші. Проблематикою використання системи динамічної математики GeoGebra займаються: Андреас Лінднер, Герріт Столс, Маркус Хохенвартер, Майкл Борчердс, Р.А. Зіатдінов, В.М. Ракута, В. Пікалов, О.О. Гриб'юк [1].

Деякі науковці вважають, що використання графіків перетворює процес розв'язання з формально-арифметичного на науково-геометричний і значно зменшує ймовірність помилок. [1, с. 35]. Інші стверджують, що використовувати графічний



метод в поєднанні з технічними засобами потрібно лише в ознайомчих цілях, адже використання технічних засобів не сприятиме засвоєнню основних механізмів виконання завдання, а спрямоване буде на готовий продукт.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є дослідження впливу графічних редакторів на якість знань, дослідницьку діяльність учнів, формування стійкого інтересу до навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Графічний метод і комп'ютер полегшують сприйняття учнями досить важких для розуміння тем. На уроках математики доцільно використовувати динамічні математичні середовища. Одним з них є GeoGebra, вона включає в себе арифметику, таблиці, алгебру, геометрію, статистику тощо. Це освітнє середовище надає широкі можливості для візуалізації різних понять, законів, об'єктів математики [2, с. 112].

Розглянемо застосування цієї програми для вивчення графічного методу розв'язання систем рівнянь: лінійних, квадратних, раціональних, ірраціональних, з параметрами. Графічний метод – один із досить важливих методів, які повинні вивчати учні. Однак, у школі його використовують не досить часто, надаючи переваги іншим методам, в основному алгебраїчним. Для використання графічного методу учні повинні знати основні функції, вміти будувати відповідні графіки та перетворювати їх.

**Приклад 1.** Встановіть кількість розв'язків системи рівнянь

$$\begin{cases} x^2 + y^2 = 9 \\ xy = 3,5 \end{cases}$$

Це завдання передбачає повторення рівняння кола з різними центрами і радіусами та гіперболи з додатним і від'ємним коефіцієнтом  $k$ . Побудувавши графіки обох рівнянь в одній системі координат, учень бачить чотири точки перетину цих графіків, а отже, система має чотири розв'язки. Запропонувавши учням змінити радіус кола або коефіцієнт  $k$  гіперболи, вчитель підводить їх до висновку, що ці графіки можуть зовсім не перетинатись (немає розв'язків), дотикатися в двох точках (два розв'язки) або перетинатися в чотирьох точках (чотири розв'язки).

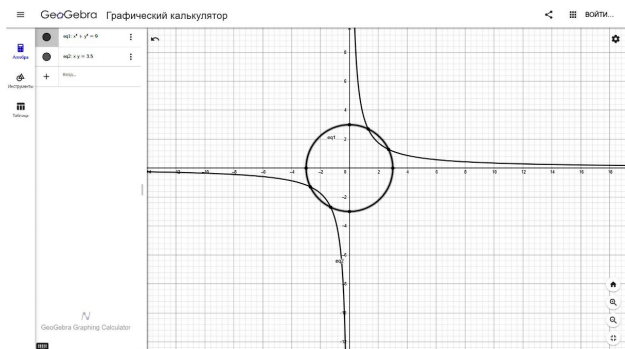


Рис. 2. Розв'язання прикладу 2

**Приклад 2.** Знайти розв'язки системи рівнянь

$$\begin{cases} y = \sqrt{x} \\ y = x - 2 \end{cases}$$

Перед виконанням завдання необхідно повторити побудову графіка та властивості арифметичного квадратного кореня і лінійної функції. В результаті побудови знаходиться єдина точка (4; 2) перетину графіків, яка і є розв'язком системи рівнянь.

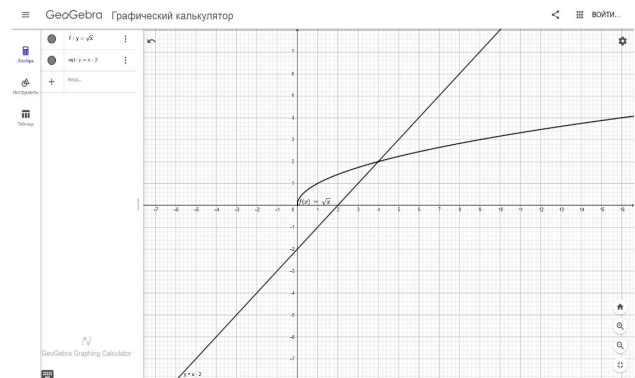


Рис. 2. Розв'язання прикладу 2

**Приклад 3.** Розв'язати систему рівнянь

$$\begin{cases} x^3 - y^3 = 28 \\ x^2 + xy + y^2 = 7 \end{cases}$$

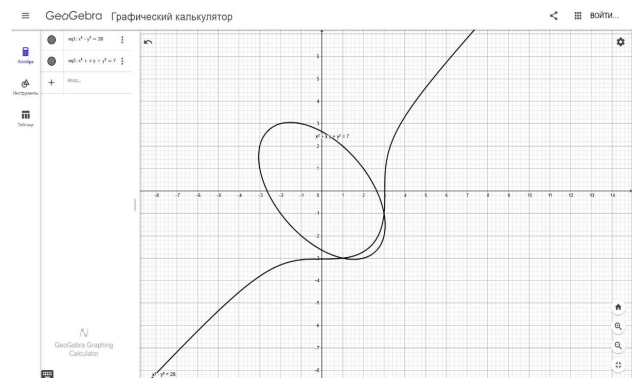


Рис. 3. Розв'язання прикладу 3

Звичайно, побудувати графіки цих рівнянь самостійно учні не зможуть, тому вони повинні запропонувати інший метод розв'язання системи – метод підстановки. І тут є змога повторити формули скороченого множення, зокрема, різницю кубів, тоді почленне ділення рівнянь системи приводить до простого рівняння  $x - y = 4$ , звідки можна виражати  $x$  і підставляти його в друге рівняння системи. Але, як бачимо, шлях довгий і не для всіх учнів легкий, тому на допомогу знов приходить GeoGebra. За результатами побудови учні знаходять дві точки перетину графіків рівнянь, координати (3; -1), (1; -3) яких і є розв'язками системи.

**Приклад 4.** Знайти кількість розв'язків системи рівнянь в залежності від значення параметра  $a$

$$\begin{cases} y = |x| \\ x^2 + y = a \end{cases}$$

Спочатку необхідно пригадати, як виглядає графік функції  $y = |x|$  і побудувати його в графічному редакторі. Потім доцільно перетворити друге рівняння системи до виду  $y = -x^2 + a$ . Учні одразу розпізнають параболу, гілки якої спрямовані вниз, переміщену на  $a$  одиниць вздовж осі  $OY$ . Тобто є нагода повторити основні перетворення графіків функцій. Вчитель може запропонувати учням побудувати цю параболу при  $a = 0; -3; 5$  або скористатися повзунком. В результаті побудови стає очевидним, що при  $a > 0$  система має два розв'язки, при  $a = 0$  – один розв'язок, при  $a < 0$  – розв'язків немає.

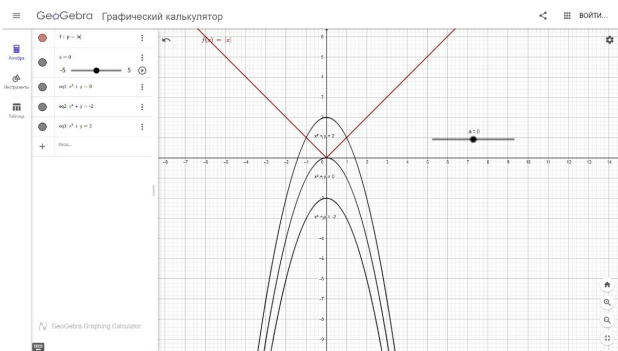


Рис. 4. Розв'язання прикладу 4

**Приклад 5.** Знайти кількість розв'язків системи рівнянь

$$\begin{cases} 2x + 2y + xy = 8 \\ (x + 1,5)^2 + (y + 1,5)^2 = 18,5 \end{cases}$$

Друге рівняння системи дає учням можливість «погратися» з колом, змінюючи координати його

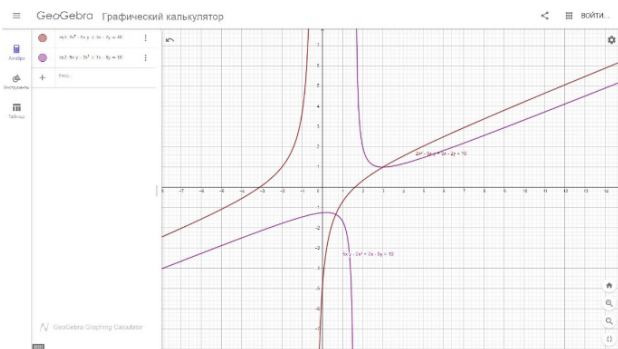


Рис. 5. Приклади використання GeoGebra для розв'язання систем рівнянь

центра та радіус. Побудувати графік першого рівняння більшість учнів зможуть лише за допомогою графічного редактора. Але вчитель може запропонувати виконати аналітичні перетворення цього рівняння: виразити  $y$ , застосувати виділення цілої частини дробу, розпізнати гіперболу, переміщену вздовж осі  $OX$  на 2 одиниці вліво, вздовж осі  $OY$  на 2 одиниці вниз, розтягнуту від осі  $OX$  в 12 разів:

$$2x + 2y + xy = 8, \quad y(2 + x) = 8 - 2x,$$

$$y = \frac{8-2x}{2+x}, \quad y = -2\frac{x-4}{x+2},$$

$$y = -2\frac{x+2-2-4}{x+2}, \quad y = -2\left(1 - \frac{6}{x+2}\right),$$

$$y = \frac{12}{x+2} - 2.$$

Заохочуючи учнів змінювати положення кола (тобто центр і радіус), вчитель підводить їх до висновку, що ця система рівнянь може мати 0, 1, 2, 3, 4 розв'язки. Для запропонованого прикладу – їх два

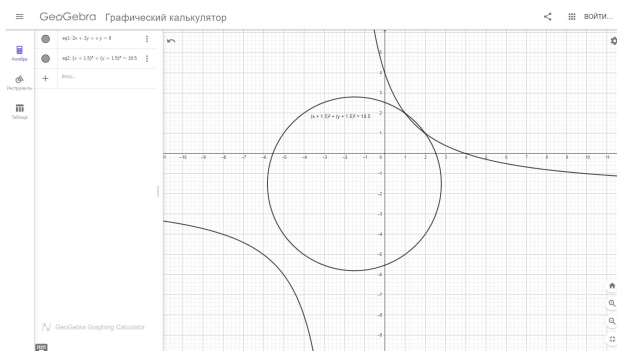
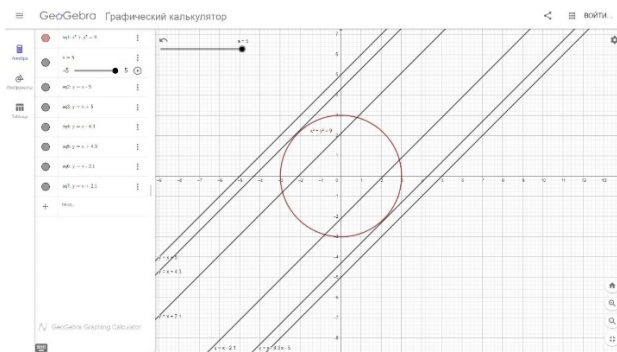


Рис. 5. Розв'язання прикладу 5

На наступних малюнках наведено приклади використання учнями графічного методу розв'язання систем рівнянь в середовищі GeoGebra.



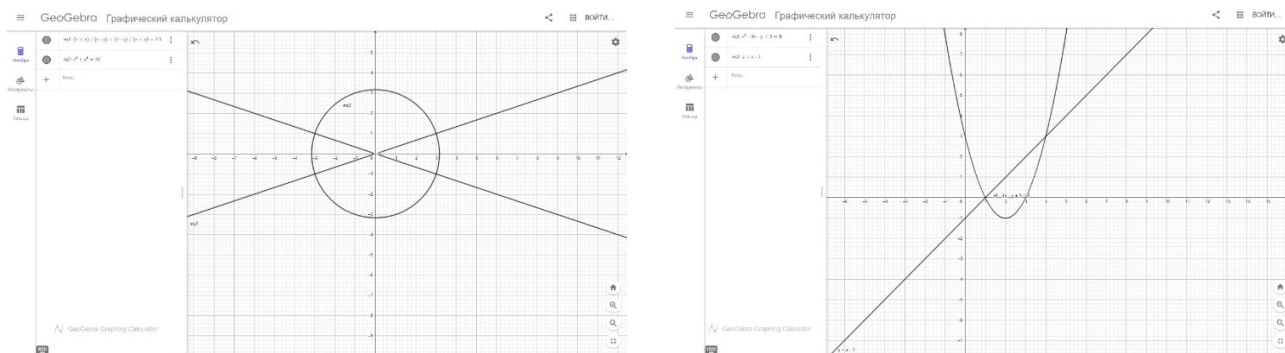


Рис. 5. Приклади використання GeoGebra для розв'язання систем рівнянь (продовження)

**Висновки і пропозиції.** При використанні графічних пакетів на уроках математики вчитель досягає принаймні дві мети: по-перше, розвивається інформаційна компетентність учнів – вони вчаться шукати необхідні для розв'язання засоби, обирати з них найкращий і найзрозуміліший для себе, засвоюють способи взаємодії з обраним середовищем; по-друге, розвивається дослідницька компетентність – можливість отримувати все нові й нові креслення при зміні відповідних параметрів дає змогу аналізувати, систематизувати й узагальнювати власні знання, експериментувати, розробляти власні завдання.

#### Список використаної літератури:

1. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики: навч. посіб. / Т.Г. Крамаренко, В.В. Корольський, С.О. Семеріков, С.В. Шокалюк ; наук. ред. М.І. Жалдак. Вид. 2, перероб. і доп. Кривий Ріг : Криворізький держ. пед. ун т, 2019. 444 с.
2. Комп'ютерні технології в освіті: навч. посіб. / Ю.С. Жарких, С.В. Лисоченко, Б.Б. Сусь, О.В. Третьак. К. : Видавничополіграфічний центр «Київський університет», 2012. 239 с.

#### Tytarenko N. Using of ICT in the study of the graphic method solving systems of equations

*The article considers the use of electronic educational resources as a means of computer support for teaching mathematics to train competent professionals in the field of secondary education. Mathematics. Attention is drawn to the need for quality training of teachers who are able to use innovative methods and teaching aids with an emphasis on the development of research competencies of students. Polar views of prominent scientists on the use of ICT in the educational process are highlighted: the number of errors decreases, the number of solved problems increases, on the other hand the use of technical means is aimed at the finished product, which does not contribute to mastering the basic mechanisms. The use of the interactive geometric environment GeoGebra for visualization of mathematics, conducting experiments and research in solving mathematical problems is investigated. The complexity of the section "Function", which is studied by students during grades 7-11, is noted. In particular, most students cannot match the name of a function and the type of its graph, let alone the domain, set of values, growth, decline, parity, and other properties of the function. Possibilities of application of GeoGebra for acquaintance, check, fixing and repetition of properties of functions and their schedules are considered. The expediency of using graphic editors at all stages of the lesson is determined - the ability to instantly build a large number of graphs on their own helps to better understand and remember them, and the use of sliders illustrates the theme of "Graphics Conversion". There is an objective difficulty in using the graphical method of solving a system of algebraic equations, due to the above problems. Examples of solving systems of equations by graphical method with the help of graphic editors with appropriate guidelines for organizing a lesson using ICT are given. Research has shown that students are always attracted to the opportunity to apply the knowledge gained in class to solve applied, creative, personal problems. The use of graphic editors, in particular GeoGebra, has a positive effect on the quality of knowledge and motivation of students to learn. Emphasis is placed on their promotion of information and research competencies of students.*

**Key words:** information and communication technologies, functions and their properties, computer modeling technologies, GeoGebra, algebra, systems of equations, graphical method.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.24>

**Л. Т. Швидун**

[orcid.org/0000-0002-7286-8103](https://orcid.org/0000-0002-7286-8103)

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти  
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

**К. К. Шахова**

[orcid.org/0000-0002-1429-4770](https://orcid.org/0000-0002-1429-4770)

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти  
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НУШ

*Статтю присвячено формуванню комунікативної компетентності молодших школярів Нової української школи. Відзначено, що феномен комунікативної компетентності серед науковців немає однозначного розуміння, хоча дане поняття не нове. У широкому розуміння комунікативну компетентність розглядають як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми.*

*У статті констатовано увагу на змісті ключових сфер, які впливають на якість системи освіти, показниками яких є рівні навчальних досягнень із математики, читання, природничих наук, інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ), іноземних мов, суспільствознавчих дисциплін, умінні самостійно вчитися.*

*Комунікативна компетентність є наскрізним умінням для всіх ключових компетентностей Нової української школи, її формування відбувається через усі освітні галузі: математичну, природничу, технологічну, інформатичну, соціальну і здоров'язберезувальну, громадянську та історичну, мистецьку.*

*Однак чільне місце займає мовно-літературна галузь, що передбачає вивчення української мови та літератури, мови й літератури відповідних корінних народів і національних меншин, а також іношомовну освіту. Одним із основних компонентів розвитку комунікативної діяльності здобувачів початкової освіти, важливим засобом її формування, на думку авторів, є читання та читацька грамотність.*

*На основі аналізу наукових джерел зроблено спробу проаналізувати феномен «читацька компетентність».*

*Акцентовано увагу на необхідності змін в галузі читання, що має будуватися не лише на формуванні вмінь і навичок читання із метою накопичення та засвоєння інформації. Мова йде про формування вміння працювати з різними видами інформації, знаходити інформацію в різних джерелах, розуміти, осмислювати, оцінювати та застосовувати згідно з особистими і суспільними запитами.*

*Показано, що проведення моніторингових досліджень якості початкової освіти дасть можливість зафіксувати стан мовно-літературної освіти, зокрема, стан сформованості читацької компетентності випускників початкової школи за її функціонування на засадах «старої» та «нової» парадигм початкової освіти. За результати дослідження можна простежити зміни у сфері формування, розвитку читацької компетентності та підсумки впровадження освітньої парадигми Нової української школи.*

**Ключові слова:** молодші школярі, Нова українська школа, мовлення, комунікація, комунікативна компетентність, читацька компетентність.

**Постановка проблеми.** Сьогодні міжнародна спільнота розглядає якісну освіту як засіб соціально-культурного розвитку країни, забезпечення стабільності, злагоди, економічного зростання з метою розбудови Європейського Союзу. Тому питання підвищення якості освіти є ключовим завданням освітніх систем країн-учасниць ЄС. Даній проблемі приділяється значна увага не лише педагогічної громадськості, а й політичних лідерів багатьох країн світу. Не секрет, що якісна освіта давно перестала бути тільки педагогічною категорією. Сьогодні ми говоримо про пси-

хологічну, соціальну, філософську, управлінську та політичну складову категорії «якість освіти». Якісна освіта – складова національної безпеки будь-якої країни.

В нашому розумінні феномен «якість освіти» це – рух уперед, змінна, спрямована на вдосконалення об'єкту або діяльності тощо. Звичайно, уявлення про якісну освіту у громадян країни змінюються в залежності від зміни суспільного та економічного життя.

Сучасний розвиток нашого суспільства зумовив необхідність реформування національної освітньої

системи, її переорієнтацію на принципи гуманізації, демократизації, диференціації освітнього процесу, формування життєвих компетентностей, необхідних для розвитку і саморозвитку особистості-творця індивідуальної освітньої траєкторії та власного життя. Сьогодні, вивчаючи проблеми якісної освіти необхідно, на наш погляд, акцентувати увагу на змісті ключових сфер, які впливають на якість системи освіти, показниками яких є рівні навчальних досягнень із математики, читання, природничих наук, інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ), іноземних мов, суспільствознавчих дисциплін, умінні самостійно вчитися.

Однак наскрізним умінням для всіх ключових компетентностей є вміння не просто читати (хоча це теж важливо), а розуміти прочитане, висловлювати свою думку та своє ставлення до прочитаного. Тому освіта в галузі читання має змінитися, будуватися не лише на формуванні вмінь і навичок читання із метою накопичення та засвоєння інформації. Мова йде про формування вміння працювати з різними видами інформації, знаходити інформацію в різних джерелах, розуміти, осмислювати, оцінювати та застосовувати згідно з особистими і суспільними запитам.

Враховуючи сказане вище, вважаємо, що найголовнішим завданням сучасного викладання української мови в початкових класах Нової української школи є формування та розвиток мовлення здобувачів початкової освіти. Адже «звичка до читання в дитини просто так не з'явиться. На жаль, цю традицію важко прищепити в зрілому віці. Важко зараз і увявити дитину, яка сидить вночі й читає під ковдрою. Таких зараз одиниці, тому що інформація сприймається по-іншому. Література, яку викладають у школі, діти сприймають з інформаційної точки зору. Учителі їх перевіряють на знання тексту і фактажу» [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Існуюча джерельна база з питань формування комунікативної компетентності молодших школярів представлена різноманітними дослідженнями, серед яких, зокрема, доцільно виділити роботи М. Вашуленко, М. Наумчук, Г. Коваль, Н. Деркач, К. Пономарьова, Н. Гаць, Т. Котик та інших. У їх дослідженнях розкрито сутність поняття «компетентність», шляхи, методи, прийоми, способи, основні напрями роботи з розвитку мовлення в початковій школі, психолого-педагогічні засади та методичні характеристики розвитку мовлення молодших школярів. Заслужують також на увагу дослідження О. Артемової, Р. Вовкотруб, Н. Гавриш, А. Зимульдінової та інших із проблем розвитку мовлення дітей. Однак аналіз наукових робіт показав, що деякі аспекти цієї проблеми потребують подальшого вивчення. Це, насамперед, стосується мовленнєвого розвитку молодших школярів під час уроків читання.

**Мета статті.** «Згідно з Концепцією Нової української школи з 2018 року запроваджено новий Державний стандарт початкової освіти, який визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання з урахуванням компетентнісного підходу, складовою якого є ключові компетентності, серед яких і дві взаємопов'язані – володіння рідною та іноземними мовами, що, безперечно, передбачають і здатність особи бути вправним читачем. Важливо, крім цього, відзначити, що саме вміння читати з розумінням зафіксовано, вслід за європейською рамкою ключових компетентностей для навчання впродовж життя, чинним Законом України «Про освіту» як наскрізне вміння, що ще раз підтверджує зміну поглядів на читання в сучасній вітчизняній парадигмі освіти» [3, с. 16]. Тому **метою статті** є визначення ролі формування комунікативної компетентності в умовах модернізації початкової освіти Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Для педагогічної науки феномен «комунікативна компетентність» не новий, але сьогодні серед науковців немає однозначного розуміння даного терміну. «Найчастіше комунікативну компетентність розглядають як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми. До складу комунікативної компетентності включають певну сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативного процесу» [2, с. 71]. На думку дослідниці Л. Гавриляк «комунікативна компетентність являє собою складну інтегральну характеристику особистості... Комунікативна компетентність – це не лише наявність знань, умінь та навичок, а й готовність їх адекватного та ефективного використання... Комунікативна компетентність носить нормативний характер, включає в себе норми та правила комунікативної поведінки у суспільстві ...» [2, с. 73].

Концепцією Нової української школи передбачено, що «освітню діяльність буде організовано з урахуванням навичок ХХІ століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних)» [5, С.18]. В. Сухомлинський зазначав, що «учитель покликаний використовувати всі можливості, щоб саме в роки дитинства донести до свідомості й серця найтонші відтінки барв, пахощі слова, щоб рідне слово стало духовним багатством дитини» [9, с. 251].

Комунікативна компетентність здобувачів освіти, зокрема, початкової, формується не лише через мовно-літературну освітню галузь, але й математичну, природничу, технологічну, інформаційну, соціальну і здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, мистецьку. Зауважимо, що

в Законі України «Про освіту» названо «спільними для всіх компетентностей такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми» [7].

Однак чільне місце займає мовно-літературна галузь, що передбачає вивчення української мови та літератури, мови й літератури відповідних корінних народів і національних меншин, а також іншомовну освіту. Сьогодні в наукових розвідках, методичній літературі використовується ряд визначень, що стосуються читання та мовлення в цілому: «читацька грамотність», «читацька компетентність», «читацька компетентність», «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність» тощо.

Складовими комунікативної компетентності є мовна, мовленнєва, соціокультурна, загальноосвітня діяльність. Мовленнєва діяльність передбачає аудіювання, говоріння, письмо, читання.

Зупинимося на феномені читання як одному з основних компонентів розвитку комунікативної діяльності дітей, який формує та розширює словниковий запас слів, розвиває внутрішнє і зовнішнє мовлення та є важливим засобом формування особистості.

Розглянемо поняття «читацька компетентність». Дослідник О. Вашуленко зауважує, що «читацьку компетентність у системі початкового навчання доцільно розглядати як предметну. ... предметну компетентність ми розуміємо як особистісне утворення, що інтегрує відповідно до вимог певного предмета, знання, уміння й навички, особистий досвід, ставлення до процесу і результату. Відтак і читацьку компетентність учня ми будемо розуміти як сукупність освітніх елементів, яка виявляється у володінні системою літературних знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості та здатності їх використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення власних потреб (пізнавальних, естетичних, самоосвітніх та ін.)» [1]. На думку дослідників Г. Коваль, Л. Іванової, Т. Суржук «читацька компетентність молодшого школяра – комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку, володіє достатньо сформованою навичкою читання, читацькими вміннями та навичками; має здатність до читацької самостійності, самооцінки, самоконтролю, творчого розв'язання літературних завдань; сформованість інтелектуальних операцій для повноцінного сприймання й осмислення твору, творчих літературних здібностей» [4].

«Читацька грамотність – здатність розуміти й використовувати різноманітні писемні форми, які затребувані соціумом та/або чимось цінні для індивіда. Читачі можуть видобувати смисли з текстів різних форм. Вони читають, щоб навчатися, брати участь в спільнотах читачів у школі й буденному житті, а також для отримання задоволення» [10]. «Читацька грамотність – розуміння, використання, оцінювання, осмислення писемних текстів і вияв зацікавленості ними з метою досягнення певних цілей, розширення своїх знань і розвитку читацького потенціалу задля готовності до активної участі в житті суспільства. Компетентний читач – особа, яка вдається до когнітивних читацьких процесів, навичок і стратегій із метою знайти інформацію й досягти її розуміння, а також критично оцінити актуальність і достовірність цієї інформації» [8].

Програма загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів» розглядає читацьку компетентність як «здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати та використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту тощо» [6].

«В умовах, коли на рівні початкової школи розпочалася активна фаза імплементації реформ, визначених Концепцією Нової української школи, постала гостра потреба в проведенні моніторингового дослідження якості початкової освіти для фіксації стану мовно-літературної освіти, зокрема стану сформованості читацької компетентності випускників початкової школи за її функціонування на засадах «старої» парадигми початкової освіти. Результати цього дослідження надалі стануть відправною точкою для простеження змін у відповідній сфері за підсумками впровадження «нової» освітньої парадигми, визначеної Концепцією Нової української школи» [3], а також дозволять відстежувати рівні формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти. Від рівня сформованості читацьких умінь і навичок залежить успішність вивчення всіх навчальних предметів не лише початкової ланки освіти, але й у класах основної та старшої школи, розвиток мовлення в майбутньому.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, розглянувши роль феномену формування комунікативної компетентності в умовах модернізації початкової освіти Нової української школи, ми дійшли певних висновків. Серед науковців немає однозначного розуміння терміну «комунікативна компетентність», хоча дане поняття не нове.

У широкому розуміння комунікативну компетентність розглядають як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми.

Комунікативна компетентність є наскрізним умінням для всіх ключових компетентностей, її формування відбувається через усі освітні галузі. Однак чільне місце займає мовно-літературна галузь, що передбачає вивчення української мови та літератури, мови й літератури відповідних корінних народів і національних меншин, а також іншомовну освіту. Одним із основних компонентів розвитку комунікативної діяльності здобувачів початкової освіти, важливим засобом формування особистості, на наш погляд, є читання та читацька грамотність. Проведення моніторингових досліджень якості початкової освіти дасть можливість зафіксувати стан мовно-літературної освіти, зокрема, стан сформованості читацької компетентності випускників початкової школи.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення шляхів формування комунікативної компетентності через математичну, природничу, технологічну, інформатичну, соціальну і здоров'язбежувальну, громадянську та історичну, мистецьку освітні галузі.

#### Список використаної літератури:

1. Вашуленко О. В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2011. № 1.
2. Гавриляк Л. С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. Науковий журнал «ЛОГОС. Мистецтво наукової думки». 2019. № 3. С. 73.
3. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина III. Читання / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2018. 97 с. С. 16. [349 с. із додатками] URL: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
4. Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. *Методика читання: навч. посіб. «Педагогіка і методика почат. Навчання»*. Тернопіль, 2010. 280 с.
5. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. Київ. 2016. С. 18. <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html>
6. Програма загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів». Наказ Міністерства освіти і науки від 20 березн. 2018 р. № 256.
7. «Про освіту»: Закон України від 5 вересн. 2017 р. №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 01.06.2021).
8. PISA: читацька грамотність / Уклад. Т.С.Вакуленко, С.В.Ломакович, В.М.Терещенко, В. П. Горох. Київ, 2017. 123 с. URL: [http://pisa.testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2018/02/Math\\_PISA\\_Framework.pdf](http://pisa.testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2018/02/Math_PISA_Framework.pdf)
9. Сухомлинський В. О. *Серце віддаю дітям. Вибрані твори в 5-ти т., Т. 3*. Київ, «Радянська школа», 1977. 670 с.
10. Mullis Ina V.S., Martin Michael O., and Sainsbury Marian. PIRLS 2016 Reading Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2016. 200 p. [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16\\_Framework\\_2ndEd.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf)
11. URL: <http://old.dyvensvit.org/news/9165.html>

#### **Shvydun L., Shakhova K. Formation of communicative competence of junior schoolchildren in NUS**

*The article states that studying the problems of quality education, it is necessary to focus on the content of key areas that affect the quality of the education system, indicators of which are the levels of academic achievement in mathematics, reading, science, information and communication technologies, foreign languages, social science disciplines, the ability to learn independently.*

*The article is devoted to the formation of communicative competence of junior students of the New Ukrainian School. It is noted that the phenomenon of communicative competence among scientists is not unambiguously understood, although this concept is not new. In a broad sense, communicative competence is seen as the ability to establish and maintain the necessary contacts with people.*

*Communicative competence is a cross-cutting skill for all key competencies of the New Ukrainian School, its formation occurs through all educational fields: mathematics, science, technology, information, social and health, civil and historical, art.*

*However, the linguistic and literary branch occupies a prominent place, which includes the study of the Ukrainian language and literature, the language and literature of the relevant indigenous peoples and national minorities, as well as foreign language education. According to the authors, reading and reading literacy are one of the main components of the development of communicative activity of primary school students, an important means of its formation.*

*Based on the analysis of scientific sources, an attempt was made to analyze the phenomenon of «reading competence».*

*Emphasis is placed on the need for changes in the field of reading, which should be based not only on the formation of reading skills in order to accumulate and assimilate information. It is about developing the ability to work with different types of information, find information in different sources, understand, comprehend, evaluate and apply according to personal and social needs.*

*It is shown that monitoring the quality of primary education will allow to record the state of language and literature education, in particular, the state of formation of reading competence of primary school graduates for its operation on the basis of «old» and «new» paradigms of primary education. The results of the study can be traced to changes in the formation, development of reading competence and the results of the implementation of the educational paradigm of the New Ukrainian School.*

**Key words:** *junior schoolchildren, New Ukrainian school, speech, communication, communicative competence.*



## ВИЩА ШКОЛА

УДК 81-13:81'243:378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.25>

Л. І. Байдак

старший викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАГІСТРАМ АГРАРНОГО ЗВО

У статті розглядаються шляхи оптимізації процесу навчання іноземної мови у магістратурі аграрного закладу вищої освіти. Наголошується на ролі ділової іноземної мови у процесі підготовки магістрів-аграріїв. Важливою умовою стабільної та прибуткової праці фахівця будь-якої сфери діяльності у сучасному світі є знання англійської мови. Тому виникає необхідність викладання англійської мови і у профільних, тобто нелінгвістичних, закладах вищої освіти. Курс «Ділової англійської мови» призначений для підготовки студентів до кар'єри в бізнесі, ознайомлюючи їх з різноманітними темами, пов'язаними з діловою активністю. Основна мета цього курсу – розвивати академічні продуктивні навички студентів, а саме: ефективно писати, читати та говорити англійською мовою в контексті ділового та професійного спілкування.

Формування лінгвістичної компетенції під час навчання англійської мови у магістратурі аграрних напрямів передбачає цілеспрямовану і систематичну роботу з оволодіння лексикою і фразеологією іншомовного ділового спілкування. Дуже важливим при навчанні, зокрема, ділової англійської є засвоєння студентами лексико-фразеологічних норм ділового дискурсу англійської мови, розуміння специфіки вживання лексичних засобів у діловій вербальній комунікації. Автор вказує на особливості англійської ділової лексики, яка для кожної сфери має свою специфіку.

Розглянуто особливості навчання студентів веденню ділової розмови по телефону англійською мовою. Представлені ситуації іншомовного ділового спілкування телефоном. Наголошується на складності ведення іншомовної телефонної бесіди, що пов'язано з відсутністю зорового контакту з співрозмовником, і пропонуються прийоми її подолання. Навчання ділового спілкуванню по телефону передбачає як накопичення певного запасу ділової англійської лексики, так і оволодіння стійкими фразами, кліше, які використовуються у телефонних діалогах.

У статті також розглянуто особливості навчання магістрів написанню ділового листа. Під час роботи з діловою кореспонденцією студенти аграрних спеціальностей засвоюють спеціалізовану термінологію та особливості складання ділових паперів.

Автором відзначається, що необхідною умовою для успішної роботи з оволодіння іншомовною діловою комунікацією є застосування інтерактивних методів та технологій навчання.

**Ключові слова:** ділова комунікація, ділове листування, комунікативні навички, міжкультурна комунікативна компетенція, зміст навчання.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку міжнародних економічних та комерційних відносин особливої актуальності набуває питання розширення ділового спілкування. У цих умовах зростає роль фахівців, здатних працювати на зарубіжних ринках. А отже, важливою вимогою є володіння іноземною мовою, оскільки спілкування під час ділових контактів у рамках міжкультурного співробітництва є тим фактором, який визначає успіх у досягненні цілей цієї співпраці. Тому навчання ділової іноземної мови варто розглядати як один із невід'ємних компонентів підготовки майбутніх фахівців, для яких знання ділової англійської мови стають життєво важливими, визначаючи рівень професіоналізму.

Можливості участі в міжнародних освітніх проєктах, розширення міжнародних ділових контактів зумовили значущість для студента-магістра оволодіти діловою іноземною мовою. Комунікативні навички є одним із ключових атрибутів, які необхідні співробітникам на будь-якому робочому місці. Тож володіння випускниками закладів вищої освіти навичками ділової комунікації повинне бути передбачене в університетських навчальних програмах. Дисципліна «Ділова іноземна мова» у Сумському національному аграрному університеті включена до освітніх магістерських програм, передбачає професійно-орієнтований характер, розглядається як складовий елемент освіти та є невід'ємною частиною формування фахівця міжнародного рівня, який повинен уміти

спілкуватися й дискутувати англійською мовою у ділових колах, здобувати нову текстову, аудіо-та відеоінформацію з іноземних джерел, як друкованих, так і електронних. Метою освітнього курсу є формування у студента-магістра загальних та професійно-орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій, навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами; оволодіння новітньою фаховою інформацією через іншомовні джерела.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемами підвищення ефективності викладання ділової іноземної мови переймалися чимало як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Так, Бубнова Д.В. запропонувала систему лінгво-методичних принципів навчання ділового спілкування англійською мовою у технічному ВНЗ [1]. Проблемам формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі присвячені роботи Гришкової Р.О. [2]. Тарнопольський О.Б. надав методико-лінгвістичну характеристику діловій англійській мові у порівнянні з загальнонародною мовою та підмовами різних спеціальностей та запропонував один з нових альтернативних підходів до навчання діловому спілкуванню [3]. Основні аспекти вивчення ділової англійської мови у нелінгвістичних вищих навчальних закладах розглядали також Гутброд Г., Петрушенко О.О. та Дідо Н. [4, 5, 6].

Актуальність теми визначається тим, що в сучасних реаліях виникає конкретна потреба у висококваліфікованих спеціалістах різних галузей, включаючи і аграрну, які б володіли найпоширенішою у світовому товаристві мовою. Для успішного розвитку економіки і забезпечення конкурентоспроможності на міжнародних ринках потрібні не просто перекладачі, а спеціалісти в різних галузях науки, техніки, економіки, які володіють іноземною мовою в обсязі, необхідному для взаєморозуміння представників різних мовних культур. Отже, сьогодні істотно змінюються вимоги до володіння іноземною мовою фахівцями всіх рівнів. Першочергового значення набувають практичні навички, що передбачають знання ділової мови в усному та писемному мовленні, вміння використовувати іноземну мову у своїй професійній діяльності.

**Мета статті** – розглянути цілі та завдання навчання магістрантів аграрного спрямування діловій англійській мові; обґрунтувати особливості, зміст навчання дисципліни та освітні технології, які є необхідним інструментом формування міжкультурної комунікативної компетенції магістрантів у сфері професійно-ділового спілкування.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі реалізації цілей та завдань дисципліни «Ділова

англійська мова» значна роль відведена розробці змісту навчання. У педагогічному словнику зміст освіти розглядається як «система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти студент у процесі навчання» [7].

Виходячи з вищезазначеного, зміст навчання магістрів діловій англійській мові – це, з одного боку, зміст сукупності «знати, вміти, володіти»; з іншого ж боку – відбір та систематизація вхідної іншомовної інформації. Навчальна вхідна іншомовна інформація повинна:

- забезпечувати адекватність, точність та повноту інформаційної основи ділового спілкування студента магістратури з іншомовними колегами та діловими партнерами;

- мати ціннісне значення для формування неспотворених уявлень про професійну діяльність;

- включати достатній обсяг ділової лексики та термінології, знання яких обслуговує дискурсивну та мовленнєву компетенції

Навчання іншомовному діловому спілкуванню передбачає формування мовних умінь сприйняття і породження текстів в усних та письмових жанрах ділової комунікації. Серед цих умінь відповідно до основної мети ділового спілкування пріоритетне місце займають продуктивні вміння, оскільки вони забезпечують процес безпосередньої (особистої) та опосередкованої взаємодії між тими, хто спілкується. У зв'язку з цим базовим компонентом змісту навчання діловому спілкуванню іноземною мовою є вміння створювати усні та письмові тексти мовних жанрів, за допомогою яких здійснюється мовленнєва взаємодія партнерів з міжнародного співробітництва [8].

Особливість ділової англійської мови та англійської ділової лексики полягає в тому, що для кожної галузі вони мають свою специфіку. Англійська ділова лексика, яка потрібна, наприклад, аграрному менеджеру, може значно відрізнитися від тієї, яка потрібна агроному або ветеринару. Окрім цього, одні й ті самі терміни та вирази можуть відрізнитися за значенням у різних галузях. Тому створити один єдиний курс ділової англійської мови, який задовольняв би потреби фахівців усіх спеціальностей, не вбачається можливим.

Іншою особливістю ділової англійської мови є те, що терміни та вирази англійської ділової лексики передбачають володіння професійними знаннями, які необхідні для правильної їхньої інтерпретації. Тому якісне опрацювання термінів та виразів ділової англійської мови відбувається, в основному, у процесі роботи або під час навчання за фахом.

Ще одна особливість ділової англійської мови виражається в тому, що, незалежно від сфери, для успішного засвоєння англійської ділової лексики студент-магістр повинен володіти достатнім словниковим запасом та комунікативними навичками загальномовного характеру. Ділова англійська мова – це лише певний набір фраз і понять, що є надбудовою над загальномовною англійською мовою. Щоб застосовувати і розуміти англійську ділову лексику, необхідно насамперед уміти сприймати англійську мову на слух та вміти будувати правильні речення. Крім того, спілкуючись з іноземними колегами, партнерами чи клієнтами, ми не лише обговорюємо комерційні угоди та технічні питання, а й підтримуємо звичайне спілкування.

Практика викладання ділової іноземної мови студентам аграрного ЗВО дозволила визначити основні характеристики даного курсу, до яких можна віднести професійну спрямованість, акцент на ділове листування, міждисциплінарний підхід.

Найбільш ефективним задля досягнення цілей навчання іншомовному діловому спілкуванню є використання у навчальному процесі ситуацій, в основі яких знаходиться професійно значуща проблема. Тому зміст та тематика навчальних матеріалів з цієї дисципліни має співвідноситися з проблематикою дисциплін професійного характеру. Сфери спілкування у професійній діяльності будуть різними у студентів юридичних, економічних, інженерних спеціальностей. І тому зміст поняття «ділове спілкування» стосовно практики навчання іноземної мови студентів різних спеціальностей має різне наповнення.

Говорячи про професійну спрямованість курсу, необхідно виділити розділ, присвячений навчанню діловому іншомовному спілкуванню, який є незмінним та ситуативно-незалежним. Він включає мовні жанри, які безпосередньо функціонують у сфері міжнародного співробітництва. До усних мовних жанрів міжкультурної ділової комунікації відносяться презентація, ділова бесіда (у тому числі по телефону) та переговори. Ділова кореспонденція (діловий лист, факс, телекс, електронне повідомлення) та документація (резюме, контракт, договір, угода) – це письмові жанри ділового спілкування.

Міжкультурна комунікативна компетенція також є важливою складовою компетенції іншомовного ділового спілкування. Ця компетенція забезпечує можливість вирішення комунікативних завдань і досягнення поставлених цілей комунікації на вході ділового спілкування іноземною мовою. Зокрема, при навчанні ділової англійської мови необхідно розглядати реальні ситуації сучасного ділового спілкування в англомовних країнах. Формування міжкультурних компетенцій у сфері ділового спілкування реалізується за допо-

могою застосування як традиційних, так і творчих інтерактивних освітніх технологій в усіх видах іншомовної діяльності (читання, аудіювання, говоріння, лист). При цьому рецептивні види іншомовної діяльності реалізуються шляхом традиційних методів (різні види читання, аудіювання). Творчі інтерактивні методи застосовуються в продуктивних видах іншомовної діяльності (лист, говоріння). Наприклад, виконання письмових проблемно-проектних завдань або доповіді з презентацією (лист-запит, лист про основні напрямки діяльності компанії), участь у діловій грі, case-study.

Так, підготовка та процес презентації пов'язані з виконанням цілого комплексу навчальних іншомовних дій та операцій, а саме: виділення найбільш значущих аспектів інформації, ключових слів та поєднань, необхідних для підготовки слайдів; оформлення лексичної та граматичної сторін мови; демонстрація умінь усного мовлення (інтонація, вимова, вміння відповідати питанням).

Проведення ділової гри (case-study) доцільно у процесі перевірки освоєння матеріалу цілого юніту. Для вирішення поставленого комунікативного завдання студенти повинні ознайомитися з вихідною інформацією (читання); прослухати визначені фрагменти (аудіювання); зробити висновок та аргументовано викласти свою думку (лист).

Поширеною формою ділової комунікації у сучасному світі є спілкування по телефону. Навчання студентів телефонної розмови необхідно починати з вправ, пов'язаних із рецептивними видами мовної діяльності. Відомо, що аудіювання в порівнянні з читанням є набагато складнішим способом отримання інформації. Тож розпочинати роботу варто з прикладів телефонних діалогів на паперовому або електронному носії, пропонувати вправи, пов'язані з аналізом тексту діалогу. Наприклад,

– множинний вибір (*Read the dialogue and choose the best answers*);

– пошукове читання (*Read two telephone dialogues. Fill in the table as you read: person called, caller request, who will make the next call*);

– письмове доповнення діалогу (*Complete the following conversation with phrases from the list below. Use each phrase only once*).

Після цього можна запропонувати вправи на аудіювання телефонної розмови і перейти до продуктивних видів мовленнєвої діяльності, які передбачають складання усних діалогів. Заключним етапом мають стати рольові або ділові ігри.

Плануючи навчальний процес, викладач повинен враховувати, що найскладнішим для студентів є складання ділових листів. Це пов'язано з тим, що в усному спілкуванні відбувається безпосередня мовленнєва взаємодія співрозмовників, що дозволяє їм коригувати свою позицію з урахуванням реакції з іншого боку. Крім того, воно може

доповнюватись різноманітними невербальними засобами, які передають окремі моменти ситуації спілкування. А письмова мова характеризується її більшою усвідомленістю, що вимагає від того, хто пише, ретельнішого відбору лексичного матеріалу. Необхідно також продумати структуру письмового повідомлення. Тому навчання ділового спілкуванню доцільно починати з презентації та ділової бесіди, спираючись на вже сформовані раніше вміння, такі як вміння усного монологічного та діалогічного мовлення.

У навчанні ділового листуванню більш ефективною є модель, яка передбачає шлях від аналізу тексту-зразка з поступовим зменшенням опори на зразок до створення самостійного письмового повідомлення. Тексти-зразки повинні відображати лексичні, фразеологічні, граматичні особливості, характерні для ділового листування [8]. Під час написання ділового листа, студент повинен не лише використовувати мовленнєві кліше, а й застосовувати професійно-орієнтовану лексику для формування змісту листа. Опанування правилами написання та оформлення ділової кореспонденції студентами-економістами сприяє формуванню комунікативної компетентності з ділового мовлення, розширенню словникового запасу спеціальної лексики.

**Висновки та пропозиції.** Таким чином, професійний компонент і мовні жанри, що функціонують в усному та письмовому спілкуванні в галузі міжнародних ділових контактів, у сукупності складають суть змісту навчання ділової іноземної мови в аграрному закладі вищої освіти. І цю категорію слід розглядати в плані постійної динаміки, оскільки вона визначається соціальним замовленням суспільства, його потребами. Навчання ділової іноземній мові є необхідним елементом дисципліни «Іноземна мова». У випускника мають бути сформовані навички та вміння усного та письмового іншомовного ділового спілкування. І всі складові ділового спілкування з урахуванням професійного спрямування мають бути передбачені навчальною програмою для кожного напрямку підготовки.

#### Список використаної літератури:

1. Бубнова, Д.В. Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Севастопольський національний ун-т ядерної енергії та промисловості. Севастополь, 2007.
2. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.
3. Тарнопольський, О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учеб. пособие. К. : Ленвіт, 2004. 192 с.
4. Гутброд, Г. Успішна комунікація в бізнесі та освіті : навч. посіб. К. : Київський університет, 2006. 207 с.
5. Петрушенко О. О. Комунікативні аспекти вивчення ділової іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011, № 4. С. 131–136. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2011\\_4\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2011_4_30)
6. Дідо Н. До проблеми викладання ділової англійської мови для студентів немовних факультетів ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2015. Вип. 35. С. 62–65.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : 1997. 375с
8. Громова Н.М. Деловое общение на иностранном языке: методика обучения. Москва : Магистр : ИНФРА-М, 2010. 286 с.
9. Петльована Л. Л. Методика навчання написання ділового листа студентів ВНЗ / Л. Л. Петльована // *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 71(1). С. 136–140. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpn\\_2016\\_71%281%29\\_\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpn_2016_71%281%29__28)

#### **Baidak L. Peculiarities of teaching business English to master students at agrarian higher education institutions**

*The article considers the ways to optimize the process of learning a foreign language in the master's program of an agrarian higher education institution. Emphasis is placed on the role of business foreign language in the process of training agricultural masters. An important condition for stable and profitable work of any specialist in the modern world is knowledge of English. Therefore, there is a need to teach English in specialized, i.e. non-linguistic, higher education institutions. Business English course is designed to prepare students for careers in business by introducing them to a variety of business-related topics. The main goal of this course is to develop students' academic productive skills: to write, read and speak English effectively in the context of business and professional communication.*

*The formation of linguistic competence during the study of English in the agricultural master's courses involves purposeful and systematic work on mastering the vocabulary and phraseology of foreign language business communication. Very important in teaching, in particular, business English is the assimilation of lexical and phraseological norms of English business discourse, understanding the specifics of the use of*

---

*lexical means in business verbal communication. The author defines the peculiarities of English business vocabulary, which has its own specifics for each area.*

*The peculiarities of teaching students to make business calls in English are considered. Situations of foreign language business talks on phone are presented. Emphasis is placed on the difficulties of conducting a foreign language telephone conversation due to the lack of eye contact with the interlocutor, and methods for overcoming them are offered. Learning to communicate on the phone involves both the accumulation of a certain business English vocabulary, and mastering stable phrases, clichés, which are used in telephone conversations.*

*The article also considers the features of teaching students to write business letters. While working with business correspondence, students of agricultural specialties learn specialized terminology and features of writing business papers.*

*The author notes that a necessary condition for successful work on mastering foreign language business communication is the use of interactive teaching methods and technologies.*

**Key words:** *business communication, business correspondence, communication skills, intercultural communicative competence, learning content.*

**Л. М. Близнюк**

кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри німецької філології  
Волинського національного університету імені Лесі Українки

**А. Д. Трушковська**

студентка III курсу спеціальності «Філологія. Мова та література (англійська). Переклад»  
Волинського національного університету імені Лесі Українки

## ТРАДИЦІЙНИЙ ТА ДИГІТАЛЬНИЙ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ ЛЕКСИКИ: МЕТОДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ

*У статті досліджено традиційний та дигітальний підходи до вивчення лексики на уроках німецької мови. Визначено основні особливості, переваги та недоліки кожного з них. Розглянуто такі традиційні методи, як ведення словників й написання диктантів, і наведено приклади ігор та ігрових вправ для кращого опрацювання лексики під час аудиторних занять.*

*Звернено також увагу на те, що при сьогоденних умовах поширення коронавірусної інфекції та запровадження дистанційного навчання використання лише традиційних методів вважається не достатнім для покращення результатів успішності учнів. Тому викладачі, щоб забезпечити якісний навчальний процес, все частіше звертаються до інноваційних технологій та цифрових інструментів. Дигітальний підхід реалізується за допомогою інтернет-ресурсів, платформ, програм, мобільних додатків і медіаматеріалів. Вони надають аудіо- та візуальне сприйняття інформації та допомагають вивчати лексичні одиниці в контексті. У роботі запропоновано ряд мобільних додатків та навчальних платформ для вивчення німецької лексики різних рівнів.*

*Дана стаття фокусується на мнемотехніці як ефективному способі засвоєння лексичних одиниць та полегшення запам'ятовування інформації. Відповідно до цього зроблено розподіл між трьома категоріями людей: аудіали, візуали, кінестетики, які по-різному сприймають новий матеріал. Дано характеристику таким прийомам мнемотехніки, як римування, метод ключового слова та символізація. Зроблено детальний опис найпоширенішого методу мнемотехніки – методу асоціацій – щоб показати ефективність його застосування на уроках німецької мови. Це підкріплено прикладами двох мобільних додатків Memrise та Quizlet, які створені з метою формування лексичних навичок в учнів та які значно полегшують роботу викладачів у процесі підготовки до уроків.*

*Проаналізований матеріал дозволяє зробити висновок про поєднання традиційного та дигітального підходів до вивчення німецької лексики та запровадження змішаного формату навчання.*

**Ключові слова:** вивчення лексики, німецька лексика, традиційний підхід, дигітальний підхід, уроки німецької мови, мнемотехніка, змішане навчання.

**Постановка проблеми.** Вивчення будь-якої іноземної мови обов'язково пов'язане з опрацюванням нової лексики та постійним поповненням словникового запасу. Лексика – це та складова частина мови, без якої не можливе сприйняття та розуміння предметів, об'єктів і явищ навколишньої дійсності. Оперування лексичним матеріалом під час спілкування дозволяє обрати відповідне до контексту слово, словосполучення чи фразу та досягнути комунікативної мети.

До сьогодні у практиці викладання німецької мови все ще використовуються деякі традиційні підходи до вивчення нових лексичних одиниць та закріплення їх у мовленні. Проте в епоху цифрових технологій та стрімкого розвитку науки не всі вони є ефективними і тому не приносять достатні позитивні результати. Отже, все частіше при роботі з німецькою лексикою застосовуються нові техніки формування лексичної компетенції в

учнів із застосуванням інноваційних технологій та медійних засобів [7].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітність тактик і підходів до навчання німецької лексики завжди привертала увагу викладачів, тому що від вибору правильної методики залежить ефективність засвоєння матеріалу учнями та студентами. Із розвитком комп'ютерних та інноваційних засобів все більше дослідників вирішує застосовувати їх для вивчення лексичних одиниць. Нещодавні дослідження у цьому напрямі проводили викладачі та методисти українських університетів, а саме: М. А. Гладка [10], Р. А. Гринюкова [3], Ю. В. Гуліта [4], О. М. Ігнатова [4], А. В. Козак, Л. М. Близнюк [1], які намагалися розкрити специфіку різних підходів до опрацювання лексики на уроках німецької мови. Проте головну увагу у своїх роботах вони звертають на поєднання традиційних і дигітальних методів, що

допомагає краще організувати навчальний процес та досягнути більшої успішності.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У процесі аналізу теми виявлено, що нові дигітальні засоби для роботи з німецькою лексикою, які з впровадженням дистанційного навчання стрімко розвиваються, є не достатньо дослідженими.

**Мета статті:** охарактеризувати та порівняти традиційний і дигітальний підходи до вивчення німецької лексики, визначити їхні особливості, переваги й недоліки, розглянути та узагальнити найпоширеніші класичні та інноваційні методи, дослідити їхню роль у процесі вивчення лексичних одиниць німецької мови в умовах поширення пандемії та дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах карантинних обмежень, спричинених пандемією COVID-19, усі освітні заклади змушені були перейти на дистанційну форму навчання. Особливо відчутно пандемія вплинула на особливості вивчення іноземної мови. Це зумовило появу нових підходів до вивчення лексики та впровадження на практиці різних навчальних онлайн-платформ та онлайн-ресурсів, без використання яких в умовах епідемії неможливо успішно оволодіти іноземною мовою [1, с. 102].

Традиційний підхід до роботи з лексикою на уроках німецької мови полягає у використанні традиційних засобів, як-от підручники, словники, довідники, картки, зошити тощо. Він базується в основному на прописуванні слів у словники, запам'ятовуванні та повторенні їх під час складання діалогів у парах або створенні вікторин у групах і прослуховуванні лексичних одиниць під час аудіювання [7].

Учні повторюють за вчителем, визначають значення підкресленого багатозначного слова у контексті за словником, стисло переказують прочитаний автентичний текст за допомогою простих речень, групують слова за різними ознаками (наприклад, за належністю до певної частини мови, за позитивною чи негативною ознакою), виконують традиційні завдання на підстановку [3, с. 218].

Одним із найпоширеніших традиційних методів є ведення словників. Учні створюють дві колонки «Слово – Переклад», куди регулярно випишують нові слова. Поряд вони також занотують приклади вживання їх у контексті, синоніми, антоніми, слова-асоціації. Це допомагає упорядкувати й систематизувати вивчену лексику, але варто пам'ятати, що без її повторення та використання, звичайно, вона не закріпиться у довготривалій пам'яті.

Іншим класичним прийомом роботи з лексикою є написання диктантів. Диктант – це комплексне заняття, що активізує багато процесів в учнів та допомагає закріпити знання не тільки з лексики, а

й з граматики, орфографії та фонетики. Це одна з найефективніших методик, яка забезпечує зв'язок між графічним образом слова та його слуховим сприйняттям.

Навчання нової лексики може також відбуватися шляхом пошуку синонімів до певних слів. Для цього група студентів ділиться на підгрупи, завданням яких є написати якнайбільше синонімів до слова за декілька хвилин. Потім перевіряються списки синонімів і вибирається найбільший. Усі синоніми записуються на дошці, після чого обговорюються відмінності між ними та особливості вживання у реченні [2, с. 55].

Доповнюючи традиційні способи навчання, популярним та доволі ефективним залишається вивчення нових слів за допомогою гри. Ігри сприяють мимовільному засвоєнню лексичних одиниць, закріпленню їх на практиці, використанню в усному й писемному мовленні та поглибленню набутих знань [5, с. 3].

Існує величезна кількість ігор та ігрових вправ, які допомагають учням швидко запам'ятовувати нові лексичні одиниці. Цю різноманітність демонструють наступні приклади: гра «Антоніми», яка базується на знаходженні антонімів до слова: *warm – kalt, hell – dunkel, oben – unten, Freund – Feind, leben – sterben*; гра «Кольори», де учні добирають якомога більше слів, пов'язаних з певним кольором: *Schwarz – die Kohle, der Kaffee, der Tee, der Panther*; гра «Морзико» (міста, одяг, рослини, тварини, імена, кольори, бали), у якій потрібно заповнити тематичну таблицю різними словами, які починаються на певну літеру: *Land/Stadt – Amsterdam, Kleidung – Anzug, Pflanze – Aster, Tier – Affe, Name – Anna, Beruf – Arzt* [5, с. 47–52].

Використовуючи з уроку в урок традиційні методи роботи з лексичним матеріалом, які характеризуються відсутністю візуалізації та вимагають багато часу, вчитель не формує у школярів мотивації до вивчення іноземної мови. Від монотонності та одноманітності використання форм у них поступово згасає інтерес до опанування нового матеріалу, у тому числі й лексичного. Учні потребують чогось нового. Вирішенням цієї проблеми є використання інноваційних підходів до вивчення лексичного матеріалу [3, с. 220].

Дигітальний підхід передбачає застосування сучасних цифрових інструментів і ресурсів: мобільні додатки, медіаматеріали, подкасти, навчальні платформи, електронні словники. Тут допоможуть дигітальні пристрої: цифрові підручники з німецької мови; Інтернет із автентичними матеріалами: онлайн-журнали, статті, рекламні ролики, інтерв'ю; комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон та інші мобільні девайси; смарт-дошки [4, с. 34–35].

Перевагами використання інноваційних технологій є те, що вони допомагають ефективно

та швидко організувати уроки німецької мови та полегшують роботу вчителів. Інтернет-ресурси суттєво заохочують та стимулюють процес вивчення нової лексики, тому що забезпечують аудіо- та візуальне сприйняття інформації і створюють реальне мовне середовище. Учні мають змогу чути носіїв мови, вивчати лексичні одиниці в контексті та збагачувати свої знання ідіомами та різними фразеологічними конструкціями.

Найпоширенішими дигітальними засобами є мобільні додатки та навчальні платформи, а саме *Kahoot*, *Quizlet*, *FunEasyLearn*, *Rosetta Course*, *LearningApps*, *Duolingo*, *LinguaLeo*, *Busuu* та інші. Вчителі та учні мають можливість обирати різноманітні лексичні ігри та вікторини за рівнями, які супроводжуються картинками, асоціаціями та аудіозаписами, й створювати власні картки та завдання.

Кілька цікавих додатків для смартфона, які допоможуть зробити процес вивчення лексики німецької мови максимально ефективним і захоплюючим, пропонує і "Goethe Institut" (всесвітня німецька мережа, яка популяризує вивчення німецької мови): *Der YouTube-Kanal 24h Deutsch* (уроки німецької), *Deutschlandlabor* (у співробітництві з "Deutsche Welle"), *Die Stadt der Wörter* (інтерактивна лексична гра), *Deutschtrainer (A1) Spiele und Quiz (Erfindergeist)*, *Mein Weg nach Deutschland* (тренування лексики рівня A1) [3, с. 222].

До того ж, Інтернет пропонує безліч відеофільмів німецькою мовою для збагачення словникового запасу та покращення лексичних навичок. Після їхнього перегляду учні мають можливість закріпити прослуханий матеріал, виконуючи різноманітні вправи. До прикладу, "*Nicos Weg*" – три фільми тривалістю до двох годин для рівнів A1, A2, B1, що входять до безкоштовного онлайн-курсу від "Deutsche Welle" ([https://www.youtube.com/watch?v=Lg5P2w\\_Ro1c&list=PLVtk0S7TZ4JJsZcNjWYdPNtDXuPaaGw9N&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=Lg5P2w_Ro1c&list=PLVtk0S7TZ4JJsZcNjWYdPNtDXuPaaGw9N&index=4)); "*Ticket nach Berlin*" – 19 епізодів пригодницького шоу з інтерактивними лексичними вправами для рівнів B1 та B2 (<https://www.youtube.com/watch?v=HdXNOi2kWPm&feature=youtu.be>).

Важливим сьогодні у процесі роботи з німецькою лексикою є поєднання традиційного, самостійного та онлайн підходів, тобто запровадження змішаного навчання. Сучасні теорії розглядають два основних типи цього формату – синхронне та асинхронне проведення занять. Синхронне навчання відбувається в реальному часі, коли всі учасники взаємодіють одне з одним, обмінюючись досвідом і спільно реагуючи на отриману інформацію. Асинхронне навчання передбачає виконання завдань учнями у зручний для них час. Вони можуть вибирати власний темп і спосіб опрацювання матеріалу, але не мають можливості взаємодіяти з іншими в реальному часі [11, с. 526].

Одним із ефективних способів при роботі з будь-якою лексичною інформацією, який не втрачає популярності та характеризується різноманітністю методів, є застосування мнемотехніки. Мнемотехніка (мнемоніка) – одна з технологій активного навчання, яка ґрунтується на лексико-семантичних зв'язках й асоціативному мисленні. Це сукупність спеціальних прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення різноманітних асоціацій. Сучасні психологи та педагоги вважають, що кодування інформації за допомогою образів й асоціацій прискорюють процес її запам'ятовування, допомагають перевести її в довгострокову пам'ять [10, с. 132–133].

Існує безліч прийомів мнемотехніки, які допомагають краще та ефективніше працювати з лексикою та які мають свої особливості. Наприклад, сюди входять такі методи: асоціації, римунання, візуалізація, символізація, ключові слова, метод Цицерона тощо. Усі вони базуються на певному типі сприйнятті інформації: візуальному, аудіальному або кінестетичному.

При виборі техніки важливо правильно визначити, як саме учні найкраще запам'ятовують матеріал. Тих, хто найшвидше засвоюють нові слова та правила у вигляді зображень, символів чи картинок, називають візуалами. Вони мають добре розвинену зорову пам'ять та вивчають лексичні одиниці при регулярному їхньому перегляді. Для другої категорії людей, аудіалів, важливими є прослуховування інформації та її усне повторення. І, нарешті, останній тип – це кінестетики. Процес запам'ятовування нової лексики у них проходить через відчуття, дотик, почуття, емоції. Для них найефективнішим є прописування, виділення та групування того, що потрібно вивчити.

Варто зазначити, що описаний вище підхід у методиці навчання мови має також й іншу назву – мультисенсорний. У класі мультисенсорне збагачення може виражатися через різні форми: флеш-картки; відео; відеоігри; пісні та поезії; інтерактивні заходи із застосуванням мобільних телефонів, комп'ютерів та планшетів. Усі ці стратегії вважаються основними засобами для покращення результатів навчання. Наприклад, зображення, анімації та відео забезпечують багатий семантичний і прагматичний контекст, із яким можна пов'язати певні лексичні фрази для їх закріплення. Тому сучасні педагогічні та нейрокогнітивні теорії припускають, що мультисенсорний підхід у роботі з лексикою є корисним для формування лексичної компетенції в учнів [9, с. 816].

Наведемо приклад найпоширенішого прийому мнемотехніки, який здавна користувався популярністю, а сьогодні все частіше використовується на уроках німецької мови, – метод асоціацій.



Створення асоціацій – це не процес механічного запам'ятовування матеріалу. Це спосіб, який допомагає пов'язати поняття, визначення та слова з певними образами, темами чи ситуаціями, у яких учні та студенти, можливо, є зацікавленими найбільше або з якими мають власний досвід, та який дозволяє відтворити їх на практиці через досить тривалий час. Доведено, що емоційне та образне сприйняття матеріалу найкраще сприяють його засвоєнню.

При створенні асоціативних образів варто пам'ятати, що вони повинні викликати різні емоції та бути яскравими, неординарними, смішними й інколи навіть абсурдними. Наприклад, німецьке слово *die Flasche* (з укр. 'пляшка') легко запам'ятовується, якщо пов'язати з українським словом 'фляга', що є невеликою посудиною, схожою на пляшку; слово *der Sonntag* (з укр. 'неділя') можна асоціювати зі сонячним днем, днем відпочинку та проведення часу на вулиці при гарній погоді, до того ж, воно складається з двох слів *die Sonne* – 'сонце' і *der Tag* – 'день'; дієслово *fassen* (з укр. 'хапати, ловити, охоплювати') співзвучне з командою для собак 'Фас!', що спонукає тренувану тварину до дії щось хапати, ловити.

Наведений вище метод асоціацій можна застосовувати як традиційним способом, так і за допомогою електронних ресурсів. Найпопулярнішими додатками для вивчення лексики з використанням карток та асоціацій є *Memrise* та *Quizlet*. *Memrise* – це сайт та мобільний додаток, створений лінгвістами для опанування іноземних мов, хоча зараз там доступні й інші предмети. У ньому викладачі мають змогу створювати власні картки з асоціаціями або користуватися уже розробленими й у такий спосіб працювати зі складними німецькими словами, словосполученнями та фразами. Великою перевагою є можливість не тільки покращувати написання лексичних одиниць, а й також слухати та практикувати їхню вимову за дикторами.

Сервіс *Memrise* уміщує: велику кількість курсів, розроблених фахівцями в галузі німецької мови, щоб кожен зміг вчити реальну мову, якою дійсно говорять її носії; короткі та прості уроки; тисячі відео та аудіо; технологію розпізнавання мови; додаткові функції орфографії і побудови речень; інструменти, які допомагають засвоїти вимову та темп мовлення [8].

*Quizlet* – це мобільний додаток і безплатний сервіс, основною особливістю якого є створення та використання інтерактивних карток для запам'ятовування різної інформації. Це ідеальний ресурс для поповнення словникового запасу із багатофункціональними можливостями.

Для прикладу, користувачі можуть обирати категорії для вивчення лексики за такими частинами мови, як прикметники, прислівники, дієслова, або за різними темами, як-от «Спорт»,

«Здоров'я», «Частини тіла», «Одяг», «Тварини» тощо. Один модуль включає картки-асоціації; функції «Заучування», «Письмо» та «Правопис»; тести на перевірку; прослуховування слів та включення їх до свого списку; ігри для закріплення лексики. *Quizlet* надає можливість створювати картки, додаючи до них малюнки та аудіофайли, ділитися ними з друзями, однокласниками та викладачами, виконувати різні додаткові вправи та навчатися за допомогою гри [6].

Додатки *Memrise* та *Quizlet* є дуже доречними у процесі роботи з лексикою на уроках німецької мови, тому що викладачам не потрібно кожного разу складати та вирізати картки чи власноруч структурувати інформацію. Замість цього їм достатньо зібрати весь необхідний матеріал та, використовуючи його, підготувати курс на певну лексичну тему, перевагою якого буде постійний доступ до нього.

Кожна мнемотехніка набагато полегшує процес роботи на уроці та урізноманітнює вивчення лексичного матеріалу. Наприклад, при римуванні – підборі рими до слова – розвивається не тільки пам'ять, а й також творчі здібності учня: *Tisch* – *Fisch* (з укр. 'стіл – риба'); *heiß* – *weiß* (з укр. 'гарячий – білий'). Метод ключового слова – це пошук ключового слова у рідній мові, схожого на нього за звучанням. Наприклад, потрібно запам'ятати слово *Der Busch* – кущ. Уявляємо яскраву галявину з великим кущем, із якого виглядає веселий Джордж Буш [10, с. 134]. Метод символізації полягає у тому, що учні зображують певні слова в асоціації з різними позначками, лініями, фігурами або рисунками.

**Висновки і пропозиції.** Отже, розглянувши традиційний та дигітальний підходи відрізняються засобами та методами роботи з лексикою. Введення словників і написання диктантів є важливими для запам'ятовування форми та значення лексичних одиниць. Проведення ігор, вікторин та робота в парах чи групах допомагають правильно використовувати нову лексику в ситуаціях усного мовлення. З іншого боку, онлайн-ресурси та цифрові технології є необхідними для практичного застосування вивченого матеріалу та розуміння мови на слух. Вони урізноманітнюють заняття та роблять їх цікавішими. Іншим ефективним способом засвоєння німецьких слів є використання методів мнемотехніки, які набагато пришвидшують процес запам'ятовування необхідної інформації. Уява, творчість та винахідливість є головними атрибутами цього прийому.

Варто додати, що у наш час важливим є інтеграція форм та методів навчання, тобто змішаний формат проведення занять, який пропонує численні можливості для розвитку. Результати дослідження дають змогу зробити висновок, що комплексне вміле поєднання традиційного та дигітального підходів дозволяє легше опанувати

навчальний матеріал та досягати високих успіхів. Подальші дослідження слід спрямовувати на розгляд нових дигітальних засобів, кількість яких на сьогодні є надзвичайно великою, та аналіз їхнього впливу на учнів і студентів.

#### Список використаної літератури:

1. Близнюк Л. М., Козак А. В., Шостак У. В. Вивчення іноземної мови в часи пандемії: криза чи шанс. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 38. С. 102–105.
2. Близнюк Л. М., Сологуб Л. В., Марєєва Т. В. Методичні аспекти креативної діяльності викладача іноземної мови. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 6(11) С. 49–60.
3. Гринюкова Р. А. Вивчення лексики на уроці німецької мови – традиційні та дигітальні підходи. *Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників в умовах неперервної освіти*. 2020. № 56. С. 216–223.
4. Гуліта Ю. В., Ігнатова О. М. Застосування вправ та завдань із використанням дигітальних засобів на уроках німецької мови для формування лексичної компетенції в учнів старшої школи. *Формування сучасних педагогічних технологій та освітніх систем* : матеріали II науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 4-5 груд. 2020 р. Херсон : Видавництво «Молодий вчений», 2020. С. 34–37.
5. Камінська Н. Ю., Шеремета О. Л. Ігрові моменти на уроках німецької мови : навч. посіб. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 80 с.
6. Картки, діаграми та навчальні посібники на тему: Німецька : веб-сайт. URL: <https://quizlet.com/topic/languages/german/> (дата звернення: 20.05.2022).
7. Трушковська А. Д., Близнюк Л. М. Основи роботи з лексикою на уроках німецької мови: традиційний та дигітальний підходи. *Сучасні тенденції розвитку лінгвістики та лінгводидактики* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., м. Рівне, 11 трав. 2022 р. Рівне, 2022.
8. Memrise: вивчення мов : веб-сайт. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.memrise.android.memrisecompanion&hl=&gl=US> (дата звернення: 20.05.2022).
9. Andrä, C., Mathias, B., Schwager, A., Macedonia, M., & von Kriegstein, K. (2020). Learning foreign language vocabulary with gestures and pictures enhances vocabulary memory for several months post-learning in eight-year-old school children. *Educational Psychology Review*, 32(3), 815–850. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09527-z>
10. Gladka, M. (2021). The use of mnemotechnique in teaching German vocabulary to students-philologists. *Humanities Science Current Issues*, 1(41), 131–135. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-1-19>
11. Hubackova, S. (2015). E-learning in English and German language teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 525–529. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.542>

#### **Blyznyuk L., Trushkovska A. Traditional and digital approaches to the study of German vocabulary: methods and features**

*The article examines traditional and digital approaches to the study of vocabulary in German classes. The main features, advantages and disadvantages of each of them are identified. Traditional methods such as keeping dictionaries and dictation writing are considered, and examples of games and game exercises for better vocabulary learning in the classroom are given.*

*The attention is also drawn to the fact that in today's conditions of the spread of coronavirus infection and the introduction of distance learning, the use of only traditional methods is not considered sufficient to improve student performance. Therefore, teachers are increasingly turning to innovative technologies and digital tools in order to ensure qualitative educational process. The digital approach is implemented through Internet resources, platforms, programmes, mobile applications and media materials. They provide audio and visual perception of information and help study lexical units in the context. The paper offers a number of mobile applications and training platforms for learning German vocabulary at different levels.*

*This article focuses on mnemonics as an effective way to master lexical units and facilitate memorisation of information. According to this, a division is made between three categories of people: auditorys, visuals, kinesthetics, who perceive new material differently. The characteristics of such methods of mnemonics as rhyming, keyword method and symbolisation are given. A detailed description of the most common method of mnemonics is made – the method of associations – to show the effectiveness of its use in German classes. This is supported by the examples of two mobile applications Memrise and Quizlet, which are designed to develop lexical skills in students and which greatly facilitate the work of teachers in the preparation process for the lessons.*

*The analyzed material allows us to draw a conclusion about the combination of traditional and digital approaches to the study of German vocabulary and the introduction of a blended format of learning.*

**Key words:** *vocabulary study, German vocabulary, traditional approach, digital approach, German classes, mnemonics, blended learning.*

УДК 377: 37.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.27>**Г. В. Борин**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії та методики дошкільної та спеціальної освіти  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

## НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО КЕРІВНИЦТВА ТВОРЧОЮ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТИВНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено аналізу психолого-педагогічних передумов підготовки майбутніх вихователів до керівництва творчою художньо-конструктивною діяльністю дітей дошкільного віку. Відзначено, що проблема розвитку творчих здібностей широко представлена у науково-педагогічних дослідженнях учених. Визначено, що творчість дітей дошкільного віку - не самоціль, а умова та засіб гармонійного розвитку особистості. Завдяки їй дитина розкриває свій внутрішній світ, формує власну індивідуальність, а розвиток творчості дитини слід розглядати системним процесом вирішення індивідуальних творчих завдань, які перманентно ускладнюються відповідно до зони її найближчого розвитку. Особлива увага викладачів закладу вищої педагогічної освіти повинна бути спрямована на потребу усвідомлення здобувачами освіти того, що організацію освітнього процесу в ЗДО слід будувати на засадах особистісно-орієнтованої моделі взаємодії педагога та вихованців: довірливе ставлення до дитини, урахування її індивідуальних можливостей, забезпеченні відчуття успіху в різних видах діяльності, психологічної захищеності, створення середовища, сприятливого для творчості. При цьому слід ураховувати особливості процесів творчого розвитку дошкільників, під час яких відбуваються якісні зміни у і пізнавальній діяльності дітей, оскільки формуються уміння та навички у царині мистецької діяльності.

Виявлено, що за своїм характером художньо-конструктивна діяльність в закладі дошкільної освіти базується на основі образотворчої діяльності та гри, тому приносить задоволення дитині, розвиває естетичні почуття, зацікавленість мистецтвом та передбачає розвиток творчих здібностей дітей, закладає основи проектного мислення, забезпечує умови для формування важливих якостей характеру. З'ясовано, що вагу майбутніх вихователів слід зосередити на урахуванні наступних напрямів роботи в ЗДО: формування основ критичного мислення, здатності спостерігати і порівнювати; бути поряд з дитиною і у віртуальному та у реальному світі; вчити дітей роботи висновки. В ході дослідження виокремлено характерні аспекти творчого компоненту художньо-конструктивної діяльності дошкільників.

**Ключові слова:** художньо-конструктивна діяльність, підготовка майбутніх вихователів, творчий розвиток, діти дошкільного віку, ігрова діяльність, художня праця, творча діяльність.

**Постановка проблеми.** Загальновідомо, що творчість дітей дошкільного віку - не самоціль, а умова та засіб гармонійного розвитку особистості. Завдяки їй дитина розкриває свій внутрішній світ, формує власну індивідуальність. Цінність дитячої творчості закладено не у результативну площину, а у процес самої творчості. Розвиток творчості дитини, на нашу думку, слід розглядати системним процесом вирішення індивідуальних творчих завдань, які, відповідно до зони її найближчого розвитку, перманентно ускладнюються [1]. Як наслідок – вихованець оволодіває комплексом умінь, знань, що безпосередньо пов'язані з розвитком творчих здібностей. Н. Венгер наголошував, що творчість є необхідною умовою людського існування, оскільки творча діяльність збагачує людину [2]. Усе більше науковців, практиків, роботодавців констатують факти щодо того, що у різних

сферах життєдіяльності людей творчих професій неможливо замінити. Відтак дітей потрібно учити творчості, розвивати їхнє критичне мислення. Зазначеному вище сприятиме розвивальне середовище, а педагог (дорослі, батьки) повинні забезпечити умови для розвитку творчої самостійності діяльності майбутньої особистості.

**Аналіз останніх публікацій.** Особливості творчого розвитку дітей описували в своїх працях учені С. Архіпова, І. Грицюк, Т. Комарова, А. Костак, А. Микуліна, Т. Молнар, В. Моляко, В. Роменець, О. Терещенко, К. Роджерс, Н. Сакуліна та ін. Творчий розвиток дітей дошкільного віку засобами образотворчої діяльності представлено у працях І. Білої, Н. Ветлугіної, В. Котляра, І. Листопад, Т. Сухорукової тощо. Специфіку становлення творчого конструювання дошкільників описано у дослідженнях І. Білої [3].

Навчанню дітей дошкільного віку трудовим умінням та навикам під час занять з художньої праці присвячено дослідження А. Костак та Т. Молнар. Зокрема учені розглядають художню працю дітей як дієвий засіб різностороннього розвитку вихованців та їхньої підготовки до навчання у початковій школі [4]. І. Листопад розроблено та проаналізовано методику використання творчих завдань задля розвитку творчих здібностей дошкільників. Наголошено, що під «творчістю» (креативністю) прийнято розуміти продуктивну діяльність людини, яка здатна створювати якісно нові матеріальні, втілювати духовні цінності суспільного значення; форму психічної активності, за якої людина продукує якісно нове, що вирізняється неповторністю і оригінальністю, новизною [5]. А. Микуліна, аналізуючи особливості творчого розвитку дітей засобами образотворчого мистецтва, виокремлює умови розвитку творчих здібностей дошкільників: інтеграція різних видів діяльності; ознайомлення вихованців з етапами творчого розвитку; розвиток спостережливості, збагачення словника дітей; навчання різноманітним технікам та способам зображення; забезпечення необхідними матеріалами задля самостійної творчої діяльності; використання продуктів творчої діяльності дітей для, оздоблення інтер'єру, організації виставок, ігор [6, с.106].

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є характеристика теоретико-методологічних передумов підготовки майбутніх вихователів до керівництва творчою художньо-конструктивною діяльністю дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі підготовки майбутніх вихователів до організації творчої художньо-конструктивної діяльності дітей дошкільного віку основну увагу здобувачів освіти слід зосередити на тому, що розвитку творчих здібностей дошкільників сприяє створення у групі ЗДО піднесеної емоційної атмосфери, у якій діти відкриті до пошуків та експерименту. Означене потребує усвідомлення здобувачами освіти того, що організацію освітнього процесу в ЗДО слід будувати на засадах особистісно-орієнтованої моделі взаємодії педагога та вихованців: довірливе ставлення до дитини, урахування її індивідуальних можливостей, забезпеченні відчуття успіху в різних видах діяльності, психологічної захищеності, створення середовища, сприятливого для творчості. При цьому слід ураховувати особливості процесів творчого розвитку дошкільників, під час яких відбуваються якісні зміни у і пізнавальній діяльності дітей, оскільки формуються уміння та навички у царині мистецької діяльності.

Значні можливості творчого розвитку дітей дошкільного віку покладено в основу навчальних дисциплін художньо-естетичного спрямування: зображувальну діяльність, яка включає в себе

малювання, ліплення, аплікацію, декоративну діяльність дітей під час перелічених видів діяльності та художню працю, змістом якої передбачено власне реалізацію художньо-конструктивної діяльності вихованців. Означені заняття потенційно містять неабиякі можливості задля формування творчої активності дошкільників, оскільки за своєю сутністю художньо-продуктивна діяльність є продуктивно-творчою, а діти мають змогу, відповідно до своїх природних прагнень, передавати враження від навколишнього, вносячи у свій творчий продукт елементи індивідуального світобачення.

Увагу майбутніх вихователів слід зосередити на тому, що важливою умовою творчого розвитку дошкільників є *організація розвиваючого середовища* (організований педагогічний простір, що заснований на взаємодоповнючому діяльницькому спілкуванні всіх учасників виховного процесу і припускає смислові та міжособистісні відносини) [7]. Означене середовище дає можливість вихованцям оволодівати новими способами творчої діяльності, оскільки містить у собі елементи проблемності, новизни.

За своїм характером художньо-конструктивна діяльність в закладі дошкільної освіти базується на основі образотворчої діяльності та гри, тому приносить задоволення дитині, розвиває естетичні почуття, зацікавленість мистецтвом та передбачає розвиток творчих здібностей дітей, закладає основи проектного мислення, забезпечує умови для формування важливих якостей характеру. Важливо, що саме у дошкільному віці процес пошуку вихованцем творчого рішення має значно більше значення для всебічного розвитку дітей, ніж результат. Процес навчання дітей конструюванню пов'язаний із виготовленням певних об'єктів. У освітній діяльності конструювання дітей може бути засобом активізації навчальної діяльності дітей, розвитку їх творчих здібностей, поглиблення й розширення отриманих знань, розвитку сенсомоторики, естетичного виховання, інтегрування знань із різних галузей науки і техніки, мистецтва.

Увагу майбутніх вихователів слід зосередити на тому, що організація художньо-конструктивної діяльності вихованців потребує урахування наступних напрямів роботи в ЗДО: формування основ критичного мислення, здатності спостерігати і порівнювати; бути поряд з дитиною і у віртуальному та у реальному світі; вчити дітей роботи висновки.

Оскільки гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку, увагу майбутніх вихователів слід зосередити на певних аспектах розвитку ігрових здібностей дошкільників та формуванні художньо-конструктивних умінь та навичок: під час роботи з дітьми варто здійснювати своєрідне «опредмечування» чи «оживлення» об'єкта; вико-

ристовувати предмети-замінники; створювати конкретні образи на основі неповного графічного зображення чи словесного образу; використовувати уявні образи багатовимірних об'єктів (задля формування просторової уяви); проектувати власну уяву на певний задум, створювати та послідовно реалізовувати план свого задуму.

Здобувачам освіти слід зважати на те, що художньо-конструктивна діяльність містить трудову та художньо-естетичну складову, тому має чималий потенціал у напрямі розвитку дитячої уяви через створення вихованцями нових, оригінальних предметів. Гра чи ігрова діяльність певною мірою проходить крізь усі етапи життя людини. Вона притаманна кожній культурі і є специфічним видом діяльності. Розмаїття проявів гри дає можливість деяким дослідникам припускати та дискутувати з приводу того, що гра виникла раніше за працю та культуру, є елементом розваги та насолоди а будь-яка діяльність, є, по суті, частково грою. Зазвичай ігрова діяльність відіграє релаксаційну функцію і здійснюється поза роботою, під час відпочинку. Проте праця, навіть творча, мистецька, на може бути розвагою, забавою, грою.

В. Москалець гру дітей дошкільного віку вважає стадією психосоціального розвитку особистості. Основне її розвивальне завдання вчений вбачає у формуванні ініціативності [8, с.203]. В ігровій діяльності дитина інтенсивно засвоює нові знання, уміння, навички, а розвиток моторики та мовлення під час активної художньо-конструктивної діяльності відкриває неабиякі можливості для спілкування з однолітками, зазвичай у ігровій формі. Загалом гра за своєю сутністю, функціями та впливом є близькою до художньої діяльності. Її близькість полягає в безкорисливості, багатофункціональності, умовності, розважальному спрямуванні, рольовому характері поведінки, приємних емоціях, зв'язку з життям, своєрідному введенні в повсякденне життя людей тощо. Гра, у поєднанні з мистецтвом, є провідною діяльністю, особливо важливою для дітей дошкільного віку. Гра, яка пов'язана з художньо-конструктивною діяльністю дошкільників, перш за все спрямована на зміну внутрішнього світу дитини. Її сутність полягає в можливості імпровізувати, творити, насолоджуватись проявом своїх духовних та фізичних сил.

Під час організації творчої діяльності з вихованцями слід зосереджуватись на тому, що сучасні діти полюбують динамічністю, яскравістю, стислістю викладу інформації, намагаються засвоїти більше інформації за короткий термін. Задля цього Ю. Котелянець радить зосередити увагу на подоланні наступних недоліків дитячого конструювання: нечіткість творчого задуму дитини, який полягає у нечіткості структури образу; нестійкість задуму, оскільки дошкільники часто

починають створювати один об'єкт, а у результаті виходить дещо інший (проте діти, зазвичай, задовольняються цим; поспішність у дитячій виконавській діяльності та зайва захопленість нею; нечіткість уявлення про послідовність та планування дій; невміння попередньо аналізувати задачу [9, с. 147].

Виокремимо характерні аспекти творчого компоненту художньо-конструктивної діяльності дошкільників:

1. Орієнтаційний – потребує створення умов, за яких майбутня особистість зможе більш глибоко відчувати та розкрити свої приховані творчі можливості.

2. Творчо-перетворювальний – потребує застосування діяльнісного підходу щодо конкретної творчої праці, оскільки усі важливі особистісні характеристики, а також уміння формуються лише шляхом активної діяльності особистості.

3. Особистісно-креативний – характеризується як внутрішня потреба у творчій реалізації особистісного потенціалу дитини у художньо-конструктивній діяльності.

При цьому слід наголосити, що ми опираємось на той факт, що власне творча діяльність породжує якісно нове, відрізняється неповторністю, оригінальністю. Проте у результатах творчої художньо-конструктивної діяльності дітей не слід шукати дещо якісно нове, те, що раніше ніде не зустрічалось. Слід завжди відштовхуватись від зони найближчого розвитку вихованця, виявляти у його художньо-конструктивній діяльності «неповторне», «оригінальне» чи «унікальне» перш за все очима самого педагога, пробувати бачити творчий світ очима дитини. Відтак ступінь новизни продуктів творчої діяльності дошкільника варіюється в межах індивідуального особистісного розвитку дошкільника, а його креативність характеризується своєрідною умовністю новизни, у якій результативним є сам процес творчої художньо-конструктивної діяльності, а згодом - і його цінність.

Тому у процесі підготовки майбутніх педагогів до реалізації ними творчого аспекту художньо-конструктивної діяльності дітей, зважаємо на те, що творчість слід пов'язувати не лише з інтуїцією, фантазією, грою уяви. Вона не обмежується удошкільному віці створенням якісно нового продукту, а доступна кожній дитині і дуже часто саме творчі зусилля проявляють себе у виконавчій чи дещо монотонній діяльності дошкільника (у процесі якої вихованець набуває навичок потрібних первинних дій), яка згодом, за наявності ініціативи у дитини, набуває творчого характеру.

Сутність художньо-конструктивної діяльності опосередкована розумовою творчою діяльністю – спершу конструюванням в уяві того, що дитина прагне втілити у реальну дійсність, яка водночас опирається на систему соціальних і відповідних

психофізичних явищ, які складають механізм творчості вихованця. Аналогічною є думка В. Журенко, яка розглядає творче конструювання засобом інтелектуального розвитку дітей. Зокрема учена акцентує на наступних показниках творчого конструювання: створення «образів» конструкцій (кількість, новизна, оригінальність, виразність, варіативність, наділення образів різними властивостями, ступінь віддаленості створюваного образу від запропонованого); здатність будувати різні образи на одній основі; інтелектуальна активність; захоплення дітей від пошукової діяльності; емоціональне ставлення до виконання творчих конструктивних завдань. Учена наголошує, що конструктивна творчість у своїй основі містить складний комплекс практичних та розумових дій, розпочинається з визначення задуму (уявлення про кінцевий результат та шляхи його досягнення) [10]. Відтак творчий художньо-конструктивний задум народжується через розумову діяльність дошкільника (порівняння, аналіз, синтез) та попередній досвід.

У дітей дошкільного віку формування установки на творчість відбувається в процесі предметно-практичної діяльності у процесі виконання конкретних посильних завдань, за яких вихователь ЗДО застосовує елементи творчого підходу задля виготовлення дитиною певного виробу, стимулюючи водночас творчі прояви дитини [11]. Відтак необхідним елементом творчої художньо-конструктивної діяльності є пізнавальний (навчально-освітній) процес.

Кожен вид художньо-конструктивної діяльності дошкільників має свою специфіку, яка пов'язана з особливостями матеріалу (папір, тканина, природний матеріал тощо). Основними показниками творчого конструювання є кількість, оригінальність, варіативність, новизна, виразність конструкцій, рівень віддаленості створюваного «образу» від початкових даних; захопленість дітей пошуковою діяльністю та їхня емоційна включеність, інтелектуальна активність. Розвиток творчості дошкільників під час художньо-конструктивної діяльності будується на основі взаємопов'язаних складових: дитяче експериментування з новим матеріалом; розвиток уяви та образного мислення; формування узагальнених способів діяльності.

Відтак саме творча художньо-конструктивна діяльність вихованця, на своїх початкових етапах, характеризується перетворювальною активністю, яку спрямовано на зміну реальних об'єктів оточуючої дійсності і містить у собі *предметно-перетворювальний* (діяльнісний) та *пізнавальний* компоненти, істотними характеристиками яких є предметність, доцільність, суспільна спрямованість. Водночас художньо-конструктивна діяльність дитини 4-6-річного віку містить *чут-*

*тєво-предметний* компонент, який забезпечує взаємозв'язок ідеального (того, що відчуває дитина) та об'єктивно-реального (опредмечування дитиною своєї духовної творчості).

Художньо-конструктивна діяльність органічно та безболісно допомагає дошкільнику перейти від ігрової діяльності до навчальної, продовжуючи зберігати в її основі ігрові елементи. Характеризуючи шляхи розвитку творчості дітей у процесі художньо-конструктивної діяльності виділимо наступні особливості творчої діяльності, притаманні дошкільнику: первинне хвилювання (переживання), бажання, яке слугує поштовхом для створення чогось нового; виразну конкретну діяльність з певним матеріалом для творчості певними засобами; естетичне оформлення, впорядкування результатів такої діяльності, яка обов'язково містить елемент суспільної значимості.

Слід наголосити, що дошкільники, відповідно до своїх вікових особливостей, не прагнуть звітувати перед собою про важливість здійснення ними творчої роботи чи про необхідність сформованості у них знань та умінь задля якісної реалізації такої діяльності та правильності здійснення ними тих чи інших прийомів у роботі. Вони діють відповідно до своїх природних пореб та прагнень щодо виконання окремих вдалих прийомів у виробі. Тому вирішувати проблему творчого розвитку дітей дошкільного віку у площині домінування логіки та навчання у процесі творення є недоречним. У поняття «творчість дитини дошкільного віку» ми вкладаємо процес, дієвість, активність дитини під час творення нею духовних та предметних продуктів як кінцевих результатів її творчої діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Враховуючи теоретико-методологічні передумови підготовки майбутніх вихователів до керівництва творчою художньо-конструктивною діяльністю дітей дошкільного віку, предметно-перетворювальну художньо-конструктивну діяльність дітей дошкільного віку на заняттях з художньої праці варто кваліфікувати як процес творчості. Відтак увагу майбутніх вихователів слід зосереджувати на наступних особливостях творчої художньо-конструктивної діяльності дітей дошкільного віку: її організація потребує застосування педагогом особистісно-діялісного підходу щодо налагодження взаємодії із дітьми дошкільного віку; художньо-конструктивній діяльності дошкільників притаманний активний, емоційно насичений зміст; вона базується на урахуванні вікових, індивідуальних особливостей дітей та сприяє розвитку творчої особистості. Неабияке значення в організації художньо-конструктивної діяльності відведено особистості педагога, його здатності зацікавити дітей творчим процесом. Важливе місце відводимо оволодінню здобувачами освіти відповідними формами, методами та засобами роботи з дітьми, належному добору

тематики щодо організації відповідних занять, спроможності щодо забезпечення належних умов задля повноцінного розвитку майбутньої творчої особистості.

#### Список використаної літератури:

1. Борин Г.В. Педагогічні умови організації художньо-конструктивної діяльності дітей дошкільного віку в умовах ЗДО. Молодь і ринок, 2021. № 9(125), с. 37–42.
2. Венгер А. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
3. Біла І.М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 137 с.
4. Костак А.І., Молнар Т.І. Навчання дошкільників трудовим навикам та вмінням в процесі художньої праці. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції, 21–22 жовтня 2021 р., Мукачєво / Ред.кол.: Т.Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачєво: Вид-во МДУ, 2021. 348 с.
5. Листопад І. А. Творчі завдання як засіб розвитку творчих здібностей старших дошкільників. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 23, 2020. С. 74–81.
6. Микуліна А.К., Лакатош О.Я. Особливості навчання конструюванню з різних матеріалів старших дошкільників. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції, 21–22 жовтня 2021 р., Мукачєво / Ред.кол.: Т.Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачєво: Вид-во МДУ, 2021. 348 с.
7. Борин Г. Професійна підготовка студентів до художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку засобами педагогічної практики. Академічні студії. Серія «Педагогіка», 2021. № 3, с. 181–186.
8. Москалець В .П. Психологія особистості. Київ: «Центр учбової літератури», 2013. 262 с.
9. Котелянець Юлія Сергіївна. Конструктивна діяльність як засіб розвитку дітей дошкільного віку. Педагогічна освіта: теорія і практика. Випуск 28, 2020. С. 144–153.
10. Журенко Л. Творче конструювання як засіб інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку. URL: [http:// www.rusnauka.com/25\\_SSN\\_2009/Pedagogica/51493.doc.htm](http://www.rusnauka.com/25_SSN_2009/Pedagogica/51493.doc.htm)
11. Борин Г. (2019). Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до творчої художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку. Науковий журнал: Освітній простір України, 2019. № 14. с. 57–63.

#### **Boryn G. Scientifically-pedagogical pre-conditions of preparation of future educators to guidance by creative artistically-structural activity of children of preschool age**

*The article is sanctified to the analysis of pre-conditions of preparation of future educators to guidance by creative artistically-structural activity of children of preschool age. It is marked that the problem of developing creative flairs is widely presented in scientifically-pedagogical researches of scientists. Certainly, that work of children of preschool age is a not end in itself, but condition and means of harmonious development of personality. Due to her a child exposes his inner world, forms own individuality, and development of work of child it follows to examine a system task decisions of individual creative tasks, that permanently become complicated in accordance with the zone of her the nearest development. The special attention of teachers of establishment of higher pedagogical education must be sent to the necessity of realization of formation of that organization of educational process in establishment of preschool education it follows to build on principles of the personality-oriented model of cooperation of teacher and pupils bread-winners : trustful attitude toward a child, taking into account of her individual possibilities, providing of feeling of success with the different types of activity, psychological security, creation of environment friendly to work. Thus it follows to take into account the features of processes of creative development of preschool children during that there are quality changes in and to cognitive activity of children, as ability and skills are formed in area of artistic activity.*

*It is educed that by the nature artistically-structural activity in establishment of preschool education is based on the basis of graphic activity and game, that is why it brings pleasure to the child, develops the aesthetic feelings, personal interest by an art and envisages developing creative flairs of children, mortgages bases of the project thinking, provides terms for forming of important qualities of character. It is found out, that weight of future educators it follows to concentrate on taking into account of next work assignments with children: forming of bases of the critical thinking, ability to look after and compare; to be next to a child and in virtual and in the real world; to teach the children of work conclusions. During research characteristic aspects are distinguished creative to the component of artistically-structural activity of preschool children.*

**Key words:** *artistically-structural activity, preparation of future educators, creative development, to put preschool age, playing activity, artistic labour, creative activity.*

**В. І. Буцяк**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри гри на музичних інструментах  
Інституту мистецтв

Рівненського державного гуманітарного університету

## РОЗВИТОК ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ ХОРМЕЙСТЕРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

*Невід'ємною складовою професійного слуху музикантів є поліфонічний слух. Його формування розпочинається з розвитку здатності слуху розрізнено та диференційовано сприймати багатоголосну звукову тканину, встановлювати зв'язки між голосами та чути їх співзвуччя. Удосконалення поліфонічного слуху триває впродовж усієї професійної діяльності.*

*В результаті аналізу літературних джерел встановлено, що поліфонічний слух – складний багатоконпонентний концепт, що поєднує у собі: мелодичний, гармонічний, ритмічний, тембральний слух, мислення, увагу, пам'ять, музично-слухові уявлення та ін.*

*Дисципліна «Фортепіано» містить унікальні можливості для розвитку поліфонічного слуху, розширення музичного кругозору, усвідомлення пізнавального, виховного, розвивального значення поліфонічної музики і на цій основі – формування інтересу до її вивчення.*

*У статті наголошується, що розвиток поліфонічного слуху хормейстерів забезпечується раціональним поєднанням теоретичних знань із виконавською практикою, обґрунтованою системою пізнавальної й творчої діяльності, де виключного значення набуває опанування відповідним навчальним матеріалом – фортепіанним репертуаром. Йдеться не лише про поліфонічні фортепіанні твори для сольного виконання, але й для фортепіанних ансамблів, акомпанементів, перекладів для фортепіано партитур (хорових, оркестрових, оперних), інструментальних і вокальних творів, музичних зразків із збірок з сольфеджіо (двоголосного, стильового, поліфонічного), гармонії та ін. Адже поліфонічний слух розвивається при сприйнятті, осмисленні та відтворенні поліфонічності й багатоплановості фортепіанної фактури, горизонтальної та вертикальної диференціації мелодичних ліній і окремих голосів, їх ритмічного, інтонаційного, динамічного, тембрального розрізнення.*

*Відтак цілеспрямоване та послідовне наповнення змісту фортепіанної підготовки різноманітними поліфонічними та багатоголосними творами, розуміння особливостей, опанування методами і прийомами роботи над ними, творче використання набутих знань, умінь і навичок забезпечуватиме формування фахових компетентностей майбутніх хормейстерів.*

**Ключові слова:** хормейстер, професійна діяльність, фортепіанна підготовка, поліфонічний слух, музичний репертуар, багатоголосся, поліфонія.

**Постановка проблеми.** Професійна діяльність хормейстера тісно пов'язана з таким універсальним музичним інструментом як фортепіано. Показ хорового (вокального) твору чи партитури, налаштування, розспівування, акомпанування, вивчення окремих партій та їх поєднання – це лише неповний перелік умінь, що потрібні викладачу, диригенту (регенту) чи артисту вокального (хорового) колективу.

Попри те, як показує досвід, значна частина здобувачів вищої освіти, особливо перших курсів, які обрали цю професію, мають поверхневі знання щодо поліфонії та специфіки роботи над нею через недостатній рівень довузівської підготовки, обмежену кількість пройденого раніше поліфонічного репертуару або відсутність інтересу до нього, невміння послідовно та раціонально опрацювати багатоголосні та поліфонічні твори тощо.

Спрямованість освітнього процесу на майбутню професійну діяльність потребує комплексного

підходу до вирішення академічних завдань, опанування значущого для студентів репертуару, а саме багатоголосних і поліфонічних творів, виконання яких потребує сформованості спеціальних конкретно-змістовних, а не абстрактних знань, умінь і навичок. Відповідно без розвиненого поліфонічного слуху це неможливо зреалізувати.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема слухового розвитку музиканта є актуальною та широкою. На тлі досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців можна стверджувати, що без поліфонічного слуху музична діяльність є практично неможливою. Окремі аспекти проблеми розкрито у доробку вчених, зокрема: характеристика його складових (А. Каузова, З. Рік, Б. Теплов); вікові особливості розвитку (З. Рінкявічус, Л. Степанова); специфіка формування у різних видах музичної діяльності чи у процесі вивчення конкретних музичних дисциплін (Н. Беличенко, С. Пермінова, Л. Степанова) та ін.



Утім питання розвитку поліфонічного слуху майбутніх хормейстерів у процесі музично-інструментальної підготовки у закладах вищої освіти не можна вважати достатньо вивченими.

**Мета статті** – охарактеризувати особливості розвитку поліфонічного слуху в процесі фортепіанної підготовки майбутніх хормейстерів.

**Виклад основного матеріалу.** Провідним інструментом музиканта є його музичний слух – складна сенсорна система, що забезпечує відображення зовнішнього світу у всьому його звуковому розмаїтті. «Створюючись в історичному процесі розвитку людства, ... музичний слух становить цілісне, осмислене та узагальнене сприйняття, що нерозривно пов'язане з усім розвитком музичної культури» [5, с. 253].

Сприйняття та інтерпретація поліфонічної і багатоголосної музики потребує розвиненості поліфонічного слуху. Науковці розглядають його: як різновид музичного (гармонічного) слуху (А. Островський, П. Сладков), як музичну здібність (А. Каузова, Б. Теплов, Г. Ципін), де вищим її видом є гармонічний слух, що розвивається на основі мелодичного в процесі роботи над багатоголосною музикою.

З позиції дослідження музичного слуху як психологічної та мистецькознавчої категорії, виокремилися два підходи: у вузькому значенні музичним слух – це сприйняття звуковисотності, динаміки, тембру, а також інших засобів музичної виразності – інтонації, метро-ритму, форми, фразування тощо; у широкому – музичний слух виходить за межі відчуття та сприйняття музичних звуків чи музичної тканини, характеризуючи здібності особистості уявляти, сприймати та інтерпретувати художній зміст твору. Зокрема, Б. Теплов, вивчаючи ці форми музичного слуху, дійшов висновку, що їх засадою виступають дві здібності – ладове чуття, як перцептивний (емоційний) компонент музичного слуху і музичне слухове уявлення, як репродуктивний (слуховий) його компонент [7, с. 211].

Осібнo варто зупинитися на одному з компонентів музичного слуху, що визначає здатність у відтворенні мелодії голосом чи на музичному інструменті – музично-слухових уявленнях («переробка слухових вражень») як результату попереднього досвіду музичної діяльності, що трансформує художній задум у звукову реальність (Б. Теплов). Вони слугують механізмом цілісного сприйняття музичного твору, що містить: звуковисотне розрізнення, ритмічну організацію, тембральне забарвлення, які підпорядковані інтонації. Своєю чергою, інтонація (семантична одиниця в музиці), «виступає як змістовний осередок формотворення і має відносно самостійне виразове значення», що визначає характер (манеру, стиль, тонус) висловлювання та забезпечує осмислення висотної

організації якості звуковираження у словесному та музичному мовленні (в останньому випадку – висотне співвідношення і зв'язок музичних творів у єдності з їх ритмічною організацією) [3, с. 9].

Водночас музично-слухові уявлення пов'язані з таким поняттям, як внутрішній слух – мислене уявлення, «озвучення» музичного твору без допомоги інструмента чи голосу. Ці категорії є близькими, однак не тотожними. Саме розвинений внутрішній слух забезпечує можливість вільно оперувати музично-слуховими уявленнями, що формуються на засадах попереднього досвіду сприйняття музики, хоча й мають вибіркового характеру.

При цьому прослідковується зв'язок поліфонічної музики з мисленням – діяльністю, в результаті якої пізнається та осмислюється художньо-образний зміст музичного твору, його стильові, жанрові і виконавські особливості. Мисленнєвим процесом є й музично-слухові уявлення, які тісно пов'язані з рухом – грою на музичному інструменті, диригуванням тощо. Поєднання слухових уявлень з руховими діями, коли починає чути виконавський апарат, забезпечує цілісне сприйняття та осмислене відтворення художнього змісту музичного твору. На думку Г. Ципіна, «виконання музики – дія, емоційно насичена в самій своїй основі, – в принципі неминуче активізує музичне мислення, створює умови для ефективного перебігу музично-інтелектуальних процесів» [8, с. 142].

Отже, компонентами поліфонічного слуху виступають: мелодичний, гармонічний, ритмічний, тембральний слух, мислення, увага, пам'ять, музично-слухові уявлення. Окрім цього, до складових поліфонічного слуху входить ще архітектонічний слух, що є результатом розвитку абсолютного та внутрішнього слуху музиканта та здібності чути голосоведіння і відчувати співвідношення акордів між собою, тональне та ритмічне; здібність, завдяки якій музикант інстинктивно відчуває закони безумовної краси та логічного зв'язку послідовностей, які осмислюються та висвітлюються ходом мелодії, тобто музичною мовою. «Якщо вища слухова здібність разом з природним архітектонічним слухом і відчуттям музичної логіки прикрашаються винахідливістю, що виходить із внутрішньої потреби творчості, то таку вищу здібність можна назвати композиторським або творчим талантом» [1, с. 34].

Узагальнюючи різні підходи щодо інтерпретації поліфонічного слуху, С. Кваша трактує поліфонічний слух як «фізично психологічну здібність до цілісного і водночас диференційованого сприйняття та контролювання розвитку кожного голосу в єдності з іншими, а також здатність відтворювати музику поліфонічного складу» [2, с. 179].

На наш погляд, поліфонічний слух може бути визначений як здатність до цілісного та водночас

диференційованого сприйняття, осмислення і відтворення на музичному інструменті (фортепіано) чи голосом із музичним інструментом декількох мелодичних ліній (голосів) з такими показниками:

- виразне та осмислене виконання на фортепіано зразків багатоголосної і поліфонічної музики;
- розрізнення «на слух» видів багатоголосся та поліфонії (підголоскова, імітаційна, контрастна, змішана);
- утримування постійного слухового контролю за розгортанням поліфонічної музичної тканини;
- оперування відповідним понятійним апаратом.

Зауважимо, що розвиток поліфонічного слуху хормейстерів у процесі музично-інструментальної діяльності потребує індивідуального, комплексного підходів. Відтак важливо вирішувати освітні завдання з огляду на музичні здібності здобувача вищої освіти, його довузівську музичну підготовку задля створення індивідуальної траєкторії розвитку з використанням репертуару, що акумулює фортепіанні твори різних жанрів і стилів із поліфонічно насиченою фактурою, а також спеціальні – партитури, зразки багатоголосного, стильового сольфеджіо, ансамблі, акомпанементи та ін.

Що стосується літератури для фортепіано, то вона багатоголосна і багатопланова. Подібна репертуарна розмаїтість, її «безпосередньо художньо-естетичне й аналітичне засвоєння, що супроводжується власними виконавськими діями, і створює ті особливо вигідні умови для формування-розвитку поліфонічного слуху» [8, с. 58-59].

У процесі фортепіанної підготовки хормейстерів першочерговим завданням є опанування багатопланової фортепіанної фактури – організації музичної тканини на основі специфічних засобів виразності. Це поняття суголосне з поняттям музичного складу – принципу організації (конструювання) твору. За Н. Супрун-Яремко, основні його види: монодичний (одноголосний), гетерофонічний (проміжний між монодичним і поліфонічним), хоральний (багатоголосний акордово-гармонічний), поліфонічний, гармонічний, мішаний [6, с. 8]. При цьому навіть виконання простої мелодії з акомпанементом потребує диференційованого звучання: рельєфного виділення головної теми та приглушення акомпанементу. Такий розподіл звучання фортепіанної фактури неможливий без функціональних проявів поліфонічного слуху і ретельної, планомірної роботи за музичним інструментом.

Для якісного засвоєння поліфонічного репертуару слід, насамперед, навчитися сприймати багатозаровість, поліфонічність фортепіанної фактури, прослідковувати не лише за рухом (горизонтальним і вертикальним) мелодичних ліній (голосів) та акомпанементом, а цілісно відтворювати на фортепіано, голосом із фортепіано

усі ці елементи. Водночас важливо поглиблювати музично-теоретичні знання про поліфонічну музику, розширювати понятійний апарат для її аналізу та з метою розвитку уміння вербальної інтерпретації художнього змісту. Опановуючи поліфонічний твір, здобувач вищої освіти має здійснювати його аналіз поступово, поетапно через практичне поєднання теоретичної інформації з процесом втілення у грі художнього образу, авторського задуму, власних емоцій та переживань. Важливо спонукати його до самостійної інтелектуальної діяльності, до розширення знань не лише про музичний твір, а й епоху, композитора, стиль тощо, що забезпечує відчуття кращої обізнаності, компетентності, мотивує до їх практичного застосування.

Щодо виконавських завдань, то одночасно з удосконаленням технічних умінь і навичок, треба працювати над якісним звукоутворенням з огляду на безпосередній зв'язок фортепіанного звучання з людським голосом та завданням його наслідування у грі на легато, кантилені тощо. Постійний слуховий контроль і розвиток уміння чути та вирізняти деталі безпосередньо пов'язані з формуванням уміння звукової диференціації, відчуття звукової перспективи.

Поліфонічні твори слід вивчати, застосовуючи індивідуально орієнтовані доцільні методи та прийоми, а також інноваційні технології. Важливо стимулювати творчу активність здобувачів вищої освіти та спонукати їх до публічного виконання фортепіанних творів.

Розвиток поліфонічного слуху в процесі фортепіанної підготовки потребує часу та тривалої планомірної роботи, що доволі часто супроводжується проблемами. Це стосується диференціації звучання голосів і цілісності виконання музичного зразка при різному фразуванні кожного голосу, різній артикуляції, неспівпадінні шрихів, ритмічного малюнку та динамічного плану. Деякі здобувачі вищої освіти відчувають поліфонічність викладу, але у їх сприйнятті та виконанні домінує верхній голос. Також унеможливує продуктивну роботу за музичним інструментом невміння надовго зосереджувати та утримувати стійку слухову увагу. З цього приводу Г. Ципін зазначав, що саме увага, її об'єм, стійкість, здатність до концентрації і водночас до гнучкості, рухливості, розподільності визначає якість поліфонічного слуху, рівень його професійної розвиненості [8, с. 58-59].

Насамкінець зазначимо, що для розвитку поліфонічного слуху хормейстерів необхідно забезпечити поступальність і планомірність фортепіанного навчання, доцільний добір навчального матеріалу – інструктивного та художнього, застосування дієвих методів і прийомів, що сприятимуть глибокому осягненню поліфонічних і багатоголосних творів, оцінці їх художнього, розвивального

та освітнього сенсу для особистісного розвитку та майбутньої професійної діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Реалізація багатогорторності фортепіанної підготовки хормейстерів у закладах вищої освіти забезпечує їх загальномузичний і творчий розвиток, опанування специфічними особливостями фортепіанної фактури та аналізу різноманітних творів, набуття ними виконавських умінь і навичок. Успіх вирішення усього комплексу завдань опосередкований рівнем слухового розвитку здобувачів вищої освіти, передусім, поліфонічного слуху. Він формується при сприйнятті багатоплановості поліфонічної тканини, диференціації голосів, їх тембрального і динамічного розрізнення, а також у процесі пізнання специфічних особливостей і методичних засад роботи над багатоголоссям та поліфонією, їх виконання на фортепіано. Так, крізь призму фортепіанного виконавства майбутній хормейстер набуває необхідних *професійно орієнтованих компетентностей*.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та апробації методичної моделі розвитку поліфонічного слуху хормейстерів на засадах історико-стильового підходу.

#### Список використаної літератури:

1. Водолєєва Н.В. Стильові особливості музичної архітектури у творах С. Прокоф'єва: дис. ... канд. мистецтва: 17.00.03 / Національна музична академія імені П.І. Чайковського. Київ, 2020. 191 с. URL: [knmdu.com.ua/wp-content/uploads/vodoleeva-dysertatsiya.pdf](http://knmdu.com.ua/wp-content/uploads/vodoleeva-dysertatsiya.pdf) (дата звернення 19.05.2022).
2. Кваша С.І. Поліфонічний слух як предмет теоретичного осмислення в сучасній музичній науці. *Молодий вчений*. 2018. № 11(63). С. 178–181.
3. Маркова Е.Н. Интонационность музыкального искусства: Научное обоснование и проблемы педагогики. Київ : Музична Україна, 1990. 183 с.
4. Ринкявичус З. Воспринимают ли дети полифонию? Ленинград : Музыка, 1979. 64 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1. Москва : Педагогика, 1989. 488 с.
6. Супрун-Яремко Н.О. Поліфонія. Вінниця : Нова Книга, 2014. 512 с.
7. Теплов Б.М. Избранные труды. Т. 1. Москва : Педагогика, 1985. 328 с.
8. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. Москва : Просвещение, 1984. 176 с.

#### **Butsiak V. Development of choirmaster's polyphonic hearing in the process of piano preparation**

*Polyphonic hearing is an integral part of the professional hearing of musicians. Its formation begins with developing the ability to hear polyphonic and differentiated sound tissue, make connections between voices and listen to their consonances. The improvement of polyphonic hearing continues till the very end of the musician's professional activity.*

*The analysis of literature sources shows that polyphonic hearing is a complex multi-component concept that combines: melodic, harmonic, rhythmic, timbre hearing, thinking and attention, memory etc.*

*The discipline «Piano» contains unique opportunities for the development of polyphonic hearing, expanding musical horizons, awareness of cognitive, educational, and developmental importance of polyphonic music and building of interest to study on this basis.*

*The article emphasizes that the development of polyphonic hearing of choirmasters provides a rational combination of theoretical knowledge with performing practice and a well-founded system of cognitive and creative activities, where the importance of mastering the relevant educational material – piano repertoire. These are not only polyphonic piano works for solo performance, but also for piano ensembles, accompaniments, translations for piano scores (choral, orchestral, opera), instrumental and vocal works, and musical samples from the collections of solfeggio etc. After all, polyphonic hearing develops in the perception, comprehension and reproduction of polyphonic and multifaceted piano texture, horizontal and vertical differentiation of melodic lines and individual voices, and also their rhythmic, intonational, dynamic, and timbre differentiation.*

*Therefore, purposeful and consistent filling of the content of piano training with various polyphonic and multivoiced works, understanding the features, mastering the methods and techniques of working with them, and creative use of acquired knowledge, skills and abilities will ensure the formation of professional competencies of future vocal collective leaders.*

**Key words:** *choir-master, professional activity, piano preparation, polyphonic hearing, musical repertoire, multi voices, polyphony.*

**А. М. Грінченко**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки  
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

## ОСОБЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

*Стаття присвячена проблемі формування та розвитку виконавських умінь як базової основи в отриманні професійної освіти майбутніми вчителями музичного мистецтва з основного музичного інструменту. Особливість даного дослідження полягає в тому, що порушуються питання методики виконавства в умовах дистанційного навчання. Мета статті: теоретично дослідити проблему формування виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано, та окреслити шляхи оптимізації виконавської підготовки в умовах дистанційного навчання. У статті, означено загальне поняття «уміння», визначено його особливість у контексті виконавського процесу як професійну якість та спроможність майбутнього викладача до педагогічно-виконавської діяльності: інтерпретувати та втілювати музичні твори на інструменті, шляхом розуміння нотної символіки й усвідомлення в ній художнього сенсу; оперування слуховими уявленнями та знаходження інтонаційно-виразного аналогу на інструменті; застосування методичних прийомів та засобів гри; донесення творчої інтерпретації до слухача керуючись процесами спрямованими на саморегуляцію, як слухову, тактильну, рухову, так і психологічну.*

*Визначено виконавські уміння, що складають основу гри на фортепіано, а саме: мисленнєво – аналітичні уміння, які виконують аналітичну функцію у формі аналізу й сприяють розвитку самостійності у роботі здобувача; їх застосовують в залежності від виконавсько-методичних, художньо-інтерпретаційних, виконавсько-семантичних завдань, спрямованих на усвідомлення смислового контексту музичної мови. Поліфонічні уміння визначаються рівнем сформованості поліфонічного мислення, слуху та досвіду диференційованого сприйняття поліфонічної фактури. Психологічно-виконавське вміння – музично-виконавський самоконтроль, як усвідомлений, динамічний процес, що розвивається на основі природних задатків і психологічних особливостей музиканта-виконавця і синтезує концентрацію музичного слуху, уваги, волі, спрямованих на критичне оцінювання і корекцію власного виконавства музичного твору щодо його відповідності уявленому звуковому еталону та спланованій виконавській інтерпретації. Виявлено шляхи активізації даних умінь в умовах дистанційного навчання: метод редукції або спрощення, метод моделювання або варіативності, метод інтонаційної знахідки.*

*Перспектива подальшого дослідження з даної проблематики вбачає розглядання методів, що сприяють формуванню виконавських умінь в умовах дистанційного навчання гри на фортепіано.*

**Ключові слова:** виконавські уміння, формування, майбутні вчителі, піаніст, дистанційне навчання, виконавський процес.

**Постановка проблеми.** Складність політичної ситуації в країні негативно позначається на освітньому процесі здобувачів. Труднощі, що їх спіткають мають індивідуальний та специфічний характер та пов'язані з якісним отриманням знань, навичок й умінь з фахових дисциплін. Одним із непростих завдань для здобувача є оволодіння грою на музичному інструменті з одного боку, з іншого, для викладача – це формувати професійні навички та вміння майбутнього вчителя. Наявність професійних здобутків визначає компетентну спроможність фахівця, а значить можливість подальшої саморегуляції як музиканта. Специфіка цієї професії вимагає особистого підходу у навчанні, що особливо актуалізується у дистанційному навчанні. Дистанційна форма

навчання позбавляє того тактильного контакту, який відбувається на заняттях з основного музичного інструменту (фортепіано) між викладачем і здобувачем. Цей важливий момент в процесі відео-уроку викладач намагається компенсувати вербальними порівняннями, але не може замінити в отриманні здобувачем відчуття та точності артикуляції звуку, як це відбувається у живому форматі. Саме складні умови спонукають викладачів до знаходження шляхів щодо формування виконавських умінь у майбутніх учителів-музикантів в умовах дистанційного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема виконавської підготовки завжди турбувала вчених, музикантів-викладачів, виконавців-піаністів тому широко висвітлюється

в працях як вітчизняних так і закордонних авторів і охоплює наступні аспекти: сутність виконавської діяльності (О. Вінницький, Є. Гуренко, М. Давидов); питання виконавської майстерності (Ж. Карташова, Л. Ковальова-Гочарюк, І. Мостова, О. Палаженко); розвитку музично-художнього мислення (О. Бурська, І. Грінчук, Н. Мозгальова, О. Полатайко); розвиток музичних здібностей (М. Старчеус, Б. Теплов); активізація пізнавальних процесів (Г. Гофман, Дж. Ренвік); формування виконавської техніки (Г. Коган, Є. Ліберман, Г. Нейгауза, А. Шапов) готовності до виконавської діяльності (Л. Гусейнова, В. Лабунець, Т. Стратан-Артишкова); психологічні основи виконавської діяльності (Л. Баренбойм, В. Петрушин), а також володіння концертним станом (Т. Логан, Н. Корихалова, Ю. Цагареллі).

Питання формування й розвитку професійних виконавських умінь піаністів розглядаються на рівні: музично-слухових та музично-художніх уявлень (А. Грінченко, О. Рябова, О. Щербініна); виконавської рухової координації (О. Гройсман, С. Корлякова, О. Федорова-Гальберштам); поліфонічних умінь та навичок (А. Мамікіна, Хань Ле); виконавської культури (О. Андрейко, Н. Згурська); інтерпретації музичних творів (В. Крицький, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова).

Зазначені аспекти є сутнісними для виконавської діяльності піаніста і охоплюють значні кількості актуальних питань, але умови дистанційного навчання вимагають інших підходів у донесенні знань, поясненні матеріалу та демонстрації виконавських засобів. Невизначеність означеного аспекту, але його актуальність у теперішній час обумовили дане дослідження.

**Мета статті:** теоретично дослідити проблему формування виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано та окреслити шляхи оптимізації виконавської підготовки в умовах дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Важливою основою виконавської діяльності піаніста є отримані фахові знання, навички й уміння. Саме уміння надають музиканту вибудувувати виконавський процес, коректувати власну гру, запобігати помилок, працювати над звуком, технікою, артикуляцією, педалізацією, знаходити засоби та методи покращення гри на фортепіано, тобто виконавські уміння вирішують широкий спектр виконавських завдань і дають можливість удосконалювати подальшу виконавську практику та вести педагогічну діяльність. Термін «уміння» у довідковій літературі розглядається переважно як здатність, добута на основі досвіду і знань, що дозволяє належно робити що-небудь [1]; також «досконале вміння в якійсь справі» визначається як майстерність [2]. Дійсно, коли слухаєш видатних музикан-

тів, відчуваєш досконалість технічних, звукових, слухових, інтерпретаційних навичок та умінь і це, є рівень майстерності. Про виконавську майстерність, яка вихована на високопрофесійних технічних та художніх навичках та уміннях говорить Ж. Карташова, та підкреслює, що саме вони формують його виконавський апарат музиканта-інструменталіста [3]. Натомість Л. Ковальова-Гочарюк зауважує, що інструментально-виконавська майстерність це не тільки система знань, умінь і навичок, але й «комплекс властивостей і якостей особистості, що забезпечує психологічну готовність до публічного виконання музичних творів» [4]. Для музиканта наявність виконавських умінь означає «володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих та взаємопов'язаних розумових та практичних дій», які, на думку В. Блажевич, «формуються на основі застосування систематизованих знань і дозволяють успішно виконувати музичні твори» [5]. Отже, виконавські вміння мають індивідуальний характер оскільки залежать від здібностей (когнітивних, музичних) і психологічних якостей особистості. Відповідно до нашого дослідження зазначимо найбільш вагомими виконавські уміння для піаніста та визначити шляхи їх активізації в умовах дистанційного навчання.

Мисленнєво-аналітичні уміння у виконавській підготовці виконують аналітичну функцію у вигляді аналізу. Виконавець на початковому етапі та етапі поглибленого вивчення завжди міркує, зіставляє, вибудовує форму музичного твору. Так, наприклад, гармонійний аналіз допомагає зрозуміти тонально-гармоній розгортання усієї фактури і визначити кульмінаційні моменти, почути поліфонічну вертикаль і охопити усі голоси одночасно. Під час опрацювання крупної форми важливо здійснити аналіз образної драматургії твору. Виокремлення партій (головної, побічної, сполучної, заключної) та відстеження їх модифікації подальшого розвитку, складають художньо-драматургічний сенс музики розгорнутого плану. Художньо-смыслову одиницю під час аналітичної роботи складає інтонаційно-семантичний аналіз музичної мови, особливо такої деталізації потребує музика бароко. Також у роботі застосовується аналіз на вирішення виконавських завдань: визначення аплікатури, динаміки, агогіки тощо. В залежності від виконавсько-методичних (пошук методів), художньо-інтерпретаційних (втілення композиторського задуму), виконавсько-семантичних завдань визначають аналітичні уміння. Таким чином, означені уміння сприяють усвідомленню смислового контексту через порозуміння музичної знакової символіки. В умовах дистанційного навчання формування мисленнєво-аналітичних умінь в цілому не викликає труднощів, а навпаки сприяє розвитку самостійності у роботі здобувача. Позитивний результат у цьому напрямку дають наступні засоби: читання

методичної та літератури по мистецтвознавству, здійснення порівняльного аналізу творів, дискусії з викладачем з ілюстрацією на екрані.

Особливу складність у роботі викладача складають поліфонічні уміння. Їх прищеплення залежить від рівня довузівської підготовки та наявності поліфонічних навичок. Специфіка відтворення поліфонічної потребує «інтонаційно-мелодійної та тактильної диференціації, слухової перцепції по горизонталі та вертикалі, дотримання відповідної стильової музичної практики» [6]. Мислення, слух, досвід сприйняття – визначають рівень сформованості поліфонічних умінь. Кожен із зазначених когнітивних показників має музичний аналог і виконує синтезовану роль поліфонічного мислення, поліфонічного слуху в результаті диференційованого сприйняття поліфонічної музики. Якщо поліфонічне мислення спрямовано на усвідомлення поліфонічної архітектури твору, то поліфонічний слух синтезує у собі інші види слуху, що дозволяє сприймати фактуру диференційовано у трьох напрямках: горизонталі, вертикалі, діагоналі. Тому визначення поліфонічних умінь, як «комплекс усвідомлених дій, що ґрунтується на знаннях, піаністичних навичках, музичних здібностях; шляхом активізації слухового сприйняття, слухових уявлень, тактильних відчуттів щодо артикуляційно-ритмового, інтонаційно-семантичного, лінійного та гармонійного розвитку фактури в процесі опанування багатоголосого твору» [6], вимагає послідовного та системного напрацювання даного уміння.

На жаль в умовах дистанційного навчання формувати такий комплекс дуже важко. Якщо під час навчання у класі голоси можна було розподілити між інструментами й грати у парі з викладачем, то інтернет зв'язок не дає змоги грати у дуєті. У даному випадку для активізації слухового сприйняття здобувачу варто замалювати кожний голос окремим кольором, що підсилить і зорове сприйняття багатоголосої фактури. Як альтернатива відсутності викладача поряд можливо записати двоє голосів, а грати третій, або три записати й четвертий грати – можливі різні комбінації. Відзначимо, що багато хто виїхав за межі країни і має лише синтезатор, що обмежує тактильні навички, але допомагає сприйняти голоси різними тембрами; використання кнопки «орган» створить акустично-стильове налаштування на сприйняття старовинної музики.

Серед психологічних умінь вагоме місце займає музично-виконавський самоконтроль і визначаємо його наступним чином – це усвідомлений, динамічний процес, що розвивається на основі природних задатків і психологічних особливостей музиканта-виконавця і синтезує концентрацію музичного слуху, уваги, волі, спрямованих на критичне оцінювання і корекцію власного

виконавства музичного твору щодо його відповідності уявленому звуковому еталону та спланованої виконавської інтерпретації [7]. Потребу у виконавському самоконтролі має відчувати сам виконавець. Мотивоване відношення до власної виконавської діяльності сформує контроль за якістю відтвореного музичного твору. Усі аспекти гри (артикуляція, туше, педалізація, агогіка, темпоритм) потребують ретельної уваги.

Зауважимо, що застосування виконавського самоконтролю актуалізує формування низки умінь: «психо-когнітивні, рефлексивні, виконавсько-вольові, інформаційно-сміслові, слухо-уявні, образно-слухові, оцінювальні, сенсомоторні, самокоригувальні» [7; с. 130]. Для формування вище зазначених умінь пропонуємо низку наступних методів:

1. Метод редукції або спрощення. Даний метод допомагає концентрувати слухову увагу на головних елементах музичної тканини. Його сутність полягає в виокремленні мелодійної лінії чи лінії басу, відсутність середніх голосів робить фактуру більш прозорою і допомагає краще вибудувати фразування. Вдалим є застосування цього методу у роботі з поліфонічною фактурою, що надає змогу відслідкувати самостійний розвиток декількох голосів. Іноді ми припускаємо спрощення фактури для здобувачів якщо рука не охоплює потрібну фактуру. Найчастіше це зустрічається у роботі з творами Ф. Ліста, С. Рахманінова, Й. Брамса. Знаходження й збереження суттєво важливого контексту краще узгодити з викладачем.

2. Метод моделювання або варіативності, який спрямований на активізацію творчого підходу в опрацюванні музичного твору та знаходження засобів вирішення технічних, координаційних й взагалі проблем пов'язаних з оволодінням фактури. Здобувачу пропонується на основі тексту розробити вправи, визначити різні можливі комбінації з використанням: гри та голосу, ускладнення фактури, роботи з голосами, синхронним дублюванням між руками тощо.

3. Метод інтонаційної знахідки. Даний метод позитивно впливає на розвиток слухового сприйняття, слухового та образного уявлення; активізує слухову увагу та мислення музиканта. Для здобувача важливо усвідомити, що однакові ноти можуть бути виконані з різною інтонацією, тобто нести різний художній контент. Особливо це стосується фрагментів-повторів, речитативів та мелодій вокального складу.

З метою перевірки якості вивченого музичного твору варто застосувати прийом запису нотного тексту без інструменту. Спирання на внутрішній слух перевіряє наявність усвідомленого знання нотного тексту, на основі слухової та зорової пам'яті. Це достатньо складний спосіб, але ефективний особливо у вивченні поліфонічних творів.

Зауважимо, що під час дистанційного навчання здобувачам доводиться постійно записувати себе. Для ефективнішого застосування цього запису потрібно пропонувати здобувачу проаналізувати власну гру та відзначити позитивні й негативні моменти у виконанні. Таким чином, формується слухове спостереження на основі самокритики, зіставлення з іншим виконавцями й моніторингу записів різних етапів у продовж вивчення твору. Поступово даний вид роботи дає позитивні результати, що позначаються на самокорекції та саморегуляції виконавського процесу здобувача.

**Висновки і пропозиції.** Отже, виконавські уміння є важливим здобутком музиканта, що визначають його професійну спроможність, а саме: інтерпретувати музичні твори та втілювати їх на інструменті, шляхом розуміння нотної символіки й усвідомлення в ній художнього сенсу; оперування слуховими уявленнями та знаходження інтонаційно-виразного аналогу на інструменті; застосування методичних прийомів та засобів гри; донесення творчої інтерпретації до слухача керуючись процесами спрямованими на саморегуляцію, як слухову, тактильну, рухову так і психологічну. В умовах дистанційного навчання найкращий результат досягається якщо здобувач до кожного уроку готує запис, що дуже актуально з не якісним інтернет-зв'язком. Оцінювання реального звучання є визначною складовою у даному процесі, а зроблені зауваження та примітки у нотах для здобувача будуть ретельнішими. Окреслені шляхи оптимізації гри на інструменті в умовах дистанційного навчання спрямовані на активізацію самостійності здобувача, а також діалогічне спілкування з викладачем. Перспектива подальшого дослідження з даної проблематики вбачає розглядання методів, що сприяють формуванню

виконавських умінь в умовах дистанційного навчання гри на фортепіано.

#### **Список використаної літератури:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Словник синонімів української мови. Джерело : <https://1675.slovaronline.com/40032>
3. Карташова Ж. Формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва в ансамблевому класі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць*. 2019. № 26. Ч. 2. С. 90–94.
4. Ковальова-Гончарюк Л. Структурні компоненти інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2020. № 2(20). С. 202–206
5. Блажевич В. Формування виконавських умінь учнів дитячих музичних шкіл: теоретичний аспект. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки*. 2017. Вип. 157. С. 198–202.
6. Мамикіна А. І. До проблеми сутності поліфонічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези V Міжнар. Наук.-практ. конф., м. Одеса, 17–18 жовтня 2019 р. / Південноукр. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського, 2019. Т. 2. С. 68–70.*
7. Грінченко А. М. Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Суми, 2018. 278 с

#### **Hrinchenko A. Peculiarity of formation of performing skills of future teachers of music art in the conditions of distance learning**

*The article is devoted to the problem of formation and development of performing skills as a basic basis in obtaining professional education by future teachers of musical arts from the main musical instrument. The peculiarity of this study is that it raises the issue of methods of performance in distance learning. The purpose of the article: to theoretically investigate the problem of formation of performance skills of future music teachers in the process of learning to play the piano, and to outline ways to optimize performance training in distance learning.*

*The article defines the general concept of «skill», defines its features in the context of the performance process as a professional quality and ability of future teachers to pedagogical and performing activities: interpret and embody musical works on the instrument, by understanding musical symbolism and understanding of its artistic meaning; operation of auditory representations and finding intonation-expressive analogue on the instrument; application of methodical methods and means of game; bringing creative interpretation to the listener guided by processes aimed at self-regulation, both auditory, tactile, motor and psychological.*

*Performing skills that form the basis of playing the piano are identified, namely: thinking – analytical skills that perform an analytical function in the form of analysis and contribute to the development of independence in the work of the applicant; they are used depending on the performance-methodical, artistic-interpretive, performance-semantic tasks aimed at understanding the semantic context of musical language. Polyphonic skills are determined by the level of formation of polyphonic thinking, hearing and experience of differentiated perception of polyphonic texture. Psychological-performing skills – musical-performing self-control, as*

*a conscious, dynamic process that develops on the basis of natural inclinations and psychological characteristics of the musician-performer and synthesizes the concentration of musical hearing, attention, will, aimed at critical evaluation and correction of one's own performance of a musical work regarding its compliance with the presented sound standard and the planned performance interpretation. Ways of activation of these skills in the conditions of distance learning are revealed: method of reduction or simplification, method of modeling or variability, method of intonation finding.*

*The prospect of further research on this issue sees the consideration of methods that contribute to the formation of performance skills in terms of distance learning to play the piano.*

**Key words:** *performing skills, formation, future teachers, pianist, distance learning, performing process.*



**Н. В. Дерстуганова**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри освіти та управління навчальним закладом  
Класичного приватного університету

## ГЕНЕЗА ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» В УКРАЇНСЬКОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ ОСВІТЬОМУ ДИСКУРСІ

У статті представлено результати дослідження генези змісту поняття «компетентність» у вітчизняному та закордонному освітньому дискурсі. Встановлено, що спрямування вектору розвитку європейської освіти на компетентності, як цільовий освітній орієнтир підготовки, зумовило підвищений інтерес до чіткого окреслення сутності поняття «компетентність», дослідження еволюції смислового навантаження цієї дефініції в педагогічній теорії. Представлено наукові погляди щодо виникнення та розвитку ідеї компетентнісного підходу, періодизації змісту поняття «компетентність», розроблені австралійськими та вітчизняними науковцями. Зіставивши напрацювання вітчизняних, європейських, англійських, тайландських та малайзійських науковців щодо визначення сутності поняття «компетентність», дійшли висновку, що існуючі трактування означеного терміна можна поділити на три групи: перша група – визначення, за якими компетентність розуміється як комплекс знань, навичок та умінь, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності; друга група – визначення, за якими компетентність представлена не тільки як сукупність знань, навичок, умінь, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності, а і поєднання способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей; третя група – визначення, за якими окрім названих вище характеристик, компетентність представлена ще і як оцінна категорія, що має кількісний вимір. На підставі здійсненого аналізу словниково-довідникових джерел, вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури запропоноване авторське визначення досліджуваного поняття: компетентність – це сукупність систематизованих знань, практичних навичок, умінь, сформованих ціннісно-смислових орієнтирів та особистих якостей, що дозволяють особі успішно реалізуватися в подальшій навчальній або професійній діяльності та особистому саморозвитку.

**Ключові слова:** компетентність, компетентнісно орієнтована освіта, компетентнісний підхід.

**Постановка проблеми.** Починаючи з 80-х років минулого сторіччя, в більшості країн світу проводилися дослідження щодо реформування освітньої парадигми для того, щоб освітня система могла оперативіно відповідати запитам сучасного суспільства. Поступово, завдяки численним науковим напрацюванням, перевагу було надано компетентнісно орієнтованій освіті, в наслідок чого постало питання про формування відповідного термінологічного апарату, здатного адекватно передавати сутність нових понять у доступній і недвозначній формі. Науковцями багатьох країн були представлені дослідження щодо визначення базових категорій компетентнісного підходу.

Британські вчені Е. Холмс, М. Туїн, С. Тернет, досліджуючи сучасний стан проблеми щодо трактування дефініцій компетентнісно орієнтованої освіти, зазначають: «Британські, європейські та американські університети все частіше впроваджують навчання на основі компетентнісно орієнтованої освіти, однак існують різні та суперечливі визначення компетентності, компетенції та компетентнісно орієнтованої освіти» [1].

Про нелегкий шлях формування вираженої термінологічної бази компетентнісного підходу, який необхідно пройти українській освіті, попереджала

академік НАПН України Н. Бібік: «Серйозним ризиком у запровадженні компетентнісно орієнтованої освіти можна визнати досі неподолане різноголосся в розумінні базових термінів, що вносить деструктивний елемент у підготовку регулятивної бази, створює проблеми в узгодженні цілей освіти й виборі засобів їх досягнення» [2, с. 52].

Багатьма науковцями проводилися дослідження термінологічного апарату компетентнісного підходу, надавалися авторські визначення та пояснення, але не було сформовано єдиного підходу до визначення основних понять. Дефініція «компетентність» не є новою у вітчизняному гуманітарному дискурсі, і перш ніж вона потрапила до центру наукової уваги у зв'язку із запровадженням компетентнісно орієнтованої освітньої парадигми, вона вже мала певну етимологію та активно вживалася у словообігу, що, у свою чергу, стимулювало нас до більш детального вивчення цього поняття, ствердило в намірі дослідити генезу його значення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій літературі значної уваги було приділено обґрунтуванню сутності поняття «компетентність» (М. Айзенбарт [3], Н. Бібік [2], І. Зязюн [4], М. Криштанович [5], О. Локшина [6], Н. Нагорна [7],

Дж. Равен [8], А. Ручка [9], С. Сисоєва [10], І. Чеботарьова [11], С. Чуенджитвонгса, Р. Олівер, Е. Буллок [12].

Водночас здійснений аналіз дає підстави вважати, що змістове значення поняття «компетентність», яке набуло широкого вжитку у сучасному освітньому дискурсі, досить залишається в центрі наукових дискусій.

**Мета статті.** Головною метою є дослідження генези змісту поняття «компетентність» у вітчизняному та закордонному освітньому дискурсі, надання авторського трактування досліджуваної дефініції.

**Виклад основного матеріалу.** Бажаючи побудувати власне бачення на міцному теоретичному підґрунті, вважаємо за необхідне звернутися до словниково-довідникових джерел.

За «Словником іншомовних слів» (уклад. С. Морозов, Л. Шкарапута), слово «компетентність» походить від латинського *competens* (*competentis*), що перекладається як «належний», «відповідний» та означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [13, с. 282].

Стислі пояснення терміна «компетентність» зустрічаємо у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (голов. ред. В. Бусел): це властивість за значенням «компетентний», тобто поінформованість, обізнаність, авторитетність [14, с. 560] та в «Короткому тлумачному словнику психолого-педагогічних термінів» (І. Козубовська, О. Повідайчик): це «наявність певних знань, умінь і повноважень у вирішенні якоїсь проблеми» [15, с. 21]. У «Словнику новітніх освітніх термінів і понять» (І. Козинець) зазначено: «Компетентність – динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей. Розвиток компетентностей є метою освітніх програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах» [16, с. 24].

Більш детальне пояснення дефініції «компетентність» запропоновано у «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» (за ред. А. Семенової), а саме: «спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності» [17, с. 85].

Отже, у представлених словникових виданнях термін «компетентність» презентовано як суму суто професійних знань та умінь, наявність яких надає особистості можливості ідентифікувати та розв'язувати певні професійні завдання.

Дещо інший підхід до пояснення терміна «компетентність» реалізовано у «Термінологічному словнику з основ підготовки наукових та науко-

во-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» (за ред. Є. Чернишової), де серед пояснень терміну «компетентність» зазначено: «це сукупність загальної і професійної підготовки, що дозволяє адекватно реагувати на потреби конкретного робочого місця чи виконуваної роботи, що мають тенденцію змінюватися. Вона залежить також від ставлення людини до своєї роботи, досвіду, старанності та умінь поповнювати свої знання [18, с. 75–76]. Аналогічним чином подано тлумачення досліджуваної дефініції у «Словнику термінів і понять сучасної освіти» (за ред. Л. Михайлової): 1) знання, досвід у тій або іншій галузі; 2) інтегральний прояв професіоналізму, у якому об'єднуються елементи професійної та загальної культури, досвіду, стаж педагогічної діяльності й педагогічної творчості; 3) інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, умінь, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність будується на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії» [19, с. 84].

Отже, у двох вищезгаданих виданнях поняття «компетентність» презентовано не лише як сукупність певних професійних знань та умінь, але і як поєднання елементів професійної та загальної підготовки (культури та досвіду), інтегрована характеристика особистісних якостей.

Привертає увагу розгорнуте трактування поняття «компетентність», що подано у «Сучасному психолого-педагогічному словнику» (за ред. О. Шапран), в якому серед пояснень означеної дефініції знаходимо: «інтегративна якість високомотивованої особистості, що проявляється у готовності до реалізації особистісного потенціалу під час продуктивної діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, які набуті протягом життя. Вони дозволяють особистості визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Компетентність є оцінною категорією, яка характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження» [20, с. 188], в якому поняття «компетентність» визначено ще і як оцінну категорію, за якою можна схарактеризувати професійні якості особистості.

Представлений огляд словникових джерел дозволяє зробити висновок, що на сьогодні, попри активне вживання дефініції «компетентність», у сучасній словниковій літературі, відсутній єдиний підхід щодо визначення суті цього терміну.

Останнім часом дослідження еволюції змісту поняття «компетентність», окреслення суті досліджуваної дефініції у сучасному гуманітар-

ному просторі, визначення складових означеного поняття перебувало в центрі наукової уваги.

Так, дослідник П. Коляса розглядає компетентність як «комплекс знань, необхідних для ефективної професійної діяльності, вмінь аналізувати і використовувати інформацію, передбачати наслідки професійної діяльності та практичних навичок, здобутих в процесі професійної підготовки» [21, с. 167].

Аналогічної думки дотримується й О. Морозова, яка вважає, що поняття «компетентність» «має цілісне значення, є інтегрованим особистісним утворенням, системним поєднанням знань, умінь і навичок, відноситься до загального потенціалу особи, яка володіє певними характеристиками (норми, емоційно-ціннісне ставлення та рефлексія), що визначають ефективність діяльності, виражають достатній рівень його кваліфікації і професійної підготовки» [22, с. 148].

Інший підхід до розкриття змісту терміна «компетентність» пропонує вчена М. Волікова: «компетентність – це поняття, пов'язане з людиною, і розкриває її сутнісні характеристики. Людина володіє розумом, постійно сама себе оцінює й удосконалює, а відтак забезпечує якісне виконання посадових обов'язків і реалізує свій трудовий потенціал» [23, с. 41].

Цікаве визначення досліджуваного поняття, запропонували професори А. Ручка, В. Танчер: «Компетентність є сукупністю (єдністю) певних компонентів, таких як знання, уміння, кваліфікація, повноваження, настанови, ціннісно-смилові позиції, які разом забезпечують досягнення запланованих результатів (цілей, цінностей). У такому ключі компетентність може виступати відносно усталеною характеристикою окремих людей, окремих соціально-професійних категорій, окремих організацій, спільнот, угруповань, соціально-культурних середовищ, населення країни в цілому» [9, с. 251].

Група голландських учених Х. Біеманс, Л. Ніувенгуїс, Р. Поелл, М. Мюлдер, Р. Весселінк, дійшли висновку, що впровадження компетентісно орієнтованого навчання створює певний парадокс: на рівні процесів навчання очікується забезпечення більшої гнучкості, тоді як на національному рівні, компетентісна освіта добре вписується в тенденцію стандартизації на основі посадових інструкцій [24].

Учені Тайланду та Великої Британії С. Чуенджитвонгса, Р. Олівер, Е. Буллок розглядають компетентність як інтеграцію знань, навичок та ставлень, що вказують на здатність виконувати професійні завдання безпечно та етично [12].

На думку малайзійського вченого М. Аріфіна, компетентність – це здатність відповідати критеріям ефективності (знання, навички, здібності, відношення та поведінка) [25].

Безумовно, авторитетною для нас залишається точка зору вітчизняного педагога, академіка АПН України І. Зязюна: «поняття компетентність має конкретно-історичну визначеність і може оцінюватися лише у практичній діяльності» [4]. Продовжуючи думку відомого вченого щодо розгляду компетентності в площині «конкретно-історичної визначеності», звернемося до результатів дослідження Н. Нагорної, яка вважає, що «витокami компетентісного підходу є північ Сполучених Штатів, сфера професійного відбору як реакції на розповсюджену практику застосування стандартних психометричних тестів властивостей особистості» [7, с. 37].

Першим дослідником, який запропонував науковій спільноті розгорнуте тлумачення терміну «компетентність» був британський психолог Дж. Равен, який у 1984 р. представив компетентність як багатомірний феномен, зазначивши, що компетентність викладача залежить від його здатності аналізувати, розуміти та впливати на загальноприйняті переконання та соціальні процеси, хоча ці дії напряду не стосуються його професійних повноважень, оскільки фахова компетентність викладача визначається саме цими соціальними та громадянськими переконаннями та процесами [8].

Досліджуючи генезу змісту поняття «компетентність», австралійський П. Хагер, виокремив три підходи, що характеризують сутність еволюції змісту поняття «компетентність»: 1) компетентність розуміється як діяльність у межах окреслених завдань, що стимулюють розвиток навичок на умінь (до 1970 років); 2) компетентність розглядається як сукупність навичок загального характеру (1980–1990 рр.); 3) компетентність визначається не тільки як діяльнісна характеристика, а і як обов'язкове володіння певними моральними та соціальними якостями (починаючи з 1990-х років) [27].

Авторська періодизація еволюції змісту поняття «компетентність» була запропонована й вітчизняною ученою, професоркою О. Локшиною: «перший етап (з 60-х років ХХ ст.) ми характеризуємо як час так званого «компетентісного руху» в освіті, що стартував у США та Європі у мовній, професійній і педагогічній освіті під впливом теорій біхевіоризму й когнітивізму; другий етап (з 90-х років ХХ ст.) – це час визнання важливості компетентностей на міжнародному рівні, їх поширення на середню освіту в рамках становлення ідеї неперервної освіти, дослідження природи ключових компетентностей; третій етап (ХХІ ст.) – початок трансформації національних систем освіти на компетентісні засади через модифікацію змісту освіти та систем оцінювання» [6, с. 131].

Як бачимо, вище представлені періодизації змісту поняття «компетентність», мають певні

відмінності в окресленні часових меж та найменуванні періодів, що характеризують ґенезу змісту досліджуваного поняття.

Отже, представлені дослідження вітчизняних та закордонних науковців підтверджують думку, що поняття «компетентність» є складним і полівекторним, для визначення сутності якого використовують чимало підходів. Зважаючи на це, звернемося до офіційних джерел, в яких подані формулювання терміна «компетентність».

У статті 1 (п. 13) Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) зазначено: «компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» (п. 13 ст. 1) [27].

Аналогічне визначення досліджуваної дефініції міститься й у статті 1 (п.15) Закону України «Про освіту» (2017 р.): «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (п. 15 ст. 1) [28].

Слід підкреслити, що визначення терміна «компетентність» в чинних законодавчих актах України є чітким, лаконічним, містким та має імперативний характер.

Спираючись на нормативно-правові документи, словниково-довідникові джерела, педагогічну, психологічну й філософську спадщину, сучасні підходи науковців щодо тлумачення ключового поняття нашого дослідження, пропонуємо компетентність розглядати як сукупність систематизованих знань, практичних навичок, умінь, сформованих ціннісно-сміслових орієнтирів та особистих якостей, що дозволяють особі успішно реалізуватися в подальшій навчальній або професійній діяльності та особистому саморозвитку.

**Висновки і пропозиції.** Оскільки у сучасному вітчизняному та закордонному науково-освітньому дискурсі сутність поняття «компетентність» представлена досить широко, то існує безліч підходів до визначення змісту цієї дефініції. Однак, розглянувши ознаки, сутність та визначення цього поняття, запропоновані науковцями, можна стверджувати, що представлені визначення терміну «компетентність» умовно можна поділити на три групи: перша група – визначення, за якими компетентність розуміється як комплекс знань, навичок та умінь, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності; друга група – визначення, за якими компетентність представлена не тільки як сукупність знань, навичок, умінь, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності, а і поєднання способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей; третя група –

визначення, за якими окрім названих вище характеристик, компетентність представлена ще і як оцінна категорія, що має кількісний вимір

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Перспективи подальших досліджень полягають у науковому осмисленні дефінітивного розмежування понять «компетентність» та «компетенція» в україномовному та англomовному педагогічних дискурсах.

#### Список використаної літератури:

- Holmes, Andrew & Polman Tuin, Marc & Turner, Sophie. (2021). Competence and competency in higher education, simple terms yet with complex meanings: Theoretical and practical issues for university teachers and assessors implementing Competency-Based Education (CBE). *Educational Process International Journal*. 10. 10.22521/edupij.2021.103.3.
- Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*, 2015. Вип. 1. С. 47–58.
- Айзенбарт М. Сутність понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодь і ринок*, 2017. № 3. С. 88–92.
- Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/853/> (дата звернення 20.05.2022).
- Криштанович М. Ф. Роль і значення категорій «компетенція» і «компетентність» у процесі дослідження підготовки викладача закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2019. Вип. 9(1). С. 104–107.
- Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О.І. Локшина. К. : Богданова А. М., 2009. 404 с.
- Нагорна Н. Змістова характеристика поняття фахова компетентність. *Педагогічні науки*, 2019. № 73. С. 36–42.
- Raven John. Competence in modern society: Its identification, development and release . January 1, 1984, 251 pages
- Ручка А. О. Компетентність як чинник міжкультурної комунікації в глобалізованому світі. / А. О. Ручка, В. В. Танчер. *Міжнародні відносини: теоретико-практичні аспекти*, 2019. Вип. 3. С. 247–256.
- Сисоєва С. Різниця понять. Чи постраждає зміст закону? Режим доступу: [https://naps.gov.ua/ua/press/about\\_us/726/](https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/726/) (дата звернення 20.05.2022).
- Чеботарьова І. О. Етимологія поняття компетентність в англomовних джерелах. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2015. Вип. 38. С. 278–291.

12. Chuenjitwongsa, Supachai & Oliver, R. & Bullock, Alison. (2016). Competence, competency-based education, and undergraduate dental education: A discussion paper. *European Journal of Dental Education*. 22. 10.1111/eje.12213
13. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К. : Наук. думка, 2000. 680 с.
14. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад, і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
15. Козубовська І. В., Повідайчик О. С. Короткий тлумачний словник психолого-педагогічних термінів. Ужгород, 2021. 41 с.
16. Козинець І. І. Словник новітніх освітніх термінів і понять : довід. Видання / І. І. Козинець, Ю. О. Шабанова. Дніпро : НТУ «ДП», 2021. 69 с.
17. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
18. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол. : Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін.; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
19. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад. : Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна. За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєверодонецьк, 2020. 194 с.
20. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2016. 473 с.
21. Коляса П. Дефінітивний аналіз понять «компетентність» та «компетенція» в процесі дослідження їх формування у майбутніх фахівців професійної освіти в галузі комп'ютерних технологій. *Молодь і ринок*, 2019. № 5. С. 165–170.
22. Морозова О. Визначення поняття «компетентність»: зарубіжний та вітчизняний підхід. *Молодь і ринок*. 2019. № 8. С. 145–149.
23. Волюкова М. М. Сутність понять «компетенція» та «компетентність» в науковому дискурсі. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*, 2019. Вип. 5. С. 37–43.
24. Harm Biemans, Loek Nieuwenhuis, Rob Poell, Martin Mulder & Renate Wesselink (2004) Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls, *Journal of Vocational Education & Training*, 56:4, 523–538, DOI: 10.1080/13636820400200268
25. Arifin, Muhammad Aiman. (2021). Competence, Competency, and Competencies: A Misunderstanding in Theory and Practice for Future Reference. *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147-4478). 11. 2222-6990. 10.6007/IJARBS/v11-i9/11064
26. Hager Paul. Is there a compelling philosophical argument against standards of competence? *Australian Journal of Education*, Vol. 38, No. 1, 1994, 3–18.
27. Закон «Про вищу освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 20.05.2022).
28. Закон «Про освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 20.05.2022).

### Derstuganova N. Genesis of meaning of the notion «competence» in the Ukrainian and foreign educational discourse

*The article deals with the results of the study of the genesis of the content of the notion «competence» in national and foreign educational discourse. It is established that the direction of the vector of European education on competence, as a target educational reference point of training, has led to the increased interest in clearly defining the essence of the concept of «competence», studying the evolution of semantic loading of this definition in pedagogical theory. Scientific views on the origin and development of the idea of competence approach, periodization of the content of the notion of «competence», developed by Australian and national scientists. Comparing the work of the national, European, English, Thai and Malaysian scholars to define the essence of the concept of «competence», we concluded that the existing interpretations of this term can be divided into three groups: the first group – definitions in which competence is understood as a set of skills and abilities necessary for effective professional activity; the second group contains definitions presenting a competence not only as a combination of knowledge, skills, abilities that are necessary for the effective professional activity, but also as a set of ways of thinking, views, values, another personal qualities; the third group contains definitions, that, beside the above-mentioned characteristics, present a competence as an evaluative category that has a quantitative dimension. On the basis of the analysis of dictionary-reference sources, national and foreign scientific and pedagogical literature the author's definition of the researched concept is offered: competence is a set of systematized knowledge, practical skills, abilities, developed value-based and sense bearing orientations and personal qualities that allow person's realization in the further educational or professional activity and personal self-development.*

**Key words:** competence, competence-oriented education, competence approach.

УДК 378.016:373.3.011.3-051-047.22  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.31>

**А. А. Ємець**

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

**О. М. Коваленко**

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

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Стаття присвячена актуальним питанням підготовки педагогічних кадрів, розв'язанню проблем щодо подолання дисбалансу між потребами українського суспільства у висококваліфікованих фахівцях і готовністю педагогів до втілення освітніх реформ в Україні. Одним із пріоритетних напрямів у реалізації державних завдань є забезпечення професійної компетентності вчителя через упровадження ідей дуальної освіти. Однак на сьогодні цей перспективний напрям у підготовці вчителів початкової школи недостатньо реалізується як на теоретичному, так і практичному рівнях. У формуванні майбутнього вчителя початкової школи недооціненою є регулярна системна практична взаємодія студента з учнями, яка може допомогти йому на першому курсі впевнитися в правильності вибору фаху, на наступних – усвідомлено розвивати ключові професійні компетентності.*

*У статті подано результати апробації експериментального проєкту «Школа професійного зростання (День у школі)» на факультеті початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Метою проєкту передбачалося формування професійних компетентностей у студентів у мовно-літературній галузі. Реалізація експерименту довела можливість і ефективність упровадження ідей дуальної освіти шляхом залучення здобувачів вищої освіти до професійно орієнтованої взаємодії з учнями початкової школи засобами дитячої книжки.*

*Серед суттєвих результатів експерименту можна відзначити значне підвищення рівня читачької культури студентів, набуття ними позитивного досвіду спілкування з дитячою літературою, формування практичних умінь методично грамотно розробляти й проводити уроки літературного читання, здійснювати керівництво самостійним читанням молодших школярів. Це дає підстави стверджувати, що дуальна освіта створює сприятливі умови для підвищення рівня професійної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти.*

**Ключові слова:** учитель початкової школи, підготовка студентів педагогічних ЗВО, дуальна освіта, експериментальний проєкт.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство постійно висуває нові вимоги до професійної підготовки педагогів. Одночасно стейкхолдери [1] все частіше вказують на те, що рівень готовності багатьох випускників закладів вищої освіти до самостійної професійної діяльності на перших робочих місцях, що відповідають здобутій освіті, недостатній. За результатами дослідження оцінки забезпечення підготовки педагогічних працівників в Україні «Training assessment project» (2021), молодим педагогам «бракує відповідної компетенції, а саме методичних навичок та практичного досвіду, іноді вони мають слабкі навички спілкування та комунікації (в т.ч. з батьками), відсутність розуміння професійної етики та зрідка невпевненість у собі» [2]. Причину вбачають у тому, що під час навчання у вищому педагогічному закладі «часто практичні заняття носять досить формальний

характер, а відтак не сприяють набуттю необхідних навичок для подальшої самостійної вчительської діяльності» [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження проблем підготовки студентів педагогічних спеціальностей були і залишаються актуальними для наукової спільноти. Особливої значущості вони набувають у наш час внаслідок недооцінки вагомості вчительської професії в українському суспільстві.

Одним із важливих питань професійної підготовки є готовність до оволодіння фахом. На думку О. Ажиппи, недостатня «підготовленість багатьох випускників середньої школи до вузівських форм і методів навчання призводить не тільки до їх неуспішності. Невміння студентів самостійно перебудовувати способи навчально-пізнавальної діяльності відповідно до нових умов навчання

викликає в них відчуття розгубленості, незадоволеності та спричиняє негативне ставлення до навчання в цілому» [3, с. 10]. У дослідженнях, проведених Л. Кондрашовою в кінці ХХ століття, було виявлено, що тільки половина другокурсників та третина третьокурсників і четвертокурсників вважали себе психологічно підготовленими до роботи в школі [4, с. 44]. Подібною ситуація залишається і сьогодні, більше того, вона погіршується в умовах складних викликів, пов'язаних із пандемією Covid-19 та війною, розпочатою РФ.

На думку К. Котун, головна причина зменшення готовності до оволодіння професією «постає у відсутності в студентів педвузу належного досвіду самостійної роботи, адже до третього четвертого курсу, згідно з програмою навчання і виховання у педвузі, практична діяльність студента обмежується споглядальною формою («пасивна практика»)» [5]. Ця думка перегукується із напрямками, закладеними в глобальній програмі Світового банку в галузі освіти «Системний підхід до покращення освітніх результатів» (SABER), де одним із п'яти фундаментальних принципів для формування ефективних освітянських кадрів визначається забезпечення «включення ґрунтового практичного компоненту в програми підготовки освітян, щоб учителі були добре підготовленими до переходу на роботу та ефективно працювали в класі. Об'ємний практичний компонент навчання, особливо на базі школи, слід ширше і глибше використовувати у відповідних університетських програмах» [6].

Студенти університетів, які брали участь в проєкті дослідження оцінки забезпечення підготовки педагогічних працівників в Україні «Training assessment project» (2021), зазначають, що в начальному закладі занадто багато уваги приділяється теорії [2]. На думку більшості директорів шкіл-учасників цього ж опитування, «одним із варіантів покращення загальної ситуації міг би стати більш прискіпливий контроль закладами вищої освіти щодо проходження практики» [2].

Традиційно практична складова професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя в системі вищої освіти забезпечується доцільно організованою педагогічною практикою, значення та роль якої висвітлено в дослідженнях М. Євтуха [7], В. Сластьоніна [8], Г. Шульдик [9], І. Пальшкової [10], Л. Хомич [11] та ін. До того ж практика є одним із важливих показників рівня готовності студента до професійної діяльності (Л. Надкернична [12], Ю. Іванова [13], Н. Грицай [14]), а на початку навчання стає критерієм, що свідчить про актуальність для здобувача обраного напрямку професійної діяльності. Однак сьогодні в умовах зниження загального освітнього рівня абітурієнтів, втрати престижності професії педагога, низької мотивації навчання студентів

традиційні форми педпрактики втрачають свою беззаперечну значущість у формуванні професійної компетентності випускників педагогічних закладів вищої освіти. Про це свідчать результати опитування як випускників педагогічних ЗВО, які на робочому місці відчують наявність прогалин у власній професійній підготовці, так і керівників закладів освіти, роботодавців, які незадоволені рівнем сформованості практичних навичок у молодих фахівців.

Дослідники серед недоліків організації педагогічної практики у вищих навчальних закладах відзначають «обмеження в навчальних планах часу, відведеного на практику, невідповідний контроль за проходженням практики, який часто доручають недостатньо підготовленим викладачам; перекладання значної частини завдань педагогічної практики на вчителів загальноосвітніх шкіл за мінімальної участі викладачів ЗВО; зосередження основної уваги на організаційному аспекті, а не на змісті; неналежний методичний рівень проведення аналізу уроків..., під час якого акцентують на несуттєвих помилках, а не на істотних методичних недоліках; формальний характер проведення підсумкових конференцій; недостатня увага до вироблення індивідуального методичного стилю студента, формування його методичної компетентності» [14, с. 29].

Підготовка вчителя початкових класів у педагогічному ЗВО відповідно до чинних навчальних планів передбачає проведення короткотривалої пасивної педагогічної практики на 1 і 2 курсах і тривалої активної практики на 3 і 4 курсах. На нашу думку, у формуванні вчителя недооціненою є регулярна системна практична робота студента в школі, яка може допомогти на першому курсі впевнитися в правильності вибору фаху, його привабливості, на другому-четвертому – усвідомлено розвивати ключові професійні компетентності. У зв'язку з цим перспективним видається впровадження в систему формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів дуальної освіти, яка може природно поєднуватися з традиційними формами педагогічної практики.

**Метою цієї статті** є розкриття можливостей упровадження принципів дуальної освіти в систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Проблема дуальної освіти як практико-орієнтованої перебуває в центрі уваги сучасних вітчизняних науковців (І. Бойчевська [15], Б. Мокін, О. Косарук [16] та ін.), які наголошують на результативності чергування теорії і практики упродовж усього періоду навчання з метою формуванні професійних компетентностей.

У «Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (2018 р.), зазначено, що дуальна освіта «передбачає поєднання навчання

осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації...» [1]. Однак, незважаючи на актуальність питань, запровадження дуальної освіти в систему підготовки майбутніх учителів початкових класів фактично залишилося поза увагою науковців. Це пов'язано не стільки з недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад дуального навчання, скільки з труднощами його практичної реалізації в педагогічній сфері (потребою ґрунтовної різнобічної підготовки вчителя, відсутністю загальнодержавної програми в цьому напрямку тощо).

У той же час окремі положення дуальної освіти є надзвичайно перспективними для формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя. З метою їх запровадження в навчально-виховний процес на факультеті початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди у 2016 році був запроваджений експериментальний проєкт «Школа професійного зростання (День у школі)», спрямований на забезпечення якісно нового рівня фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. Реалізація експерименту передбачала впровадження ідей дуальної освіти шляхом залучення студентів до професійно орієнтованої взаємодії з дітьми, починаючи з першого семестру першого курсу.

Програма впровадження проєкту не впливала на проведення традиційних педагогічних практик, які відбувалися за графіком навчального плану. Це була нова форма навчання, що передбачала щотижневе відвідування школи й виконання студентами практичних завдань.

Одну з творчих груп розробників експериментального проєкту склали викладачі факультету початкового навчання (доц. А.А. Ємець, доц. О.М. Коваленко, А.В. Левандовська), загальне педагогічне керівництво здійснювалося завідувачкою науково-дослідної лабораторії, професором О.В. Джежелей. Оскільки сфера наукових інтересів учасників групи стосувалася дитячого читання та літературної освіти молодших школярів, то основна увага була приділена формуванню в студентів професійних мовно-літературних компетентностей, пов'язаних із методикою роботи з дитячою книжкою, творами дитячої літератури.

Упродовж п'яти років (2016–2021 рр.) творчий колектив під керівництвом О.В. Джежелей здійснював експериментальне дослідження, метою якого стала всебічна мовно-літературна і методична підготовка студентів, які з 1 по 4 курс системно працювали в напрямку літературного розвитку молодших школярів, апробуючи різні форми роботи.

Схарактеризуємо особливості роботи зі студентами на кожному році навчання.

1 курс. Мета експериментальної роботи – формування навички виразного педагогічного читання творів художньої літератури перед дитячою аудиторією. Реалізація цього завдання пов'язана з необхідністю розвитку мовленнєвих і читацьких умінь студентів, що становлять підґрунтя їхньої професійної компетентності.

На цьому етапі найбільш ефективною виявилася індивідуальна робота, до якої було залучено тьюторів – старшокурсників та магістрантів із високим рівнем відповідальності та професійної готовності. Найпродуктивнішим було визнано керівництво одним тьютором 3–4 першокурсниками. Тьютори після консультацій із викладачами здійснювали контроль за підготовкою першокурсників до виразного читання, яке потім пропонувалося учням початкової школи. Цей вид роботи виявився надзвичайно корисним для всіх студентів, оскільки в такий спосіб кожен отримував цінний досвід.

2 курс. Мета експериментальної роботи – оволодіння на практичному рівні методикою проведення уроків позакласного читання. Спираючись на розроблені викладачами конспекти, студенти проводили уроки позакласного читання і набували навичок спілкування з дитячою аудиторією в ході обговорення прочитаних творів. До роботи також були залучені тьютори-старшокурсники, як на етапі підготовки до уроку, так і після його проведення, на етапі підбиття підсумків.

3 курс. Мета експериментальної роботи – самостійна розробка й проведення студентами уроків позакласного читання. Під контролем викладачів третьокурсники готували конспекти і проводили уроки ознайомлення з творами дитячої літератури. Заняття були об'єднані спільною тематикою – «Харківські письменники – дітям: від прочитаної книжки до захоплення рідним містом».

4 курс. Мета експериментальної роботи – удосконалення навичок розробки й проведення уроків літературного (класного й позакласного) читання та формування вмінь здійснювати керівництво підготовкою першокурсників до виразного читання дітям. Тепер четвертокурсники ставали тьюторами першокурсників і забезпечували їхню підготовку до виразного читання творів дитячої літератури в школі.

Важливим результатом запровадження принципів дуальної освіти стало поступове професійне зростання майбутніх учителів початкових класів. Систематичні опитування, які проводилися на початку і в кінці кожного семестру, виявили значне підвищення рівня читацької культури студентів, набуття ними позитивного досвіду спілкування з дитячою літературою. Про ефективність запровадженого проєкту також свідчить формування в більшості студентів умінь виразно читати твори дитячої літератури, методично грамотно розро-



бляти і проводити уроки літературного читання, здійснювати керівництво самостійним читанням молодших школярів.

Під час реалізації експериментального проєкту його учасники зіткнулися з певними труднощами. Перш за все, це великі витрати часу викладачів на всіх етапах реалізації проєкту; недостатня матеріально-технічна навчальна база, а саме обмеженість бібліотечного фонду тощо.

**Висновки.** Результати впровадження ідей дуальної освіти в межах проєкту «Школа професійного зростання (День у школі)» дозволяють зробити такі висновки:

дуальна освіта створює сприятливі умови для формування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи;

ефективність упровадження дуальної освіти залежить від усвідомлення всіма учасникам процесу сутності професійних компетентностей майбутніх учителів, уміння виявляти недоліки в доувівській підготовці студентів і сприяти їх усуненню, забезпечення системного методичного супроводу діяльності здобувачів освіти.

Позитивні результати, отримані під час здійсненого дослідження, дають поштовх до продовження експериментальної роботи і виділення в ній нових перспективних напрямів, а саме: перехід від реалізації завдань локального характеру, пов'язаних із забезпеченням високого рівня компетентності студентів у мовно-літературній галузі, до поступового розширення напрямів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

#### Список використаної літератури:

1. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти: Розпорядження Кабінету Міністрів України; Концепція від 19.09.2018 № 660-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#n9>.
2. Проєкт з оцінювання підготовки педагогічних працівників. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/TAP-Ukraine-Country-Report-Final-UA.pdf>
3. Ажиппо О.Ю. Деякі проблеми адаптації студентів перших курсів до навчання у ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. Запоріжжя. 2010. № 6. С. 10–16.
4. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності, Київ, 1987. 54 с.
5. Котун К. В. Психологічні засади формування готовності майбутнього вчителі до інноваційної педагогічної діяльності. *Формування майбутнього вчителі до інноваційної педагогічної діяльності*. Монографія. Київ, 2016. С. 129–199.
6. Successful teachers, successful students: recruiting and supporting society's most crucial profession. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-StudentsRecruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>
7. Євтух М.Б. Роль педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя *Scientific discoveries: projects, strategies and development: Collection of scientific papers «ЛОГОС» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), October 25, 2019. Edinburgh, UK: European Scientific Platform. С. 140–143.*
8. Сластьонін В. О. Формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки. *Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія* ; укл. Н. В. Гузій. Київ, 2000. С. 103–107.
9. Шулдик Г. О., Шулдик В. І. Педагогічна практика: навч. посіб. для студ. пед. вузів. Київ, 2000. 143 с.
10. Пальшкова І.О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : дис. ... д-ра наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2009. 361 с.
11. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1998. 443 с.
12. Надкернична Л. Організація педагогічної практики майбутніх учителів: результати експериментального дослідження *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2012. № 2. С. 74–81
13. Іванова Ю. М. Шляхи удосконалення педагогічної практики в науковій літературі *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 24. С. 34–41.
14. Грицай Н. Педагогічна практика як засіб формування методичної компетентності майбутніх учителів біології. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2012. № 5 (Ч. 2). С. 26–33.
15. Бойчевська І. Роль системи дуальної освіти у професійній підготовці молоді Німеччини. *Порівняльно-педагогічні студії*. Вип. 2. Умань, 2009. С. 68–74.
16. Мокін Б.І., Косарук О.М. Освоєння студентами вищих технічних навчальних закладів робітничих професій як один із варіантів реалізації ідеології дуальної освіти. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 2. С. 103–109.

**Yemets A., Kovalenko O. Implementation of the dual education principles in the professional training of future primary school teachers**

*The article is devoted to topical issues of pedagogical training, solving problems of overcoming the imbalance between the needs of Ukrainian society in highly qualified specialists and the readiness of teachers to implement educational reforms in Ukraine. One of the priority areas in the state tasks implementation is to ensure the professional competence of teachers through the implementation of the ideas of dual education. However, today this promising direction in the training of primary school teachers is not sufficiently revised at both the theoretical and practical levels. Regular systematic practical interaction of students with primary school students, which can be helpful in proving the correct choice of profession during the first year of studies, and in the following can aid to consciously develop key professional competencies, is underestimated in the formation of the future primary school teacher.*

*The article presents the results of approbation of the experimental project "School of professional growth (Day at school)" at the Faculty of Primary Education of Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda .*

*The major attention was paid to the formation of professional competencies in the field of language and literature. The implementation of the experiment proved the possibility and effectiveness of implementing the ideas of dual education by involving students in professionally oriented interaction with primary school students through children's books.*

*Among the significant results of the experiment there can be noted a significant increase in the level of students' reading culture, gaining positive experience of interaction with children's literature, the formation of practical skills of competent methodological development and conducting of the reading lessons, and guiding independent reading of junior students. Therefore there is an opportunity to claim that dual education creates favorable conditions for increasing the professional competence level of the applicants for higher pedagogical education.*

**Key words:** *primary school teacher, preparation of students of pedagogical free educational institutions, dual education, experimental project.*

УДК 378.091.12:796(045)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.32>

**В. О. Зубов**

доктор філософських наук, професор,  
директор Інституту здоров'я, спорту і туризму імені Т. Самоленко  
Класичного приватного університету

**І. В. Євстігнеєва**

доцент кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання  
Інституту здоров'я, спорту і туризму імені Т. Самоленко  
Класичного приватного університету

**Т. А. Воскобойник**

старший викладач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання  
Інституту здоров'я, спорту і туризму імені Т. Самоленко  
Класичного приватного університету

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

*У статті розглянуті особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту в сучасних умовах. Аналіз науково-педагогічної літератури переконливо свідчить про посилення її гуманістичної спрямованості, що зумовлює підвищення ролі психолого-педагогічного складника в системі підготовки фахівців фізичної культури і спорту. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, впливають на ефективність їхньої діяльності та розкривають основні вимоги. Професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається як цілісна система, що будується на основі органічної єдності загального, особливого й індивідуального. У статті забезпечується справжнє реформування системи фізкультурної освіти, її переходу до нової, особистісно-орієнтованої, парадигми. Іншими словами, професійна підготовка фахівців в освітніх процесах передбачає розв'язання завдань з урахуванням рівня теоретичних і практичних знань та з метою їх збереження, а за можливості і їх зміцнення.*

**Ключові слова:** вчитель, професійна підготовка, фахівець, фізична культура і спорту, заклад вищої освіти, психолого-педагогічна підготовка.

**Постановка проблеми.** Відповідно до законів Конституції України та правових норм, основною метою вищих навчальних закладів є підготовка провідних фахівців у різних сферах діяльності. Не становлять винятку й вищі навчальні заклади, завдання яких – забезпечення педагогічної науки здібними спеціалістами з фізичної культури та спорту.

Навчально-виховний процес у вищій школі на перший план висуває завдання підготовки фахівців високої кваліфікації, які мають глибокі знання, професійні вміння та навички й уміють застосувати їх на практиці. Слід зазначити, що одним з основних завдань вищого навчального закладу є забезпечення якості підготовки фахівців. Це дає змогу випускникам бути затребуваними на ринку праці, отримати високооплачувану роботу і досягти успіхів у професійній діяльності. Якість професійної підготовки оцінюється різними способами: за результатами вхідного, поточного і підсумкового контролю. Але ще більш важливим у наш час має стати вміння використовувати досвід, накопичений суспільством, вміння творчо, нестандартно вирішувати поставлені завдання.

Майбутні фахівці фізичної культури і спорту повинні бути небайдужими до проблем нашого суспільства, зобов'язані володіти високими професійними й моральними якостями. Причому варто підкреслити, що саме професійно творчий розвиток особистості майбутнього фахівця стає основною метою вищої освіти. Усе це повною мірою стосується й підготовки фахівців з фізичної культури і спорту. Сьогодні гостро виражений суспільний запит не тільки на загальну інтелектуальну і професійну творчу активність особистості, а й на нове, нестандартне мислення. Перед освітою постає завдання формування особистості «як унікальної, цілісної, творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (само актуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свіжий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях». Тому основним напрямом в освіті має стати особистісно-розвиваюче навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ціннісні пріоритети професійної освіти фахівців фізичної культури і спорту визначені в роботах М.О. Носко, Н.А. Давидової [3],

Н.І. Степанченко [12]. Проблеми професійно-педагогічної підготовки фахівців цього профілю розглядаються в роботах І.В. Іваній [11], В.В. Іваненко та інших [10], М.В. Карченкової [14], О.В. Котової, О.В. Непші [8], В.Ф. Соловйова [5] та інших. Особливу увагу формування педагогічної позиції майбутніх професіоналів приділено в роботах А.Ш. Абдурамана та інших [6], Т.Ф. Матвійчук [9], В.М. Папуча [15], А.А. Проценка [2; 4], В.С. Ушакова [2], та інших сучасних дослідників. Автори у роботах указують на певні недоліки вищої фізкультурно-педагогічної освіти, орієнтованість теорії фізичної культури на переважний розвиток рухових функцій і недостатню спрямованість на розвиток особистості студентів, навчальні заняття будуються за аналогією з тренувальними, цільові установки, що формують здатності до самовдосконалення й саморозвитку, практично відсутні.

Отже, фаховий рівень підготовки спеціалістів фізичної культури потрібно розуміти як єдність педагогічних заходів, спрямованих на покращення їхніх умінь і навичок, а також підвищення якості освіченості. Іншими словами, професійна підготовка фахівців в освітніх процесах передбачає розв'язання завдань з урахуванням рівня теоретичних і практичних знань та з метою їх збереження, а за можливості і їх зміцнення.

**Мета статті** – на основі аналізу науково-педагогічної літератури розглянути особливості професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту в сучасних умовах.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні людина, її культура, освіта, науковий розвиток, здоров'я, особистісні риси розглядаються не тільки як засоби, інструмент тієї чи іншої діяльності щодо перетворення природи й суспільства, але й, передусім, як мета, результат цих перетворень та існування самого суспільства. Саме людські якості та характер, насамперед, використовуються під час професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти значно підвищився інтерес до вивчення місця й ролі фізичної культури і спорту у формуванні особистості майбутніх фахівців, змінюються підходи у вирішенні цього аспекту. Питання реалізації виховного потенціалу фізичної культури і спорту стають більш актуальними. Тому дослідники [12] шукають нові підходи до якісної підготовки кадрів для фізичної культури і спорту. Система фізкультурно-педагогічної освіти спрямована на виконання певного соціального замовлення, що вимагає переосмислення її змісту та цілей.

Нова концепція фізичної культури і спорту виконується на сучасному етапі з урахуванням необхідності зміни підготовки фахівців у цій галузі системи вищої освіти. У зв'язку з цим зміст освіт-

нього стандарту, нових програм і навчальних планів вдосконалюється, розробляються нові шляхи вдосконалення професійної підготовки кадрів.

Варто звернути увагу на те, що реалізація цих прагнень буде успішнішою, якщо приділити серйозну увагу відбору студентів, які мають педагогічну спрямованість особистості й мотивовані на активну діяльність у сфері фізичної культури і спорту. Це стає особливо актуальним у зв'язку зі зниженням престижності педагогічної діяльності. Пропоновані методики профвідбору дають змогу побачити реальну, потенційну професійну спрямованість абітурієнтів, фактори вибору професії тощо за допомогою анкетування, інтерв'ю, творів на педагогічні теми, вирішення педагогічних завдань тощо.

Фізична культура сьогодні розглядається не тільки як явище суспільного життя, сфера людської діяльності, а і як результат розвитку її в особистості. Вона являє собою фундаментальну цінність особистості, оскільки забезпечує біологічний потенціал життєдіяльності, створює передумови для гармонійного розвитку, сприяє прояву соціальної активності, є способом самореалізації особистості.

Виходячи з вищевикладеного, під час перегляду змісту підготовки фахівців фізичної культури і спорту підвищена увага має приділятися логічному аспекту фізичної культури, що відбиває соціальні функції фізичної діяльності.

На жаль, у багатьох вишах переважає однобічний погляд на фізичну культуру як на сферу розвитку тільки рухових якостей, умінь і навичок людини, залишається осторонь його соціокультурний, особистісний розвиток. У зв'язку з цим необхідно робити акцент на тому, як використовувати специфічні й загально педагогічні засоби, методи фізичної культури і спорту, вирішуючи в єдиному процесі завдання фізичного вдосконалення й обов'язкового духовного розвитку особистості майбутнього фахівця фізичної культури і спорту [7].

Недооцінка зв'язку професійно-педагогічної підготовки з фізкультурно-спортивною підготовкою в навчальних програмах спортивних і педагогічних вишів не сприяє формуванню системного бачення майбутньої роботи, не дає цілісного уявлення про характер праці педагога та не розвиває мотивацію до професійної діяльності [5; 11].

Серйозною проблемою є й відсутність глибокої наукової підготовки. Це призводить до того, що є значна частина випускників, які не вміють освоювати сучасні педагогічні та інформаційні технології, впроваджувати в роботу наукові досягнення, використовувати досвід педагогів-новаторів. Розвиток професіоналізму у фахівців з фізичної культури і спорту стримують певні проблеми: відсутність сучасних технічних засобів навчання та

методичних розробок, комп'ютерних технологій, недооцінка творчих і науково-дослідних завдань, неефективне використання педагогічного досвіду з фізичної культури і спорту [13; 14].

Крім негативного, дослідники [5; 9] вказують і на позитивний досвід удосконалення вищої фізкультурно-педагогічної освіти. При цьому варто наголосити на необхідності врахування особистісних особливостей студентів, які впливають на становлення педагога, можливість сформулювати в майбутніх фахівців індивідуальну педагогічну позицію й активне ставлення до розвитку фізкультурного руху. Сучасна вища освіта переходить до особистісно-орієнтованої парадигми, за якої абсолютною цінністю є людина, а не тільки знання й уміння. Зараз вона намагається звільнитися від цих недоліків, забезпечити свободу вибору змісту освіти, більш повно задовольнити духовні, освітні тощо потреби особистості, створити можливості самореалізації в освітньому просторі.

О.В. Ковальчук [7] відзначає, що процес гуманізації підготовки фахівців фізичної культури і спорту спрямований на підвищення рівня гуманітарної освіченості, загальнокультурного рівня, широти світогляду, спираючись на інтелектуальний, моральний та естетичний розвиток особистості майбутніх фахівців.

Н.І. Степанченко [12] зазначає, що для якісної організації професійно-педагогічної підготовки фахівців у галузі фізичної культури і спорту необхідно особливу увагу приділяти розкриттю єдності функціонального, діяльного й ціннісного аспектів її змісту. Саме вони дають можливість змінити ціннісні орієнтації майбутніх педагогів, завдання і зміст їхньої роботи, спираючись на творчу, інтегративну, духовну та фізичну сутність фізичної культури і спорту.

На жаль, масову підготовку педагогів у спортивних і педагогічних вишах ще не можна вважати ефективною. Вона ще зберігає риси колишньої освіти. Варто зазначити, що ця проблема досі є малодослідженою [3, с. 184].

Якщо розглядати фізичну культуру як частину загальної культури особистості, то необхідно глибоко переглянути співвідношення різних компонентів професійної підготовки, в основі якої повинні лежати принципи гуманізації фізкультурної освіти, що спираються на закономірності фізичного виховання, розвитку культурної самосвідомості, можливостей і перетворювальної діяльності [15].

Аналіз сучасних досліджень із цієї теми [6; 8; 14] дає можливість стверджувати, що в основі підготовки фахівців фізичної культури і спорту повинен бути комплекс методологічних підходів, а саме: аксіологічний, діяльний, особистісно-орієнтований, творчий, педагогічний, технологічний, інтегративний, компетентний тощо.

Якщо підходити до фізичної культури як частини загальної культури, яка несе певні відносини й цінності, то стає очевидним, що для якісної реалізації в майбутній діяльності всього потенціалу фізичної культури майбутні педагоги повинні вміти самостійно проектувати і здійснювати навчально-виховний процес, відштовхуючись від адаптації до конкретних умов, урахуваючи реальні можливості.

Побудова професійної діяльності фахівців у галузі фізичної культури і спорту має ґрунтуватися на розвиненому педагогічному мисленні, здатності простежувати загальні закономірності освітнього процесу. Це дасть змогу ефективно вирішувати завдання виховання, навчання й розвитку сучасної людини, для якої фізична культура настільки ж важлива, як інтелектуальна, моральна, естетична, духовна [2].

Підготовка має бути направлена на поглиблення загальної освіти, формування фундаментальних і професійно орієнтованих знань та вмінь, необхідних для розв'язання типових професійних завдань.

**Висновки.** Проведений нами аналіз науково-педагогічної літератури щодо професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту в сучасних умовах є перспективною щодо подальших досліджень. Ця підготовка може бути ефективною лише в тому випадку, коли враховуються всі її особливості, а також робиться акцент на характеристику здоров'я й вольові якості фахівців. Професійна підготовка повинна бути цілісною системою заходів, методів і прийомів; будуватися з урахуванням особистісних якостей фахівця; мати чітко визначену структуру та специфіку. Вона повинна інтегрувати в собі комплекс різних методів, які використовуються стосовно як загальної, так і спеціальної підготовки фахівця. При здійсненні професійної підготовки спеціалістів має здійснюватися підхід, згідно з яким майбутній фахівець повинен поєднувати фізкультурно-педагогічну й тренерсько-викладацьку діяльність. Якщо всі вищеназвані особливості підготовки будуть ураховані, то від майбутнього фахівця слід чекати високих результатів у його професійній діяльності. Разом із тим посилення гуманістичної спрямованості освіти неминуче призводить до підвищення значущості психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти, так як тільки в цьому випадку забезпечується справжнє реформування системи фізкультурної освіти, її переходу до нової, особистісно-орієнтованої освіти. Потрібно приділити особливу увагу розробленню якісно нових цільових установок у підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, нових принципах відбору та систематизації змісту й модернізації методів і технологій їх навчання.

**Список використаної літератури:**

1. Герцик М.С. Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт» / М.С. Герцик, О.М. Вацеба. Харків : ОВС, 2016. 175 с.
2. Ушаков В.С., Проценко А.А. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка. 2014. С. 157–160.
3. Носко М.О., Давидова Н.А. Проблеми і шляхи підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. Вісник Чернігівського нац. пед. ун. ім. Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт». Чернігів, 2012. Вип. 92. Т. 1. С. 184–187.
4. Проценко А.А. Структура підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування професійних компетентностей. Вісник ХДУ. Збірник наукових праць. Херсон : ХДУ, 2017. № 76(24). С. 121–125.
5. Соловійов В.Ф. Психолого-педагогічні умови підвищення готовності майбутніх викладачів фізичного виховання до педагогічної діяльності. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 3. С. 152–161.
6. Абдураман А.Ш., Купреєнко М.В., Непша О.В. Сутність професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вып. 1(45).
7. Структура гуманістичної спрямованості фахівця з фізичної культури і спорту / О.В. Ковальчук, М.В. Купреєнко, О.В. Непша, Г.П. Суханова. Матеріали Всеукр. наук. конф. Дніпро: СПД «Охотнік», 2017. Т. 2. С. 108–110.
8. Котова О.В., Непша О.В. Структурні компоненти підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ. 2014. Вип. 81. Т. 1. С. 164–168.
9. Матвійчук Т.Ф. Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів фізичного виховання у процесі професійної підготовки: дис.. канд. пед. наук. Вінниця, 2015. 272 с.
10. Іваненко В.В., Купреєнко М.В., Непша О.В. Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців з фізичної культури. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, Посвіт, 2018. С. 19–21.
11. Іваній І.В. Сутність професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 1(45). С. 136–146.
12. Степанченко Н.І. Система професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах: автореф. дис. докт. пед. наук. Вінниця, 2017. 40 с.
13. Інформаційні технології в системі «Фізична культура і спорт» / Є.О. Карабанов, О.В. Непша, Г.П. Суханова, В.С. Ушаков. Збірник наукових праць. Харків : ХДАФК, 2018. Вип. 2. С. 49–53.
14. Карченкова М.В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький, 2006. 228 с.
15. Папуча В.М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. Запоріжжя, 2010. 20 с.

**Zubov V., Evstigneeva I., Voskoboynik T. Features of professional training of future specialists in physical culture and sports in modern conditions**

*The article considers the features of professional training of future specialists in physical culture and sports in modern conditions. The analysis of scientific and pedagogical literature convincingly shows the strengthening of its humanistic orientation, which leads to increasing the role of psychological and pedagogical component in the system of training specialists in physical culture and sports. Features of professional training of future specialists in physical culture and sports, affect the effectiveness of their activities and reveal the basic requirements. The professional training of future specialists is considered as a holistic system based on the organic unity of the general, special and individual. The article provides a real reform of the system of physical education, its transition to a new, personality-oriented paradigm. In other words, the professional training of specialists in educational processes involves solving problems taking into account the level of theoretical and practical knowledge and in order to preserve them and, if possible, strengthen them.*

*The educational process in higher education brings to the fore the task of training highly qualified specialists who have deep knowledge, professional skills and abilities and are able to apply them in practice. It should be noted that one of the main tasks of a higher education institution is to ensure the quality of training. This allows graduates to be in demand in the labor market, get a high-paying job and succeed in their professional activities.*

*Thus, the professional level of training of physical culture specialists should be understood as the unity of pedagogical activities aimed at improving their skills and abilities, as well as improving the quality of education. In other words, the professional training of specialists in educational processes involves solving problems taking into account the level of theoretical and practical knowledge and in order to preserve them and, if possible, strengthen them.*

*The new concept of physical culture and sports is being implemented at the present stage, taking into account the need to change the training of specialists in this area of higher education. In this regard, the*

---

*content of the educational standard, new programs and curricula is being improved, new ways to improve professional training are being developed.*

*Training should be aimed at deepening general education, the formation of fundamental and professionally oriented knowledge and skills needed to solve typical professional problems.*

*Vocational training should be a holistic system of activities, methods and techniques; to be built taking into account personal qualities of the expert; have a clearly defined structure and specifics. It should integrate a set of different methods used in relation to both general and special training. When carrying out professional training of specialists, an approach should be taken, according to which the future specialist should combine physical culture-pedagogical and coaching-teaching activities. If all the above features of training are taken into account, then the future specialist should be expected to perform well in his professional career.*

**Key words:** *teacher, professional training, specialist, physical culture and sports, institution of higher education, psychological and pedagogical training.*

УДК 378.147+616.314

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.33>

**О. М. Ільницька**

кандидат медичних наук,  
доцент кафедри стоматології післядипломної освіти  
Івано-Франківського національного медичного університету

**І. Р. Ярмошук**

кандидат медичних наук,  
доцент кафедри стоматології післядипломної освіти  
Івано-Франківського національного медичного університету

**З. Б. Попович**

кандидат медичних наук,  
доцент кафедри стоматології післядипломної освіти  
Івано-Франківського національного медичного університету

**І. О. Кінаш**

кандидат медичних наук,  
доцент кафедри стоматології післядипломної освіти  
Івано-Франківського національного медичного університету

## ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ НА КАФЕДРІ СТОМАТОЛОГІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ІФНМУ

*Статтю присвячено проблемі академічної доброчесності сучасного українського суспільства, оскільки вона є невід'ємною частиною трансформаційних змін української освіти шляхом дотримання законодавчих приписів, морально-етичних норм задля відповідальності у науковій сфері усіх її учасників та популяризації академічних чеснот. Відмічено, що концептуальні і правові засади академічної доброчесності знайшли своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні, Законі України «Про авторське право і суміжні права» та у ст. 42 Закону України «Про освіту». Визначено, що дотримання усіх принципів академічної доброчесності є запорукою якісної освіти та престижу закладів вищої освіти. Сучасний аналіз, позиції учасників академічної сфери Івано-Франківського національного медичного університету, показав, що науковці це підтримують, адже розуміють, що позитивний результат у науковому дослідженні та навчальному процесі можна одержати тільки в сформованому етико-академічному середовищі. В результаті дослідження встановлено, що імплементація академічної доброчесності на кафедрі стоматології післядипломної освіти Івано-Франківського національного медичного університету відбувається шляхом впровадження різноманітних заходів, які визначаються Положенням та Кодексом академічної честі університету. Науково-педагогічний склад кафедри післядипломної освіти активно реалізовує імплементацію академічної доброчесності в навчальні плани, розробки занять для студентів усіх курсів, усіма можливими способами популяризує фундаментальні цінності доброчесності для студентів та колег інших кафедр. Це, у свою чергу, сформує корпоративну культуру університету та зворотний зв'язок між усіма учасниками даного сучасного освітнього процесу. Доведено, що обидві сторони освітнього процесу сприймають та дотримуються фундаментальних засад академічної доброчесності як із сторони педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників, так і зі сторони здобувачів освіти, що є необхідною умовою імплементації академічної доброчесності на кафедрі стоматології післядипломної освіти Івано-Франківського національного медичного університету.*

**Ключові слова:** академічна доброчесність, імплементація, плагіат, освітнє середовище, Івано-Франківський національний медичний університет.

**Постановка проблеми.** Однією з найактуальніших для українського суспільства є проблема академічної доброчесності, оскільки для цього потрібний комплексний підхід, який формуватиме загальні засади, правила поведінки, регулюватиме взаємини між учасниками наукового процесу.

У розвинених країнах академічна доброчесність визначається як критично важлива для забезпечення довіри до наукових результатів та

до підтвердження результатів освіти випускників навчальних закладів. В світі можна спостерігати три типи реакцій на проблему академічної недоброчесності. Це:

1) повне замовчування проблеми та декларування її відсутності;

2) теоретичні розмови про академічну доброчесність на фоні замовчування та відмови розбирати конкретні випадки, аж до оголошення дове-



дених порушень академічної недоброчесності та «академічної етики»;

3) відкрите та доброчесне ставлення до проблеми, моніторинг та розгляд виявлених випадків недоброчесності та розробка заходів для попередження академічної недоброчесності [1, с. 12].

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

Проблематика забезпечення академічної свободи протягом останніх років досить широко висвітлена в науковій літературі. Зокрема, питання концептуалізації, етапи історичного розвитку, проблеми нормативного закріплення та реалізації академічної свободи розглядалися в наукових працях таких відомих зарубіжних фахівців у галузі конституційного права, як Л. Александер, В. ван Олстін, А. Доусон, К. Йокояма, І. Ордоріка, Р. Пост, Д. Раббан, Н. Рапопорт, К. Рассел, К. Сміт, Р. Стендлер, М. Тайт, О. Фісс, Ф. Хатчесон, С. Хук, Е. Шилс. Серед досліджень, присвячених нормативному, зокрема конституційному, закріпленню академічної свободи та її елементів на пострадянському просторі можна назвати праці С. Барабанової, Л. Волоснікової, Є. Волохової, О. Кайгородцевої, Я. Кузьміна, І. Нікітіної, В. Нікольського, Л. Пасешнікової, М. Смирнової, Д. Шапоревої та ін. В Україні дослідження академічної свободи є нечисленними й представлені працями В. Боняк, Д. Герцюк, Ю. Верланова, Н. Маслової, Ю. Юринець., Я.О. Тицької [2, с. 192].

Досліджували тему принципів академічної доброчесності вчені різних сфер науки як в Україні (Ульянова Г. О., Харитонова О. І., Ковальова А., Дойчик М., Ю. Юринець та ін.), так і за кордоном (М. Рой (Miguel Roig), М. Гарфінкель (M. S. Garfinkel), Дж. Бейлі (J. Bailey), Роберт Барбато (R. Barbato) та ін.) [3, с.16]. Науковці також акцентували увагу на проблемах особистості викладача вищої школи та його педагогічній діяльності (С. Батракова, В. Євстратов, М. Євтух, Герцюк Д., Ю. Верланов, А. Казарезов та ін.); досліджуються різні аспекти його діяльності: шляхи адаптації, формування професійно-педагогічної культури та майстерності (А. Алексюк, І. Бех, Є. Барбіна, М. Євтух та ін.), питання мотивації та оцінки діяльності педагогів (В. Андрущенко, В. Антропов, В. Жуков та ін.), особливості взаємовідносин викладача і студентів (А. Бойко, Д. Грасмане, О. Дубасенюк та ін.); удосконалення його професійної компетентності (Н. Дем'яненко, Л. Карпова, В. Лозова, А. Маркова, Є. Павлютенков) [4].

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є дослідити процес імплементації академічної доброчесності в науково-педагогічну діяльність вищої школи на прикладі кафедри післядипломної освіти Івано-Франківського національного медичного університету.

**Виклад основного матеріалу.** Увага до проблематики академічної доброчесності вини-

кла в Україні, з одного боку, з декларованого бажання долучитись до світових та європейських стандартів, а з іншого – внаслідок публічного викриття численних прикладів академічної недоброчесності (в основному, це були випадки академічного плагіату). Трансформація в галузі вищої освіти України, із застосуванням норм іноземного законодавства призвела до процесу імплементації.

Термін «імплементація» почав використовуватись науковцями та практиками з кінця 90-х років, коли постала необхідність вирішення питання щодо реалізації взятих Україною на себе міжнародних зобов'язань. Власне саме поняття імплементації (англ. Implementation, від лат. Impleo – здійснення, впровадження у життя) полягає у фактичній реалізації державою міжнародних зобов'язань на внутрішньодержавному рівні, здійснюваній шляхом трансформації міжнародно-правових норм у національні закони, тобто впровадження норм міжнародного права у національну правову систему України [5, с. 133].

У зв'язку з прийняттям Україною курсу на ЄС в державі вже давно було розпочато процес реформування різних сфер життя. З вересня 2017 р. в повному обсязі набула чинності Угода про асоціацію між Європейським Союзом та Україною [6, с. 21]. Реформування не оминуло й систему освіти та науки в Україні.

Фундаментальні принципи Великої Хартії Університетів, керівні засади IAU-MCO (International Association of Universities and the Magna Charta Observatory) щодо інституційного етичного кодексу вищої освіти, Європейська хартія дослідників, Берлінська декларація про відкритий доступ до знань у науці та гуманітарній сфері, Бухарестська декларація етичних цінностей та принципів вищої освіти у Європі імплементовані в Етичний кодекс вченого України, на загальних зборах відділень Національної академії наук України у квітні 2009 р. [7, с. 1].

Концептуальні і правові засади академічної доброчесності знайшли своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Законі України «Про авторське право і суміжні права» (2015).

Поняття «академічна доброчесність», посіло чільне місце у ст. 42 Закону України «Про освіту», прийнятого Верховною Радою України 05.09.2017 р., де закріплено визначення: «академічна доброчесність» — це сукупність етичних принципів і визначених законом правил, якими мають керуватись учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання й/або наукових (творчих) досягнень [8].

На початку 2016 року Американські ради з міжнародної освіти спільно з Міністерством освіти і науки України та за підтримки Посольства Сполучених Штатів розпочали Проект Сприяння академічній доброчесності в Україні = Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project (SAIUP), який охопив 10 українських університетів з різних регіонів. Термін реалізації Проекту – 1 січня 2016 року – 31 грудня 2019 року. Метою Проекту є донести до університетської спільноти значення академічної доброчесності і наслідки недотримання її постулатів. Це ініціатива, спрямована на системні зміни в українській вищій освіті: підвищення якості, створення умов для реалізації найбільш обдарованих студентів, покращення іміджу українських університетів. Проект має основні напрямки діяльності: просвітницька кампанія, практичний навчальний курс в університетах, поширення міжнародних практик в українських університетах, робота над нормативною базою і регулятивними механізмами [9].

З 1 вересня 2020 року до 30 липня 2022 року в Україні реалізовується проєкт «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти» (Academic Integrity and Quality Initiative) – Academic IQ, який впроваджується Американськими Радами з міжнародної освіти у співпраці із Міністерством освіти і науки України та Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти за підтримки Посольства США в Україні [10].

Діяльність проєкту Academic IQ спрямована на підтримку українських закладів вищої освіти задля розвитку внутрішньої системи забезпечення академічної доброчесності та якості освіти [10].

Одним із ключових завдань Проєкту є надання навчальної та технічної підтримки персоналу центрів внутрішнього забезпечення якості освіти вищої школи чи їх відповідників у створенні ефективною моделі моніторингу якості освіти, виявленні ключових проблем і причин порушень принципів академічної доброчесності учасниками освітнього процесу, та надання експертних рекомендацій з вдосконалення якості освіти в ЗВО [11].

Команда Проєкту об'єднує міжнародних та національних експертів у сфері академічної доброчесності та якості освіти, викладачів, науковців та управлінців проєктами з розвитку з досвідом консультування ЗВО у покращенні якості освіти та розвитку корпоративної етики. Упродовж періоду 2020–2022 років команда Проєкту надаватиме свою допомогу відібраним університетам, їх академічним структурним підрозділам (факультетам/інститутам) у розбудові інфраструктури забезпечення якості освіти та академічної доброчесності [11].

Відповідно до підписаного меморандуму (з 2 липня 2020 року до 30 червня 2022 року) про співпрацю між Івано-Франківським націо-

нальним медичним університетом та організацією «Американські ради з міжнародної освіти: ACTR/ACCELS» кафедра стоматології післядипломної освіти бере участь у виконанні проєкту: «Academic IQ Initiative».

Імплементация основних засад академічної доброчесності в освітньо-науковому процесі університетської громади ІФНМУ визначені в кодексі, який є складовою системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти та освітньої діяльності; забезпечує дотримання основних моральних і правових норм академічної поведінки у всіх сферах діяльності Університету (освітній, науковій, виховній, управлінській) із формуванням етосу, який не сприймає академічну нечесність. Також на всіх учасників освітнього процесу поширюється Положення про академічну доброчесність, що визначає основні засади академічної доброчесності в освітній та науковій діяльності Університету при забезпеченні якості вищої освіти та освітньої діяльності, при вирішенні питань кадрового забезпечення, підготовки науково-педагогічних (педагогічних) працівників та підвищенні їх кваліфікації.

Ще одним структурним елементом нормативної бази є Положення про виявлення та запобігання академічного плагіату в Івано-Франківському національному медичному університеті, яке спрямоване на формування академічної етики та поваги до інтелектуальних надбань і покликане сприяти впровадженню практики належного цитування через визначення поняття та форм плагіату, методів запобігання його поширенню, процедури розгляду та фіксування фактів плагіату, а також формалізації можливих наслідків його вчинення у межах Університету при забезпеченні якості вищої освіти та освітньої діяльності, підготовки науково-педагогічних працівників та підвищенні їх кваліфікації.

Для підвищення рівня обізнаності всіх учасників освітньо-наукової діяльності в Університеті у питаннях академічної доброчесності є:

– рубрика сайту Університету «Академічна доброчесність»;

– для здобувачів освіти та викладачів на сайті ІФНМУ розміщені навчальні матеріали з академічного письма;

– на навчальній платформі ІФНМУ розташований онлайн курс «Основи академічної доброчесності» для науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти;

– на сайті ІФНМУ за підтримки проєкту SAIUP розміщений онлайн курс по академічній доброчесності для викладачів коледжу та студентів.

Кожен науково-педагогічний працівник кафедри повинен пройти викладацьке опитування для внутрішнього інституційного аналізу закладених принципів академічної доброчесності.

Для того, щоб відбулася позитивна імплементація принципів академічної доброчесності в освітнє середовище на кафедрі стоматології післядипломної освіти потрібно інформування науково-педагогічних працівників про академічну доброчесність та вивчення зарубіжного досвіду впровадження принципів академічної доброчесності. Серед подолання проблеми академічної доброчесності має бути *Ефективна політика = Довіра = Хороший університет*, що базується на фінансуванні, проектній співпраці, визнанні, краших студентах та краших викладачах.

Розв'язання означеної проблеми полягає у запровадженні на кафедрі стоматології післядипломної освіти таких заходів:

1. Кодекс академічної честі в університеті має бути обов'язковим документом з метою формування академічних цінностей, збереження та примноження традиції університету, фундаментальних принципів, розвитку інноваційного освітнього середовища, високої академічної культури здобувачами вищої освіти всіх рівнів, науковими, науково-педагогічними та педагогічними працівниками.

Цей кодекс встановлює загальні засади, цінності, принципи та норми академічної доброчесності, правила поведінки здобувачів вищої освіти, наукових, науково-педагогічних, педагогічних працівників медичного університету, якими вони повинні керуватися під час навчання, проведення наукової (творчої), науково-педагогічної, педагогічної діяльності, виконання покладених на них завдань та обов'язків, а також визначає політику і процедури забезпечення дотримання академічної доброчесності та види відповідальності за її порушення.

2. Вивчення академічного письма й принципів академічної доброчесності має бути обов'язково імplementовано в навчальні плани. Водночас формування таких компетентностей має бути передбачено на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях: бакалавраті, магістратурі, аспірантурі. Здобувачі освіти мають не лише володіти принципами академічного письма, а й розуміти відповідальність за порушення етичних норм.

3. Відповідальним за популяризацію фундаментальних цінностей доброчесності має бути насамперед викладач, який має доносити ці базові цінності до студентства.

Результатами навчання мають стати розуміння основних принципів та базових навичок академічного письма здобувачами. Навчання студентів належному письму має починатися із запобігання порушень академічної доброчесності в їх письмових роботах.

Для цього науково-педагогічні працівники повинні опанувати, зокрема, такі компетентності:

1) вдосконалювати власну кваліфікацію у питаннях сучасного академічного письма.

Зокрема, власним прикладом демонструвати на лекціях роботу з джерелами, посилатися на них, озвучувати першоджерела під час проведення навчального заняття, включати короткі завдання по роботі із якісними науковими джерелами до видів самостійної роботи студента;

2) розуміти спільне і відмінне між поняттями «плагіат» і «академічний плагіат»: закон про авторське право захищає форму твору (перефразування тексту може бути розцінене як оригінальний твір, відсутність плагіату), тоді як ключове у понятті «академічний плагіат» – відтворення наукових (творчих) результатів інших осіб без належного посилання, і перефразування тексту без посилання на джерело є різновидом академічного плагіату;

3) розуміти, що академічний плагіат – це феномен, інтерпретація якого залежить від академічних традицій та культурного контексту (для уникнення таких випадків у викладанні сьогодні необхідно орієнтуватися на впровадження мінімальної рамки тлумачення змісту академічного плагіату відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту»;

4) знати про основні причини студентського академічного плагіату;

5) розуміти уявлення студентів щодо академічного плагіату і освітні потреби студентів;

6) уміти планувати і проводити навчальні заходи, які ефективно допомагають студентам уникати плагіату;

7) знати, як складати тести, завдання й екзаменаційні білети, таким чином, щоб вони не орієнтували студентів «плагіатити»;

8) уміти виявляти випадки плагіату в текстах студентів. У тих навчальних дисциплінах, які передбачають виконання студентами письмових аналітичних робіт (контрольної, курсової роботи, підготовки презентацій, тощо), варто виділити окремий час на викладання основ академічного письма і ретельне пояснення детальних вимог до передбаченої письмової роботи студента [12, с. 42].

Результати навчання студента із академічної доброчесності полягають у їх здатності:

1) діяти у професійних і навчальних ситуаціях із позицій академічної доброчесності та професійної етики;

2) самостійно виконувати навчальні завдання;

3) коректно посилатися на джерела інформації у разі запозичення ідей, тверджень, відомостей;

4) усвідомлювати значущість норм академічної доброчесності;

5) оцінювати приклади людської поведінки відповідно до норм академічної доброчесності;

6) давати моральну оцінку власним вчинкам, співвідносити їх із моральними та професійними нормами, тощо.

Для якісного академічного письма здобувачі мають опанувати знання й навички:

- 1) шукати, обирати й оцінювати якість джерел;
- 2) робити нотатки, завжди вказуючи джерело;
- 3) виділяти головні думки в тексті;
- 4) підсумовувати текст та ідеї;
- 5) перефразувати чужі думки своїми словами стисло, детально, без зміни змісту цих думок;
- 6) правильно описувати посилання на джерело;
- 7) правильно цитувати;
- 8) знати про форми академічного плагіату і про шляхи запобігання йому;
- 9) формулювати і чітко висловлювати власні думки;
- 10) знати структуру академічного тексту;
- 11) вміти у власному тексті відокремити текст цитат;
- 12) володіти іноземними мовами, передусім англійською [12, с. 43].

**Висновки і пропозиції.** Отже, академічна доброчесність є ключовим елементом успішності кафедри післядипломної освіти, і відповідно цілого Івано-Франківського національного медичного університету, науково-педагогічних працівників, а також випускників. Вона є основою довіри колег, роботодавців, замовників освітніх і наукових послуг, спонсорів тощо. Доцільне використання ресурсів дає змогу залучати до співпраці кращих студентів, викладачів і науковців, які формують репутацію університету як в країні так і на міжнародному рівні, брати участь у цікавих і престижних освітніх, наукових, міжнародних проєктах, отримувати важливі для науки і практики результати досліджень, а також підвищує зацікавленість інвесторів у підтримці закладу, його співробітників та здобувачів освіти. Таким чином, формується позитивний зворотний зв'язок між науковими, педагогічними та науково-педагогічними працівниками і студентами, результатом якого є престижність та довіра до університету як конкурентоспроможного на ринку освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Академічна доброчесність: виклики сучасності : збірник наукових есе учасників наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 02.03–09.04.2020) / Польсько-українська фундація «Інститут Міжнародної Академічної та Наукової Співпраці», Духовна Академія Університету Кардинала Стефана Вишинського, Фундація ADD. Варшава, 2020. 163 с.
2. Тицька Я. «Академічна доброчесність» та «Академічна відповідальність» у забезпеченні якості освіти. Теорія держави і права. № 11. 2018. С. 192–195.
3. Академічна доброчесність: виклики сучасності. Збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 28.01 – 08.02.2019). Варшава, 2019. 171 с.
4. Фундаментальні цінності академічної доброчесності. URL : [https://live-academicintegrity.pantheonsite.io/wpcontent/uploads/2019/04/Fundamental\\_Values\\_version\\_in\\_Ukrainian.pdf](https://live-academicintegrity.pantheonsite.io/wpcontent/uploads/2019/04/Fundamental_Values_version_in_Ukrainian.pdf)
5. Абдуллаєва А. Є. Проблеми та перспективи імплементації академічної доброчесності в освітнє та наукове середовище України. Академічна доброчесність : виклики сучасності : збірник наукових есе учасників наукового стажування для освітян. Польсько-українська фундація «Інститут Міжнародної Академічної та Наукової Співпраці», Духовна Академія Університету Кардинала Стефана Вишинського, Фундація ADD. Варшава, 2020. С. 9–12 .
6. Куц М.О. Про особливості тлумачення терміна «Імплементація». Часопис Київського університету права. 2010. № 2. С. 133–138.
7. Угода про асоціацію між Євросоюзом та Україною / Офіційний вісник України від 26.09.2014 р. 2014, № 75, том 1, Ст. 21–25. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984\\_011](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984_011). Uhoda pro asotsiatsiyu mizh Yevrosoyuzom ta Ukrayinoyu / Ofitsiyyny visnyk Ukrayiny vid 26.09.2014 r. 2014, № 75, tom 1, St. 2125. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984\\_011](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984_011)
8. Етичний кодекс вченого України. URL: <https://www.znu.edu.ua/etychnyjkodeks-uchenogo-Ukrainy.pdf>. Etychnyi kodeks vchenoho Ukrayiny URL: <https://www.znu.edu.ua/etychnyj-kodeks-uchenogo-Ukrainy.pdf>
9. Закон України про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Дата оновлення : 09.08.2019. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 25.08.2021).
10. Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти Academic IQ. <https://naqa.gov.ua/2020>
11. Про Проєкт – Saiup. URL: <http://www.saiup.org.ua/pro-proekt>
12. Грайворонська І. В. Основні правила академічної доброчесності учасників освітнього процесу ХНАДУ. Академічна доброчесність: виклики сучасності : збірник наукових есе учасників наукового стажування для освітян. Польсько-українська фундація «Інститут Міжнародної Академічної та Наукової Співпраці», Духовна Академія Університету Кардинала Стефана Вишинського, Фундація ADD. Варшава, 2020. С. 40–45.

---

**Il'nyts'ka O., Yarmoshuk I., Popovych Z., Kinash I. Implementation of academic integrity at the Department of Dentistry of Postgraduate Education of IFNMU**

*The article is dedicated to the problem of academic integrity of modern Ukrainian society, as it is an integral part of transformational changes in Ukrainian education through compliance with legal requirements, moral and ethical standards for the responsibility in the scientific sphere of all its participants and the promotion of academic virtues. It is noted that the conceptual and legal principles of academic integrity are reflected in the National Doctrine of Education Development, the National Strategy for Education Development in Ukraine, the Law of Ukraine "On Copyright and Related Rights" and in Art. 42 of the Law of Ukraine "On Education". It is determined that adherence to all principles of academic integrity is the key to quality education and prestige of higher education institutions. Modern analysis of the positions of participants in the academic sphere of Ivano-Frankivsk National Medical University has shown that it is supported by scientists, because they understand that a positive result in research and educational process can be obtained only in the ethical-academic environment. The study found that the implementation of academic integrity at the Department of Dentistry of Postgraduate Education of Ivano-Frankivsk National Medical University takes place through the implementation of various measures determined by the Regulations and Code of Academic Honor of the University. The scientific and pedagogical staff of the Department of Postgraduate Education actively actualizes the implementation of academic integrity in the curriculum, development of classes for students of all courses, and in all possible ways promotes the fundamental values of integrity for students and colleagues of other departments. This, in turn, will form the corporate culture of the university and the feedback between all participants in this modern educational process. It is proved that both sides of the educational process perceive and adhere to the fundamental principles of academic integrity on the part of pedagogical, scientific-pedagogical and research workers, and on the part of students, which is a necessary condition for implementing academic integrity in the Department of Dentistry of Postgraduate Education of Ivano-Frankivsk National Medical University.*

**Key words:** *academic integrity, implementation, plagiarism, educational environment, Ivano-Frankivsk National Medical University.*

УДК 378.091

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.34>**В. В. Калій**

orcid.org/0000-0001-5260-32-82

доктор медичних наук,

декан медичного факультету № 2,

кафедра громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін,

Ужгородського національного університету

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

У статті описано та емпірично доведено особливості психологічного забезпечення професійної адаптації студентів-випускників медичних спеціальностей. Описано тенденцію, за якої комплекси якостей, що визначають успішність навчання на молодших і старших курсах, істотно розрізняються співвідношенням пізнавальних здібностей і комунікативних характеристик студентів-медиків. На молодших курсах провідну роль відіграють якості, що визначають високий рівень розвитку пізнавальних здібностей і значно менше значення надається організаційно-вольовим якостям. На старших курсах ключовими залишаються пізнавальні здібності, проте, на значно нижчому рівні. Відчутно зміцнюються організаційні якості, при цьому з'являються комунікативно-деонтологічні якості, абсолютно не властиві студентам молодших курсів. Сформований у випускників комплекс професійно важливих якостей лікаря, залишаючись незмінним, зазнає подальшої перебудови під впливом умов професійної діяльності медиків. Враховуючи зазначене та ґрунтуючись на результатах проведеного дослідження, визначено, що професіоналізм молодого працівника суттєво залежить від уміння та прагнення керівника стажування (наставника) навчити молодого підшефного (випускника) працювати відповідно до вимог. Підсумовано, що проблема адаптації молодих фахівців до умов професійної діяльності – це складний, багатфакторний і плінний процес, успішність якого визначається активною позицією молодого медичного працівника, його особистісними позитивними властивостями, а також ретельною, плідною, науково обґрунтованою роботою викладачів, наставників, доброзичливістю колег по службі, колективу. У сучасних умовах нерідко відбувається переорієнтування фахової спрямованості медичних працівників, багато хто з працівників навіть висловлює готовність залишити роботу. У мотиваційній сфері особистості значна роль належить цілеусвідомленню, тому для оптимізації процесу адаптації випускників необхідно в особистих бесідах максимально повно інформувати їх про цілі й завдання професійної медичної діяльності, доводити до їх розуміння важливість для держави і суспільства вирішуваних ними завдань. Можливим є поточне коригування, уточнення нагальних завдань залежно від індивідуальних особливостей колишніх випускників, оперативної обстановки на території обслуговування, в регіоні або державі.

**Ключові слова:** студенти-медики, професійна адаптація, професійний супровід, професійні здібності.

**Постановка проблеми.** На сучасному розвитку нашої держави система органів медичного забезпечення потребує відповідного високопрофесійного персоналу, здатного мислити та діяти цілком самостійно. Це означає, що окрім засвоєння професійних знань підготовка кадрів обов'язково повинна спрямовуватися на розвиток у медичних працівників якостей, необхідних для успішної роботи, а також на оптимізацію всього процесу їх професійної діяльності.

Професійне становлення лікаря є складним, тривалим і суперечливим процесом, який включає різні змістовні і структурні компоненти. Він залежить, по-перше, від зовнішніх умов. Протягом життя людини змінюється сама професія, вимоги суспільства до неї, співвідношення даної професії з іншими професіями. Може перетворюватися

мотиваційна сфера професійної діяльності і її менталітет, духовні цінності. При появі нових технологій перебудовується операційна сфера.

Структурні компоненти професійної діяльності і професійного спілкування (засоби, умови, результати) можуть мінятися місцями – те, що було умовою, стає результатом, що було засобом, пізніше може стати умовою. Становлення професіонала залежить, по-друге, і від внутрішніх умов: змінюються уявлення людини про професію, критерії оцінки людиною самої професії, професіоналізму, а також критерії оцінки себе як професіонала. У професійному становленні фахівця важливими залишаються питання особистісного розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливі проблеми медичної психології, вплив професійних здібностей на навчання та про-

фесійне становлення студентів-медиків ґрунтовно вивчала вітчизняна та зарубіжна психологія: З.П. Андронов, Т.К. Бугайова, І.С. Витенко, В.Г. Косенко, Б.Б. Косов, В.М. Пискун, М.С. Роговін, Л.Ф. Смоленко, С.Л. Соловійова, І. Харді, М.Б. Шегедин. Недостатньо досліджені психологічні особливості професійних здібностей студентів-медиків.

**Мета статті** – виокремлення особливостей психологічного забезпечення професійної адаптації студентів-випускників медичних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Комплекси якостей, що визначають успішність навчання на молодших і старших курсах, істотно розрізняються співвідношенням пізнавальних здібностей і комунікативних характеристик студентів-медиків. На молодших курсах провідну роль відіграють якості, що визначають високий рівень розвитку пізнавальних здібностей і значно менше значення надається організаційно-вольовим якостям. На старших курсах ключовими залишаються пізнавальні здібності, проте, на значно нижчому рівні. Відчутно зміцнюються організаційні якості, при цьому з'являються комунікативно-деонтологічні якості, абсолютно не властиві студентам молодших курсів. Сформований у випускників комплекс професійно важливих якостей лікаря, залишається незмінним, зазнає подальшої перебудови під впливом умов професійної діяльності медиків (Павелків, 2008).

Г.П. Васянович виокремлює провідні підходи до вивчення професійного розвитку особистості: 1) динаміка розвитку окремих властивостей особистості, важливих в професійній діяльності; 2) співвідношення різних властивостей в структурі цілісної особистості (Васянович, 2007).

Х.П. Мазепа, досліджуючи психологічні особливості студентів-медиків, встановила, що за час навчання в медичному університеті їхні професійні якості зазнають значних змін, багато в чому наближаючи студентів до особистості справжнього лікаря, але не завжди рівень сформованості даних якостей відповідає вимогам щодо забезпечення високих показників професійної діяльності й збереження здоров'я лікарського персоналу (Мазепа, 2004).

О.М. Галус відмічає, що професійний ідеал включає різні аспекти і характеристики. Ідеал лікаря – це уявлення про себе як про фахівця і про те, яким він повинен бути відповідно до тієї мети, яку він ставить перед собою. В професійний портрет студента-медика, в зміст його «ідеального» образу включають індивідуально-психологічні особливості особистості і особливості професійної ролі майбутнього фахівця. Вони складають особистісні компоненти: мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, операційний, орієнтаційний, оці-

ночний. Між системою цінностей фахівця-медика і медичною діяльністю існує тісний взаємозв'язок. Система професійних цінностей додає необхідну спрямованість діяльності лікаря, визначаючи інтереси і потреби, виступаючи одним з ключових мотиваторів лікарської діяльності (Галус, 2004).

На думку В.П. Казміренко, високому рівню підготовки фахівців медичного профілю в найбільшій мірі сприяє творча атмосфера освіти, що відкриває перед майбутнім молодим фахівцем значні можливості в наукових дослідженнях. Розкриття творчого потенціалу особистості, творча самореалізація в професійній діяльності є важливою умовою постання особистості фахівця. Креативність обов'язково реалізується в професійній діяльності, творчому пошуку нових, ефективніших способів рішення задач, ґрунтовних висновках. Творча робота будить і згодом розвиває «приховані» інтереси і здібності студента. Це дозволяє уникати перевантаження інформацією, підвищує інтерес до предмету, що вивчається, створює задоволення навчанням, сприяє розкриттю особистісного потенціалу й самовдосконаленню. Виконання творчих завдань, робота в студентському науковому гуртку сприяє розвитку творчого мислення, що є необхідною передумовою для формування специфіки медичного мислення (Казміренко, 2004).

Головними показниками комунікативної культури майбутнього медичного працівника є: у емоційній сфері – емпатія (співчуття співбесіднику й допомога йому); у когнітивній сфері – рефлексія (демонстрація готовності і бажання вислухати співбесідника; перевірка точності почутого; прояснення раціонального компоненту почутого; самокорекція; підбадьорювання; адекватність самооцінки і оцінки інших); у поведінковій сфері – інтеракція (планування майбутньої розмови; узяття на себе ініціативи в бесіді; організація цілісного контакту; надання взаємодії особистісного характеру; врегулювання конфліктних ситуацій; пропозиція сумісної дії; обговорення; узгодження; з'ясування і передача інформації).

На думку угорського лікаря І. Харді, за особистісними властивостями та виконанням службових обов'язків медичних працівників можна об'єднати у 6 психологічних типів: рутинер; той, що грає завчену роль – «артистичний тип»; нервовий тип; грубий тип; фахівець; материнський тип.

В цілому успішна лікарська діяльність визначається такими психологічними особливостями, як високий рівень комунікативності й компетентності, що реалізується в процесі роботи з пацієнтами, їх близькими і родичами, а також медичним персоналом.

А.В. Фурман підкреслює, що важливу роль відіграють незалежність і автономність лікаря, його упевненість у власних силах і стійкість в ситуаціях

непопулярності і ствердження, високий ступінь стійкості до стресу, до інформаційних і емоційних перевантажень, наявність розвинених механізмів адаптації і компенсації з високою значущістю екзистенційно-гуманістичних цінностей, що формують життєву перспективу.

Таким чином, навчання ґрунтується на принципах варіативності, гнучкості, відвертості на основі нових інформаційних технологій, безперервності, особистісної орієнтованості й стає середовищем професійно-особистісного розвитку і сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього лікаря, яка і стає підґрунтям розвитку професійності лікаря.

Згідно В.О. Семиченко, модель професійного становлення медика складається з п'яти рівнів, кожен з яких включає попередні.

1. Рівень відносин. Головною метою є формування знань і умінь, необхідних студенту для розуміння тих людей, що оточують його.

2. Рівень поведінки. Покликаний формувати світогляд і переконання студентів. Поведінка студента залежить від його місця в структурі навчальної групи, від досвіду особистості, її самооцінки, від чіткого розуміння своїх сильних і слабких сторін, на основі яких повинна будуватися своєрідна діяльність лікаря. Дуже важливо студенту бути поінформованим про професійно значущі якості лікаря як особистості, слідкувати за процесом їх розвитку.

3. Рівень діяльності. Вивчається узгодженість навчальної роботи щодо майбутньої професійної праці. Гармонізація даних структур дозволяє ефективно підвищити якість підготовки фахівців. При цьому не можна обмежуватися вузько професійними рамками, оскільки випускники медичних університетів повинні знати мотиви діяльності лікаря, гігієну його праці.

4. Рівень психічних станів. Передбачає формування уміння точно оцінювати свій стан, настрої,

ступінь психічної напруженості і оволодіння прийомами самоврядування цими компонентами діяльності. Дані чинники визначають активність особистості, її «оптимальний» стан, сприяючи досягненню мети ціною мінімальних витрат сил, енергії і часу.

5. Рівень фізіологічного забезпечення психічної діяльності певною мірою залежить від розташованих вище рівнів, визначаючи функціонування всіх «надсистем» – психічного стану, роботи, поведінки, міжособистісних відносин.

Як відзначає Ю. Бохонкова, особливе значення в підструктурі професіоналізму особистості надається здібностям, розвиненим до високого рівня, до передбачення і прогнозування (можливо навіть як прояв інтуїції), саморегуляції, а також ухвалення рішень (сміливість, креативність, своєчасність, точність), що стали особистісно-професійними якостями. Здібності, що визначаються специфікою професійної діяльності, також можуть виступати як самостійні елементи підсистеми професіоналізму особистості.

Зауважимо, що образ «ідеального» лікаря в уяві студентів медичного університету сприяє формуванню професійно-ціннісної орієнтації і професійного самовдосконалення. На основі даних методичних постулатів нами організовано емпіричне дослідження з окресленої проблематики. Дослідження професійної адаптації молодих працівників – випускників вищих навчальних медичних закладів довело, що наразі ця проблема є вкрай актуальною. Зокрема, нашим опитуванням було встановлено, що адаптація до професійної діяльності пройшла успішно для 42,4% молодих працівників, з перемінним успіхом та складно – для 47,1% та 10,5% опитаних відповідно (рис. 1).

Серед найсуттєвіших причин недосконалої адаптації називалися такі: призначення не за фахом – 7,4%; часті зміни безпосереднього

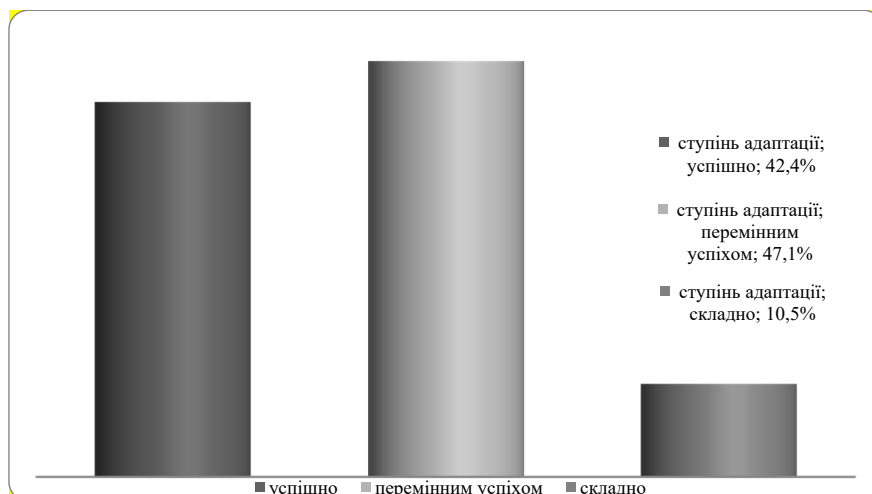


Рис. 1. Перебіг процесу адаптації молодого фахівця



керівництва – 6,2%; непризначення наставника – 5,0%; негативні стосунки з безпосереднім керівництвом – 5,0%; психологічна несумісність у колективі – 1,5%. Відповідними були й оцінки професійної діяльності як результат недолік адаптації, серед яких зазначено такі: робота за фахом є нецікавою – 40,0%; робота невдячна, не дає задоволення – 37,0%; робота загалом прийнятна в сучасних умовах труднощів щодо працевлаштування – 28,0% (рис. 2).

Лише 27% випускників визнали, що їх робота є соціально значущою, 78% респондентів визнали низьким рівень їх соціального захисту, 66% опитаних були не задоволені своїми побутовими умовами, а 60 % – умовами службової діяльності.

За наявності схожих характеру діяльності та механізму її здійснення почасти аналогічними будуть й проблеми адаптації молодих медичних працівників. Тому в даному випадку можна перенести результати даного дослідження в площину проблем адаптації медичних працівників з незначним професійним досвідом.

Нами також були означені умови професійної діяльності, котрі викликають труднощі в адаптації молодих працівників. Ними виявились: необхідність знати і вести велику кількість офіційних документів – історії хвороби, виписки, направлення і т.д. (75,7%); уміння налагоджувати стосунки з пацієнтами (17,5%); необхідність швидко оцінювати оперативну обстановку (стан здоров'я пацієнта та необхідність надання йому невідклад-

ної чи швидкої медичної допомоги) та приймати рішення (21,3%); посадові повноваження медичних працівників (59,3%); суворота статутна дисципліна (93,5%); монотонність і рутинність роботи (16,3%); необхідність виявляти самостійність та ініціативу (73,8%); складний режим роботи (95,2%); необхідність постійно удосконалювати фахову майстерність (9,1%); уміння налагоджувати стосунки з керівництвом, колегами по роботі (91,3%); постійний контроль з боку керівництва (94,7%); ставлення рідних і знайомих до професійної діяльності (96,8%).

Керівниками по місцю роботи молодших фахівців медичного профілю означені основні чинники, що впливають на успішність професійної адаптації молодого фахівця, а саме: особистість самого працівника (81,9%) зміст діяльності й умови служби (99,2%); діяльність керівників підрозділу (76,2%); діяльність наставників (24,5%); ставлення до працівника в колективі (51,3%); сім'я та побут (73,2%).

Також керівниками були визначені чинники, які пов'язані з діяльністю наставника та є вирішальними щодо успішності адаптації молодого фахівця медичного профілю. Ними названі: уміння наставника вивчити працівника (73,6%); психологічний контакт (сумісність) з молодим спеціалістом (94,9%); уміння організувати навчання працівника (95,4%); уміння виховувати у підлеглого необхідні якості (99,0%); педагогічний такт і здібності наставника (58,0%).



Рис. 2. Причини складної професійної адаптації молодого фахівця

У зв'язку з цим виокремлено критерії, за якими керівники добирають молодих спеціалістів для прийому на роботу, а саме: показники професійної діяльності (99,0%); моральні якості наставників (75,9%); особиста дисциплінованість (96,4%); схильність до виховної роботи (76,4%); комунікативність (комунікабельність), уміння встановлювати контакти з людьми (99,2%); загальний рівень культури фахівця (90,7%); особисті якості підшефного (98,9%); за порадами керівництва та колег по роботі (37,5%); призначають тих, у кого немає підшефних (43,2%).

Труднощі в адаптації молодого працівника, на думку керівників, також викликані сімейними стосунками та побутовими проблемами: матеріальне забезпечення (99,0%); ставлення родини до лікарської праці (94,9%); наявність вільного часу для сімейного спілкування (95,2%); житлові умови (100%); ставлення друзів, близьких товаришів до роботи працівника (76,2%).

Отже, завдяки проведеному дослідженню нами були з'ясовані чинники, які створюють певні труднощі адаптаційного періоду. Це дозволить спрямувати заходи на їх усунення та на опрацювання технології адаптаційних процесів, що, безумовно, має вплинути і на поліпшення адаптації молодих фахівців до практичної роботи.

Слід виходити з того, що умови, які дозволяють поліпшити соціально-психологічну адаптацію працівників, повинні враховуватись як у процесі попереднього навчання випускника, так і при безпосередньому влаштуванні його на роботу у медзаклад. Серед чинників успішної адаптації при вступі на посаду виділяють такі: мотиви діяльності, цінності, авторитет і адаптивний досвід молодого працівника.

Мотиваційна сфера працівника посідає одне з головних місць серед виділених чинників, оскільки на це вказали 62,74% фахівців в проведеному нами опитуванні. У сучасних умовах нерідко відбувається переорієнтування фахової спрямованості медичних працівників, багато хто з працівників навіть висловлює готовність залишити роботу.

У мотиваційній сфері особистості значна роль належить цілеусвідомленню, тому для оптимізації процесу адаптації випускників необхідно в особистих бесідах максимально повно інформувати їх про цілі й завдання професійної медичної діяльності, доводити до їх розуміння важливість для держави і суспільства вирішуваних ними завдань. Можливим є поточне коригування, уточнення нагальних завдань залежно від індивідуальних особливостей колишніх випускників, оперативної обстановки на території обслуговування, в регіоні або державі.

Одним із показників адаптованості молодих медпрацівників є їх авторитет, що виражає рівень позитивних стосунків із колегами. Цей рівень зале-

жить від виявлення ним своїх особистих якостей у процесі вступу на посаду і встановлення взаємин із колегами, коли відбувається формування усталеного позитивного або негативного уявлення про нього, що закріплюється у свідомості колег на рівні стереотипу. На жаль, проведеним нами анкетуванням виявлено, що 43,2% медичних працівників не вважають себе авторитетними в силу своїх професійних та особистісних якостей у своєму колективі. Хоча і визначають (95,06% опитаних) авторитет як основну професійно-психологічну якість медичного працівника.

Вважаємо за необхідне навести причини, котрі впливають на авторитетність медичного працівника: недостатній досвід практичної роботи (38,2%); соціально-психологічна несумісність з працівниками (37,6%); інтелектуальне переважання при відносній рівності інших якостей (19,4%); невміння вбачати декілька шляхів вирішення завдання та прогнозувати найефективніший (18,6%); нездатність швидко встановлювати контакт з різними пацієнтами (21,3%); невміння вести бесіду, діалог, обстоювати свою точку зору за різних обставин (38,6%); нездатність приналежувати до себе людей, викликати у них довіру (37,8%); невміння знайти доцільну форму спілкування в залежності від психологічного стану та індивідуальних особливостей співрозмовника (56,8%); невміння зрозуміло довести до співрозмовника свої думки та наміри, логічно та обґрунтовано викласти інформацію (36,9%); недостатній рівень професійно-психологічної підготовки (57,6%); відсутність професійно важливих якостей (54,2%); наявність негативних психологічних властивостей (37,6%).

Основними якостями, що сприяють підвищенню авторитету медичного працівника, а отже, і його адаптивній спроможності, є: особистий позитивний приклад; висока працездатність; високі моральні якості; наявність організаторських здібностей; компетентність; відповідні кваліфікаційні характеристики професії; висока загальна і педагогічна культура; зацікавленість у роботі з людьми; діяльний і товариський характер; спритність та розважливості тощо.

Викладене дозволяє визначити такі основні шляхи оптимізації процесу психологічної адаптації медичних працівників при їх безпосередньому вступі на посаду (рис. 3):

Реалізація розглянутих основних шляхів істотно сприятиме професійній адаптованості медичних працівників.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Теоретичний аналіз проблеми професійної адаптації фахівця дозволив визначити адаптацію як процес встановлення оптимальної відповідності особистості й навколишнього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності. З метою



Рис. 3. Шляхи оптимізації професійної адаптації студентів-медиків

інтенсифікації адаптаційного процесу, профілактики й корекції можливих варіантів його розвитку в небажаних напрямках є ефективним впровадження моделі психолого-педагогічного забезпечення професійної адаптації медичних працівників на етапі їх первинного професійного становлення.

#### Список використаної літератури:

1. Бохонкова Ю. Можливості корекції особистісних чинників соціально-психологічної адаптації. *Соціальна психологія*. 2005. № 2(10). С. 45–54.
2. Васянович Г.П. Методологічні аспекти професійної адаптації учнівської молоді у ПТНЗ. *Теоретичні основи професійної адаптації: Збірник наукових праць*; ред. Г.П. Васянович. Львів, 2007. С. 11–29.
3. Галус О.М. Професійна адаптація особистості: концептуальні підходи, структура й основні характеристики. *Теоретичні основи професійної адаптації: Збірник наукових праць*; ред. Г.П. Васянович. Львів, 2007. С. 30–51.
4. Галус О.М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: *Монографія*. Хмельницький: ХГПА, 2007. 473 с.
5. Єгорова Є. Психологічні проблеми розвитку особистості у процесі набуття професії. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 3. С. 99–105.
6. Казміренко В.П. Програма дослідження психо-соціальних чинників адаптації молодого людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6. С. 76–78.
7. Мазепа Х.П. Історико-педагогічні аспекти підготовки медиків. *Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна*. 2004. Вип. 18. С. 37–43.
8. Ничкало Н.Г. Професійна адаптація. *Енциклопедія Сучасної України*. К., 2001. Т. 1. С. 179–180.
9. Павелків Р.В. Шляхи оптимізації психологічної адаптації та навчальної успішності студентів-першокурсників у контексті діяльності психологічної служби ВНЗ. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: *Збірник наукових праць*.

- Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 41. Рівне: РДГУ, 2008. С. 15–18.
10. Семиченко В.О. Психологія діяльності. К.: Видавник Ешке О.М., 2002. 248 с.
  11. Скрипко Л.В. Проблеми адаптації в закладах освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 5. С. 56–59.
  12. Стрельников В. Підготовка викладачів до проектування дидактичних систем. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 2. С. 9.
  13. Татенко В.О. Суб'єктна парадигма у психології освіти. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 2. С. 11–23.
  14. Титаренко Т.М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 21–23.
  15. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості: *Наукове видання*. 2. вид., скор. Тернопіль: Економічна думка, 2003. 64 с.

**Kaliy V. Peculiarities of the organization of the system of psychological and pedagogical support for the professional adaptation of medical students**

*The article describes and empirically proves the peculiarities of psychological support of professional adaptation of medical students. The tendency is described, in which the complexes of qualities that determine the success of learning at junior and senior courses essentially differ by the ratio of cognitive abilities and communicative characteristics of medical students. In the junior years the leading role is played by the qualities that determine a high level of development of cognitive abilities and much less importance is given to the organizational and volitional qualities. In the senior courses the cognitive abilities remain the key, however, at a lower level. Organizational qualities strengthen appreciably, while communicative and deontological qualities appear, which are completely inappropriate for junior students. The complex of professionally important qualities of a doctor, formed in the graduates, while remaining unchanged, undergoes further restructuring under the influence of the conditions of professional activity of physicians. Taking this into consideration and based on the results of the study, it was determined that professionalism of a young employee depends significantly on the ability and aspiration of the internship supervisor (mentor) to teach a young mentee (graduate) to work in accordance with the requirements. It is summarized, that the problem of adaptation of young specialists to the conditions of professional activity is a complicated, multifactorial and ongoing process, the success of which is determined by an active position of a young medical worker, his personal positive qualities, and also by a thorough, fruitful, scientifically grounded work of teachers, tutors, colleagues' benevolence to the service, the collective. In modern conditions there is often a reorientation of professional orientation of medical workers, many of the employees even express their willingness to leave their jobs.*

*In the motivational sphere of personality a significant role belongs to the expedient, so to optimize the process of adaptation of graduates it is necessary to inform them as fully as possible in personal conversations about the goals and objectives of professional medical activity, to bring to their understanding the importance for the state and society of the tasks they solve. It is possible to make current adjustments, clarify the urgent tasks depending on the individual characteristics of former graduates, the operational situation in the service area, in the region or the state.*

**Key words:** *medical students, professional adaptation, professional support, professional abilities.*

**О. В. Кречотень**старший викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету**О. П. Березняк**старший викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету

## СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕЛІНГВІСТИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Стаття присвячена новим тенденціям в навчальному процесі вивчення іноземних мов в університетському середовищі. Мова йде про гейміфікацію як інтеграцію педагогічних та професійних аспектів для створення сучасного курсу іноземної мови. Автори вважають гейміфікацію ідеальним засобом підвищення мотивації студентів нелінгвістичних вищих навчальних закладів та покращення навичок володіння мовою. Основна мета даної роботи полягає у висвітленні теоретичних основ та базових концепцій щодо гейміфікації курсу іноземної мови, а також запропонувати алгоритм створення педагогом власного гейміфікованого курсу в нелінгвістичному університеті, орієнтованого на існуючі дидактичні та теоретичні підходи. Автори визначили основні терміни та елементи гейміфікації. Як свідчить назва, у статті проаналізовані сучасні концепції та методи вивчення іноземних мов на основі принципів гейміфікації, що дозволить модернізувати курс вивчення іноземної мови нелінгвістичного університету. Відповідно до теорії співвідношення активного і пасивного сприйняття матеріалу, був представлений механізм гейміфікації. Проаналізовано сучасні наукові публікації українських і зарубіжних дослідників, визначено нові напрямки наукового пошуку. Зокрема, увага зосереджена на деяких особливостях гейміфікації навчального процесу. Здійснений аналіз дозволив визначити три типи гейміфікації: механічну, динамічну і цифрову. Кожен тип відрізняється специфічними характеристиками та особливим інструментарієм. На основі існуючих наукових досліджень визначено нові напрямки розвідок. З'ясовано особливості оцінювання студентів, базові інструменти, складові процесу гейміфікованого курсу. Визначено різницю між термінами «ігрові технології» та «гейміфікація». Відповідно до п'ятикрокової моделі створення курсу, орієнтованого на гейміфікацію, запропоновано алгоритм підготовчої роботи. Стаття містить інформацію про перспективи дистанційного навчання з використанням базових концепцій гейміфікації. Неможливо не визнати, що сучасні студенти є людьми, залежними від гаджетів, тому використання цифрових гейміфікованих платформ вважається перспективним. Що стосується перспектив продовження досліджень, наголошується на можливості розробки практичних гейміфікованих курсів з англійської, французької та інших мов саме для нелінгвістичних університетів.

**Ключові слова:** ігрові технології, гейміфікація, нелінгвістичні університети, методи викладання, мовні навички.

**Постановка проблеми.** Інтеграція іншомовних педагогічних та фахових складових навчального процесу нелінгвістичного університету передбачає оволодіння навичками, що забезпечать конкурентоспроможність майбутніх спеціалістів аграрного напрямку в Україні. Новітні технології та підходи до викладання іноземної мови допоможуть сучасному викладачеві університету досягти європейської якості освіти. Звісно, це потребує певних зусиль та переформатування процесу навчання іноземної мови, але мета варта того. Альтернативою традиційним підходам до викладання іноземної мови є гейміфікація процесу навчання, що дозволяє підвищити ступінь мотивації студента до оволодіння професійними навичками, лідерськими якостями та здатністю передавати власні думки іноземною мовою. Необхідність модернізації курсу вивчення іноземної мови

нелінгвістичного університету за рахунок використання ігрових технологій для засвоєння фахових компетенцій визначає актуальність дослідження.

Безсумнівно, гейміфікація має суспільний характер, людина використовує гру в розвиваючому аспекті від народження, навчаючись в освітніх закладах та згодом покращуючи свої професійні навички під час корпоративних тренінгів. Згідно опитуванню, 55% людей віддали б перевагу роботі в кампанії, яка запроваджує ігрову діяльність як шлях підвищення продуктивності [1, с.2]. Ігрові ситуації можуть виникати на інстинктивному рівні, одна людина здатна мотивувати іншу через продуктивну діяльність, розвага може відбуватись через виконання дій [2, с. 79].

Визначаючи сутність гейміфікації в освіті, варто відзначити, що елементи гри опосередковано пов'язані саме з отриманням певних знань,

у випадку нашого дослідження, з іноземної мови або фахових навичок через «пізнавальний інтерес, інтерактивну взаємодію та високий рівень мотивації» [3, с. 245]. Вчені здавна досліджували теорії ігор, а тема використання рольових ігор або ігрових ситуацій у навчанні студентів іноземним мовам з кінця минулого століття була дуже популярна. Комунікативна методика, здавалось, нічого нового не може виявити у викладанні іноземних мов. Одним з завдань цього дослідження є довести протилежне. Гейміфікувати можливо будь-яку рутинну діяльність з низькою мотивацією заради зацікавленості індивіда у виконанні цієї діяльності. Спираючись на таке твердження, процес гейміфікації перетворюється у «перспективний інноваційний засіб підвищення іншомовної компетентності студентів вищої освіти» [4, с. 346].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Гра споконвіку сприймалась у якості розваги, та лише останнім часом її навчальні можливості для дорослого населення стають об'єктом наукових розвідок. Термін «гейміфікація», що означає «використання гри у неігрових контекстах» [2, с. 78], нам здається більш вдалим стосовно викладання іноземних мов студентам нелінгвістичних спеціальностей, бо є дещо ширшим за значенням від терміну «ігрові технології». Втім, термін, базові принципи та методи гейміфікації походять від досліджень зарубіжних вчених та й стосувались спочатку

лише сфери бізнесу [4, с. 345]. Вони яскраво описані у книзі Майхнера Х.Е. «Корпоративні тренінги» [5]. Теоретичною основою таких тренінгів Х. Майхнер визначив концепцію переваги активного сприйняття інформації. Отже, **пасивна презентація матеріалу** дозволяє зберігати в пам'яті того, хто навчається, від 10% до 50% інформації:

Що ж стосується переваг **активних методів навчання**, в пам'яті зберігається від 80% до 90% матеріалу (рис. 2).

Карл Капп, професор інтерактивних технологій університету Блумсберга, штат Пенсільванія, тлумачить гейміфікацію як використання принципів механіки ігрової діяльності, естетики та ігрового мислення для залучення людей до активного начального процесу, підвищення мотивації та вирішення освітніх проблем [1, с. 10]. Під терміном «механіка» мається на увазі використання загальних ігрових елементів, таких як рівні, бєджі, система балів, часові обмеження тощо. Самого «механізму» замало для ефективної гри, але вона виступає стрижнем процесу гейміфікації. Що стосується ігрового мислення, К.Капп має на увазі процес конвертації будь-якої щоденної рутини, типу оздоровчого бігу, в діяльність з елементами змагання, кооперації, дослідження та оповіді [1, с. 11].

Проблемами гейміфікації займаються і зарубіжні, і вітчизняні дослідники: Ю-Кай Чоу, тайван-

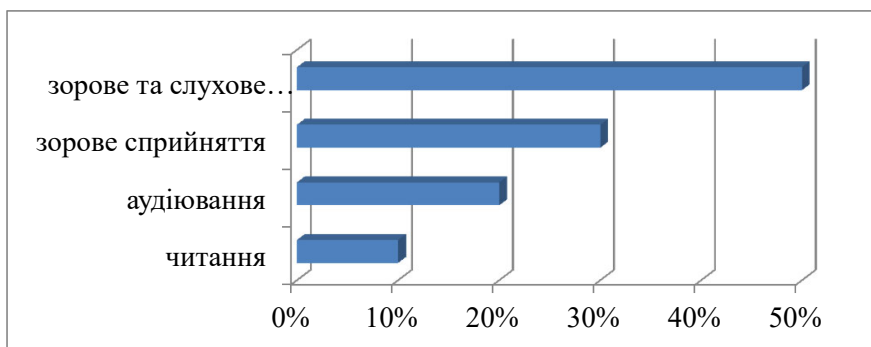


Рис. 1. Відсотки запам'ятовування інформації в залежності від видів пасивної навчальної діяльності (за Х. Майхнером [5])

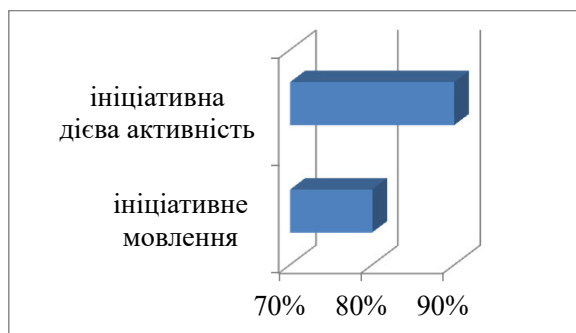


Рис. 2. Відсотки запам'ятовування інформації в залежності від видів активної навчальної діяльності (за Х. Майхнером [5])

сько-американський бізнесмен та вчений, один з засновників теорії гейміфікації, створив систему стимулів мотивації, здатну підштовхнути людину до досягнення певної мети не лише у бізнесі [6], *J. Figuera* визначив навчальні стратегії, елементи та контексти гейміфікованих занять з другої іноземної мови [7]. *И.Реджеки, Р.Мухаджир* присвятили свої дослідження можливостям використання цифрових ігрових технологій у вивченні іноземної мови [8]. Серед українських вчених слід відзначити *О.О.Пасічник*, яка визначила низку підходів до реалізації принципів гейміфікованого навчання під час університетського курсу вивчення іноземної мови [4], *Т.Ю. Шелестову* та *М.В.Ткаченко*, які зробили порівняльний аналіз гейміфікації з іншими видами ігрових технік та запропонували для використання онлайн платформи з елементами гейміфікації [9]. Окремо слід окреслити наукові досягнення українських дослідників *Г. Кутасевич* та *Н. Якубовської* за розвиток теорії використання гейміфікації в оцінюванні студентів. Мова йде про заміну поняття оцінювання знань на оцінювання заради знань [2, с. 79]. Віддаючи належне прогресивним дослідженням даної сфери, не можна не відзначити, що мало уваги приділяється стратегіям гейміфікації курсу іноземної мови саме нелінгвістичних університетів, де відзначається досить невисока мотивація до вивчення іноземної мови, хоч саме майбутні економісти, юристи чи ветеринари мають зрозуміти безсумнівну ефективність таких стратегій. Маючи сильне теоретичне підґрунтя, можливо створити окремі курси або посібники з елементами гейміфікації для оволодіння фаховою іноземною мовою, що буде кроком вперед порівняно з традиційною методикою.

**Мета статті** полягає у висвітленні теоретичних основ та основних аспектів механізму гейміфікації курсу вивчення іноземної мови в нелінгвістичному університеті.

**Виклад основного матеріалу.** Завдяки гейміфікації людина по-новому сприймає світ, через «призму ігор» [6, с. 13]. Навчити отримувати від життя позитивний досвід – це першочергове завдання університетського викладача будь-якої спеціалізації, але особливо іноземної мови, бо від бажання спілкуватись з іноземними колегами та вирішувати спільні фахові завдання напряму залежить кар'єра майбутнього спеціаліста.

У *К. Каппа* зустрічаємо дуже простий приклад гейміфікованої вправи: «У вас 10 секунд. Назвіть три країни, що починаються з літери «U». Відлік пішов: десять, дев'ять, вісім, сім, шість,... Не забудьте відповісти на питання, як ви це зробили, чи написали більше, ніж три, чи дивились у довідник у кінці книги... [1, с. 2].

Перш за все, мусимо визначити різницю між ігровою технологією та гейміфікованим заняттям в університеті. За *Н.Онищенко*, ігровою технологією є певна система методів і прийомів роботи педагога, що підпорядковується певній меті та сприяє розвитку особистісних якостей студентів [3, с. 263]. До ігрових технологій автор включає як ділові, так і комп'ютерні ігри. Дозволимо собі не погодитись із точкою зору автора з приводу включення до ігрових технологій комп'ютерних ігор. По-перше, при їх використанні робота педагога мінімізується, по-друге, поняття ігрової технології та гейміфікації схожі, але не тотожні. Головна відмінність гейміфікації від ігрових технологій, за *Т.Шелестовою* та *М. Ткаченко*, те, що реальність не стає грою, незважаючи на використання ігрових елементів та ігрових настанов, а залишається реальністю [9, с. 277].

Спираючись на аналіз досліджень вищевказаних вчених, спробуємо коротко визначити основні типи гейміфікації навчального процесу у *Таблиці 1*.

Слід відзначити окремо важливість гейміфікації оцінювання занять з іноземної мови. Основною

Таблиця 1

### Особливості різновидів гейміфікації навчального процесу

	Види гейміфікації		
	Механічна	Динамічна	Цифрова
ХАРАКТЕРИСТИКА	Не передбачено зміни ігрового контенту процесу навчання	Повна зміна контенту, ігровий сюжет за певними правилами	Результативність за рахунок високої мотивації, незалежність від викладача
ІНСТРУМЕНТАРІЙ	Дошка лідерів, бали, рівні, бєджі, значки, нагороди за певні досягнення	Сюжет, сценарій, зворотній зв'язок, емотивний компонент	Спеціальні цифрові застосунки, комп'ютерні ігри, програми тощо.

характерною ознакою гейміфікації курсу можна окреслити використання баджів як засобів мотивації студентів [2, с. 79]. Г. Кутасевич, Н. Якубовська наголошують на важливості їх використання у якості маркера належності до певної групи, рівня або рангу. Студенти збирають бали за виконання різних видів робіт з метою накопичування таких відзнак. Отримання баджу як візуального статусу означає перехід до наступного рівня [2, с. 80]. Такий підхід надає можливість відійти від традиційного оцінювання студентів нелінгвістичних закладів вищої освіти та зберегти позитивні емоції від засвоєння знань.

Компонентами гейміфікованого процесу навчання *J. Figueroa* називає бали (кількісне накопичення за певні види діяльності), баджі (візуальна відзнака за визначену кількість балів), турнірні таблиці (рейтингова успішність групи), діаграми прогресу (демонстрація статусу гравця), графіки виконання (демонстрація результативності), квести (обов'язкові до виконання завдання), рівні (диференціація завдань в залежності від рівня володіння мовою), аватари (візуальна презентація), нагороди (мотивація найкращих). Всі вони мають на меті різні цілі і мають бути адаптовані до конкретного навчального процесу [7, с. 39].

Більшість елементів гейміфікації базується на традиційній освітній психології, відомій поколінням викладачів. Дієве співробітництво у проєктній роботі учасників групи використовуються педагогами здавна. Але, згідно досліджень, результат поліпшується, щойно викладач вживає ключові принципи гейміфікації: змагання, обмеження у часі та зворотній зв'язок. Опитування он-лайн (створене за допомогою Socrative, Kahoot, Quizinière тощо) надає можливість на занятті реалізувати оцінювання з виведенням результатів на екран. Студент отримує мету, завдання зробити якнайшвидше і моральну компенсацію за успішний рейтинг [2, с. 80].

Варто наголосити, що дистанційне навчання відкриває для гейміфікації занять з іноземної мови ще більші перспективи, адже надає можливість поєднувати звук з графікою та з текстовим матеріалом, що, в свою чергу дозволяє «занурити студентів в іншомовне середовище та сприяє формуванню та розвитку іншомовних комунікативних умінь» [4, с. 346]. У якості прикладу можна привести досягнення професора Джонса, який досяг стовідсоткової відвідуваності групи з 300 студентів та їх гарних результатів, започаткувавши вебсайт, де студенти, що змагались у відповідях на питання під час лекцій, могли бачити свій прогрес та свій рейтинг [1, с. 5].

Розробляючи власну модель гейміфікації курсу з іноземної мови, варто взяти до уваги дослі-

дження *J. Figueroa*. Він довів ефективність п'яти-крокової моделі застосування освітньої гейміфікації (розроблену *Huang ma Soman*). Для педагога кожен з цих кроків має бути послідовним та продуманим: *Крок 1.* Розуміння мети аудиторії та контексту навчання. *Крок 2.* Визначення освітніх завдань. *Крок 3.* Структурування досвіду. *Крок 4.* Визначення ресурсів. *Крок 5.* Створення елементів гейміфікації [7, с. 43].

Спробуємо визначити алгоритм гейміфікації курсу іноземної мови у нелінгвістичному закладі вищої освіти. Слід наголосити, що не лише слабка мотивація заважає студентам робити успіхи, але досить різний рівень початкової мовної підготовки. Розробляючи курс, викладачеві варто зробити ряд досліджень не лише мовного рівня, але й емоційного стану, здатності до роботи у групі, лідерських якостей. Визначивши це за допомогою анкетування, вже тоді викладач може розробляти мету гейміфікованого курсу та власне види елементів гейміфікації. Досягнення мети слід поділити на етапи та «індивідуалізувати та специфікувати згідно з рівнем та потребами групи» [4, с. 347]. До проєктування ж самої гри має залучитись певна кількість студентів, особливо ті, яким притаманні лідерські якості з результатів анкетування. Гейміфікувати курс іноземної мови не легко, спершу має бути створено графічне відображення етапів гри, виокремлено правила, обов'язкові до виконання, зроблено систему оцінювання. Наприклад, за коротку правильну відповідь на питання студент отримує 1 бал, за розширену – 2 бали. Певна кількість балів надає можливість перейти на новий рівень. Можна надавати бали за допомогу більш слабкому учаснику. Окремо слід продумати компоненти рольової гри, якщо рівень та бажання студентів дозволяє театралізувати процес вивчення іноземної мови, то заздалегідь має бути продуманий кожен персонаж та дієве супроводження. І нарешті, враховуючи сучасні умови тотальної гаджетизації молоді, можна передбачити використання соціальних платформ або спеціальних програм під час навчального процесу або з метою самостійної роботи. О.О. Пасічник рекомендує використання платформи DuoLingo ([www.duolingo.com](http://www.duolingo.com)), що дозволяє засвоювати мову кожен на своєму рівні з можливістю його підвищення. Користувачі засвоюють спочатку лексику, потім граматику, після чого закріплюють знання системою вправ [4, с. 347].

Провівши дослідження з результативності використання DuoLingo у курсі «Грамматика для писемного мовлення» у 2020 році *I. S. Redjeki ma R. Muhajir* дійшли до висновку, що цей застосунок може оптимізувати засвоєння студентами програмних вимог з англійської мови, посиливши при цьому мотивацію до вивчення на 100%.



Експеримент проходив у Богорському університеті (West Java) протягом 4 днів. 15 різнорівневих студентів працювали над граматичними завданнями у DuoLingo з власних смартфонів під керівництвом дослідників. Спираючись на результати анкетування, 100% студентів підтвердили підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, 100% студентів насолоджувались засвоєнням мови, бо це весело, цікаво, просто, сучасно і легко у використанні. 87% вважали, що саме цей застосунок допомагає засвоїти необхідні для вивчення граматики навички, 67% присвячували завданням до 20 хвилин кожен день, інші працювали нерегулярно. 67% погодились використовувати DuoLingo у якості регулярного домашнього завдання, решта ж погодились робити вправи як доповнення до основного завдання [8, с. 76–77].

Для розробки власних гейміфікованих курсів варті уваги відкриті платформи, на основі яких викладач може створити власні інтерактивні ігри, квести, вікторини (Content Generator (<http://contentgenerator.net>), вікторини типу *Jeopardy* на основі платформи Jeopardy Labs (<http://jeopardylabs.com>) [4, с. 347].

**Висновки і пропозиції.** Підсумовуючи вищесказане, слід окреслити створення гейміфікованих курсів серед першочергових напрямів розвитку освітніх інновацій методики вивчення іноземної мови у нелінгвістичному університеті. Гейміфікація стає тенденцією в он-лайн викладанні та у професійному розвитку педагогів [7, с. 42]. Визначивши теоретичні аспекти гейміфікації іншомовного навчання, стаття надає поштовх до практичних розробок курсів англійської, німецької чи французької мов. Використання ігрових правил має укріпити мотиваційну платформу студентської молоді, їх креативне мислення. Сучасна молодь не мислить життя без блогів, чатів та соціальних платформ, тому місія сучасного викладача іноземної мови – поставити гейміфікацію на службу навчальній меті.

#### Список використаної літератури:

1. Kapp K. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for training and education*. John Wiley & Sons: 2012. 336p. URL: [https://media.wiley.com/product\\_data/excerpt/47/11180963/1118096347-61.pdf](https://media.wiley.com/product_data/excerpt/47/11180963/1118096347-61.pdf)
2. Кутасевич Г., Якубовська Н. Гейміфікація оцінювання на уроках французької мови. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*. Спільний українсько-румунський науковий журнал (АПСНІМ). 2021. № 1(29). С. 78–81. DOI 10.24061/2411-6181.1.2021.247
3. Онищенко Н. Застосування ігрових технологій під час викладання педагогічних дисциплін у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Т. 4. № 35. С. 260–267 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-4-39>
4. Пасічник О. Гейміфікація процесу навчання іноземної мови студентів закладів вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24(1). Ч. 2. С. 344–349.
5. Майхнер Х.Е. Корпоративные тренинги. М. : ЮНИТИ, 2002. 354 с.
6. Чоу Ю. Геймифицируй это. Как стимулировать клиентов к покупке, а сотрудников к работе. Эксмо, 2016. 400 с.
7. Figueroa J. Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*. 2015. № 21. P. 32–54. [Accessed: 10/05/2022] URL: <http://greav.ub.edu/der>
8. Redjeki I. S., Muhajir R. Gamification in EFL classroom to support teaching and learning in 21st century. *JEES (Journal of English Educators Society)*. 2021. № 6(1), P. 68–78. DOI <https://doi.org/10.21070/jees.v6i1.882>
9. Шелестова Т.Ю., Ткаченко М.В. Геймификация в процессе обучения иностранному языку. *International Scientific Discussion: Problems, Tasks and Prospects*. «Interconf». № 99. С. 273–285 DOI 10.51582/interconf.19-20.02.2022.032

#### **Krekoten O., Bereznyak O. Modern gamification concepts of foreign language learning in non-linguistic universities**

*The article defines new tendencies in the universities educational process of teaching foreign languages. It deals with the gamification as the integration of pedagogical and professional aspects in creating modern foreign language game-based course. The authors consider the gamification to be a perfect way to increase the motivation of non-linguistic university students. The main aim of this paper is to highlight the theoretical foundations and basic aspects of the gamification of a foreign language course, as well as to propose an algorithm in order to create a new game-based course at a non-linguistic university focused on existing didactic and theoretical approaches. An effort has been made to identify the basic notions and main elements of the gamification. As the title implies the article describes modern concepts and methods of teaching foreign languages based on principles of gamification. According to the theory of the ratio of active and passive perception, the mechanism of gamification has been formulated. The latest scientific publications of Ukrainian and foreign researchers have been analyzed, some new areas of educational exploration have been determined. In particular, the attention has been focused on some features of the game-based educational process. It has been noted three types of the gamification, such as mechanic, dynamic and digital. Each type is differed by specific characteristics and methods. According to scientific research on this field, new area of exploration*

*is determined. Some peculiarities of the gamification of students' assessment as well as the components of game-based process and assessment tools have been clarified. The difference between the term "game technologies" and "gamification" has been stressed. According to the five-step model of creating a course focused on gamification, an algorithm of preparatory work has been proposed. The article gives information on distance learning perspectives aimed at using principles of gamification. Recognizing that modern students are gadgets-dependent people, the use of digital gamified learning platforms is considered to be perspective. As for the logical continuation of the present research, the need is stressed to elaborate practical game-based courses in English, French and other languages taught at non-linguistic universities.*

**Key words:** *game technologies, gamification, non-linguistic universities, teaching methods, language skills.*

**Б. В. Кукса**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри філософії, іноземних мов та соціально-гуманітарних дисциплін  
Київського інституту інтелектуальної власності та права  
Національного університету «Одеська юридична академія»

## КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ТЕКСТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

Статтю присвячено визначенню критеріїв відбору текстів для формування міжкультурної компетентності в англomовному діловому спілкуванні майбутніх фахівців галузі туризму. Проблема відбору навчального матеріалу досліджувалась у працях багатьох науковців (Н.Ф. Бориско, Л.В. Боднар, О.В. Баб'юк, Ю.О. Семенчук). У результаті аналізу науково-методичної літератури ми визначили такі критерії відбору професійно спрямованих текстів: 1) автентичність, 2) обмеженість інформаційної насиченості, 3) доступність за змістом, 4) доступність за мовним оформленням, 5) доступність за обсягом, 6) тематичність, 7) жанрова належність, 8) новизна та пізнавальна цінність інформації, 9) соціокультурної цінності, 10) професійної інформативності та практичної цінності. Слід зазначити, що в умовах професійно спрямованого навчання доступність текстів-зразків для навчання міжкультурного ділового англomовного спілкування майбутніх менеджерів туризму за змістом передбачає наявність в них ситуацій професійного спілкування й тем, з якими студенти були попередньо ознайомлені. Аналіз методичної літератури свідчить, що навчальний матеріал для забезпечення професійних потреб майбутніх менеджерів туризму повинен базуватись на автентичних текстах. В автентичному тексті представлені широкий вибір лексики і відповідні граматичні конструкції, а також змістова сторона, що відіграє важливу роль і містить інформацію про культуру країни; відтворено національну специфіку країни, мова якої вивчається. Великі за обсягом тексти втомлюють студентів і частина інформації тексту втрачається. Тому потрібно відбирати такі тексти, обсяг яких сприймається студентами без погіршення розуміння смислу за рахунок втоми. Вважаємо, що від тематики відібраних фахових текстів-зразків залежить ефективність організації навчальної діяльності щодо формування міжкультурної компетентності в усному та писемному мовленні майбутніх фахівців галузі туризму.

**Ключові слова:** міжкультурна компетентність, ділове спілкування, майбутні фахівці туризму, критерії, текст.

**Постановка проблеми.** Відбір навчального матеріалу є передумовою розробки ефективної системи вправ для навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців галузі туризму.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Незважаючи на те, що проблема відбору навчального матеріалу досліджувалась у працях багатьох науковців (Н.Ф. Бориско, Л.В. Боднар, О.В. Баб'юк, Ю.О. Семенчук), проблема відбору навчального матеріалу для формування міжкультурної компетентності в англomовному діловому спілкуванні майбутніх фахівців у галузі туризму залишається не вирішеною. Отже, ми спробуємо визначити критерії відбору такого навчального матеріалу.

**Мета статті.** Обґрунтувати критерії відбору текстів для формування міжкультурної компетентності в продуктивних видах мовленнєвої діяльності у майбутніх фахівців туризму.

**Виклад основного матеріалу.** Вважаємо за необхідне визначити критерії відбору текстів-зразків, які є наочно-ілюстративним матеріалом у навчанні студентів продуктивних видів мовленнєвої діяльності, оскільки надають повну уяву студенту про тексти англomовних документів (резюме (CV), заява/супровідний лист; ділові контракти та угоди; звіти; різні види повідомлення у письмовій формі). Отже, розглянемо критерії відбору текстів-зразків. Так, С.Е. Кіржнер виділяє наступні критерії відбору текстів для навчання майбутніх юристів усного професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення: доступності, урахування тривалості відеофонограми, співвідношення монологічного й діалогічного мовлення, прагматичності (урахування композиційно-мовленнєвої форми), нормативності та відносної правильності, співвідношення слухової та візуальної інформації, реактивності, морально-правової цінності [4, с. 69]. О.В. Баб'юк вважає, що відбір друкованих текстів

варто здійснювати з урахуванням критеріїв: автентичності, тематичності, професійної інформативності та практичної цінності, ситуативності, доступності та посиленості, соціокультурної цінності, вірцевості, авторитетності джерела, достатньої лексичної насиченості [2, с. 97].

Бутова Є.В. визначила наступні критерії відбору німецькомовних текстів: 1) професійна спрямованість; 2) автентичність; 3) тематичність; 4) інформативність; 5) жанрова варіативність; 6) доступність та додатковий критерій – можливість реалізації міжпредметних зв'язків [3, 74].

У цілях нашого дослідження ми маємо визначити критерії відбору текстів для формування продуктивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців галузі туризму. У результаті аналізу науково-методичної літератури ми визначили такі критерії відбору професійно спрямованих текстів: 1) автентичність, 2) обмеженість інформаційної насиченості, 3) доступність за змістом, 4) доступність за мовним оформленням, 5) доступність за обсягом, 6) тематичність, 7) жанрова належність, 8) новизна та пізнавальна цінність інформації, 9) соціокультурна цінність, 10) професійна інформативність та практична цінність.

Аналіз методичної літератури свідчить, що навчальний матеріал для забезпечення професійних потреб майбутніх менеджерів туризму повинен базуватись на **автентичних** текстах. Автентичним навчальним матеріалом вважається матеріал, який не враховує умов навчання іноземної мови, створений носіями мови, адресований носіям певної іноземної мови і культури, і є частиною усної або письмової інформації [1, 60–70]. В автентичному тексті представлені широкий вибір лексики і відповідні граматичні конструкції, а також змістова сторона, що відіграє важливу роль і містить інформацію про культуру країни; відтворено національну специфіку країни, мова якої вивчається. Погоджуючись з думкою Є. В. Носонович [7, с. 12] вважаємо, що використання неавтентичних текстів для формування міжкультурної ділової компетентності майбутніх фахівців туризму спричинить труднощі щодо сприйняття текстів, які беруться з “реального життя”. Слід зазначити, що Р.П. Мільруд [6] і О.В. Носонович [8] виділяють аспекти автентичності навчального тексту: 1. культурологічна автентичність; 2. інформативна автентичність; 3. ситуативна автентичність; 4. автентичність національної ментальності; 5. реактивна автентичність; 6. автентичність оформлення; 7. автентичність навчальних завдань до текстів.

Охарактеризуємо наступний критерій відбору текстів – **обмеженість інформаційної насиченості**. Згідно даного критерію потрібно підбирати тексти, в яких відсутнє інформаційне перевантаження, рівномірно розподіляється інформація,

тобто основне положення чергується з прикладом, поясненням. Це допомагає не перевтомлювати студентів зайвою інформацією, полегшувати сприйняття та розуміння інформації з допомогою прикладів.

Розглянемо критерій **доступності** текстів-зразків щодо **змісту** повідомлення. В умовах професійно спрямованого навчання доступність текстів-зразків для навчання міжкультурного ділового англійського спілкування майбутніх менеджерів туризму за змістом передбачає наявність в них ситуацій професійного спілкування й тем, з якими студенти були попередньо ознайомлені.

Щодо **доступності за характером мовного матеріалу** тексти-зразки мають містити доступні лексичні, граматичні одиниці та синтаксичні конструкції. Слід додати, що відповідність мовної та мовленнєвої складності текстів-зразків етапу навчання передбачає доступність демонстрованого матеріалу певній категорії студентів з урахуванням труднощів сприйняття інформації, а також подальшої репродуктивної та продуктивної мовленнєвої діяльності студентів.

Охарактеризуємо наступний критерій відбору текстів-зразків – **доступність за обсягом**. Великі за обсягом тексти втомлюють студентів і частина інформації тексту втрачається. Тому потрібно відбирати такі тексти, обсяг яких сприймається студентами без погіршення розуміння смислу за рахунок втоми. Вслід за І. П. Макаренко вважаємо, що обсяг текстів для формування міжкультурної компетентності має становити від 2800 до 4300 друкованих знаків [5: 134].

Не менш важливим для відбору текстів для навчання майбутніх фахівців туризму ділового англійського спілкування є критерій **тематичності**. Відповідно до даного критерію, відібрані фахові тексти мають відповідати тематиці Робочої програми з навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» і корелювати з тематикою навчальної дисципліни «Туризм», охоплювати всі важливі розділи з доступних базових підручників, які використовуються у процесі відбору, щоб забезпечувати студентів інформацією, доповнювати отримані ними знання з фахової дисципліни рідною мовою. Вважаємо, що від тематики відібраних фахових текстів-зразків залежить ефективність організації навчальної діяльності щодо формування міжкультурної компетентності у говорінні майбутніх фахівців галузі туризму.

Важливим критерієм відбору текстів для формування міжкультурної ділової компетентності у спілкуванні майбутніх фахівців туризму є **жанрова належність**. Урахування жанрової належності текстів означає, що тексти що відбираються для навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців галузі туризму повинні відповідати відповідному жанру, тобто

для такого навчання відбираються тексти таких жанрів: ділові листи, контракти, рекламні проспекти, звіти.

Фахові тексти також мають відповідати критерію **професійної інформативності та практичної цінності**. Такі тексти мають знайомити з відповідними професійними термінологічними лексичними одиницями, інформацією, характерною для професійної діяльності майбутніх фахівців туризму, що сприяє використанню отриманої інформації як у навчальній, так і в майбутній професійній діяльності.

Так, критерій **новизни та пізнавальної цінності інформації**, передбачає, що студенти отримують нову, актуальну інформацію щодо новітніх досягнень у сфері послуг з текстів-зразків для навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців туризму. Якщо зміст текстів-зразків відповідає професійним інтересам і пізнавальним потребам студентів, то це позитивно впливає на якість формування міжкультурної ділової компетентності.

В межах нашого дослідження особливого значення набуває критерій **соціокультурної цінності** для формування продуктивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців туризму, адже тексти мають містити екстралінгвістичну інформацію, яка сприяє формуванню у студентів соціокультурної компетентності. Таким чином, формується вміння використовувати мовні засоби відповідно до професійної ситуації спілкування в соціальному контексті, тобто уміння використовувати адекватні мовні засоби відповідно до норм ділового стилю спілкування.

Розглядаючи проблему критеріїв відбору текстів, ми не можемо залишити поза увагою питання джерел відбору текстів-зразків. Джерелами відбору текстів-зразків стали:

- автентична навчальна література;
- ресурси Інтернет, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю майбутніх фахівців галузі туризму.

**Висновки і пропозиції.** Отже, в результаті аналізу науково-методичної літератури нами були визначені такі критерії відбору професійно спрямованих текстів для формування міжкультурної компетентності у продуктивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців галузі туризму: 1) автентичність, 2) обмеженість інформаційної

насиченості, 3) доступність за змістом, 4) доступність за мовним оформленням, 5) доступність за обсягом, 6) тематичність, 7) жанрова належність, 8) новизна та пізнавальна цінність інформації, 9) соціокультурної цінності, 10) професійної інформативності та практичної цінності. Також ми визначили джерела відбору текстів-зразків для навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців туризму. Дані критерії є основою для створення ефективної системи вправ для навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців галузі туризму.

#### Список використаної літератури:

1. Деньгина Н.И. Обучение устной иноязычной речи на основе проектного подхода учащихся старших классов гимназий (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 2000. 168 с.
2. Баб'юк О.К. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2019. 280 с.
3. Бутева В.Є. Формування стратегічної компетенції у студентів електротехнічних спеціальностей у процесі навчання професійно орієнтованого читання німецькою мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Севастополь, 2014. 237 с.
4. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2009. 263 с.
5. Макаренко И. П. Принципы отбора текстов для чтения на иностранном языке в аграрном вузе. *Вестник Минского гос-го лингв. ун-та. Серия : Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков.* 2006. № 2(10). С. 127–136.
6. Мильруд Р. П. Методологические основы обучения иностранным языкам. Тамбов, 1995. 51 с.
7. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе.* 2000. № 1. С. 11–16.
8. Носонович Е. В. Методическая аутентичность учебного текста : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02. Тамбов, 1999. 175 с.

#### **Kuksa B. Criteria for selecting texts for the formation of intercultural competence in English-language business communication of future tourism professionals**

*The article is devoted to defining the criteria for selecting texts for the formation of intercultural competence in English business communication of future tourism professionals. The problem of selection of primary material continued among the workers of the rich scientists of science (N.F. Borisko, L.V. Bodnar, O.V. Bab'yuk, Y.O. Semenchuk). As a result of the analysis of scientific and methodological literature, we have identified the following criteria for selecting professionally oriented texts: 1) authenticity, 2) limited information, 3) accessibility in content, 4) accessibility in language design, 5) accessibility in volume, 6) thematic, 7) genre affiliation, 8) novelty and cognitive value of information, 9) socio-cultural value, 10) professional informativeness and*

*practical value. It should be noted that in the context of professionally oriented learning, the availability of sample texts for teaching intercultural business English communication of future tourism managers in terms of content implies the presence of professional communication situations and topics with which students were previously acquainted. The analysis of methodical literature shows that the educational material to meet the professional needs of future tourism managers should be based on authentic texts. the national specifics of the country whose language is being studied are reproduced. Large texts tire students and some of the information in the text is lost. Therefore, it is necessary to select such texts, the volume of which is perceived by students without deteriorating the understanding of meaning due to fatigue. We think that the effectiveness of the organization of educational activities for the formation of intercultural competence in oral and written speech of future professionals in the field of tourism depends on the subject of selected professional texts.*

**Key words:** *intercultural competence, business communication, future tourism specialists, criteria, text.*

УДК 780.7+370.711

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.37>

А. І. Мамикіна

старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки  
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

## ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОНАВСЬКОГО КОНТРОЛЮ В ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ МУЗИКАНТА

Стаття присвячена проблемі психологічних та індивідуальних аспектів, що забезпечують процес здійснення виконавського контролю під час навчання гри на фортепіано. Мета статті: теоретично обґрунтувати сутність виконавського контролю майбутнього вчителя музичного мистецтва та визначити психологічні й індивідуальні фактори, що впливають на його формування. У статті виявлено психофізіологічне підґрунтя виконавського контролю на рівні вищої нервової діяльності, процесів збудження та гальмування, функціональної системи Анохіна і рефлексивного синтезу. Встановлено зв'язок між пізнавальними якостями, індивідуальними властивостями, виконавськими здібностями у проекції на виконавський контроль. Порушуються питання ідентичності «виконавського контролю» і «слухового контролю», функціонування контролю у процесі саморегуляції. Визначено поняття «виконавський контроль», як свідоме явище, прояв розумової діяльності піаніста, що ґрунтується на когнітивних якостях (пам'ять, увага, мислення), музичних здібностях (музичний слух, сприйняття, музичне мислення, музична пам'ять), психологічних особливостях (емоції, темперамент, реакція, вольові якості). Зв'язок зазначених складових забезпечують функціональну дієвість виконавського контролю в інтерпретаційному процесі музиканта.

Окреслено специфіку виконавського контролю та результативний фактор прояву у виконавсько-педагогічній діяльності – забезпечення виконання поставлених слухових, звукових і технічних завдань, а саме: оперування слуховими та художньо-образними уявленнями; досягнення інтонаційної виразності й тактильної чутливості; усвідомлення стилізованої педалізації; уточнення технічно вивірених аппликатури, стилізованої артикуляції, логічного фразування, природної агогіки; відстеження скоординованої рухової діяльності; керування процесами оцінювання, знаходження та виправлення недоліків під час гри на фортепіано.

Перспектива подальшого дослідження вбачає розглядання функціональних особливостей виконавського контролю на різних етапах роботи над музичним твором.

**Ключові слова:** виконавський процес, виконавський контроль, слуховий контроль, піаніст, дистанційне навчання, виконавсько-педагогічна діяльність.

**Постановка проблеми.** Скрутний час сьогодення в країні негативно позначається на всіх сферах її життя. І навчально-освітній процес не є виключенням. В умовах дистанційного навчання здобувачі перебувають у стресі, викликаний різними обставинами: загальною ситуацією, відсутністю музичного інструмента, неякісним інтернетом, недостатнім розумінням індивідуальних занять тощо. У даному випадку важливо психологічно зберігати спокій, намагатися контролювати свої емоції та стан. Для здобувача-музиканта контроль це не тільки відстеження власних дій, але й професійно-виконавських. Під час гри на фортепіано контроль вважають обов'язковою складовою інтерпретаційного процесу. Він виступає запорукою ефективності в оволодінні знаннями, навичками та вміннями майбутньої професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У навчальному процесі майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема піаніста, вагоме місце займає виконавська підготовка. У наукових дослідженнях вченими охоплюється достатньо

широке коло питань щодо виконавських проблем: формування інтерпретаційних умінь (В. Крицький, О. Олексюк, Г. Падалка); активізація музично-образного мислення (О. Бурська, О. Піхтар); розвиток слухових уявлень (О. Щербініна); виконавської культури (І. Могілей); виконавської стабільності та саморегуляції (П. Пайка, Ю. Цагареллі).

Натомість проблема виконавського контролю розглядається переважно музикантами-піаністами (Г. Гофман, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін) як слуховий контроль, уміння себе чути, забезпечення емоційного стану під час гри. Виконавцями звертається увага на функціонування контролю у поетапному опрацюванні нотного тексту, в оперуванні слуховими уявленнями та їх зіставленням з реальним звучанням, включення та перемикання контролю у концертному виступі.

Аналіз психофізіологічної та психолого-педагогічної літератури виявив чинники, що складають функціональну основу контролю, а також фактори, які сприяють його формуванню у особистості. Психологічний аспект даного поняття розглядається з позиції складової когнітивних процесів

(К. Міклашевський, В. Подуровський); саморегуляції (Є. Ільїн, Г. Нікіфоров); регулятивної складової емоційного стану (Т.Логан, Ф.Полан); як вольова якість (М. Боришевський, А. Линда); стабілізації виконавського процесу (Л. Бочкарьов, В. Петрушин).

Серед останніх досліджень з даної проблематики є дисертаційне дослідження С. Корлякової (психологічні питання у формуванні навичок виконавської техніки піаніста); А. Грінченко (музично-виконавський самоконтроль піаніста); та методична розробка Л. Касьяненко (робота над фактурою). Незважаючи на розглядання різних аспектів виконавського процесу у зазначених роботах, в них безпосередньо або опосередкованого розглядається проблема контролю. Невизначеним моментом, але актуальним на даному етапі освітнього процесу – вивчення факторів, що сприяють активізації контролю в умовах дистанційного навчання.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати сутність виконавського контролю майбутнього вчителя музичного мистецтва та визначити психологічні й індивідуальні фактори, що впливають на його формування.

**Виклад основного матеріалу.** Виконавський процес кожного музиканта має індивідуальний характер і залежить від фахової підготовки, музичних й когнітивних здібностей, психологічних якостей особистості. Психологічна сфера (вольові якості, саморегуляція) є важливим фактором у виконавській діяльності, оскільки забезпечує внутрішню стабільність та загальну активність. Під час гри на фортепіано відбувається поєднання мозкової, рухової, слухової діяльності, активізація тактильних відчуттів, чуттєвості, сприйняття. Саме складність цього процесу вимагає контролю з боку виконавця, який може бути спрямований на відтворення слухових уявлень на інструменті, відстеження інтонаційно-звукової якості мелодійних ліній, педалізацію. Отже, контроль потрібен для забезпечення виконання поставлених технічних та художніх завдань в опануванні музичним твором.

Загальна характеристика поняття «контроль» позначається як перевірка, нагляд за чимось або кимось. У нашому випадку контроль зосереджується на виконанні музичного твору, тому визначається як «виконавський контроль». В історичному аспекті питання контролю, а саме: усвідомлення своїх дій, володіння емоційним станом, планування вчинків – розглядалися в різних сферах діяльності людини. Так, в старовинних країнах Греції, Індії, Китаю проблема саморегуляції була актуальною для філософії, мистецтва, педагогіки, медицини, що й визначало її синкретичний характер. Тільки у ІХХ–ХХ столітті питання контролю, саморегуляції розглядаються як психологічна проблема та включаються у спортивну й музичну сфери.

Зазначимо, теоретичну базу внутрішнього механізму контролю складають дослідження з нейрофізіології та психофізіології. Вчені відзначають, що «психіка людини фізіологічно пов'язана з функціонуванням мозку, який проектує дії» [1, с. 8], тому питання психології пояснюються через нейрофізіологію як співвідношення різних рівнів «психічного й фізіологічного, душевного й тілесного, свідомості й мозку» [2, с. 11]. Інтеграція цих наук відбулася завдяки розробленій функціональній системі Анохіна. Як «утворення цілого організму, функціональна система є одиницею інтеграції» [3, с. 212], та вибудовується відповідно до конкретних дій для досягнення позитивного результату. Референтний синтез у зазначеній системі пояснює корегуючи функцію піаніста щодо запобігання та виправлення помилок у виконавському процесі. Також дана система, на думку вчених, пояснює різні професійні задатки особистості, наприклад, рухові навички. Їх фізіологічна багаторівнева структура у дослідженні Н. Берштейна, дозволила дослідниці С. Корляковій обґрунтувати психофізіологію виконавських рухів піаніста [4], що пояснює різні координаційні недоліки музиканта. Виконавський контроль, як свідоме явище, знаходить під впливом нервових процесів – сили збудження й гальмування. Їх функціональна дієвість і стала основою у визначенні певних видів темпераменту людини: сангвінічний, холеричний, флегматичний, меланхолійний. Отже, темперамент є психологічним фізіологічним фактором, що суттєво позначається на керуванні емоціями, та відзначається на загальному професійному виконавському контролі. Крім цього властивості нервової системи проектуються на рівень якості пізнавальних можливостей особистості. На думку Т. Ратанової, вище зазначене сприяє встановленню зв'язку між когнітивними процесами (засвоєння, реалізація) та надбанням професійних знань, умінь, навичок, досвіду [1, с. 51].

Таким чином, психофізіологічні властивості складають базову основу пізнавального потенціалу (пам'ять, сприйняття, мислення), психічних особливостей (темперамент, характер, реакції) та їх модифікацію (когнітивні й музичні здібності, емоції) у навчальній і професійній діяльності.

Відповідно нашого дослідження якість контролю залежить від рівня сформованості як когнітивних так і психологічних якостей.

У процесі аналізу психолого-педагогічної наукової літератури було виявлено, що власний контроль розглядається наступним чином: як свідома якість людини (М. Боришевський, С. Рубінштейн); складова процесу саморегуляції (П. Гальперін, А. Линда), складова навчальної (Л. Абакумова, А. Богуш) і професійної діяльності (С. Дегтярьова, А. Зязюн), як психічне явище (П. Гальперін, О. Ніколаєнко). З позиції вчених, контроль та від-



стеження власних дій є проявом свідомої здатності особистості, це здатність діяти самостійно й бути активним по відношенню власної діяльності. Трансформування контролюючого сегменту на виконавський процес означиться в умінні зіставляти, оцінювати, коректувати та виправляти недоліки під час гри на фортепіано.

З психологічної позиції дані дії потребують вмикання вольових якостей. Вольові якості, на думку Т. Пашко, «позитивно впливають на результат контролю» [5]. Особливо це стосується емоційно-напружених ситуацій, для підтримання внутрішнього балансу й стабільного контрольованого процесу під час виконання музичного твору.

У педагогічній сфері, вчені вважають, що процес навчання залежить від інтелектуальних здібностей: пам'яті, уваги, мислення. Особливо підкреслюється роль уваги «як інструменту контролю» [6, с. 109]. Іноді прояв уваги ідентифікують з дією контролю і навпаки – контроль може підсилювати увагу. Такий взаємозв'язок є досить природним. Наприклад, вирішення інтерпретаційних виконавських завдань потребує певного часу від музиканта: деталізованого підходу до визначення семантики музичної мови, уточнення артикуляції, природної агогіки, вибудовування форми (кульмінаційних моментів), постановка та вирішення технічних і звукових завдань. Такий довгий процес потребує і концентрації уваги й багато зусиль.

Подібний зв'язок також існує між пам'яттю і контролем. Свідоме отримання та збереження інформації неможливе без поєднання цих якостей. На основі процесів пам'яті відбувається оперування слуховими уявленнями, накопичення та фільтрація знань, закріплення навичок й умінь, а у поєднанні з контролем вони мають свідомий характер. Припускаємо, що розвиненість контролю позитивно відзначиться на само процесах особистості: самостійності, самоудосконаленні, самокорекції, самоконтролі.

Зазначимо, що поняття «контроль» у питаннях виконавства використовується переважно з позиції слухового контролю, що означає зіставляти слухові уявлення зі звуковим варіантом, координувати уявлення з руховими діями відповідно слуху, чути власну гру. Слуховий контроль на думку музикантів визначається у «відповідності уявлень з даним сприйняттям» [7, с. 157]; «порівнянні суцього і належного» [8, с. 70]; «розбіжності реального звучання з задуманим» [9, с. 186]. Важливість такого контексту полягає в утриманні художнього еталону з метою подальшого його досягнення. Якість роботи при цьому буде залежати від адекватності власного оцінювання. Тільки стимулюючи та мотивуючи себе можливо досягти максимальний результат. На заняттях викладачу варто максимально стимулювати слухове сприйняття та спрямувати його на інтонаційну вираз-

ність, осмислення музичної фактури. Важливо запобігати механічній гри, шляхом налаштування слухового контролю.

На думку видатних піаністів (Г. Нейгауз, Є. Ліберман, Я. Мільштейн, Г. Коган), слуховий контроль приймає участь у вирішенні не тільки звукових завдань, але і технічних. Видатна піаністка Н. Голубовська підкреслювала своїм студентам, що «якість пальцевої гри залежить від контролю свідомості» [10, с. 293]. А Ф. Блуменфельд вважав «слухове усвідомлення» виконавського завдання впливає на досконалість технічної гри [11, с. 117]. У такому співвідношенні слуху, контролю та апарату піаніста, руки підкорюються слуховим явленням. Розумна рука створює доцільні рухи відповідно художнього контексту. Отже, «доцільний, концентрований контроль над процесом гри сприяє подоланню перешкод, які піаніст створює відсутністю розумової установи або чуттєвою байдужістю» [12, с. 230] у процесі виконавської інтерпретації музичного твору.

**Висновки і пропозиції.** В процесі дослідження зазначеної проблеми виявлено: виконавський контроль в інтерпретаційному процесі музиканта є свідомим явищем, проявом розумової діяльності піаніста, що ґрунтується на когнітивних якостях (пам'ять, увага, мислення), музичних здібностях (музичний слух, сприйняття, музичне мислення, музична пам'ять), психологічних особливостях (емоції, темперамент, реакція, вольові якості). Його функціонування визначається у інтерпретаційному процесі на рівні забезпечення виконання поставлених звукових і технічних завдань, а саме: оперування слуховими уявленнями; досягнення інтонаційної виразності; усвідомлення педалізації; уточнення апікатури, артикуляції, фразування, агогіки; відстеження скоординованої рухової діяльності; керування процесами оцінювання, знаходження та виправлення недоліків під час гри на фортепіано. На сучасному етапі в умовах дистанційного навчання контроль за власною грою набуває особливої актуальності. Зростає вимогливість до здобувачів щодо максимальної активізації слухового контролю та спрямування його самокритичність під час запису відео музичних творів. Перспектива подальшого дослідження вбачає розглядання функціональних особливостей виконавського контролю на різних етапах роботи над музичним твором.

#### Список використаної літератури:

1. Ратанова Т. А. Психофизиологические основы индивидуальности: учебное пособие (изд. 2-е, испр. и доп.). Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 1999. 128 с.
2. Тітов І. Г. Вступ до психофізіології. Київ : Академвидав, 2011. 296 с.

3. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. Москва : Медицина, 1968. 547 с.
4. Корлякова С. Г. Психофизиологические механизмы формирования исполнительской техники музыкантов. *Известия ТРТУ*, 2006. С. 208-212. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihofiziologicheskie-mehanizmy-formirovaniya-ispolnitelskoy-tehniki-muzykantov> (дата звернення 24.05.22)
5. Пашко Т. А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 22 с.
6. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 368 с.
7. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники. Москва : Музыка, 1968. 248 с.
8. Савшинский С. Пианист и его работа. Москва : Классика-XXI, 2002. 244 с.
9. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 368 с.
10. Голубовская Н. Искусство исполнителя. Санкт-Петербург : «Композитор – Санкт-Петербург», 2007.
11. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Ленинград : Музыка, 1974. 336 с.
12. Гизекин, В. (1975). Так я стал пианистом: Статьи о пианистическом искусстве. *Исполнительское искусство зарубежных стран* (Т. 7 / ред. В Л. Баренбойма. Москва : Музыка, 1975. С. 190–250.

**Mamykina A. To the problem of executive control in the interpretive process of a musician**

*The article is devoted to the problem of psychological and individual aspects that ensure the process of exercising executive control while learning to play the piano. The purpose of the article: to theoretically substantiate the essence of executive control of the future teacher of music art and to determine the psychological and individual factors influencing its formation. The article reveals the psychophysiological basis of executive control at the level of higher nervous activity, excitation and inhibition processes, P. Anokhin's functional system and reflexive synthesis. The connection between cognitive qualities, individual properties, performance abilities in the projection on executive control is established. The issues of identity of "executive control" and "auditory control", the functioning of control in the process of self-regulation are raised. The concept of "performing control" is defined as a conscious phenomenon, a manifestation of the pianist's mental activity based on cognitive qualities (memory, attention, thinking), musical abilities (musical hearing, perception, musical thinking, musical memory), psychological features (emotions, temperament, reaction, volitional qualities). The connection of these components ensures the functional effectiveness of executive control in the interpretive process of the musician.*

*The specifics of executive control and the effective factor of manifestation in executive and pedagogical activity - ensuring the implementation of the auditory, sound and technical tasks, namely: operation of auditory and artistic representations; achieving intonational expressiveness and tactile sensitivity; awareness of stylistic pedaling; clarification of technically verified fingering, stylistic articulation, logical phrasing, natural agogics; tracking of coordinated motor activity; managing the process of assessing, finding and correcting deficiencies while playing the piano.*

*The prospect of further research sees consideration of the functional features of performance control at different stages of work on a musical work.*

**Key words:** *performance process, performance control, auditory control, pianist, distance learning, performance-pedagogical activity.*

УДК 378.016:81

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.38>**A. V. Morentsova**

orcid.org/0000-0002-7563-3641

Lecturer at Technical English Department № 1

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

## LANGUAGE COMPETENCE OF THE SPECIALIST: MOTIVATIONAL ASPECTS

*The article deals with a variety of factors influencing motivation in foreign language learning. This study also raises vital questions of finding clearer links between motivational factors and specific choices of learning strategies. Some possibilities for the future have been considered, but more work in that area is needed. It was noted that motivation to learn English is becoming increasingly a personality issue. The importance of active and conscious contribution of students to increasing the efficiency of their own learning is considered. However, everybody knows that keeping students motivated in studying a foreign language is not an easy task. Ukrainian university students who are motivated to learn English are more efficient at becoming fluent in English. High motivation can compensate for significant deficiencies in both language skills and learning conditions. In the process of teaching a foreign language in modern conditions, the application of the Zeigarnik effect may be relevant, the essence of which is that incomplete actions are remembered better than complete ones. The Zeigarnik effect is a significant source of reengagement motivation. Attitudes and motivation are closely related to success in mastering a foreign language. Learning strategies constitute a useful tool kit for active and conscious learning. Using a variety of activities can both create interest and make it possible for students to be successful through using different types of learning strategies. Occasionally, even those strategies that are generally the most reliable ones, may not work with a particular group or in particular situations. The individual motivation options discussed in the article provide a rewarding experience that can be applied to increase the motivation of students in the process of learning English. It is concluded that it is necessary to pay special attention to learning strategies designed to ensure high efficiency of the educational process, in particular, by raising the level of educational motivation of students of non-linguistic universities.*

**Key words:** English, foreign language, motivation, learning strategies, study experience, Zeigarnik effect.

**Introduction.** The system of higher education in Ukraine is aimed at ensuring stable and competitive development of the country through training highly qualified specialists, acquiring professional skills and knowledge, promoting intellectual, social and spiritual growth of society. The need to analyze large-scale trends is recognized in order to make decisions that will contribute to the formation of a stable and challenging future educational environment. The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) has developed a Trends Shaping Education 2019 report on supporting long-term strategic doctrine in education [1]. It provides an overview of key economic, social, demographic and technological trends, and raises questions about their impact on education. The report also lists three megatrends that affect the future of education: globalization, digitalization, population ageing. There is every reason to believe that the unprecedented digital transformation of the global economy and society will increase the complexity of today's world, as well as the pace of change, mainly through the expansion of digital communications and more educated people around the world. These two elements – the complexity and speed of change – mean that “the link between education and the trends shaping the world we live in has never been more vital.” The

skills of critical thinking, programming, intersectoral communication, the ability to work in conditions of uncertainty, multiculturalism and multilingualism, environmental thinking, multifunctionality are becoming relevant [2, p. 30]. The Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2021–2031, developed by the Ministry of Education and Science of Ukraine for higher educational institutions, formulates the task of “combining the development of such capabilities of students and providing them with specialized knowledge and skills” [2, p. 31]. This approach will contribute to the future formation of continuous education.

**Analysis of recent researches and publications.** Many works of pedagogical workers and scientists are devoted to the methods of teaching foreign language speech activity in higher non-linguistic educational institutions and the problems of forming motivation to learn a foreign language (N. Aristova, F. Denisenko, M. Kabanova, N. Pidlasy, O. Tarnopolsky, O. Tereshchenko, etc.).

O. Tarnopolsky recognizes the development of high motivation for learning as an important task of the teacher [3]. He states that success in language acquisition should be considered “entirely derived from the level of development of learners' positive motivation and their effective learning strategies” [3; 4].

He states that the teacher must “have a good idea of the range of interests of students in the academic group, what kind of goals they set for themselves when learning a foreign language and how they see their individual needs in this learning” [3, p. 41]. Yu. Kornytska’s application of the “inverted classroom” technology for more active involvement of students in the educational process and strengthening of motivation seems interesting [5, p. 116].

Foreign researchers (M. Boekaerts, R. Burden, R. Gardner, Z. Dornyei, A. Wenden, M. Williams, etc.) have studied the development of learning motivation to study foreign languages at different times.

Renowned British researcher Z. Dorney in his book “The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Assimilation” suggests that English language learning is becoming a prominent and special field of education in the world, hence the all-encompassing importance of World English in the globalized world. In the world, the success of this process will depend to some extent on self-awareness as a citizen of the world [4, p. 118]. Dorney notes that today the importance of students’ active and conscious contribution to improving the efficiency of their own learning is more relevant than ever [4, p. 195].

According to R. Nurhidayah, with sufficient motivation “even people with minimal abilities will be able to achieve long-term goals, and an appropriate curriculum along with good teaching will be sufficient to ensure success” [6, p. 96]. According to her, a high level of motivation can compensate for significant shortcomings in both language skills and learning conditions [6, p. 97].

The question of finding clearer connections between motivational factors and the specific choice of learning strategies is gaining momentum. According to Dorney, even if we assume that personal factors do not directly determine the degree of academic success, they certainly determine how people react to the content of study [4]. The fact that English is recognized as a key competence of modern man, forces us to pay special attention to the strategies of learning it. Therefore, the study of opportunities to increase the level of learning motivation remains relevant.

**The aim of the article** is to find out the possibilities of increasing the level of motivation to learn a foreign language for students of non-linguistic institutions of higher education. To solve the problem, open Internet sources were analyzed, in particular, such an Internet resource as Quora, which is an archive of questions and answers, grouped by topics. A set of theoretical methods were used while working on the article, in particular: analysis, synthesis, generalization and systematization.

**Results.** Since 2014, the British Council in partnership with the Ministry of Education and Science of Ukraine has conducted in-depth project research at

universities across the country to assess the current state of English language teaching and the role and status of English in these institutions [7]. Achieving transformational changes at the level of English language proficiency at leading Ukrainian universities and raising educational standards to a level “that will allow its students to fully participate in events in the international arena” were considered long-term goals of the study [7, p. 21]. According to the results of the study, it was recommended, in particular, to recognize the importance of English in scientific institutions and for research, as well as to include the promotion of teaching and learning English as a national strategy. In 2019, the Ministry of Education and Science of Ukraine adopted the “Concept of English Language Development in Universities”, which recognized English as a key competence of modern man and an important tool of international communication [8]. To encourage universities to teach and students to learn English, the adopted concept envisages increasing academic hours, making changes to the content of language disciplines and introducing appropriate forms of control [9, p. 605]. It should be noted that in recent years the graduation of specialists from higher educational institutions of Ukraine has decreased. Thus, from 2010 to 2019, the number of graduates of universities, academies and institutes decreased by 38.6%, the total number of graduates of free economic zones decreased by 41.4%. More and more students are refusing to pursue a master’s degree. The reasons for this negative trend are the reduction of state funding for education, the difficulty of entering the master’s program with the introduction of mandatory external examination in English [2, p. 19]. According to the statistics, it can be assumed that the level of motivation to learn English among Ukrainian students ranges from virtually no motivation to the highest level of motivation, which, in particular, encourages young people to continue their studies abroad. As stated in the Strategy for the Development of Higher Education, “low employment opportunities after graduation together with unsatisfactory quality of education sometimes encourage the most prepared, talented and ambitious young people to join foreign universities” [2, p. 14]. Given the need to adapt education to the changes taking place in the economic, social and technological spheres, we should strive to ensure that education should support people in personal, civic and professional development. Particular attention should be paid to learning strategies designed to ensure high performance of the learning process, in particular by increasing the level of learning motivation of learners.

To achieve the goal of the article, namely to clarify the aspects of motivation to learn a foreign (English) language as manifestations of individuality/personality, let’s turn to the world experience of learning foreign languages. This approach can be

justified by the fact that the Law of Ukraine "On Higher Education" requires the coordination of foreign language teaching and learning syllabuses in higher educational institutions and bringing them in line with the European recommendations on foreign language teaching. Therefore, the situation regarding the formation of motives for learning foreign languages by young people of different countries is of some interest and such research can be useful given the general needs and interests of youth.

Up-to-date information on this topic can be found on various Internet resources. Founded in June 2009, the social knowledge sharing service, a unique website of questions and answers that are grouped by topic, is a credible online source. Quora users register under their real names, so they care about their reputation and take their answers seriously. Surveys consisting of two questions are offered for consideration: "What are your motives for learning a new language?" and "How do you stay motivated to learn a language?" [10; 11]. Respondents included Americans, Indians, Vietnamese, Filipinos, Indonesians, Malaysians, Chinese, Japanese, Turks, Singaporeans and Hong Kongers, Poles, Greeks, French, Koreans and others. The question of maintaining motivation was the most relevant, aroused increased interest among registered Quora users and collected more than 100 answers, not including comments and feedback. Without looking at each answer individually, you can identify some general trends. Respondents almost unanimously agree that self-discipline is more important than motivation. There are also often thoughts that "you should give up perfectionism", "be more proud of your progress, even in small things", do not quarrel with yourself, accept what you have learned and understood as small victories, do not be afraid to make mistakes, "be kind to yourself". Some respondents note that "many people lose motivation because learning a new language is difficult, especially if there is no important reason, a real priority for it, if there is no self-discipline and patience, it simply becomes a fleeting interest." Several respondents independently provided almost identical advice, which they successfully tested in practice. The point of these tips is to break down a big goal into smaller, interrelated goals or stages to be able to use a motivation-based technique based on a psychological principle such as the unfinished action (or Zeigarnik effect). For reference: the essence of the phenomenon is that a person better remembers an action that remained unfinished or whose completion was delayed for some time. Until the task is completed, motivational stress increases the likelihood of the question being fixed in memory. Psychologists warn that motivational relaxation should only be delayed, but its presence is mandatory. Respondents are convinced that if someone really does not want to study or is not

enthusiastic enough to study, it may be assumed that he will not be able to learn a foreign language. Many answers were given by people who are really interested in learning foreign languages. They write: "I like cultures that are different from mine, I want to learn more about cultures that I do not know. At the same time, I want more people to know much about my country. So, I'm learning English, which is the most global language in the world" [11]. Respondents recommend reading fiction or scientific literature and publications in a foreign language, choosing what you like and not too difficult at this stage of language learning. Many polyglots were among those who provided answers. These are the ones who learned at first one language, then out of sheer curiosity or the need for another language, understood how it was done and continued to learn languages that they found interesting. "There are many, many ordinary people who speak several languages. You don't have to be a genius to do that" [11]. One respondent said that if he had continued to live in America, he would hardly have learned as many languages as he does now after moving to multilingual Europe. Another respondent regrets that he waited too long to be motivated enough and spent a lot of time in vain. This article provides the most interesting and typical answers to the questions. Another, quite characteristic, statement: "Language is a means by which you can get new information. You like the learning process because you use this language to get new information and new knowledge" [11].

Here are some data from a sociological survey of students conducted at NTUU "KPI" [12]. The answers were provided by fourth-year students of eight faculties and institutes of NTUU "KPI". Consider the answers to the question "What is the main motive for you personally in learning a foreign language?". 30% of respondents acknowledged the need for every educated person to know a foreign language as their motive. Another 27% were aware of the importance of foreign language skills for further work. About 20% of students acknowledged that a foreign language is a means of satisfying their extracurricular interests. And only 16% study it as a compulsory subject for which they want to have a good grade or credit [12].

If we compare the answers of Ukrainian students and residents of other countries who study English, we can see the unity of opinion on the conscious study of English as an important tool of communication necessary for any well-educated person. However, despite the fact that some students have a high level of motivation, there is still a large proportion of students who are either not yet aware of the importance of learning languages, or a priori consider a foreign language unnecessary for them.

**Conclusions.** The options for motivational development discussed above provide useful experience that can be used to increase students'

learning motivation in the process of language acquisition. Positive motivation will contribute to personal development and effective training of qualified professionals, for whom today the ability to speak English is one of the most important conditions for professional communication and successful work. A promising topic for further research may be the study of the educational potential of the Zeigarnik effect in English teaching.

#### References:

1. OECD. Trends Shaping Education 2019. OECD Publishing, Paris, 2019. DOI: [https://doi.org/10.1787/trends\\_edu-2019-en](https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en).
2. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2020. 71 с.
3. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
4. Dornyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2005. 270 p.
5. Корницька Ю. Перевернутий клас в курсі англійської мови фахового спрямування: ставлення студентів. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2020. № 1/180. С. 116–120.
6. Nurhidayah R. The role of motivation in second language acquisition. *Jurnal Ilmiah Spectral*. 2020. Vol 6. No 2. P. 96–104.
7. Болайто Р., Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів». Київ: «Видавництво «Сталь», 2017. 154 с.
8. Концепція розвитку англійської мови в Університетах // МОН України. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-konceptiyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi> (дата звернення 28.04.2022).
9. Моренцова А.В. Самостійне екстенсивне читання адаптованих книг англійською мовою у немовних вищих навчальних закладах. *Молодий вчений*. 2020. № 4(80), с. 605–608. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-4-80-125>.
10. Quora. How do you stay motivated while learning a language? 2021. URL: <https://www.quora.com/How-do-you-stay-motivated-while-learning-a-language> (дата звернення: 28.04.2022).
11. Quora. What are your motivations in learning a new language? 2016. URL: <https://www.quora.com/What-are-your-motivations-in-learning-a-new-language> (дата звернення: 28.04.2022).
12. Саєнко Н.С. та ін. Моніторинг якості навчання англійської мови. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». 2007. URL: <https://kpi.ua/1012-8> (дата звернення: 28.04.2022).

#### Моренцова А. В. Мовна компетенція спеціаліста: мотиваційні аспекти

У статті розглядаються фактори впливу на мотивацію навчання іноземної мови на сучасному етапі. Порушуються важливі питання пошуку більш чітких зв'язків між мотиваційними чинниками і конкретним вибором стратегій навчання. Розглядаються певні можливості майбутнього вдосконалення освітніх стратегій, проте вказується на необхідність додаткових досліджень та опрацювань. Висловлюється спостереження, що мотивація до вивчення англійської мови дедалі більше стає особистісною проблемою. Розглянуто важливість активного та свідомого внеску студентів у підвищення ефективності власного навчання. Констатується загальновідомий факт, що підтримка мотивації студентів до вивчення іноземної мови є непростим завданням. Студенти українських університетів, які мають мотивацію вивчати англійську мову, більш ефективно опановують англійську мову. Висока мотивація може компенсувати значні недоліки як у мовних навичках, так і в умовах навчання. Зазначається, що в процесі навчання іноземної мови в сучасних умовах може бути актуальним застосування ефекту Зейгарник, суть якого полягає в тому, що незавершені дії запам'ятовуються краще ніж повні. Ефект Зейгарник є важливим джерелом мотивації до повторного залучення. Підкреслюється наявність тісного зв'язку ставлення та мотивації з успіхом у оволодінні іноземною мовою. Стратегії навчання є корисним набором інструментів для активного і свідомого навчання. Зазначається, що використання різних видів діяльності може викликати додаткове зацікавлення й дозволяє студентам завдяки використанню різних типів освітніх стратегій досягати успіху. Іноді навіть ті стратегії, які зазвичай є найбільш надійними, можуть виявляти ефективність лише з певною групою або у певних ситуаціях. Розглянуті у статті окремі варіанти мотивації дають корисний досвід, який можна застосувати для підвищення мотивації студентів у процесі вивчення англійської мови. У статті робиться висновок про необхідність приділяти особливу увагу стратегіям навчання, покликаним забезпечити високу ефективність навчального процесу, зокрема, шляхом підвищення рівня мотивації студентів немовних вузів.

**Ключові слова:** англійська мова; іноземна мова; мотивація; навчальні стратегії; досвід вивчення; ефект Зейгарник.

УДК 373.3/.5.016:73/76:[615.851:7.02  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.39>

**I. Ю. Субботенко**

аспірант кафедри мов і методики їх викладання  
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

## ЛЕОНАРДО ДА ВІНЧІ ТА ОМАР ГАЛЛІАНИ – ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНІК ВЕЛИКИХ ІТАЛІЙСЬКИХ МАЙСТРІВ В РОБОТІ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – РЕТРОСПЕКТИВНІ АРТ-СТУДІЇ

*У статті проаналізовано особливості застосування технік Леонардо да Вінчі у роботі з учнями початкової школи. Також вагома увага приділяється філософській та науковій спадщині великого флорентійця, яка підкріплена педагогічним та мистецтвознавчим коментарем.*

*Уперше в наукових розвідках досліджується вплив творчості Леонардо да Вінчі на духовний розвиток особистості в контексті професійної підготовки майбутнього педагога. Важливість звернення саме до цих складних питань зумовлена дослідженням творчості як прояву вічності.*

*Закцентовано увагу на значенні творчості художників, послідовників великого флорентійського майстра, генія візуальних образів та його естетичних орієнтирів.*

*Виокремлено деякі шляхи розвитку творчості учнів на основі власного педагогічного та естетичного досвіду. Спрямовано увагу на важливість творчості Леонардо да Вінчі як синергії інтуїтивного, апріорного та духовного пізнання світу через споглядання прекрасного у видимій дійсності на шляху досягнення педагогічної атараксії (стану душевного спокою).*

*Мета роботи – дослідити вплив творчості італійських майстрів (Леонардо та Галліані) на формування творчого світу майбутніх вчителів початкової школи.*

*Методологічною основою дослідження є положення теорії пізнання; культурологічний підхід до розгляду мистецтва та арт-терапевтичних практик у роботі з учнями.*

*Наукова новизна полягає в тому, що вперше досліджується роль творчості Леонардо да Вінчі та Галліані як складової естетичного досвіду майбутнього учителя початкової школи в контексті професійної підготовки майбутнього педагога.*

*Висновки. Творчість великих флорентійських майстрів та впровадження їхніх підходів до розвитку творчого потенціалу особистості – це шлях до відкриття неповторності творчого світу майбутнього педагога. Творчість Леонардо та Галліані на сьогодні не досліджувалася в контексті професійного розвитку майбутнього педагога, що є великою прогалиною. Тому, виходячи з багаторічного практичного досвіду та ретельного студіювання педагогічної, мистецтвознавчої, філософської та психологічної літератури, можемо прийти до цілком логічних аргументів.*

*Педагог повинен вчити дітей вдумливого спостереження за життям, в своїх щоденниках Леонардо актуалізує цю думку. Великий італійський майстер візуальних образів постійно експериментує в своїй художній та науковій творчості, мистецтво він розглядає як філософію життя та досвіду, поєднану з наукою. Мистецтво – це мова відчуттів, філософія, наука, розмова про минуле, теперішнє та майбутнє, мова, яка зрозуміла через століття.*

*Дієвість ведення з учнями творчих зошитів, куди вони записують та замальовують явища навколишньої дійсності, що залишили глибокий слід в їхніх душах та серцях. Приклад життя великого італійця яскраво підтверджує цю думку. Протягом усього життя Леонардо не розлучався із записником, де відзначав усе, що привертало його увагу. Саме оптиці він надавав особливого значення у своїх дослідженнях, вважаючи око художника безпосереднім інструментом наукового пізнання.*

*Для майбутнього педагога зрозуміти мистецтво означає проникнути у таємницю. Мистецтво, на думку Леонардо да Вінчі, зокрема, живопис – це наука, перша серед інших.*

*Ключові слова: духовний та естетичний розвиток особистості, професійна підготовка майбутніх учителів, образотворче та музичне мистецтво.*

**Постановка проблеми.** Для чого майбутнім учителям бути компетентними в техніці «сфумато» та знати особливості творчості Леонардо да Вінчі та Омара Галліані?

Як остання впливає на формування системи естетичних цінностей особистості?

У чому полягає унікальність творчого підходу Омара Галліані та за допомогою чого вона сприяє розвитку творчого потенціалу вчителя?

Велику складність викликає зовсім не фрагментарність досліджень визначених вище питань, складність викликає повна відсутність відповідей на ці питання.

Де шукати матеріал, чим керуватися? Це справедливе питання, яке постає перед читачем нашого наукового екскурсу. Справедливо можемо стверджувати, що такі дослідження можна описати та провести, виходячи з власного багаторічного

творчого досвіду. Вивчаючи велику кількість літературних джерел про особливості техніки генія Леонардо, мистецтвознавчих матеріалів, можна зробити деякі висновки щодо важливості її інтеграції в освітній простір закладів вищої освіти та школи.

Отже, виходячи з власного арт-терапевтично-го досвіду та кропіткого 10-річного дослідження творчості Леонардо да Вінчі, дозволимо собі почати ґрунтовне та непросте дослідження. Це буде першим кроком у цьому невідомому світі творчості великого генія епохи Відродження.

Чим корисною для сучасного вчителя початкової школи може бути дослідження творчості Леонардо да Вінчі та його сучасних послідовників, які розвинули та вдосконалили техніку великого флорентійця та майстера загадкових та таємничих образів.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Аналіз наукової, мистецтвознавчої, філософської та педагогічної літератури в контексті нашого дослідження свідчить про обмежену наявність наукових розвідок в напрямку досліджень творчості Леонардо да Вінчі в контексті педагогічно-мистецтвознавчого діалогу. Більшість наукових розвідок присвячено мистецтвознавчому аналізу творчості великого флорентійця, при цьому яскраво виражена відсутність ґрунтовних досліджень впливу творчості Леонардо да Вінчі на формування естетичного та художнього світу особистості в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя початкової.

Мистецтвознавчі студії дослідниці та практикуючої художниці-педагога Д. Арістід [1] яскраво відображають творчі сентенції великого Леонардо, в своїх дослідженнях Джульєтта наголошує на важливості того, що мистецтво несе певну таємницю, зерно мудрості. Займаючись творчістю, ми можемо відчути вічність. Будучи дитиною, майстриня відчувала на собі загадковий та неповторний світ творчості. Аналіз досліджень науковця В. Кардашова [2] ще раз підтверджує необхідність впровадження мистецьких дисциплін в простір закладів вищої освіти. Важливими, в контексті нашого дослідження, є погляди на філософію мистецтва самого Леонардо, які сконцентровані в його трактатах, зокрема в «Антології мудрості» [3]. Про універсальність мистецтва як художньої мови влучно пише дослідниця світу дитячої творчості Ф. Барб-Галль, яка стверджує, що «щоденний світ дітей – це світ образів. Діти несвідомо засвоюють багато способів бачення, які походять з глибин найдавніших живописних традицій. Візьміть цей факт за основу, не давайте наперед жодних оцінок зображенням – ні тим, які дітям подобаються, ні тим, які, на вашу думку, мали б сподобатись» [4].

**Мета статті:** дослідити вплив творчості італійських майстрів (Леонардо да Вінчі та Галліані) на формування творчого світу майбутніх вчителів

початкової школи, показати особливості застосування технік Леонардо да Вінчі у роботі з учнями початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Упровадження розвитку творчого потенціалу впливу техніки «сфумато», розробленої Леонардо, на емоції та почуття майбутніх педагогів в процесі професійного навчання – це питання, на яке неможливо знайти відповідь у підручнику. Тому, керуючись нашими арт-терапевтичними практиками та інтуїтивним творчим досвідом, висвітлюємо першу важливу думку, яка слугує фундаментом нашого дослідження.

Творчість Леонардо да Вінчі допомагає зрозуміти таємницю творчості мистецтва в цілому та творчого розвитку, зокрема.

Послідовником естетичних традицій великого італійця є сучасний художник, майстер візуальних образів та загадкових технік Омар Галліані. Повна відсутність україномовного матеріалу викликає необхідність висвітлити деякі ключові моменти творчості Галліані з подальшою їх проекцією на освітній простір закладів вищої освіти.

Омар Галліані закінчив Академію образотворчих мистецтв у Болоньї і зараз викладає живопис в Академії образотворчих мистецтв у Брера в Мілані. Під час навчання Галліані досліджував малюнки майстрів італійського Відродження, що змусило його присвятити себе майже виключно цій техніці в 1990-х роках, підвищивши її культурне значення в італійській художньої традиції. Чудовий художник, Галліані часто застосовує нюанси техніки, введені Леонардо до своїх робіт, створюючи свого роду туман, який поступово виходить з його мрійливих фігур.

Цей конкретний ефект також може бути пов'язаний з місцем народження художника на півночі Італії, де сільська місцевість часто занурена в туман. Інтерес Галліані до східної культури, зокрема до китайської культури, відзначений у його малюнках, які представляють загадкові обличчя та фігури на нічному фоні, повному символів: сузір'їв, квітів. Художник черпає ці символи зі свого особистого досвіду подорожей Азією. Разом малюнок (який привносить точність і чіткість його образу) і сюрреалістична атмосфера (за допомогою затінених і сюрреалістичних зображень) створюють в мистецтві Галліані тісний зв'язок і збалансовану гармонію між земним і небесним, реальністю і мрією. З 1980-х років Галліані брав участь у важливих подіях сучасного мистецтва в усьому світі, зокрема на Венеціанській бієнале, участь у 1982, 1984 та 1986 роках, і на Бієнале в Сан-Паоло та Парижі, куди він був запрошений показати свої роботи в італійському павільйоні в 1982 році. Він також брав участь у Палаццо делле Еспозиціоні та в Національній галереї сучасного мистецтва в Римі.



Мистецтво Галліані відкриває перед майбутнім педагогом загадкові світи творчості, важливо підкреслити, що художник черпає ці символи зі свого особистого досвіду подорожей, ця думка підтверджує слова Леонардо. У своєму трактаті про мистецтво, Леонардо говорить, що мудрість є донькою досвіду. Учні також у своїй творчості поєднують реальність з мрією, дійсність з вигадкою, вони творять, і ця творчість є нескінченним процесом пізнання істини в любові. Саме істину можна пізнати люблячи, виражаючись мовою Леонардо, істинна є донькою любові. Що більше ми вчимо дітей передавати любові в своїх роботах, то більше та глибше пізнаємо істину, істину через мистецтво та істину в мистецтві.

**Перший урок для майбутнього вчителя – мистецтво глядача.** Педагог повинен вчити дітей вдумливого спостереження за життям, в своїх щоденниках Леонардо актуалізує цю думку. Здивування та відкриття неповторності створеного Богом світу сприяє входженню учнів в сакральний простір мистецтва, дозволяє відчути цей світ по-іншому. Тому роботи великого флорентійця наповнені світлом божественної любові, що відобразилася в них. Так і педагог може світлом свого серця та добротою душі розкрити перед дитиною істину творчості, істину життя, яке має ціль. Через мистецтво ми бачимо премудрість Великого Архітектора, Премудрого Художника. Цю думку актуалізує у своїх дослідженнях Леонардо, який великого значення надає істинній вірі в Бога як Творця всього прекрасного, тому і педагог покликаний у цей світ бути носієм божественної істини та всепроникаючої любові, яка є силою творчості та джерелом мудрості. Майстер світла, він мав талант спостерігача, змалку володів рідкісним талантом. Зачарований явищами природи, він міг довго вдивлятися в полум'я свічки, вивчати рух води, стежити за поведінкою живих істот, циклами росту рослин, польотами птахів... Завдяки живому інтересу до всього, що його оточувало, він пізнавав світ дедалі більше і глибше. «Природа так дбала про все, що всюди ти знаходиш, чого вчитися», – говорив майстер. Уже у дорослому віці, щоб досліджувати атмосферні явища, художник здійснив перехід через найвищий альпійський перевал, а для вивчення властивостей води подорожував гірськими річками та озерами.

**Урок другий – введення записника та альбому для творчості (скетбуку).** Дієвість ведення з учнями творчих зошитів, куди вони записують та замальовують явища навколишньої дійсності, які залишили глибокий слід в їхніх душах та серцях. Приклад життя великого італійця яскраво підтверджує цю думку. Протягом усього життя Леонардо не розлучався із записником, де відзначав усе, що привертало його увагу. Саме оптиці він надавав особливого значення у своїх дослідженнях, вва-

жаючи око художника безпосереднім інструментом наукового пізнання.

Як істинний художник Ренесансу, Леонардо усвідомлює себе творцем, який створює свій всесвіт, і навіть його життя є твором мистецтва. В усьому, що створив Леонардо відчувається рука генія.

**Урок третій. Досвід – донька мудрості: творчість як експеримент.** Великий італійський майстер візуальних образів, постійно експериментує в своїй художній та науковій творчості, мистецтво він розглядає як філософію життя та досвіду, поєднану з наукою. Постійні міркування, вибір, узагальнення, прагнення до ідеального відтворення дійсності у видимих образах. У своїх картинах геній Відродження вкладає набагато більше ніж філософію та досвід життя, кожна лінія на малюнку, мазок на картині – це роздуми про місце людини, мету її земного життя, роздуми про вічність, постановка запитань, і відповіді на деякі з них.

Отже, для майбутнього вчителя початкової школи важливо усвідомлювати, що мистецтво – це не просто олівці, аркуші, фарби, а навіть більше фантазія та творча уява. Мистецтво – це мова відчуттів, філософія, наука, розмова про минуле, теперішнє та майбутнє, мова, яка зрозуміла через століття. В мистецтві закладено зерна вічності, правди, любові, довіри до людини, віри в найкращі прояви людської душі. Мистецтво – це таємниця, як поступово буде розкриватися у вічності. Мистецтво – це вагомий аргумент на користь вічного життя. Адже все мистецтво, вся таємниця музики – все це не відноситься до сфери задоволення матеріальних потреб. Нарешті найвищий прояв духу людини – в релігійній творчості, мистецтві, музиці, в любові нарешті.

**Урок четвертий – формування світогляду, роль та значення уяви в духовно-естетичному розвитку особистості.** Із самого дитинства душа Леонардо наповнювалася чистими прекрасними образами, образ за образом поступово сприяли формуванню творчого світу великого флорентійця.

Урок для майбутнього педагога полягатиме в таких аргументах: душа наша оточена з усіх боків уявою: образ за образом. Ці образи складають світ уяви. Світ цей надзвичайно багато важить для душі. Отже, як важливо наповнювати душі учнів уявленнями чистими. Якщо дитина наповнила душу свою жажливими картинками, антимистецькими образами, тоді їй можуть снитися жажливі сни, від цього страждає творчий світ особистості, дитина постійно зростає в атмосфері знервованості. Ми, педагоги, втратили мистецтво спокою, швидкі темпи життя змушують особистість бути поверхневою, не заглиблюватися в питання, не аналізувати. Ми знаходимося в такій ситуації, коли мистецтво необхідне нам як вода, як світло. Мистецтво, яке наповнює душу дитячу чистими світлими образами. Подивіться на сучасних учнів,

більшість з них затрудняються назвати навіть одне прізвище великого художника, які цінності вони передадуть своїм дітям, чим сповнена їхня душа. Тому саме зараз, питання інтеграції мистецтва в освітній простір закладів вищої освіти та школи постає дуже гостро. Саме зараз у нас є можливість наповнити душі дітей мудрістю, любов'ю, світлом, творчістю.

**Урок п'ятий – живопис – це наука.** Для майбутнього педагога зрозуміти мистецтво, означає проникнути у таємницю. Мистецтво, на думку Леонардо да Вінчі, зокрема живопис – це наука, перша серед інших. Він розглядає з філософським і тонким розміркуванням всі властивості форми. Так і майбутній педагог повинен розглядати цей світ як постійний заклик до творчості, до розвитку творчого потенціалу, навчити дітей бачити справжню сутність форм, відчувати колір предметів на рівні серця та відтворювати останній, пропустивши через браму своєї індивідуальності. Надзвичайно цікаве та глибоке питання щодо впливу кольору та візуальної інформації на формування естетичних цінностей майбутніх педагогів та учнів. Ми живемо в постійній взаємодії зі світом візуальної інформації, яка надходить до нас з різних джерел (телефон, монітор комп'ютеру, книга, естетичне оформлення приміщення, візуальні образи міста, в якому живимо (форми будинків, кольори на рекламі, плакатах, вітрини магазинів, оформлення товарів тощо).

Наприклад, подорож з дитиною до продуктового магазину збагатить дитину естетично. Постійне порівняння з дитиною кольорів, форм продуктів створює в свідомості дитини мистецьку карту візуальних вражень. Таким чином дитина вчиться бачити в буденних речах, в магазині, на вулиці постійну можливість для реалізації свого творчого потенціалу, постійну можливість порівнянь та творчих вправ. Отже, дитина постійно розвивається в творчому напрямку. Учень поступово вбирає в себе цей різноманітний спектр візуальних образів, уявлень відчуттів, пропускає через індивідуальність світовідчуття та відтворює у своїй творчості.

**Урок мудрості – мистецтво як творення для вічності.** Надзвичайно цікава думка прослідковується за умови глибокого вивчення творчості Леонардо да Вінчі. Творчі здібності дані людині Богом з певною метою, для виконання певної місії, для служіння ближньому та зростанню дітей в атмосфері християнської любові. Любов немислима без творчості, творчість не можна розглядати поза любов'ю. **Любов та творчість виходить за рамки наших уявлень про час.**

Мистецтво, на думку Леонардо, протистоїть часу, створюючи вічні цінності. Час не створює

нічого нового, він тільки руйнує та забирає в своїй течії всі речі, писав художник. Тільки творчість Бога і людини протистоїть руйнуючій силі часу. Дійсно повчальні слова для нашого сучасника, який зникає до швидкої зміни вражень, уявлень, картин. В гонитві за чимось «новим» та модним, сучасним та модерним, ми втрачаємо сутність творчості, головну ниточку взаємодії з учнями. Переходячи у віртуальний світ, людина ніби опиняється у вигаданому часовому просторі та втрачає відчуття світу реального. Тому саме життя ставить перед педагогом питання, на які потрібно відповісти. **Як не втратити живого та творчого контакту з дітьми? Що робити, щоб технології не перетворили наше спілкування на шаблон, а нашу творчість – на схему?** Діти відчують щирість педагога, його прагнення побудувати живий діалог для розуміння дитячої душі, побудований на любові, довірі, відкритості та ніжності. Діалог – це мистецтво комунікації, мистецтво розуміння внутрішнього світу людини, її душі. Технології не дають такої можливості. Навпаки вони схематизують нашу комунікацію, зводячи її до певної формули. Тому живе спілкування та творча взаємодія з учнями надає можливість для творчого розвитку.

Отже, творчий потенціал даний людині для чогось більшого, ніж просте задоволення матеріальних потреб, творчість дана людині її Творцем, для відчуття Божого Царства вже тут на землі. Поезія, живопис музика – це мови вічності, на нашу думку, творчість набуде у вічності нового розвитку, розгорнеться в усій своїй красі та неповторності. Художник та поет, як думають багато людей, продовжує жити у своїй творчості, так, з цим можна погодитися, але це доволі схематичне розуміння, доволі примітивний підхід до творчості. На нашу думку, людина продовжує творити і після смерті, у вічності зрощувати ту любов, яку за життя вона вклала в свої твори. Хіба може зникнути у небуття творча ідея, відчуття, які сповнюють того, хто творить? Тому мудрий педагог, який не обмежується шаблонним поглядом на творчість, показує своїм учням, наскільки мистецтво важливе для нашого вічного творчого розвитку в любові. Богослов Александр Мень говорив, що **творчість – це збудування (створення) свого духу. Це – вічна творчість. Те, що написано на полотні, на папері – це тільки знак того, що відбулося у нас в серці.**

**Висновки.** Необхідність навчити дитину сприймати мистецтво серцем є одним із основних завдань творчого розвитку учнів. Сприймати творчість як просте відтворення світу у видимих образах за допомогою пензлів та фарби, авжеж ні. Тут йде мова про більш глибинне, більш широке сприйняття творчості, сприйняття творчості як розуміння сутності життя, мудрості століть.

Творчість повинна сприяти зростанню в людині християнських цінностей, які є сходинкою до розуміння краси життя.

Отже творчість – це мова, якої ми маємо навчити дітей. Мова відчуттів, образів, повідомлень, мова цінностей, мудрості багатьох поколінь. Творчість неможливо розглядати поза духовним розвитком людини. Якщо ми розглядаємо творчість поза контекстом вічних цінностей, ми зробимо невірні висновки, що зашкодить нашим дітям. Тому, відкриваючи перед учнями світ мистецтва, так необхідно зрозуміти важливість духовного розвитку. **Справжня творчість це – діалог з Богом.**

#### Список використаної літератури:

1. Аристид Д. Уроки классической живописи. Техники и приемы из художественной мастерской пер. с англ. Екатерины Петровой. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 248 с.
2. Кардашов В. М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2007. 296 с.
3. Леонардо да Винчи Суждения. Антология мудрости. Москва : Эсмо, 2017. 416 с.
4. Барб-Галль Франсуаза. Як розмовляти з дітьми про мистецтво, пер. з франц. Софії Рябчук. Львів : Видавництво Старого Лева, 2014. 192 с.

#### **Subbotenko I. Leonardo da Vinci and Omar Galliani-application of techniques of great Italian masters in the work of primary school teachers – retrospective art studies**

*The article analyzes the peculiarities of the use of Leonardo da Vinci techniques in working with primary school students. Significant attention is also paid to the philosophical and scientific heritage of the great Florentine, which is supported by pedagogical and art commentary.*

*For the first time in scientific research, the influence of Leonardo da Vinci's work on the spiritual development of the individual in the context of professional training of future teachers is studied. The importance of addressing these insufficiently researched issues is due to the study of creativity as a manifestation of eternity.*

*Emphasis is placed on the importance of the work of artists followers of the great Florentine master, the genius of visual images and aesthetic landmarks.*

*Some ways of development of creativity of pupils on the basis of own pedagogical and aesthetic are allocated. Attention is focused on the importance of Leonardo da Vinci's work as a synergy of intuitive, a priori and spiritual knowledge of the world, through the contemplation of the beautiful in visible reality on the way to achieving pedagogical ataraxia (state of peace).*

*The aim of the work is to study the influence of the work of Italian masters (Leonardo and Galliani) on the formation of the creative world of future primary school teachers.*

*The methodological basis of the study is the provisions of the theory of cognition; culturological approach to the consideration of art and art-therapeutic practices in working with students.*

*The scientific novelty is that for the first time the role of Leonardo da Vinci and Galliani's work as a component of the aesthetic experience of a future primary school teacher in the context of professional training of a future teacher is studied.*

*Conclusions. The creativity of the great Florentine masters, and the introduction of their approaches to the development of the creative potential of the individual – is the way to discover the uniqueness of the creative world of the future teacher. The work of Leonardo and Galliani has not been studied in the context of the professional development of future teachers, which is a big gap. Therefore, based on many years of practical experience and careful study of pedagogical, art, philosophical and psychological literature, we can come to quite logical arguments.*

**Key words:** *spiritual and aesthetic development of personality, professional training of future teachers, fine and musical arts.*

**І. Д. Юник**кандидат педагогічних наук, доцент,  
докторант

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

## АЛГОРИТМИ АНАЛІЗУ БРЕНДІВ-КОНКУРЕНТІВ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено специфіку конкурентної взаємодії персональних брендів у сфері вищої освіти. Проаналізовано шість моделей їх взаємодії як самоорганізованих систем: взаємопригнічувальну взаємодію, однобічно пригнічувальну взаємодію, пригнічувально-переважаючу взаємодію, однобічно переважаючу взаємодію, взаємопідтримуючу взаємодію та відсутність взаємодії (рівноважний стан). Обґрунтовано доцільність застосування у сфері вищої освіти взаємопідтримуючої та однобічно переважаючої взаємодії брендів, тоді як взаємопригнічувальна, пригнічувально-переважаюча та однобічно пригнічувальна взаємодія є деструктивними щонайменше для одного з брендів. Конкретизовано умови ефективного кобрендингу як елементу моделі взаємопідтримуючої взаємодії брендів науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Наголошено, що студент за жодної конфігурації не може виступати для бренду фахівця вишу конкурентом, оскільки навіть умовна протидія його розвитку суперечить основній меті викладацької діяльності. Запропоновано алгоритм класифікації потенційних конкурентів бренду фахівця вишу. Розроблено три групи настанов алгоритму формування готовності науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти до реалізації методів і форм творчо-розвивальної конкуренції, зорієнтованих на підвищення конкурентоздатності фахівця, а також на ефективну взаємодію з прямими та потенційними брендами-конкурентами. Аргументовано кардинальну неприпустимість застосування у сфері вищої освіти традиційних для бізнесу деструктивних методів боротьби з колегами-конкурентами (персоналізованої компрометації, цілеспрямованого перешкоджання розвитку бренду-конкурента чи привласнення його конструктивних, демпінгу освітньо-наукових послуг бренду-конкурента тощо). Уточнено «формулу» розвитку конкурентоздатного бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти в такому вигляді: «враховано надбання і перспективи розвитку брендів-конкурентів + запропоновано унікальний шлях розвитку власного бренду». Означена «формула» надає підстави бренду фахівця вишу уникати копіювання неперспективних (в т.ч. «хайпових») та деструктивних ініціатив брендів-конкурентів.

**Ключові слова:** бренд, науково-педагогічний працівник, конкуренція, кобрендинг, алгоритм.

**Постановка проблеми.** Однією з передумов виникнення і одночасно умов застосування педагогічного брендингу є конкурентний ринок. Відповідно до теорії маркетингу освіти, освітні послуги повинні, по-перше, бути якісними, а по-друге – задовольняти явну чи потенційну потребу ринку у відповідних послугах, не породжуючи дисбаланс профіцитом пропозиції відносно попиту. Таким чином, брендинг як фактор конкурентної боротьби набуває не тільки економічного, а й психологічного, соціального та педагогічного характеру.

Для стабільно інтенсивного розвитку ринку освітніх послуг конкуренція є винятково необхідною, оскільки відсутність прямих конкурентів педагогічного бренду (як бренду науково-педагогічного працівника, так і бренду закладу вищої освіти) наділяє його статусом монополіста. Тільки конкурентний взаємодоповнюючий вплив брендів здатен підняти статус презентованої ними сфери на принципово новий рівень, зробивши її цікавою для потенційної цільової аудиторії – саме цього на сучасному етапі розвитку потребує національна вища школа. Зворотною позицією окресленої

ситуації може стати штучна підтримка об'єктивно слабкого «бренду-антимонополіста» з метою «дотаційно-рівноправної протидії» бренду-монополісту – практика застосування цього антимаркетингового підходу на національному рівні вже неодноразово доводила свою недієздатність, ізолюючи «опікуваний» бренд від активної конкуренції на локальному та/або глобальному рівні й тим самим сповільнюючи його розвиток. Єдиною правильною ініціативою, здатною призвести до формування чесної конкуренції у сфері вищої освіти, є створення державою взаємовигідних умов для використання інструментів брендингу всіма зацікавленими науково-педагогічними працівниками й цілими освітніми установами. У свою чергу, перед фахівцями вишів як потенційними носіями персональних брендів постає актуальна потреба в оволодінні ефективними методами взаємодії з іншими брендами в умовах висококонкурентного середовища, які кардинально відрізняються від методів конкурування у бізнесі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вагомий внесок у процес дослідження теорети-

ко-методологічних та практичних аспектів персонального брендингу належить О. Годіну, Т. Геду, А. Іванову, Ж.-Н. Капфереру, Al. Ries, L. Ries та іншим науковцям. Специфіку взаємодії брендів як самоорганізованих систем вивчали С. Безбородих, Г. Плисенко, О. Телетов, С. Телетова та інші, комерційний аспект конкуренції висвітлено у працях А. Варібрусової, Л. Яцишиної, Ю. Зимбалевської, S. Izaak, V. Kolovratov та інших. Разом з тим, поза увагою науковців залишились питання щодо забезпечення науково-педагогічних працівників вишів як носіїв персональних брендів теоретико-методичним інструментарієм ефективної взаємодії з брендами-конкурентами.

**Мета статті** – обґрунтувати алгоритми аналізу брендів-конкурентів носієм бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Визнаний цільовою аудиторією бренд науково-педагогічного працівника вишу повинен піклуватись не тільки про власне удосконалення, але і про розвиток всієї сфери вищої освіти. Ототожнення монопольності бренду викладача в певній категорії освітньо-наукових послуг з його силою є помилковим, оскільки свідчить не стільки про винятковість бренду, скільки про неперспективність самої категорії з огляду на її ігнорування іншими персональними брендами. Натомість, високий рівень конкуренції в категорії ідентифікується цільовою аудиторією як ознака її популярності та соціальної затребуваності [14, с. 221; 17, с. 31–32]. Більше того, «...одним із найчіткіших індикаторів ефективності брендингу науково-педагогічного працівника вишу, окрім затребуваності його бренд-пропозиції цільовою аудиторією, є активізація протидії брендинговим ініціативам з боку реальних, потенційних і «рольових» конкурентів серед колег...» [13, с. 146–147].

Вільна конкуренція між науково-педагогічними працівниками позитивно впливає на розвиток сфери вищої освіти, закономірно актуалізуючи потребу фахівців у підвищенні конкурентоздатності власних освітньо-наукових послуг. Відсутність у бренд-пропозиції викладача вишу важливих для цільової аудиторії конструктів, які пропонуються їй брендами-конкурентами, ускладнює процес прийняття рішення на користь цієї бренд-пропозиції, що загрожує частковою або навіть повною втратою лояльності до бренду науково-педагогічного працівника загалом. Підтвердження цієї тези простежується у дослідженнях С. Безбородих, О. Буша, Ж.-Н. Капферера, S. Boltivets, S. Izaak, V. Kolovratov, M. Korolchuk, V. Korolchuk, V. Koval, I. Mostova, S. Myronets, Al. Ries, L. Ries та ряду інших науковців [1, с. 16; 2, с. 66; 8, с. 245, 307–311; 15, с. 381; 16, с. 952–953; 17, с. 32]. Принагідно також є думка І. Юника про необхідність досягнення обізнаності в атрибутах бренду, яка

«...передбачає наявність у цільової аудиторії достатнього обсягу інформації про бренд для прийняття бренд-орієнтованого рішення в умовах висококонкурентного освітньо-наукового середовища» [12, с. 181].

За дослідженнями Г. Плисенко, О. Телетова, С. Телетової та інших дослідників, ефективність взаємодії бренду науково-педагогічного працівника з іншим персональним брендом або навіть брендом закладу вищої освіти залежить від моделі взаємодії двох самоорганізованих систем, яку вони використовують:

1) взаємопригнічувальна взаємодія передбачає пряму чи приховану боротьбу обох брендів між собою, в ході якої вони обидва несуть іміджево-репутаційні втрати (аж до припинення існування одного з них);

2) однобічно пригнічувальна взаємодія брендів характеризується негативним одновекторним впливом одного з них на розвиток іншого;

3) пригнічувально-переважаюча взаємодія брендів має на меті інтенсифікацію розвитку одного бренду завдяки підтримці іншим брендом, для якого така підтримка є деструктивною;

4) однобічно переважаюча взаємодія позначена сприянням одного бренду розвитку іншого без втрати власних позицій;

5) взаємопідтримуюча взаємодія уможливорює отримання іміджево-репутаційних переваг обома брендами;

6) відсутність взаємодії (рівноважний стан) є наслідком повністю відмінного позиціонування брендів [9, с. 45; 10, с. 14–15; 11, с. 120].

3-поміж вищеперерахованих моделей найдоцільнішою для сфери вищої освіти є взаємопідтримуюча взаємодія, яка створює ефект синергійності. Модель однобічно переважаючої взаємодії брендів теж є оптимальною, однак свідчить про їх неспроможність віднайти у структурі один одного компоненти, які можна взаємовигідно підсилити власними діями. Шоста модель (відсутність взаємодії між брендами вишу й науково-педагогічного працівника) не може бути реалізованою у сфері вищої освіти, оскільки бренд вишу і бренд науково-педагогічного працівника мають принаймні частково спільну цільову аудиторію і виконують відносно неї тотожні функції. Перша та друга моделі (взаємопригнічувальна та однобічно пригнічувальна взаємодія брендів) передбачають послаблення бренду науково-педагогічного працівника та/або бренду вишу без отримання переваг хоча б одним із них, тому у сфері вищої освіти є небажаними. Третя модель (пригнічувально-переважаюча взаємодія брендів) теж є деструктивною для одного з брендів, однак може застосовуватись протягом нетривалого часу з метою свідомої підтримки іншого бренду при одночасному виконанні наступних умов:

– термін її застосування є заздалегідь визначеним, а рішення щодо пролонгації цього терміну – винятковими;

– єдиною метою ініціювання «брендом-підтримувачем» пригнічувально-переважаючої взаємодії є ситуативна підтримка «союзного бренду», тому після її надання в необхідному і достатньому обсязі» або у випадку подальшої неефективності надання такої підтримки «бренд-підтримувач» повинен завершити деструктивні для себе ініціативи;

– втрата «брендом-підтримувачем» позицій повинна носити тимчасовий характер і передбачати можливість подальшого повернення без надмірних ресурсних, іміджевих та/або репутаційних втрат.

На слушності застосування спільного брендингу (кобрендингу) як елементу моделі взаємодіючої взаємодії наголошують А. Варібрусова, О. Годін, О. Гуртовенко, Г. Льовкін, Т. Гед, А. Іванов та ряд інших дослідників. В умовах конкурентного освітнього ринку кобрендинг може реалізовуватись у формах співавторства науковців; наукової, методичної чи навіть матеріально-технічної співпраці закладів вищої освіти тощо, наділяючи учасників економічними та адміністративними перевагами перед «самостійними» конкурентами [3, с. 207–208; 4, с. 58; 5, с. 56; 6, с. 220–224; 7, с. 52].

Доцільність звернення до педагогічного кобрендингу базується на наявності «спільного знаменника» – спільних або наближених ціннісних орієнтирів, визнаних такими не тільки всіма учасниками кобрендингу, а й цільовою аудиторією кожного з них. За умови, коли цільова аудиторія педагогічного бренду не чітко усвідомлює мету кобрендингу, такий альянс є нерентабельним і засвідчує неможливість одного із брендів залишитись конкурентоспроможним поза сторонньою підтримкою. Натомість, якщо учасники кобрендингу є наближеними за відомістю, мають ряд спільних чи близьких ціннісних орієнтирів і орієнтуються на довгострокову співпрацю, освітня діяльність такого альянсу підвищує рентабельність всіх учасників кобрендингу завдяки отриманню ефекту синергійності.

Аналіз всієї вищевикладеної інформації, доповнений екстраполяцією вихідних положень маркетингу й менеджменту на теорію та методичку професійної освіти, уможлиблюють створення двох алгоритмів аналізу брендів-конкурентів носієм бренду науково-педагогічного працівника вишу. Провідною ознакою конкуренції для бренду фахівця закладу вищої освіти виступають прагнення інших суб'єктів задовольнити ті самі потреби тієї самої цільової аудиторії, на які зорієнтовано його бренд-пропозицію. Саме ця закономірність лягла в основу **алгоритму класифікації потенційних конкурентів бренду нау-**

**ково-педагогічного працівника закладу вищої освіти**, який реалізується через ряд відповідних настанов:

1) у разі неспівпадіння цільової аудиторії бренду науково-педагогічного працівника вишу з цільовою аудиторією іншого бренду, а також відмінності потреб, на які зорієнтовано бренд-пропозицію фахівця й іншого бренду – констатувати відсутність передумов для виникнення між ними конкуренції;

2) ідентифікувати бренд іншого фахівця в якості прямого конкурента власному бренду при наявності спільної з ним цільової аудиторії і тотожності її потреб, які прагнуть задовольнити своєю пропозицією обидва бренди;

3) якщо інший персональний бренд прагне задовольняти у відмінній цільовій аудиторії потреби, тотожні покладеним в основу бренд-пропозиції науково-педагогічного працівника вишу, – наділити означену особу статусом «потенційного конкурента», який у разі переключення уваги на спільну цільову аудиторію перейде в статус прямого конкурента;

4) якщо інший персональний бренд прагне задовольнити у спільній з брендом науково-педагогічного працівника вишу цільовій аудиторії потреби, на які не зорієнтовано бренд-пропозицію фахівця – констатувати наявність «потенційного союзника», співпраця з яким на взаємовигідних умовах (кобрендинг) здатна дати синергійний ефект;

4.1) на основі аналізу інформації про бренд «потенційного союзника» за максимально доступний період всебічно оцінити вірогідність розтягнення його бренду або ребрендингу як форм переорієнтації на задоволення потреб спільної з брендом науково-педагогічного працівника вишу цільової аудиторії з метою «монополізації» впливу на неї, в результаті набуття нею статусу більш пріоритетної (за суб'єктивною оцінкою самого «бренду-конкурента» чи на основі соціальної оцінки) або навіть на основі зумовленого суто особистісними факторами бажання бренду-конкурента «ліквідувати» суміжний за впливом на цільову аудиторію бренд фахівця вишу (Ваш), ототожнюючи високу вірогідність такої переорієнтації з присвоєнням бренду «потенційного союзника» статусу «потенційного конкурента».

Таким чином, до прямих конкурентів відносяться фахівці, які викладають студентській цільовій аудиторії бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти максимально близькі за змістом дисципліни, задовольняючи ті самі потреби, на які зорієнтовано бренд-пропозицію фахівця. Викладачі інших кафедр можуть виступати прямими конкурентами бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти, якщо вони прагнуть одночасно з ним задовольнити спільну для обох брендів потребу у визнанні

цільовою аудиторією – наприклад, адміністрацією вишу. Також прямими конкурентами бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти вишу виступають його колеги з інших вишів – для всіх них спільною постає цільова аудиторія абітурієнтів з потребою отримати якомога якіснішу й сучаснішу вищу освіту в комфортних умовах. У свою чергу, студент за жодної конфігурації не може виступати для бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти конкурентом, оскільки навіть умовна протидія його розвитку суперечить основній меті викладацької діяльності.

У ході формування власного бренду науково-педагогічний працівник вишу дещо обмежений в інструментарії конкурування у порівнянні з конкурентною взаємодією суб'єктів бізнесу, адже застосування викладачами деструктивних методів боротьби з колегами-конкурентами закономірно негативно позначиться на якості підготовки студентів як кінцевих споживачів освітніх послуг. До методів здійснення нечесної конкуренції доцільно віднести компрометацію брендів-конкурентів – цілеспрямоване дезінформування цільової аудиторії щодо конструктів бренду-конкурента (його іміджу як викладача, іміджу як науковця, іміджу практичного підкріплення фахових компетенцій поза межами системи вищої освіти та особистісної репутації), привласнення (в тому числі тимчасово-ситуативне чи умовне) конструктів бренду-конкурента, перешкоджання розвитку бренду-конкурента, демпінг тощо. Вищевикладена інформація щодо специфіки конкуренції персональних брендів у сфері вищої освіти уможливорює формулювання трьох груп настанов **алгоритму формування готовності фахівця вишу до реалізації методів і форм творчо-розвивальної конкуренції**:

*перша група* – загальні настанови щодо підвищення конкурентоздатності бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти;

*друга група* – настанови щодо взаємодії з прямими конкурентами;

*третья група* – настанови щодо взаємодії з потенційними конкурентами.

До першої групи настанов алгоритму формування готовності фахівця вишу до реалізації методів і форм творчо-розвивальної конкуренції віднесено:

1) сформувати готовність до взаємодії з брендами-конкурентами (як потенційними, так і прямими) виключно у взаємопідтримуючій та однобічно переважаючій формах, упереджено ігноруючи прагнення ініціювати пригнічувально-переважаючу, однобічно пригнічувальну або взаємопригнічувальну форми взаємодії;

2) при фіксації високого ступеня тотожності провідних особливостей послуг прямого чи потенційного конкурента власній бренд-пропозиції виявляти готовність до пошуку шляхів унікалізації

останньої за змістово-формотворчими ознаками без втрати автентичності бренду і передбачуваності його дій для цільової аудиторії;

3) не допускати навіть умовного чи жартівливого знецінення прямими чи потенційними конкурентами як власного бренду, так і його окремих конструктів в очах цільової аудиторії;

4) в комунікації з прямим або потенційним конкурентом бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти не деталізувати інформацію щодо його унікальних автентичних конструктів, водночас уникаючи «пасивної мотивації» до її (інформації) отримання різкою зміною теми комунікації або штучним знеціненням пріоритетності означених конструктів тощо;

5) при появі сумнівів щодо доцільності формування власного бренду через наявність у комунікативному середовищі його майбутнього існування більш впізнаваних і затребуваних цільовою аудиторією брендів-конкурентів вольовими зусиллями переключати увагу на пошук у їх структурі об'єктивно недосконалих конструктів з подальшим окресленням в уяві перспективи ефективнішої реалізації конструктів власного особистісно-професійного потенціалу з недопущенням помилок і недоліків конкурентів.

До другої групи настанов алгоритму формування готовності фахівця вишу до реалізації методів і форм творчо-розвивальної конкуренції увійшло вісім рекомендацій щодо підготовки бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти до взаємодії з прямими конкурентами, а саме:

1) наміри розпочинати конкурентну боротьбу з успішним брендом-конкурентом трансформувати вольовими зусиллями в бенчмаркінгові ініціативи, спрямовані на набуття брендом конкурентних переваг завдяки ретельному аналізу ефективних брендингових рішень конкурента з метою їх адаптованого використання у поєднанні з автентичними конструктами власного бренду;

2) демотивуючий вплив високого рівня визнаності цільовою аудиторією бренду-конкурента нівелювати його умовним ототожненням з досягненням локального максимуму, який власний бренд здатен подолати не тільки шляхом сумлінної самореалізації особистісно-професійного потенціалу, а й завдяки застосуванню стратегії розширення бренду за межі локального комунікативного простору;

3) розрізняти рівень обізнаності цільової аудиторії про бренд-конкурент (його структурні компоненти, цілі, цінності тощо) і рівень його впізнаваності (здатність виділити бренд з-поміж інших на основі сприйняття «публічних» атрибутів), усвідомлюючи недостатність тільки впізнаваності для визнання бренду-конкурента досконало сформованим;

4) усвідомлювати необхідність одночасної презентації конструктів сучасного бренду науково-педагогічного працівника вишу в онлайн- і офлайн-комунікації з цільовою аудиторією, умовно прирівнюючи недостатню представленість бренду-конкурента в одній з означених форм комунікації до передумов потенційної втрати ним конкурентоздатності відносно власного бренду, синергійно презентованого в обох формах комунікації;

5) визначити домінуючу у прямого конкурента «дистанцію бренду» (умовну соціальну дистанцію між ним і цільовою аудиторією, яка прямо корелює зі стилем спілкування) та вірогідні причини її вибору – для подальшого аналізу ефективності застосування діаметрально протилежної «дистанції бренду» у власній бренд-комунікації з означеною цільовою аудиторією;

6) завдяки ретельному аналізу конотативної інформації (емоційно-оцінної, експресивної, стилістичної, культурної тощо) в умовах формальної та неформальної комунікації з прямими брендами-конкурентами ідентифікувати їх реальні й потенційні переваги, призначені для презентації не всій, а виключно «привілейованій» цільовій аудиторії;

7) в якості методу перевірки показника і полюса модальності особистісної репутації прямого конкурента використовувати метод «репутаційного псевдоінформування», переконавшись у готовності/неготовності представників цільової аудиторії повірити в спеціально донесену до них третіми особами (не власноруч, щоб уникнути упередженого ставлення аудиторії до джерела інформації як зацікавленої сторони) дезінформацію про вчинок фахівця, який відверто дискредитує його репутацію, при цьому завершити застосування означеного методу обов'язковим донесенням до «автономно» охопленої аудиторії доказів штучного створення дезінформації;

8) у випадку фіксації методом «репутаційного псевдоінформування» недовіри цільової аудиторії до бренду-конкурента встановити її рівень – когнітивний (втрата «кредиту довіри» з боку цільової аудиторії), емоційний (принаймні часткова присутність негативного емоційного фону у бренд-комунікації з цільовою аудиторією) або діяльнісний (перенесення недовіри до бренду на суміжних осіб, установи, ситуації чи сфери діяльності тощо) – з метою подальшого використання означеної інформації для підвищення конкурентоздатності власного бренду.

До третьої групи настанов алгоритму формування готовності фахівця вишу до реалізації методів і форм творчо-розвивальної конкуренції віднесено настанови, спрямовані на створення передумов його ефективної взаємодії з потенційними конкурентами, а саме:

1) стратегічно відмовитись від чинення опору першим самореалізаційним спробам «нових гравців» (брендів фахівців, які при появі в соціально-комунікативному середовищі, вже охопленому брендом науково-педагогічного працівника вишу, стали його потенційними конкурентами і мають перспективу в подальшому перейти в статус прямих конкурентів) спрямуванням думок на всебічний аналіз можливостей співпраці з ними на прямих чи опосередкованих умовах координації спільних дій (наприклад, появу на кафедрі молодого успішного науковця як потенційного конкурента бренду науково-педагогічного працівника доцільно перевести із категорії «загрози» до категорії «можливості» завдяки віднайденню способів його залучення до власної наукової школи);

2) з метою превентивного нівелювання підстав для конкуренції з потенційно сильними «новими гравцями» залучати їх до «контрольованої» взаємодії пропонуванням у межах власної бренд-позиції розвивати глобальні/локальні проекти, які здатні бути взаємокорисними для обох брендів, тоді як недоцільність їх самостійної реалізації науково-педагогічним працівником пояснюється загрозою розтягнення бренду і «розмивання» його ідентичності;

3) свідомо відхиляти думки про сприймання лідерів думок в якості конкурентів на основі тотожних методів впливу на представників виокремлених сегментів цільової аудиторії, наділяючи їх (лідерів думок) статусом бажаних союзників бренду науково-педагогічного працівника вишу;

4) умовно прирівнювати кожен намір конкурувати з лідерами думок до позиційно програшної спроби керівника перемогти «субординаційно залежного» (в тому числі ситуативно) опонента, яка розцінюється цільовою аудиторією як ознака слабкості носія бренду;

5) у разі появи загрози для бренд-пропозиції науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти з боку послуг-субститутів (замінників), продуктованих прямими конкурентами бренду поза межами системи вищої освіти (зокрема, менторами, коучами, тьюторами, фасилітаторами, едвайзерами, тренерами та іншими представниками сфери неформальної освіти) бути готовим до утримання від імпульсивного порівняння в очах цільової аудиторії переваг і недоліків послуг власного бренду з відповідними характеристиками послуг-субститутів, надаючи перевагу відстроєній і «умовно безадресній» презентації чеснот власного бренду з обов'язковою «прив'язкою» до ситуації та контексту поточної комунікації;

6) сформулювати готовність у відповідь на потенційні зауваження представників цільової аудиторії щодо вищої матеріальної, часової та просторової доступності або практичної цінності освітніх послуг-субститутів (в тому числі неозвучені, але



зрозумілі в контексті конкретного комунікативного акту на основі паравербальних і невербальних ознак) ініціативно наводити обумовлені контекстом комунікативного акту чіткі аргументи щодо унікальності власної бренд-пропозиції та її релевантності потребам цільової аудиторії, водночас фіксуючи контраргументи цільової аудиторії для подальшого аналізу в якості перспективних напрямів удосконалення власного бренду;

7) у разі долучення «потенційного конкурента» до бренд-комунікації з цільовою аудиторією «притримувати» на завершенні комунікативного акту декілька тез, які підкреслюють автентичність власного бренду і, водночас, є релевантними інформаційному запиту аудиторії, резюмуючи цими тезами все висловлене учасниками комунікації і позиційно не допускаючи коментування з боку «потенційного конкурента»;

8) скеровувати хід думок на передчуття насолодити від перспективи прояву конкуренції з боку окремих студентів завдяки усвідомленню унікальної можливості стати гідним взірцем для наслідування успішними представниками наступного покоління фахівців;

9) у разі відсутності сильних потенційних конкурентів у локальному соціально-комунікативному середовищі існування бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти уникати «відчуття монопольного становища» скеровуванням зусиль на віднайдення кандидатів на роль потенційних конкурентів на національному та міжнародному рівнях, взаємодія з якими актуалізується в результаті розвитку бренду і розширення його впливу на більшу за обсягом цільову аудиторію (в тому числі поза межами національної сфери вищої освіти).

Узагальнення змісту всіх вищевикладених настанов дає змогу уточнити інтегральну формулу розвитку конкурентоздатного бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти в такому вигляді: «враховано надбання і перспективи розвитку брендів-конкурентів + запропоновано унікальний шлях розвитку власного бренду». Влучність вживання терміну «враховано» на противагу термінові «використано» надає підстави бренду фахівця вишу уникати копіювання неперспективних (в тому числі відверто «хайпових») та деструктивних ініціатив брендів-конкурентів, які не тільки загрожують «розмиванням» ідентичності бренду, а й здатні суттєво знизити рівень довіри до нього з боку цільової аудиторії внаслідок неспроможності обґрунтувати доцільність копіювання дій бренду-конкурента без втрати власної гідності.

Дієвість педагогічних настанов алгоритмів аналізу брендів-конкурентів носієм бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти перевірялась завдяки проведенню відпо-

відного експерименту тривалістю 1 рік за участю 167 науково-педагогічних працівників всіх рівнів (від асистента – до професора) п'яти українських закладів вищої освіти (КНТЕУ, НМАУ ім. П. І. Чайковського, КПНУ ім. Івана Огієнка, БДПУ та НПУ ім. М. П. Драгоманова). Діагностований по завершенні експерименту за 4-ма критеріями (ступенем сформованості іміджу носія бренду як викладача вишу, досконалістю вираженості іміджу носія бренду як науковця, релевантністю практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти та мірою вираженості полюсу модальності репутації носія бренду) показник сформованості бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти у фахівців експериментальної групи зріс на 7,31% відносно показника початкового зрізу, тоді як у фахівців контрольної групи – лише на 0,34%. Вірогідність отриманих результатів підтверджено загальноприйнятими методами математичної статистики і перевірено застосуванням *t*-критерію Стьюдента. Отже, ефективність впровадження розроблених алгоритмів у професійну діяльність науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти склала 6,97%.

#### **Висновки.**

1. Бренди науково-педагогічних працівників вишів не є конкурентами, якщо зорієнтовані на задоволення принципово відмінних потреб різних цільових аудиторій. У разі одночасного співпадіння цільових аудиторій та їх потреб, які прагнуть задовольнити своїми освітньо-науковими послугами відмінні бренди, останні виступають прямими конкурентами. У випадку зорієнтованості різних брендів на задоволення однакових потреб різних цільових аудиторій фіксується наявність потенційних конкурентів. Прагнення різних брендів задовольняти різні потреби у спільній цільовій аудиторії свідчить про наявність потенційних брендів-союзників.

2. Для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є неприпустимим застосування традиційних для бізнесу деструктивних методів боротьби з колегами-конкурентами (персоналізованої компрометації, цілеспрямованого перешкоджання розвитку бренду-конкурента чи привласнення його конструктивних, демпінгу освітньо-наукових послуг бренду-конкурента тощо), оскільки вони мають закономірно негативний вплив на якість підготовки студентів як кінцевих споживачів освітніх послуг.

3. Стратегічно орієнтоване просування конкурентоздатного бренду науково-педагогічного працівника вишу на ринку надання освітньо-наукових послуг передбачає віднайдення унікального шляху формування бренду фахівця на основі врахування конструктивних надбань і перспектив розвитку брендів-конкурентів, але без їх копіювання.

**Список використаної літератури:**

- Безбородих С. М. Формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 22 с.
- Буш О. И. Понятие и особенности зонтичного бренда в маркетинговой теории. *Вестник Омского университета. Экономика*. Омск, 2015. № 1. С. 61–66.
- Варібрусова А. С. Формування національного бренду в умовах глобальної конкуренції : дис. ... д-ра філософії : 292. Ужгород, 2021. 246 с.
- Годин А. М. Брендинг / учебн. пособ. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Дашков и К°, 2013. 184 с.
- Гуртовенко О. М., Левкин Г. Г. Бренд преподавателя высшего учебного заведения. *Основы экономики, управления и права*. 2014. № 6(18). С. 55–61.
- Гэд Т. 4D брэндінг: взламывая корпоративный код сетевой экономики. Пер. с англ. М. Аккая. Санкт-Петербург : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2001. 230 с.
- Иванов А. А. Брендинг : учебн. пособ. Комсомольск-на-Амуре : ФГБОУ ВПО «КНАГТУ», 2013. 74 с.
- Капферер Ж.-Н. Бренд навсегда: создание, развитие, поддержка ценности бренда. Пер. с англ. Е. Виноградовой. Москва : Вершина, 2007. 448 с.
- Плисенко Г. П. Брендинг і бренд-білдінг як найважливіші інструменти в конкуренції на ринку освітніх послуг. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Економічні науки*. Київ, 2016. № 4(101). С. 41–47.
- Телетов О. С. Маркетинг виробничо-технічної продукції : автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.00.04. Київ, 2009. 42 с.
- Телетова С. Г., Телетов О. С. Педагогічний маркетинг у діяльності навчальних закладів. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2011. Т. 2, № 3. С. 117–124.
- Юник І. Д. Запам'ятовування цільовою аудиторією атрибутів бренду науково-педагогічного працівника вишу. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № (39). С. 181–187.
- Юник І. Д. Фази життєвого циклу бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип. 2(6). С. 144–151.
- Яцишина Л. К., Зимбалевська Ю. В. Організаційно-економічні критерії формування сили бренду. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2016. № 1. С. 219–225.
- Izaak S. I., Kolovratov V. A. Brand management in sport. *International Scientific Journal Theoretical & Applied Science*. 2019. Vol. 5, No. 73. P. 379–384.
- Korolchuk M., Korolchuk V., Myronets S., Boltivets S., Mostova I., Koval V. Competitive Properties of Trading Companies Managers. *Revista Geintec-Gestao Inovacao e Tecnologias*. 2021. No. 11(2). P. 941–954.
- Ries Al., Ries L. The 22 immutable laws of branding. *Symphonya. Emerging Issues in Management*. 2000–2001. No. 1. P. 30–34.

**Yunyk I. Algorithms of brands-competitors analysis in higher education sphere**

*The article highlights the specifics of competitive interaction of personal brands in the field of higher education. Six models of interaction of two brands as self-organized systems are analyzed: mutually suppressive interaction, unilaterally suppressive interaction, suppressive-predominant interaction, unilaterally predominant interaction, mutually supportive interaction and equilibrium (lack of interaction). The expediency of using mutually supportive and unilaterally predominant brand interaction in the field of higher education is substantiated, while mutually suppressive, suppressive-predominant and unilaterally suppressive interaction are destructive for at least one of the brands. The conditions of effective co-branding as an element of the model of mutually supportive interaction of university professor's brands are specified in the article. It is emphasized that a student in any configuration cannot be a competitor for the university professor's brand, as even conditional counteracting to its development contradicts the main purpose of teaching. The algorithm of classification of potential competitors of the university professor's brand is offered. Three groups of guidelines of the algorithm of forming the readiness of a university professor to implement methods and forms of creative and developmental competition have been developed. They are focused on increasing the competitiveness of the specialist, as well as effective interaction with direct and potential brands-competitors. The cardinal inadmissibility of using destructive methods of dealing with competitors in the field of higher education (personalized discrediting, purposeful obstruction of the development of a brand-competitor or appropriation of its constructs, dumping of educational and scientific services of a brand-competitor, etc.) is argued. The "formula" for the development of a competitive university professor's brand has been clarified as follows: "Takes into account the achievements and prospects for the development of brands-competitors + offers a unique way to develop your own personal brand". This "formula" provides grounds for the university professor's brand to avoid copying unpromising (incl. "hype") and destructive initiatives of brands-competitors.*

**Key words:** brand, university professor, competitive interaction, co-branding, algorithm.