

ISSN 2786-5622 (Print)
ISSN 2786-5630 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Запорізький національний університет

Заснований
у 1998 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації
Серія КВ № 24761-14701Р
від 25 березня 2021 р.

Адреса редакції:
Україна, 69095,
м. Запоріжжя,
вул. Жуковського, 66, корп. 4, ауд. 323

Телефон
для довідок:
+38 066 53 57 687

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 1 (49), 2024



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

DOI Педагогічні науки: теорія та практика

<https://doi.org/10.26661/2786-5622>

DOI № 1/2024

<https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1>

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 9 від 26.03.2024 р.)

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).

До 25 березня 2021 р. журнал виходив під назвою «Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки». У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України на підставі Наказу Міністерства освіти та науки України № 735 від 29.06.2021 р. (додаток 3). Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах даних Index Copernicus (Польща), Norwegian Register for Scientific Journals, Series and Publishers (Норвегія) та ERIH PLUS (Норвегія). Національною бібліотекою України імені В.І. Вернадського прийнято на репозитарне зберігання номери наукового видання «Педагогічні науки: теорія та практика», які представлені на порталі в інформаційному ресурсі «Наукова періодика України».

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

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

Головний редактор

– Локарева Г. В., доктор педагогічних наук, професор

Відповідальний редактор

– Турбар Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Андреев А. М.

– доктор педагогічних наук, доцент

Басик Г.

– доктор соціології, старший викладач (Швеція)

Богданов І. Т.

– доктор педагогічних наук, професор

Гура О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Гуренко О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Довга Т. Я.

– доктор педагогічних наук, професор

Іваницький О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Клопов Р. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Кукос К.

– доктор психологічних і педагогічних наук, професор (Румунія)

Литвинова С. Г.

– доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Лопес А.

– доктор філософії у педагогічних науках, професор (Португалія)

Марушкевич А. А.

– доктор педагогічних наук, професор

Мірошніченко О. А.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Новіцька І. В.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Павленко О. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Павлюк Є. О.

– доктор педагогічних наук, доцент

Пахомова Т. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Пономаренко О. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Сущенко А. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Сущенко Л. О.

– доктор педагогічних наук, професор

ISSN 2786-5622 (Print)

ISSN 2786-5630 (Online)

© Запорізький національний університет, 2024

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Касаткін О. С.

*ЗМІНИ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО КУРСУ
В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ
(90-ТІ РОКИ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....7*

РОЗДІЛ II. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Гейченко К. І., Цупікова О. А.

*ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....15*

Грачова І. Є., Колот Л. А., Дубініна О. В.

ЗНАЧЕННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....21

Прус Н. О., Бочарникова Т. Ф.

*ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ
МОВ СТУДЕНТАМ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ.....28*

РОЗДІЛ III. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Рібцун Ю. В., Майчук О. Є.

*ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ ДІАГНОСТИКИ ЗАЙКАННЯ
В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....34*

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Горбатюк А. А.

*ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСВІТЬОГО ЛІДЕРСТВА МАЙБУТНІХ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....44*

Калініна Л. В., Климович Ю. Ю.

*БІНАРНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА РОЗВИТКУ ЦІЛІСНОГО
СПРИЙНЯТТЯ ПРОФЕСІЇ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....50*

Колбіна Л. А.

*ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....58*

Петриченко Л. О.

*ДІЄВІСТЬ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....64*

Чорна А. В., Сердюк І. М.

*СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....72*

РОЗДІЛ V. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Глінчук Ю. О.

*ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
У КОНТЕКСТІ ПРОТИДІЇ НЕБЕЗПЕЦІ ІНФОРМАЦІЙНОГО НАСИЛЛЯ:
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ.....79*

Кравченко-Дзондза О. Е.

*ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....86*

Фельцан І. М., Бедевельська М. В.

*ВНЕСОК СЛОВАЦЬКОЇ МОВИ У ВИХОВАННЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОГО
СВІТОГЛЯДУ НАСЕЛЕННЯ ЗАКАРПАТТЯ.....93*

РОЗДІЛ VI. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Івах С. М., Паласевич І. Л. <i>ХУДОЖНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ</i>	100
--	-----

РОЗДІЛ VII. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Гура О. І., Гура О. О., Кириченко Н. В. <i>ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ЗМІШАНОЮ ФОРМОЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ</i>	107
Любарець В. В., Грибова Л. В. <i>ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТАМИ ТА РИЗИКАМИ В ОСВІТІ</i>	115
Pivkach I. O. <i>IMPLEMENTATION OF PRINCIPLES OF INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HIGH SCHOOL</i>	122
Piddubtseva O. I. <i>ORGANISATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED STUDENT'S TRAINING OF HIGHER AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS</i>	128
Solovyova O. V., Chorna J. V. <i>PECULIARITIES OF TEACHING COLORONYMS AT DIFFERENT LEVELS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS</i>	134

РОЗДІЛ VIII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Романишин Ю. Л. <i>AD-НОС-МЕТОД НАВЧАННЯ У ВЕББАЗОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ УПРАВЛІННЯ ЗНАННЯМИ</i>	140
---	-----

РОЗДІЛ IX. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Добровольська Р. О. <i>ПЕДАГОГІКА МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ: ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД</i>	150
Гринь Л. О. <i>ГРА ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН КУЛЬТУРИ</i>	156

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Kasatkin O. S.

*CHANGES IN THE CONTENT OF SCHOOL LITERATURE COURSE CONSIDERING
GLOBAL AND NATIONAL TRANSFORMATIONS
(90'S OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY).....7*

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

Geichenko K. I., Tsupikova O. A.

*PECULIARITIES OF ORGANISING DISTANCE LEARNING
IN UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....15*

Hrachova I. Ye., Kolot L. A., Dubinina O. V.

*THE SIGNIFICANCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE
IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES.....21*

Prus N. O., Bocharnykova T. F.

*THE USE OF LUDIC ACTIVITIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN
LANGUAGES TO STUDENTS AT THE FIRST (BACHELOR'S) LEVEL.....28*

SECTION III. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Ribtsun Yu. V., Maychuk O. Ye.

*LOGARITHMIC AS A TOOL FOR DIAGNOSING STUTTERING
IN PRESCHOOL CHILDREN.....34*

SECTION IV. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Horbatiuk A. A.

*THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS
OF FORMING EDUCATIONAL LEADERSHIP COMPETENCIES
OF FUTURE SERVICEMEN OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE.....44*

Kalinina L. V., Klymovych Yu. Yu.

*BINARY SESSIONS AS AN EFFECTIVE FORM OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE
TEACHERS' HOLISTIC PROFESSION PERCEPTION DEVELOPMENT.....50*

Kolbina L. A.

*IDENTIFYING THE LEVEL OF FORMATION OF SOCIAL
AND LEGAL COMPETENCE IN FUTURE SPECIAL PEDAGOGUES.....58*

Petrychenko L. O.

*THE EFFECTIVENESS OF CAREER GUIDANCE WORK AS A FACTOR
IN THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF AN INDIVIDUAL.....64*

Chorna A. V., Serdiuk I. M.

*CURRENT STATE OF MEDIA LITERACY DEVELOPMENT IN PROFESSIONAL
TRAINING OF DIGITAL TECHNOLOGY SPECIALISTS.....72*

SECTION V. THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING

Hlinchuk Yu. O.

*FORMATION OF MEDIA LITERACY OF FUTURE TEACHERS
IN THE CONTEXT OF PREVENTING THE DANGER
OF INFORMATION VIOLENCE: CONCEPTUAL BASIS.....79*

Kravchenko-Dzondza O. E.

*FORMATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' SELF-EDUCATIONAL
COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....86*

Feltsan I. M., Bedevelska M. V. <i>CONTRIBUTION OF THE SLOVAK LANGUAGE TO THE FORMATION OF POPULATION MULTILINGUAL OUTLOOK IN TRANSCARPATHIA</i>	93
SECTION VI. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Ivakh S. M., Palasevych I. L. <i>ART ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING EMOTIONAL AND EXPRESSIVE SPEECH IN SENIOR PRESCHOOLERS</i>	100
SECTION VII. PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL	
Gura O. I., Gura O. O., Kyrychenko N. V. <i>SPECIFICS OF ORGANIZATION OF THE BLENDED EDUCATIONAL PROCESS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION UNDER THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW</i>	107
Liubarets V. V., Gribova L. V. <i>FEATURES OF PROJECT MANAGEMENT AND RISKS IN EDUCATION</i>	115
Pivkach I. O. <i>IMPLEMENTATION OF PRINCIPLES OF INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HIGH SCHOOL</i>	122
Piddubtseva O. I. <i>ORGANISATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED STUDENT'S TRAINING OF HIGHER AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS</i>	128
Solovyova O. V., Chorna J. V. <i>PECULIARITIES OF TEACHING COLORONYMS AT DIFFERENT LEVELS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS</i>	134
SECTION VIII. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Romanyshyn Y. L. <i>AD-HOC TEACHING METHOD IN WEB-BASED LEARNING ENVIRONMENT OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: INTEGRATION KNOWLEDGE MANAGEMENT CONCEPT</i>	140
SECTION IX. COMPARATIVE PEDAGOGY	
Dobrovolska R. O. <i>PEDAGOGY OF MUSIC THERAPY: ABROAD EXPERIENCE</i>	150
Grinn L. O. <i>GAME AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON OF CULTURE</i>	156

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.01:821.161.1-053.6 (043.2)

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-01>

ЗМІНИ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО КУРСУ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ (90-ТІ РОКИ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Касаткін О. С.

*аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти
Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради
вул. Покришева, 41, Херсон, Україна
orcid.org/0000-0003-3323-8069
oleg.kasatkin1993@gmail.com*

Ключові слова: українська література, зарубіжна література, нова українська школа, навчальна програма, інтегрований курс.

У статті з'ясовано, що зміст літературної освіти має виховний і пізнавальний потенціал, сприяє розвитку й саморозвитку школярів, формуванню в них предметних і ключових компетентностей. Під час дослідження здійснено аналіз компетентнісного потенціалу літературного компоненту мовно-літературної галузі відповідно до чинного Державного стандарту базової середньої освіти та дано визначення поняттю літературної компетентності. Доведено, що ефективне навчання літератури можливе за умови такої організації діяльності учнів, яка б урахувала специфіку предмета, підвищення рівня мотивації до навчання та використання інноваційних методики й актуальних навчально-методичних матеріалів. Зміст літературного курсу визначає те, які знання та навички учні отримують під час навчання, окреслює теоретичні та практичні аспекти навчання та спрямований на досягнення конкретних навчальних цілей. Розкрито особливості нинішнього змісту літературного курсу, його принципи та рубрики, а також проаналізовано вимоги поділу на розділи й теми рубрик змісту літературного курсу (українська та зарубіжна література). На основі наукових праць і нормативних документів детально проаналізовано зміни змісту літературного курсу протягом 90-х років ХХ – початку ХХІ століття, окреслено позитивні та негативні події. Зазначено, що одним із завдань сучасної української загальної середньої освіти є покращення освітніх процесів, а також формування в учнів інтегрованої картини світу, високої духовної культури, дієвої системи цінностей, пізнавальної активності, креативності та мобільності, національної ідентичності. Для цього передбачено розроблення змісту шкільної літературної освіти на засадах інтегрованого підходу, що охоплює тематичну, методичну та діяльнісну сфери. Окреслено позитивний вплив на реформування літературної освіти впровадження Нової української школи. Доведено, що подальший перехід до європейсько орієнтованої освітньої парадигми має детально враховувати модернізаційні засади щодо змісту літературного курсу та його технологічного забезпечення.

CHANGES IN THE CONTENT OF SCHOOL LITERATURE COURSE CONSIDERING GLOBAL AND NATIONAL TRANSFORMATIONS (90'S OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

Kasatkin O. S.

*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy
and Educational Management*

Communal Higher Educational Establishment

“Kherson Academy of Continuing Education” of Kherson Regional Council

Pokrysheva str., 41, Kherson, Ukraine

orcid.org/0000-0003-3323-8069

oleg.kasatkin1993@gmail.com

Key words: *critical thinking, foreign literature, personal development, competent personality, flexibility of thinking, initiative.*

The article reveals that the content of literature education has teachable and informative potential encourages the pupils' development and self-development, formation of their subject and key competencies. During the research, we presented the analysis of competence potential of language and literature field according to the current State standard of basic secondary education and defined the literature competency. It was proved that teaching of literature is effective when the pupils' literature activities are well-organized and they consider the subject specifications, enhancement of their motivation to learning, using innovative teaching methods and relevant educational materials. The content of literature course determines the knowledge and skills the pupils will obtain, outlines theoretical and practical aspects of teaching and it is oriented towards achievement of educational objectives. The peculiarities of the existing literature course were revealed; its principles and rubrics such as Ukrainian and foreign literature were explained. Based on scientific works and legal documents we analyzed the changes of the content of literature course between 1990's – the beginning of XXI century, described positive and negative experience. It was emphasized that improvement of educational process, formation of integrated world picture, spiritual culture, efficient system of values, and national identity are the most important tasks of Ukrainian secondary school. To achieve these tasks, it is necessary to develop the content of literature course on the principles of integrated approach including subject, methods, and activity integration. We outline the positive impact of New Ukrainian School upon the reforming of literature education. It was proved that further transmission to European-oriented educational paradigm must consider modernization foundations of the content of literature course and its technological support.

Постановка проблеми. Україна нині переживає становлення нової системи освіти, яка зорієнтована на входження в єдиний світовий освітній простір і водночас на збереження духовно-моральних і культурно-історичних традицій української освіти. Молодь є важливим складником українського суспільства, носієм його інтелектуального потенціалу, тому ідея виховання гармонійної особистості, яка здатна до конструювання індивідуальної траєкторії власного майбутнього та не чинить опору культурним впливам, відображає прагнення людини до опанування досягнень як національної, так і загальнолюдської світової культури [6, с. 95]. Літературна

освіта є основою для всебічного розвитку та виховання учня як громадянина-патріота на принципах гуманізму й толерантності, спираючись на демократичні цінності. У контексті глобальних і національних трансформацій роль літературної освіти є беззаперечною, оскільки вона сприяє розумінню світових літературних традицій і розширенню світогляду, а також, за збереження національної самобутності, формує особистісну та культурну ідентичність, забезпечує збереження та розвиток національного культурного доробку [11, с. 53].

Ознайомлення учнів з художнім твором, усебічний аналіз його змісту, а також естетичної спе-

цифіки наближають читачів до розуміння літератури як вияву мистецтва, чинника культурного та соціального світосприйняття. Літературна освіта допомагає усвідомлювати та передавати культурну спадщину, зокрема твори класичної літератури, а її зміст відображає сучасні суспільні трансформації та фокусується на глобальних аспектах, сприяє розширенню світогляду, утвердженню культурної та мовної ідентичності, відображенню суспільних змін і готовності до громадянської активності в контексті глобалізації. Важливим чинником стратегії сучасної шкільної літературної освіти та необхідною умовою наукового пізнання є критичний аналіз розвитку змісту української та зарубіжної літератури, з'ясування позитивного впливу культурної спадщини на сучасний освітній процес у Новій українській школі (далі – НУШ), а також виявлення ключових тенденцій формування змісту шкільного літературного курсу з урахуванням стратегічних завдань і пріоритетів інтеграції України до євроатлантичних структур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Літературна освіта є предметом багатьох наукових досліджень вітчизняних учених. Так, питання формування літературної компетентності досліджували Л. Назаренко [5], Ю. Пінігіна [6], А. Сергієнко [10]. Окрім того, варто назвати науковий доробок Т. Яценко [14], яка детально з'ясувала розвиток шкільної літературної освіти у проєкції освітніх завдань НУШ. Роль української літератури у вихованні всебічно розвиненої особистості учня розкрито Ю. Пінігіною [6], Т. Яценко [14]. Реформування шкільної літературної освіти представлено доробками Н. Гоголь [2], О. Степаненко [12] та інших. Зокрема, у працях Н. Гоголь [2] розкрито теоретико-методичні засади викладання української літератури в 1991–2003 рр., а О. Степаненко [12] досліджувала тенденції вивчення літератури в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) України у 30–90-і рр. ХХ ст. Водночас К. Резнікова [9] окреслила вектори інноваційного розвитку літературної освіти у ХХІ ст. та перспективи її модернізації. Проте виявлено, що нині не досить розкриті питання зміни у змісті шкільного літературного курсу 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст.

Мета статті – дослідити роль літературної освіти у формуванні громадянина-патріота в контексті глобальних і національних трансформацій, окреслити зміни у змісті шкільного літературного курсу в період 90-х рр. ХХ – поч. ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Велике значення у вихованні учнів відводиться літературній освіті, зміст якої має виховний і пізнавальний потенціал [6, с. 96] та яка здійснюється головним чином на ідеях компетентнісного навчання, покликано сприяти розвитку та саморозвитку

школярів, формуванню в них предметних і ключових компетентностей [11, с. 52]. Така тенденція поширена у країнах ЄС, де основною рисою трансформації національних освітніх систем став вибір змісту освіти як інструменту переходу до компетентнісної парадигми [4, с. 45]. Розвиток компетентнісного потенціалу учнів є важливим орієнтиром для української шкільної освіти та закріплений у низці нормативних документів про школу, зокрема в законах України «Про освіту» (2017 р.) та «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.), а також у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р.

Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти (2020 р.) [7] компетентнісний потенціал мовно-літературної галузі передбачає вміння взаємодіяти з іншими особами, сприймати та використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів, зокрема інформаційних, художніх, медіатекстах, використовувати інформацію для збагачення власного досвіду; висловлювати власні думки, почуття й ідеї, зокрема інтерпретуючи інформаційні й художні тексти класичної та сучасної художньої літератури; у разі потреби взаємодіяти з іншими особами в цифровому просторі з дотриманням норм літературної мови; використовувати мову для власної творчості, розуміти мовні та літературні явища, уміти їх аналізувати.

У цьому контексті літературна компетентність означає умовне поєднання особистісного, когнітивного та діяльнісного компонентів, взаємодія яких забезпечує здатність до творчого читання художнього твору, уміння розрізняти стилі художніх текстів, уміння переконливо доводити власні міркування, реалізувати творчі здібності мовними та літературними засобами [5, с. 46]. Ефективне вивчення літературного курсу можливе за умови такої організації діяльності учнів, яка враховувала би специфіку предмета, підвищення рівня мотивації до навчання та використання інноваційної методики й актуальних навчально-методичних матеріалів. Саме зміст предмета, спрямований на досягнення конкретних навчальних цілей, визначає те, які конкретні знання та навички учні отримують під час навчання, окреслює теоретичні та практичні аспекти навчання.

Нинішній зміст літературного курсу ґрунтується на принципах науковості та доступності навчального матеріалу; зв'язку теорії із практикою; наступності та перспективності, системності та послідовності; позитивної емоційності,

використання методів і прийомів, які задовольняють допитливість; комунікативної спрямованості освітнього процесу; демократизації та гуманізації; україноцентризму та полікультурності змісту; варіативності та диференціації; природовідповідності [13]. Водночас зміст навчального матеріалу поділено на розділи й теми відповідно до вікових особливостей сприйняття учнів, їхніх читацьких уподобань, з урахуванням послідовності перебігу літературного процесу. У таблиці 1 представлено рубрики змісту літературного курсу (українська та зарубіжна література), завданням яких є підвищення ефективності вивчення літератури, з урахуванням досягнень сучасного літературознавства, глобалізаційних тенденцій і культурного контексту. Проте протягом 90-х рр. XX – початку XXI ст. шкільна літературна освіта пройшла складний шлях розвитку, а зміни, що відбуваються і дотепер, покликані зробити її досконалішою, наблизити навчання до життя, до потреб суспільства [9, с. 25].

Таблиця 1

Рубрики змісту літературного курсу відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (2020 р.) і модельних навчальних програм із зарубіжної літератури (2021 р.)

Українська література	Зарубіжна література
теорія літератури; позакласне читання; мистецький контекст; міжпредметні зв'язки; додаткове читання.	теорія літератури; література і культура; елементи компаративістики; Україна і світ; мистецькі знання.

Джерело: [3; 11].

Фактично реформування змісту літературного курсу почалося в 1989–1991 рр., коли відбувся перехід до розвивального навчання та фокусування на розвитку читацьких інтересів учнів. Зусилля вчителів і методистів були спрямовані на підвищення інтелектуалізації уроку літератури, на розвиток когнітивних умінь учнів. У зазначений вище період важливим було підвищення суб'єктної ролі здобувачів освіти та формування навичок самостійного опанування знань [12, с. 41]. У 1999 р. ухвалений Закон України «Про загальну середню освіту», який передбачав організацію навчального процесу, зокрема й навчання літератури як шкільного предмета, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями та народами в інтересах людини, родини, держави. У 2004 р. в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти було окреслено літературну компетенцію як складову частину загальної компетенції

учня, яка формувалася під час вивчення літературного компоненту (українська, зарубіжна, рідна (якщо вона не є українською) літератури). Варто зазначити українознавчу спрямованість шкільної літературної освіти того часу, запровадження міжмистецьких і міжлітературних зв'язків, донесення розуміння того, що національна культура є частиною літератури світової [2, с. 18].

У 2011 р. було затверджено Концепцію літературної освіти, що була покликана забезпечити хронологічний принцип у процесі розгляду історико-літературного процесу, цілісність літературного розвитку школярів, сформувати в них компетенції творчого читача. Документ komponував зміст літературного курсу із творів українського, російського та світового письменства, а також письменства представників інших національностей, що проживають в Україні. Кількість російських письменників значно зросла, а от жанрово в навчальній програмі (далі – НП) курсу переважали малі форми (оповідання та вірші) [1]. Лише у 2015 р. зміст літературної освіти у школі було змінено, учні почали вивчати більше європейських митців. Докорінні зміни відбулися із запровадженням НУШ [8]. Згодом був удосконалений Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.) та розроблені модельні навчальні програми (далі – МНП) «Українська література» та «Зарубіжна література» для ЗЗСО. У таблиці 2 представлено узагальнений аналіз документів, що стосуються змісту літературного курсу, які були затверджені в Україні протягом 90-х рр. XX – початку XXI ст.

Одним із найважливіших завдань сучасної української загальної середньої освіти XXI ст. є покращення навчальних процесів, а також формування в учнів інтегрованої картини світу, високої духовної культури, дієвої системи цінностей, пізнавальної активності, креативності та мобільності, національної ідентичності, самоорганізації навчання впродовж життя [12, с. 40]. Ефективний урок літератури дає змогу вчителю сформувати у здобувачів освіти моральні почуття, озброїти їх необхідними знаннями на основі художніх творів, вибудувати модель позитивної поведінки в суспільстві, підготувати до практичної діяльності в дорослому житті [6, с. 96]. Тому однією з новацій НУШ є розроблення змісту шкільної літературної освіти на засадах інтегрованого підходу, а саме: побудова єдиного курсу для уникнення дублювання навчальної інформації у змісті різних предметів літературного курсу. Інтеграція літературного курсу реалізується на основі спорідненості змісту основних тем шкільних курсів української та зарубіжної літератури, а також на принципах методичної та діяльнісної інтеграції [14, с. 82]. Окрім того, сучасна літературна освіта завдяки

Таблиця 2

Аналіз документів, що стосуються змісту літературного курсу

Період / назва документа	Характеристика змісту
Реформа шкільної освіти (1984–1991 рр.)	1) упровадження розвивального навчання та розвиток читацьких інтересів учнів; 2) формування партнерської взаємодії вчителя й учнів.
Закон України «Про освіту» (1991 р.)	1) усебічний розвиток людини, виховання моральних якостей; 2) навчання на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги.
Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.)	1) забезпечення всебічного розвитку на основі загальнолюдських цінностей і принципів науковості, полікультурності, світського характеру, системності, інтегративності; 2) реалізація освіти на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги.
Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2004 р.)	1) формування комунікативної та літературної компетенції; 2) літературний компонент охоплює українську, зарубіжну, рідну (якщо вона не є українською) літературу; 3) українознавча спрямованість.
Концепція літературної освіти (2011 р.)	1) виховання критичного мислення, формування гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків; 2) включає українську, світову та рідну літературу; 3) критерії творів: художньо-естетичний рівень, психологічна відповідність, гуманістичний зміст, виражена репрезентативність, обсяг.
Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти (2011 р.)	1) розвиток особистості, формування мовленнєвої та читацької культури, комунікативної та літературної компетентності, гуманістичного світогляду; 2) включає українську літературу, світову літературу та літератури національних меншин.
Світова література (5–9-й класи). Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (2012 р.)	1) залучення учнів до здобутків світової літератури та культури; 2) розвиток творчої особистості, формування гуманістичного світогляду, моральних принципів, естетичних смаків, якостей громадянина України, який розуміє свою приналежність до світової спільноти.
Українська література (5–9-й класи). Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (2015 р.)	1) формування гуманістичного світогляду; 2) залучення до загальнолюдських і національних цінностей засобами художньої літератури; 3) виховання національно свідомих громадян України; 4) естетичний розвиток, підвищення загального культурного рівня та розширення культурно-пізнавальних інтересів.
Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «НУШ» на період до 2029 р. (2016 р.)	1) формування всебічно розвиненої особистості, здатної до критичного мислення; 2) виховання патріота, який діє згідно з морально-етичними принципами, здатний ухвалювати відповідальні рішення, поважає права людини; 3) підготовка інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, навчатися впродовж життя.
НП з української літератури для 5–9-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів (2017 р.)	1) розвиток і соціалізація особистості, формування національної самосвідомості, культури, навичок практичного використання досвіду; 2) формування патріота, носія української культури та компетентного мовця, що має бажання та здатність до самоосвіти, виявляє активність і відповідальність.
НП із зарубіжної літератури для 5–9-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів (2017 р.)	1) формування читацької та мовленнєвої культури; 2) формування поваги до різних мов, культур, традицій; 3) виховання любові до української мови й літератури; 4) розвиток творчості, культури спілкування, критичного мислення; етичних уявлень; культурно-пізнавальних інтересів.
Закон України «Про освіту» (2017 р.)	1) усебічний розвиток людини, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей; 2) виховання громадянина.
Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.)	1) усебічний розвиток особистості, яка має прагнення до самовдосконалення, самореалізації, трудової діяльності, громадянської активності; 2) формування визначених компетентностей.
Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.)	1) розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом; 2) збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтирів.
МНП «Українська література» та «Зарубіжна література» для ЗЗСО (2021–2023 рр.)	1) розкриття індивідуальності учня; 2) виховання людини з морально-етичними принципами, патріота й інноватора; 3) засвоєння художніх цінностей; 4) опанування загальнонавчальних умінь; 5) залучення до лідерства.

НП із зарубіжної літератури для 6–9-х класів для ЗЗСО (2022 р.)	1) формування читацької та мовленнєвої культури; 2) формування поваги до рідної й інших культур; 3) розвиток творчих здібностей, культури спілкування, критичного мислення, етичних уявлень.
НП із зарубіжної літератури для 10–11-х класів для ЗЗСО (2022 р.)	1) виховання читача із критичним мисленням і естетичним смаком; 2) формування загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічної поведінки, дослідницьких навичок.
«Інтегрований курс літератур (українська та зарубіжна). 5–6-ті класи» для ЗЗСО (2021–2023 рр.)	1) забезпечення комплексного розвитку літературної компетентності учнів; 2) розширення їхнього сприйняття світу та культурного багатства; 3) формування уявлення про різноманіття світової літератури та її вплив на суспільство; 4) усвідомлення культурного розмаїття.

Джерело: розроблено автором.

міждисциплінарності має змогу поєднувати традиційні форми навчання з інноваційними [9, с. 26]. Зважаючи на це, подальше оновлення змісту літературної освіти повинно здійснюватися на основі виваженого підходу, зі збереженням потенціалу художньої літератури, що має стратегічне значення для формування світогляду, моралі, ціннісних орієнтацій громадянина України в контексті глобальних і національних трансформацій [10, с. 105]. А перехід до європейсько орієнтованої освітньої парадигми має враховувати модернізаційні засади щодо її змісту та технологічного забезпечення.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. У процесі дослідження з'ясовано, що: 1) зміст літературного курсу має виховний і пізнавальний потенціал та сприяє формуванню предметних і ключових компетентностей; 2) протягом 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. шкільна літературна освіта в Україні зазнала багато змін і трансформацій. За цей час

було ухвалено Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, який передбачав навчання літератури на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями та народами в інтересах людини, родини, держави. В оновленій редакції було дано означення літературної компетентності; 3) протягом 2011–2014 рр. відбувся відхід від європейських цінностей і використання малих літературних жанрів під час навчання літератури у школі; 4) позитивний вплив на реформування літературної освіти мало впровадження НУШ, однією з новацій якої є розроблення інтегрованого курсу. Подальший перехід до європейсько орієнтованої освітньої парадигми має враховувати модернізаційні підходи до змісту та технологічного забезпечення.

У майбутньому передбачається дослідити особливості вивчення літератури у країнах ЄС та здійснити компаративний аналіз формування літературної компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчук Т. Російська література в українських школах. *Ukrainer* : вебсайт. 2022. 12 жовтня. URL: <https://www.ukrainer.net/rosiyska-literatura/>.
2. Гоголь Н. Теоретико-методичні засади реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури часів національного реформування шкільної літературної освіти (1991–2003 рр.). *ІХ Волошинські читання. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : Педагогічна думка, 2021. С. 17–26. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728447/1/ВОЛОШИНСЬКІ%20%20ЧИТАННЯ-%202021%20Збірник%20матеріалів.pdf>.
3. Зарубіжна література. 6–9 класи. *Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти* : наказ МОН № 698 від 03.08.2022 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya-programa-5-9-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-6-9.pdf>.
4. Макеев С. Практика реалізації компетентнісного підходу в освітніх системах розвинених країн. *Людинознавчі студії*. Серія «Педагогіка». 2022. Вип. 15 (47). С. 43–52. <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.6>.
5. Назаренко Л. Ефективність формування літературної компетентності старшокласників засобами ІКТ (старша школа). *Вересень*. 2021. № 1 (88). С. 18–31. <https://doi.org/10.54662/veresen.1.2021.02>.
6. Пінігіна Ю. Роль української літератури у вихованні всебічно розвинутої особистості учня. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 3. С. 94–97. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.17>.
7. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>.

8. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. : розпорядження КМУ № 988-р від 14.12.2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text>.
9. Резнікова К. Вектори інноваційного розвитку літературної освіти у XXI столітті. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64. Т. 1. С. 25–27. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.4>.
10. Сергієнко А. Компетентнісний підхід до вивчення художніх творів на уроках української літератури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 3. С. 104–107. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.19>.
11. Ситченко А. Літературна освіта школярів у викликах компетентнісного навчання. *Освітологічний дискурс*. 2020. Вип. 2 (29). С. 51–63. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.5>.
12. Степаненко О. Тенденції вивчення літератури у закладах загальної середньої освіти України у 30–90 рр. ХХ ст. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49. Т. 2. С. 38–43. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.8>.
13. Українська література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : накази МОН № 52 від 13.01.2017 р. та № 201 від 10.02.2017 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-zchervonimdoc-2.pdf>.
14. Яценко Т. Шкільна літературна освіта в проєкції освітніх завдань нової української школи: програмове та навчально-методичне забезпечення. *ІХ Волошинські читання. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : Педагогічна думка, 2021. С. 81–89. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728447/1/ВОЛОШИНСЬКІ%20%20ЧИТАННЯ-%202021%20Збірник%20матеріалів.pdf>.

REFERENCES

1. Andriichuk, T. (October 12, 2022). Rosiiska literatura v ukrainskykh shkolakh [Russian literature in Ukrainian schools]. *Ukrainer*. Retrieved from <https://www.ukrainer.net/rosiyska-literatura/> [in Ukrainian].
2. Hohol, N.V. (2021). Teoretyko-metodychni zasady realizatsii kulturolohichnoho pidhodu do navchannia ukraïnskoi literaturnoi osvity (1991–2003) [Theoretical and methodical principles of realization of culture-based approach to teaching of Ukrainian literature education]. In *IX Voloshyn Readings. School literature education: traditions and innovations* (pp. 17–26). Kyiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/728447/1/ВОЛОШИНСЬКІ%20%20ЧИТАННЯ-%202021%20Збірник%20матеріалів.pdf> [in Ukrainian].
3. Foreign literature. 6–9 grades. Educational program for institutions of general secondary education: Order of the Ministry of Education and Science No 698 from 03.08. 2022. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-6-9.pdf> [in Ukrainian].
4. Makeev, S. (2022). Praktyka realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v osvıtnikh systemakh rozvynenykh krain [Practice of implementation of competence-based approach in education systems of developed countries]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, 15 (47), 43–52. <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.6> [in Ukrainian].
5. Nazarenko, K. (2021). Efektyvnist formuvannia literaturnoi kompetentnosti starshoklasnykiv zasobamy IKT (starsha shkola) [Efficiency of formation of literature competency of senior pupils using ICT (senior school)]. *September*, 1 (88), 18–31. <https://doi.org/10.54662/veresen.1.2021.02> [in Ukrainian].
6. Pinihina, Yu.H. (2020). Rol ukraïnskoi literatury u vykhovanni vsebichno rozvynenoï osobystosti uchnia [The role of Ukrainian literature in education of fully developed personality of a pupil]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*, 70 (3), 94–97. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.17> [in Ukrainian].
7. On some questions of state standards of complete general secondary education: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 898 from 30.09.2020. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].
8. On approval of the Concept of realization of state policy in the sphere of reforming of general secondary education “New Ukrainian School” until 2029: Directive of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 988-p from 14.12.2016. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text> [in Ukrainian].
9. Reznikova, K.V. (2023). Vektory innovatsiinoho rozvytku literaturnoi osvity u XXI stolitti [Vectors of innovative development of literature education in the XXI century]. *Innovative pedagogics*, 64 (1), 25–27. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.4> [in Ukrainian].
10. Serhienko, A.A. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid do vyvchennia khudozhnikh tvoriv na urokakh ukraïnskoi literatury [Competence-based approach to studying fiction at the lessons of Ukrainian literature]. *Pedagogy*

- of creative personality formation in higher and general academic schools*, 70 (3), 104–107. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.19> [in Ukrainian].
11. Sytchenko, A. (2020). Literaturna osvita shkoliariv u vyklykakh kompetentnisnoho navchannia [Literature education of pupils in challenges of competence-based learning]. *Educological discourse*, 2 (29), 51–63. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.5> [in Ukrainian].
 12. Stepanenko, O.K. (2022). Tendentsii vyvchennia literatury u zakladakh zahalnoi serednioi osvity Ukrainy u 30–90 rokakh XX stolittia [Tendencies of learning literature in the institutions of general secondary education of Ukraine in 30–90's of the XX century]. *Innovative pedagogics*, 49 (2), 38–43. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.8> [in Ukrainian].
 13. Ukrainian literature. 5–9 grades. Program for institutions of general secondary education: Orders of the Ministry of Education and Science № 52 from 13.01.2017 and № 201 from 10.02.2017. retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf> [in Ukrainian].
 14. Yatsenko, T.O. (2021). Shkilna osvita v proektsii osvitnikh zavdan novoi ukrainskoi shkoly: prohramove ta navchalno-metodychne zabezpechennia [School education in the context of educational tasks of New Ukrainian school: program, educational and methodical support]. In *IX Voloshyn Readings. School literature education: traditions and innovations* (pp. 81–89). <https://lib.iitta.gov.ua/728447/1/ВОЛОШИНСЬКІ%20ЧИТАННЯ-%202021%20Збірник%20матеріалів.pdf> [in Ukrainian].

РОЗДІЛ II. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

УДК 37.018.43:811.161.2'243]-048.42

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-02>

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Гейченко К. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри мовної підготовки
Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
просп. Маяковського, 26, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-0294-8423
geichenko.ei@gmail.com*

Цупікова О. А.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
просп. Маяковського, 26, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-5834-4493
cpklena@gmail.com*

Ключові слова: українська мова як іноземна, іноземні студенти, дистанційне навчання, синхронне й асинхронне онлайн-заняття.

Повномасштабна озброєна агресія спричинила значні зміни в системі освіти. У складних умовах воєнного стану перехід на дистанційне навчання дозволив відновити освітній процес і продовжити безпечно здобувати вищу освіту в Україні іноземним студентам незалежно від місця їх перебування.

У статті маємо на меті дослідити особливості організації дистанційного навчання української мови як іноземної в умовах сьогодення.

Розглянуто складнощі та відмінності викладання мови в дистанційному форматі порівняно з іншими дисциплінами гуманітарного профілю. Наголошено на важливості та необхідності комунікативної практики, яка є обов'язковою для отримання якісного результату.

Проаналізовано позитивні аспекти (віддалений глобальний доступ, розмаїтість ресурсів і навчальних матеріалів тощо) і труднощі (технічні обмеження учасників, часовий пояс, ослаблення невербальної підтримки тощо) дистанційної освіти, які виникають під час викладання української мови як іноземної. Підкреслено, що онлайн-навчання підвищує вимоги до всіх учасників навчального процесу, активізує розвиток самостійної роботи у студентів і розширює компетенції викладача.

Зазначено, що дистанційний формат може здійснюватися в синхронному й асинхронному режимах. Доведено, що найбільш ефективною формою дистанційного навчання під час вивчення української мови як іноземної є синхронне онлайн-заняття. Охарактеризовано його особливості в порівнянні із традиційним очним заняттям, виділено переваги та недоліки, окреслено вимоги до викладачів і студентів.

Висвітлено особливості асинхронного формату навчання, можливості, які надає цей формат, і недоліки.

Аналіз дистанційної форми навчання української мови як іноземної довів її продуктивність і перспективність. Нині онлайн-формат є гідною альтернативою традиційним заняттям в аудиторії, який забезпечує безперервний (а під час війни і безпечний) освітній процес.

PECULIARITIES OF ORGANISING DISTANCE LEARNING IN UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Geichenko K. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Language Training
Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University
Mayakovsky ave., 26, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0294-8423
geichenko.ei@gmail.com*

Tsupikova O. A.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Language Training
Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University
Mayakovsky ave., 26, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5834-4493
cpklena@gmail.com*

Key words: *Ukrainian as foreign language, foreign students, distance learning, synchronous and asynchronous online classes.*

The full-scale aggression has resulted in significant changes within the education system. In the complex conditions of martial law, the transition to mandatory distance learning has facilitated the restoration of the educational process and ensured the safe continuation of higher education in Ukraine for foreign students, regardless of their place of residence.

The article is intended to investigate the peculiarities of arranging distance learning of Ukrainian as a foreign language within a foreign language environment under the current conditions.

The complexities and distinctions of teaching language in a distance format compared to other humanities disciplines are considered. The emphasis is placed on the importance and necessity of communicative practice, which is essential for achieving a quality outcome. The positive aspects (remote global access, diversity of resources and teaching materials, etc.) and challenges (technical limitations of participants, time zone differences, weakening of non-verbal support, etc.) of distance education that arise when teaching Ukrainian as a foreign language are analyzed. It is underscored that online learning raises the standards for all participants in the educational process, enhances students' independent work, and expands the competencies of a teacher.

It is emphasized that the distance format can be executed through synchronous and asynchronous modalities. The research has demonstrated that synchronous online learning represents the most effective modality for distance education when studying Ukrainian as a foreign language. Its features in comparison with traditional classroom instruction are described, advantages and disadvantages are highlighted, and requirements for teachers and students are outlined. The peculiarities of the asynchronous learning format, the opportunities it provides, and its drawbacks are highlighted.

The analysis of distance learning of Ukrainian as a foreign language has

substantiated its productivity and potential. Currently, the online format stands as a worthy alternative to traditional classroom instruction, ensuring a continuous (and, in times of war, safe) educational process.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна практика викладання іноземних мов, зокрема української як іноземної, – це симбіоз традиційних, перевірених досвідом «шляхів» навчання студентів і нових технологій, побудованих на широкому застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) та інновацій в освітньому процесі. Завдяки розвитку ІКТ, глобальній мережі «Інтернет» методика викладання мови зазнає істотних змін. За часів поширення пандемії COVID-19 заклади вищої освіти почали активно впроваджувати в освітній процес дистанційну форму навчання. Сьогодні в умовах повномасштабного російського вторгнення в Україну онлайн-формат – це найбільш виправданий і безпечний, а в деяких регіонах єдиний можливий шлях здобуття освіти як для вітчизняних, так і для іноземних студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про активне обговорення дистанційного навчання іноземних мов в українському мовознавстві (Л. Лимар, О. Сулік, Л. Ткаченко, О. Хмельницька й інші). О. Сулік [6] розкриває основні визначення дистанційного навчання, його особливості й історію розвитку, а також форми сучасного дистанційного викладання іноземних мов у навчальних закладах України. Л. Ткаченко й О. Хмельницька [7] здійснили порівняльний аналіз синхронного й асинхронного формату в контексті змішаного навчання та виділили деякі особливості кожного формату. О. Осова [5] узагальнює досвід організації кооперативного навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти, визначає переваги та недоліки основних сучасних платформ та їхні дидактичні можливості. Низку досліджень присвячено аналізу дистанційної освіти іноземних студентів (О. Лапузіна, Ж. Рагіна й інші), зокрема під час навчання української мови (С. Івлева, Т. Філат, О. Цупікова). Науковці розглядають особливості дистанційного навчання іноземних студентів, визначають його переваги та недоліки, проблеми та шляхи їх розв'язання. Т. Філат [10] узагальнює набутий досвід викладання української мови іноземцям у дистанційному режимі, окреслює труднощі, з якими стикаються і студенти, і викладачі. Проте, незважаючи на значні здобутки у вивченні проблематики дистанційного навчання іноземних мов, залишаються актуальними і вартими уваги особливості організації дистанційного навчання з української мови як іноземної.

Мета статті – дослідити особливості дистанційного навчання української мови як іноземної в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Дистанційна форма навчання передбачає здобуття освіти без фізичної присутності здобувачів у навчальному закладі та реалізується на онлайн-платформі за допомогою сучасних технічних засобів і телекомунікаційних технологій. Саме завдяки інформаційним, мережевим, програмним технологіям, попри проблеми, що пов'язані з війною, досить багато іноземних студентів продовжують здобувати освіту в нашій країні в онлайн-форматі.

Відомо, що викладання мови значно відрізняється від інших дисциплін, навіть гуманітарного профілю. Опанувати мову можна тільки за умови спілкування. Для формування практичних умінь, фонетичних і комунікативних навичок необхідна робота безпосередньо з викладачем. Тому наявність комунікативної практики є обов'язковою для отримання якісного результату. У зв'язку із цим під час дистанційного навчання української мови важливо створювати умови для розвитку навичок мовлення та розуміння мови в реальних комунікативних ситуаціях. Це можуть бути віртуальні рольові ігри, діалоги через відео- чи аудіозв'язок, взаємодія з носіями мови тощо.

Досвід роботи в дистанційному форматі свідчить про те, що навчання мови ускладнюється через брак комунікації, відсутність мовного середовища, несформованість у студентів умінь самоорганізації та самоконтролю. Не всі студенти готові до самостійної роботи з матеріалами, пошуку додаткової інформації, самостійного виконання завдань. Утруднився контроль з боку викладача за присутністю студентів на занятті (студенти вимикають камери, не реагують на запитання або виклики викладача), за добросесійним виконанням завдань (в умовах онлайн-навчання складно обмежити доступ студентів до джерел інформації під час проведення контрольних заходів).

Викликає стурбованість моральний і емоційний стан викладачів. Останнім часом активно обговорюється проблема професійного вигорання викладачів, які вимушені бути на зв'язку в режимі 24/7, перенавантажені додатковою роботою під час підготовки до практичних занять (розроблення презентацій, добір дидактичного, аудіо-, відеоматеріалу, складання тестів тощо). Онлайн-навчання вимагає від викладача підвищення не тільки лінгвістичної та комунікативної, але й технічної компетенції. Сучасний викладач має володіти необхідними знаннями для використання мультимедійних інструментів, орієнтуватися в різного роду програмах, які знаходяться на

освітніх платформах. Вагомого психологічного тиску додають і сучасні реалії війни. Але попри складні умови роботи освітяни відповідальні за якість надання освітніх послуг і готові долати виклики сьогодення.

Дистанційна освіта має як багато переваг, так і багато недоліків. Серед позитивних аспектів використання дистанційного навчання виділяємо:

- віддалений глобальний доступ – можливість навчатися іноземцям з будь-якої країни світу без обмежень географії з будь-якого пристрою завдяки інтернету та технологіям відеоконференцій;

- різноманітність ресурсів – онлайн-навчання дозволяє використовувати новітні досягнення інформаційних і телекомунікаційних технологій, широкий спектр онлайн-ресурсів (відео, аудіо, різні навчальні матеріали онлайн, вебдодатки тощо), які дають змогу утримувати увагу студента, розвивають наочно-образне мислення, знижують ступінь когнітивного навантаження, слугують способом семантизації незнайомої лексики, створюють додаткову візуальну опору для студента-інофона;

- доступність навчальних матеріалів – усі необхідні матеріали іноземні студенти отримують безкоштовно, зникає проблема нестачі/затримки підручників або посібників, немає необхідності носити із собою велику кількість літератури;

- застосування більш ефективної моделі навчання, яка поєднує аспекти традиційних та інноваційних форм, а саме: можливість більш урізноманітнити форми та методи організації навчання й активізації пізнавальної діяльності (інтерактивні ігри, віртуальні екскурсії тощо);

- залучення в навчальний процес фізично віддалених фахівців або заміни викладачів;

- більш індивідуалізоване навчання, коли студенти можуть працювати у власному темпі й отримувати більше уваги від викладача через індивідуальні консультації та зворотний зв'язок;

- доступність здобуття освіти студентам з обмеженими можливостями.

Потенційними складнощами, які виникають під час дистанційного навчання, є:

- потреба в надійному технічному оснащенні;
- переформатування окремих підходів і тем;
- покращення методичного забезпечення;
- підвищення кваліфікації викладацького складу й опанування нових знань і навичок педагогічної майстерності;

- проблеми зі здоров'ям (проблема зору, довготривала робота за комп'ютером, втомленість тощо).

Дистанційний формат може здійснюватися в синхронному й асинхронному режимах. Найбільш ефективною формою дистанційного навчання під час вивчення української мови як іноземної є син-

хронне онлайн-заняття, яке відбувається в режимі реального часу, наживо, де використовуються технічні засоби зв'язку, відповідно до встановленого закладом освіти розкладу занять. Фактично воно імітує традиційне очне заняття, у якому викладачі та студенти бачать і чують один одного, діляться знаннями, ставлять запитання й одразу ж отримують на них відповіді, працюють у групах, виконують завдання, спілкуються. Тільки група, у якій вони займаються, – віртуальна: замість аудиторної дошки – інтерактивна, замість піднятих рук – іконки активності, а для письмової комунікації існує чат.

На відміну від традиційного заняття, мовне заняття в синхронному онлайн-середовищі – це особлива форма організації педагогічного процесу. Воно вимагає від викладача глибокого розуміння особливостей комунікації та володіння цілим комплексом спеціальних навичок. В умовах онлайн-навчання компетенції викладача розширюються, до нього висувуються вимоги володіння не тільки педагогічними технологіями, а й методиками дистанційного навчання, знання психологічних особливостей спілкування у віртуальному середовищі, володіння мережевим інструментарієм і засобами спілкування в інтернеті. Дистанційне навчання оновлює роль викладача, який повинен постійно вдосконалювати свою кваліфікацію, підвищувати творчу активність відповідно до інновацій. Отже, особливості синхронного онлайн-заняття як специфічної форми навчальної комунікації зумовлені специфікою цифрового середовища та сформованими в ньому комунікативними звичками учасників спілкування. Неналежна увага до цих особливостей призводить до того, що навіть досвідченому викладачеві не вдається провести ефективно, цікаве і по-справжньому комунікативне онлайн-заняття, під час якого всі учасники почувалися б комфортно та залучено.

Перевагами синхронного онлайн-заняття, як і дистанційної форми взагалі, убачаємо: віддалений глобальний доступ; швидкий зворотний зв'язок; різноманітність ресурсів; доступність навчальних матеріалів; інтерактивну природу комунікації; розвиток навичок діалогового спілкування; застосування більш ефективної моделі навчання; стимулювання дисципліни через фіксований графік занять.

Потенційними складнощами, які виникають під час синхронного онлайн-заняття, є:

- технічні обмеження учасників – нестабільний інтернет-зв'язок, швидкість інтернет-з'єднання, сумісність пристроїв і програм, проблеми з мікрофоном, наявність відеокамери тощо;

- часовий пояс – перебування учасників спілкування в різних часових поясах значно ускладнює участь у синхронних заняттях;

– проблеми активної участі студентів – складність залучення всіх студентів до активного обговорення проблеми;

– зниження концентрації уваги та мотивації – утримувати увагу студента в цифровому середовищі – непросте завдання. Викладачам буває складно відстежити чинники, що відволікають, та швидко відреагувати на них;

– ослаблення невербальної підтримки під час спілкування зі студентами: викладач не отримує тілесних сигналів у вигляді кивків голови або зорового контакту про те, що його чують і розуміють. Труднощі частково знімаються, якщо в усіх учасників заняття є можливість транслювати своє відео, але на практиці часто буває, що під час групового заняття не всі студенти вмикають свої камери. У такому разі передбачено систему альтернативних невербальних сигналів: іконки активності учасників, індикатори зворотного зв'язку;

– складність здійснення якісного контролю – з одного боку, існує безліч платформ, на базі яких можна виконувати різні тестові завдання (що спрощує перевірку знань студентів), з іншого боку, значно ускладнилася перевірка письмових робіт студентів, особливо на початковому етапі вивчення української мови;

– відсутність презентації й інших навчальних медіаматеріалів, використання великого обсягу тексту у презентації та слабка опора на візуальний складник.

Асинхронний режим навчання передбачає взаємодію між учасниками (викладачем і студентами) з деякою затримкою в часі, обмін завданнями та їх розв'язанням за допомогою різноманітних засобів дистанційного зв'язку, як-от електронна пошта, форуми, соціальні мережі тощо. На відміну від синхронного заняття асинхронний режим уможливує опанування матеріалу у власному темпі сприйняття, без спроб встигнути за своїми одногрупниками, і водночас вимагає самодисципліни та самоконтролю, розвиненої здібності до тайм-менеджменту. Оскільки основою асинхронного навчання є переважно самостійна робота, важливу роль відіграє мотивація студентів, їхня здатність до самоорганізації. Перевагами асинхронного навчання вважаємо такі: максимальну гнучкість графіка, що дозволяє студентам працювати у зручній для них час; можливість працювати у власному темпі, який відповідає здібностям і потребам студентів; наявність часу для

глибокого осмислення / засвоєння навчального матеріалу; можливість переглянути пропущене заняття в записі, завантажити навчальні матеріали та своєчасно здати роботу на перевірку; формування навчальної автономії, критичного мислення студентів; можливість планувати власну роботу (порядок виконання завдань тощо).

Незважаючи на максимальну гнучкість асинхронного формату, існує чимало його недоліків: мінімізація розвитку комунікативних і мовленнєвих навичок; відсутність можливості розвивати діалогічне мовлення; відсутність постійного й одночасного контролю з боку викладача; відсутність візуальної, емоційної та психологічної комунікації з учасниками навчального процесу; відсутність групової роботи; ризик виникнення академічної недоброчесності; зниження соціальної взаємодії; відчуття відокремленості, ізоляваності; втрата мотивації через відсутність регулярного контакту з одногрупниками та викладачем.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. В умовах воєнного стану значна частина іноземних студентів вимушена продовжувати навчання в українських вишах дистанційно. Вони стикаються з безліччю проблем, серед яких складність адаптації до нової форми освіти (особливо для студентів-першокурсників), не досить розвинуті навички самостійної роботи, відсутність мовного середовища, брак спілкування з одногрупниками тощо. Водночас дистанційне навчання позитивно впливає на студентів, спонукає їх до вдосконалення самоорганізації та посилення наполегливості в досягненні результату. Від викладачів дистанційний формат потребує творчості та гнучкості, готовності та здатності трансформувати методичну систему відповідно до нових викликів сьогодення. Звісно, дистанційна освіта має як переваги, так і недоліки. Але нині онлайн-навчання – це гідна альтернатива традиційним заняттям в аудиторії, нова реальність, яка забезпечує безперервний (а під час війни і безпечний) освітній процес. Дистанційний формат уможливує утримання контингенту іноземних студентів, зберігає науково-педагогічний склад у вишах.

Дистанційна освіта – це продуктивна форма навчання, яка має великі перспективи. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми організації дистанційного навчання української мови як іноземної і свідчить про необхідність подальшого її розроблення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ragrina Z., Gura O. Enriching the content of foreign medical students' independent work by on-line courses on the edx platform. *Медицинські перспективи*. 2021. Т. 26. С. 63–68.
2. Івлева С. Формування міжкультурної мовної компетенції іноземних студентів у форматі дистанційного навчання: недоліки та переваги. *Наукові записки* : збірник наукових статей. 2021. № 150. С. 105–111.

3. Дистанційне навчання у системі підготовки іноземних студентів в Україні / О. Лапузіна та ін. URL: <http://surl.li/rokqe> (дата звернення: 29.02.2024).
4. Лимар Л. Основні переваги та недоліки дистанційного навчання іноземних мов у немовному закладі вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 1. С. 24–29.
5. Осова О. Організація кооперативного навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2022. № 2 (4). С. 128–135.
6. Сулік О. Проблематика дистанційного навчання іноземних мов в Україні. *InterConf*. 2022. № 105. С. 143–153.
7. Ткаченко Л., Хмельницька О. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Запоріжжя, 2021. Вип. 75. С. 91–96.
8. Дистанційне навчання української мови: проблеми та шляхи їх вирішення / Т.В. Філат. *Актуальні проблеми навчання іноземних студентів* : матеріали XXIII Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дніпро, 2021. С. 98–103.
9. Цупікова О. Синхронне онлайн-заняття з УМІ як особлива форма навчання в умовах сьогодення. *Актуальні питання лінгводидактики: традиції та новаторство* : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної онлайн конференції. Запоріжжя, 2023. С. 112–114.

REFERENCES

1. Ragrina, Z.M., Gura, O.I. (2021). Enriching the content of foreign medical students' independent work by on-line courses on the edx platform. *Medical perspectives*. Vol. 26. P. 63–68.
2. Ivlieva, S.M. (2021). Formuvannia mizhkulturnoi movnoi kompetentsii inozemnykh studentiv u formati dystantsiinoho navchannia: nedoliky ta perevahy [Developing Intercultural Linguistic Competence of Foreign Students in the Distance Learning Format: Disadvantages and Advantages]. *Naukovi zapysky : zbirnyk naukovykh statei*. Vol. 150. P. 105–111.
3. Lapuzina, O., Loboda, A., Strelchenko, A. Dystantsiine navchannia u systemi pidhotovky inozemnykh studentiv v Ukraini [Distance learning in the system of training foreign students in Ukraine]. URL: <http://surl.li/rokqe> (data zvernennia: 29.02.2024).
4. Lyamar, L. (2022). Osnovni perevahy ta nedoliky dystantsiinoho navchannia inozemnykh mov u nemovnomu zakladi vyshchoi osvity [The main advantages and disadvantages of distance learning of foreign languages in a non-language higher education institution]. *Ukrainskyi Pedagogichnyi zhurnal*. Vol. 1. P. 24–29.
5. Osova, O.O. (2022). Orhanizatsiia kooperatyvnoho navchannia inozemnykh mov v umovakh dystantsiinoi osvity [Organisation of cooperative learning of foreign languages in the context of distance education]. *Akademichni studii. Seriia "Pedagogika"*. Vol. 2 (4). P. 128–135.
6. Sulik, O. (2022). Problematyka dystantsiinoho navchannia inozemnykh mov v Ukraini [Problems of distance learning of foreign languages in Ukraine]. *InterConf*, Vol. 105. P. 143–153.
7. Tkachenko, L.V., Khmelnytska, O.S. (2021). Osoblyvosti vprovadzhennia dystantsiinoho navchannia v osvitnii protses zakladu vyshchoi osvity [Features of implementing distance learning in the educational process of a higher education institution]. *Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. prats. Zaporizhzhia*, Vol. 75. P. 91–96.
8. Filat, T.V., Sydora, M.Yu., Zaporozhets, O.S., Serbinenko, L.M. (2021). Dystantsiine navchannia ukraïnskoi movy: problemy ta shliakhy yikh vyrishennia [Distance learning of the Ukrainian language: problems and solutions]. *Aktualni problemy navchannia inozemnykh studentiv: materialy XKhIII Vseukraïnskoi nauko-vo-praktychnoi konferentsii*. Dnipro. P. 98–103.
9. Tsupikova, O.A. (2023). Synkhronne onlain-zaniattia z UMI yak osoblyva forma navchannia v umovakh sohodennia [Synchronous online class with ULF as a special form of learning in today's conditions]. *Aktualni pytannia lnhvodydaktyky: tradytsii ta novatorstvo: zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi nauko-vo-praktychnoi onlain konferentsii*. Zaporizhzhia. P. 112–114.

ЗНАЧЕННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Грачова І. Є.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, Вінниця, Україна
orcid.org/000-0002-6963-3936
ira.gracheva77@gmail.com*

Колот Л. А.

*старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Державний торговельно-економічний університет
вул. Кіото, 19, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-4491-9169
l.kolot@knute.edu.ua*

Дубініна О. В.

*старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Державний торговельно-економічний університет
вул. Кіото, 19, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-5688-6806
o.dubinina@knute.edu.ua*

Ключові слова: *штучний інтелект (ШІ), іноземна мова, заклад вищої освіти, викладач, здобувач/студент.*

Освіта сьогодення – це якісне здобуття знань людиною, де особлива роль належить цифровізації, що робить процес мобільним, гнучким, персоналізованим і диференційованим. Метою дослідження є конкретизація поняття штучного інтелекту (ШІ) та визначення його ролі та значення як для викладача, так і для здобувача вищої освіти у процесі вивчення іноземних мов. Методи нашого дослідження: узагальнення та систематизація наукових джерел з елементами теоретичного аналізу та синтезу. Метод перекладу дозволив проаналізувати праці зарубіжних науковців, а метод вибірки сприяв виокремленню головних ідей із досліджуваної тематики. Штучний інтелект – це здатність машини до ефективного вирішення завдання з метою адекватної й успішної допомоги людині. Використання штучного інтелекту на заняттях з вивчення іноземних мов дає можливість виокремити низку особливостей. Для викладача – це колосальна допомога в економії часу, що полягає у множинному виборі; автоматизована перевірка виконаних робіт, можливість швидкого пошуку необхідної інформації, автоматизований переклад; безпосереднє залучення носіїв мови; моніторинг прогресу здобувачів з метою знаходження найбільш ефективних форм засвоєння знань; урахування особливостей кожного студента; автоматизована та негайна реакція на розвиток і модифікацію кіберзагроз. Для здобувача – це безперервне й автоматичне оцінювання; можливість ставити запитання та знаходити інформацію із предмета вивчення; навчання у відносно вільному середовищі; можлива зміна місця навчання, викладача та форми здобуття знань; навчання з будь-якої точки світу в будь-який час, персоналізоване навчання, постійна охорона персональних даних. До недоліків використання технології штучного інтелекту в системі вищої

освіти у процесі опанування іноземних мова віднесено: неналежний розвиток критичного мислення у здобувачів знань, відсутність безпосереднього живого контакту між усіма учасниками; використання інших форм штучного інтелекту для вирішення поставлених завдань через небажання працювати самотійно; недоступність якісних додатків для вивчення іноземних мов через їхню вартість. Необхідність системного підходу до застосування технологій штучного інтелекту у процесі вивчення іноземних мов має стати рішенням через адаптивні навчальні програми. Перспектива подальших досліджень передбачає детальне вивчення новітніх форм штучного інтелекту, які стануть найбільш ефективними у процесі опанування іноземних мов.

THE SIGNIFICANCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Hrachova I. Ye.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University
Ostrozhkogo str., 32, Vinnytsia, Ukraine
orcid.org/000-0002-6963-3936
ira.gracheva77@gmail.com*

Kolot L. A.

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation
State University of Trade and Economics
Kioto str., 19, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4491-9169
kolot@knute.edu.ua*

Dubinina O. V.

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation
State University of Trade and Economics
Kioto str., 19, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5688-6806
o.dubinina@knute.edu.ua*

Key words: *artificial intelligence (AI), foreign language, higher educational establishment, teacher, student.*

Today's education is a high-quality acquisition of knowledge by a person, where digitalization plays a special role, which makes the process flexible, personalized and differentiated. The purpose of the study is to specify the concept of artificial intelligence (AI) and determine the role and meaning of AI for both the teacher and the student of higher education in the process of learning foreign languages. Methods of the research: generalization and systematization of scientific sources with elements of theoretical analysis and synthesis. The translation method made it possible to analyze the foreign scientific works, and the sampling method is to the identification of the main ideas from the research. AI is the ability of a machine to effectively solve a task in order to adequately and successfully help a person. The use of AI in foreign language classes makes it possible to define some features. For the teacher, this is a colossal help in saving time, which consists in multiple choices; automated

verification of completed work, the ability to quickly search for the necessary information, automated translation; direct involvement of native speakers; monitoring the progress of learners in order to find the most effective forms of knowledge acquisition; taking into account the characteristics of each student; automated and immediate response to the development and modification of cyber threats. For the student, this is a continuous and automatic assessment; the opportunity to ask questions and find information on the subject of study; learning in a relatively free environment; possible change of place of study, teacher and form of acquiring knowledge; practice from anywhere in the world at any time, personalized training, permanent protection of personal data. The disadvantages of using AI technology in the process of learning foreign languages are: insufficient development of critical thinking; lack of direct live contact between all participants; use of other AI forms to solve tasks due to reluctance to work independently; unavailability of quality applications for learning foreign languages due to their cost. The need for a systematic approach to the application of AI technologies in learning foreign languages should become a solution through adaptive curricula. The prospect of further research involves a detailed study of the latest AI forms, which will become the most effective in the process of learning foreign languages.

Постановка проблеми. Важко уявити нині життєдіяльність людини без смартфона чи комп'ютера. Присутність автоматизованих машин, як результат технологічного прогресу, можемо спостерігати в усіх сферах, зокрема й у фінансах, медицині, торгівлі, туризмі, обслуговуванні та багато інших. Окреме місце належить комп'ютеризації в освіті. Освіта – це постійна та нагальна потреба людини в удосконаленні власних знань, умінь і навичок. Швидкий розвиток людства потребує негайної адаптації освіти до нагальних потреб технологічного зростання. Освіта сьогодні – це якісне здобуття знань людиною, де особлива роль належить цифровізації, що робить процес мобільним, гнучким, персоналізованим і диференційованим. Цифровізація системи вищої освіти передбачає цифрову модернізацію інфраструктури закладу вищої освіти, створення безпечного цифрового освітнього середовища, розвиток цифрової компетентності як у студентів, так і в усіх працівників з метою якісного надання освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретиками-першовідкривачами поняття *штучного інтелекту* (далі – ШІ) є зарубіжні вчені: Н. Бостр, Д. Ланьє, Д. Маркоф, М. Форд. Однак нині поняття ШІ цікавить і українських дослідників. Існує чимало наукових розвідок, що стосуються як теоретичних питань, так і практичного застосування ШІ в освіті. Особливо цікавими є наукові дослідження М. Мар'єнко та В. Коваленко (ШІ безпосередньо та напряду пов'язаний із відкритою наукою, системи та сервіси штучного інтелекту можуть упорядковувати накопичені результати, виконувати пошук, аналіз і зіставлення), А. Мельник (застосування штучного інтелекту в

освіті має бути для покращення якості й ефективності навчання, але потребує розвитку надійних і етичних алгоритмів), Л. Карташова, Т. Сорочан, Т. Шеремет (чат-бот став новим інструментом у діяльності), С. Вдовиченко, І. Устенко, Н. Рячук (ШІ доповнить наявну освітню інфраструктуру, а не зруйнує її, і навчання використання інструментів ШІ має стати пріоритетом для студентів і викладачів). Наявні дослідження, що стосуються ШІ та вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти України, що демонструють праці таких авторів, як О. Зубенко (використання ШІ має низку переваг і активізує розумові здібності, залучає до роботи пасивних студентів, сприяє індивідуалізації й інтенсифікації навчання через самостійну роботу із цифровими ресурсами), Л. Вікторова, А. Кочарян, К. Мамчур, О. Коротун (використання чат-ботів може суттєво покращити комунікативні й інші навички здобувача освіти), М. Кадемія, І. Візнюк, А. Поліщук, С. Долинний (розглядають різні підходи до використання ШІ як засобу вивчення іноземної мови здобувачами освіти).

Беручи до уваги наявні праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, нами було виявлено факт, що питанню ролі та значення ШІ у процесі вивчення іноземних мов, стосовно викладача та з боку студента, у закладі вищої освіти приділено зовсім мало уваги, що спонукає нас до детального вивчення виявленої проблематики та визначає актуальність нашого дослідження.

Метою дослідження є конкретизація поняття *штучного інтелекту* (ШІ), визначення ролі та значення ШІ як для викладача, так і для здобувача вищої освіти у процесі вивчення іноземних мов. Предметом є особливості вивчення іноземної мови за допомогою ШІ в закладах вищої освіти.

Об'єктом – процес використання ІІІ в закладах вищої освіти.

Методи нашого дослідження: узагальнення та систематизація наукових джерел з елементами теоретичного аналізу та синтезу. Метод перекладу дозволив проаналізувати праці зарубіжних науковців, а метод вибірки сприяв виокремленню головних ідей із досліджуваної тематики.

Виклад основного матеріалу. Сучасна наука штучний інтелект визначає як здатність автоматизованої системи або комп'ютерної програми виконувати функції людини, ухвалювати оптимальне рішення на основі аналізу зовнішніх чинників і з урахуванням життєвого досвіду людства; уміння вирішувати складні завдання; здатність до навчання, узагальнення й аналогій; можливість взаємодії із зовнішнім світом шляхом спілкування, сприйняття й усвідомлення сприйнятого; наука та технологія здатні відтворити процеси мислення людського мозку та спрямувати їх на створення й оброблення різних комп'ютерних програм, а також інтелектуальних машин, здатних цілком замінити та спростити людську роботу [2, с. 82].

У проєкті «Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні» штучний інтелект визначають як властивість систем коректно інтерпретувати зовнішні дані відповідно до поставленої мети, навчатися з таких даних і використовувати результати навчання для досягнення поставлених цілей, зокрема й зі збирання та використання нових даних шляхом взаємодії з навколишнім середовищем [3, с. 155].

Нами було визначено ІІІ як здатність машини до ефективного вирішення завдання з метою адекватної й успішної допомоги людині.

Штучний інтелект знайшов своє використання в освіті. Насамперед це стосується забезпечення декількох педагогічних технологій, зокрема адаптивного навчання, персоналізованого навчання, інтервального навчання, автоматичного оцінювання навчальних досягнень із можливістю аналізу відповідей і надання персоналізованої допомоги, оцінювання здобувачами освіти викладачів/вчителів тощо. Досить ефективною технологією в умовах онлайн-освіти є адаптивне навчання, що передбачає корегування змісту освіти в межах окремих освітніх компонентів на основі аналізу навчальних досягнень здобувачів освіти [1, с. 16].

Найбільш поширеними в системі сучасної освіти є системи ІІІ, що здатні інтерпретувати мову, аналізувати емоційний фон речень і автоматично, без втрати змісту, перекладати іншими мовами; особисті рекомендації, що, на основі попереднього досвіду користувача та його друзів, допомагають студентам здійснювати оптимальний вибір як освітніх програм, так і друзів, викладачів, профільної літератури тощо. Ще одним

шляхом використання ІІІ є організація навчання, заснована на методі проб і помилок – це досить ефективний прийом для закріплення навичок, оскільки в цьому процесі відсутні чіткі інструкції, студент інтуїтивно шукає найбільш ефективні шляхи вирішення проблеми. Адаптивне навчання передбачає підбір навчального контенту відповідно до потреб кожного студента з різним рівнем підготовки, з можливістю відстежувати прогрес у навчанні та змінювати його траєкторію залежно від результатів. ІІІ враховує методологію та темпи засвоєння матеріалу, потреби кожного студента, його особисті інтереси та переваги, підбирає завдання все більшої складності [8].

Погоджуємося з О. Панухник, яка констатує основні переваги застосування технологій ІІІ в освіті [5]: 1. Системи штучного інтелекту вміють адаптуватися до навчальних потреб кожного здобувача та цілей відповідно до їхніх сильних і слабких сторін, успішності й поведінки, продукують тим самим персоналізоване навчання на варіативній основі. 2. Технології штучного інтелекту можуть аналізувати та спостерігати за поточним стилем навчання та наявними здібностями студента, а також надавати налаштований шаблон умісту їх підтримки. 3. Системи штучного інтелекту дозволяють оцінювати не лише закриті відповіді в тестовому форматі, але й описові. 4. Завдяки штучному інтелекту здобувачі освіти не соромляться припускати помилки, що є невіддільною частиною їхнього навчання, оскільки потім отримують зворотний зв'язок у реальному часі для внесення необхідних виправлень. 5. Штучний інтелект може надавати студентам доступ до освіти відповідно до їхніх потреб, наприклад шляхом читання змісту особі з вадами зору або ж за допомогою голосового зв'язку для глухих і таких, що погано чують, студентів. 6. Технології штучного інтелекту можуть підтримувати оцифрування контенту, полегшують тим самим вилучення та використання потрібної інформації. 7. Делегування ІІІ рутини (створення чернеток лекцій, завдань, систем для автоматизації оцінювання робіт, експрес-відповіді на поширені запитання, загальні відповіді на питання щодо написання, наприклад, курсового проєкту), надає змогу пришвидшити роботу викладачів і розвантажити останніх. 8. Використання викладачами ЗВО переваг штучного інтелекту сприяє розширенню аудиторії для здобуття знань без географічних обмежень і створенню нового іміджу освітянина.

А. Мельник визначає можливості та перспективи використання ІІІ в освіті, серед яких такі: 1. Персоналізація навчання. 2. Автоматичне оцінювання знань студентів. 3. Аналіз поведінки студентів на платформах дистанційного навчання.

4. Використання в інформаційних системах. 5. Розвиток індивідуальних навчальних траєкторій. 6. Розвиток критичного мислення. 7. Автоматизація процесу взаємодії зі студентами [4].

Аналітики Gartner виділяють п'ять найбільш ефективних пропозицій упровадження ІІІ в освітній процес щодо вивчення іноземної мови [3, с. 156–157]: 1. Додатковий інтелект (це засоби автоматизації, які сприяють підвищенню продуктивності розумової праці людини. Вони допомагають організувати «партнерство» між здобувачем освіти та ІІІ, у якому першість віддається людському чиннику. Використання штучного інтелекту допомагає зменшити кількість помилок у процесі виконання завдань. Ефективні застосування ІКТ для презентації й опрацювання навчального матеріалу, кейс-методи, ігрове моделювання у вивченні іноземних мов). 2. Чат-боти (віртуальний помічник, програма чат-бот задовольняє потреби користувачів у спілкуванні між чатерами, тобто людини і чат-ботом, який наділений штучним інтелектом). 3. Використання мультимедійних технологій навчання. Серед завдань, які дозволяють вирішувати мультимедійні технології навчання, – персоналізація в наданні послуг, застосування математичних моделей в управлінні освітнім процесом у ЗВО. Принцип дії цієї гнуч-

кої педагогічної технології полягає в організації процесу навчання на основі формування іншомовної компетентності шляхом активації модульних навчальних блоків під час вивчення мови за індивідуальною освітньою траєкторією (напр., проведення практик, вебсемінарів, дидактичних ігор, реалізації проєктів освітньої програми). 4. Гейміфікація. Ігрові елементи пропонують студентам з метою використання ігрових практик і механізмів у неігровому контексті для залучення користувачів до вирішення проблем.

Використання штучного інтелекту на заняттях із вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти дозволяє створити заняття більш наочні та цікаві, підвищує інтенсивність навчального процесу, сприяє миттєвому зворотному зв'язку, формує мотивацію до пізнавальної діяльності, активізує розумові здібності, залучає до роботи пасивних студентів, формує абстрактне та логічне мислення та сприяє індивідуалізації й інтенсифікації навчання через самостійну роботу із цифровими ресурсами [2, с. 84].

Наш практичний досвід використання ІІІ на заняттях з вивчення іноземних мов дає можливість виокремити низку особливостей (таб. 1):

Зважаючи на особливості використання технології ІІІ в системі вищої освіти у процесі опа-

Таблиця 1

Значення ІІІ у процесі вивченні іноземних мов

Значення ІІІ у процесі вивченні іноземних мов	
для викладача	для здобувача
1. ІІІ як засіб автоматизованого оцінювання.	
Це колосальна допомога в економії часу, що полягає у множинному виборі. Однак варто пам'ятати, що автоматизоване оцінювання ніколи не зможе по-справжньому замінити оцінювання викладачем навичок говоріння.	Оцінювання без присутності викладача відбувається безперервно, автоматично і вважається більш ефективним у процесі аудіювання, писання та виконання вправ із граматики та лексики.
2. Зміна взаємодії учасників освітнього процесу.	
Безпосереднє визначення теми заняття та пошуку бази знань, орієнтуючись на фактичні дані.	Слугує ресурсом, з'являється можливість ставити запитання та знаходити інформацію або отримати матеріали із предмета вивчення.
3. Функція помічника.	
Автоматизована перевірка виконаних робіт, можливість швидкого пошуку необхідної інформації, автоматизований переклад.	Можливість експериментувати та навчатися у відносно вільному середовищі, особливо коли пропонується покращене рішення, а також автоматизований переклад. Варто відвести час для перевірки автоматизованого перекладу. Можливість особам з різними здібностями навчатися разом.
4. Комфортність і зручність.	
Пошук інформації в базі даних тієї країни, мова якої вивчається. Безпосереднє залучення носіїв мови до занять із говоріння.	Можлива зміна місця навчання, викладачів і форми здобуття знань; навчання з будь-якої точки світу в будь-який час.
5. Зворотний зв'язок.	

Безпосередній моніторинг прогресу здобувачів з метою знаходження найбільш ефективних форм засвоєння знань з іноземної мови.	Наявність зворотного зв'язку передбачає постійну взаємодію, що сприяє усуненню недоліків з усіх видів діяльності.
6. Адаптація навчального програмного забезпечення до потреб учасників освітнього процесу.	
Необхідність вибору таких форм, програм і додатків, які враховують особливості навчання кожного студента.	Персоналізоване навчання, що дає можливість визначити індивідуальну траєкторію в часі та зусиллях.
7. Безпека.	
Автоматизована та негайна реакція на розвиток і модифікацію кіберзагроз.	Охорона персональних даних 24/7. Поінформованість про зміст і обсяг, місце зберігання персональних (конфіденційних) даних. Усвідомлення цього.

нування іноземних мов, варто згадати і про деякі недоліки: неналежний розвиток критичного мислення у здобувачів знань, адже ІІІ сам вирішує всі завдання; відсутність безпосереднього живого контакту між усіма учасниками навчального процесу; використання інших форм ІІІ для вирішення поставлених завдань через небажання працювати самостійно; недоступність якісних додатків для вивчення іноземних мов через їхню вартість.

Необхідність системного підходу до застосування технологій ІІІ у процесі вивчення іноземних мов має стати рішенням через адаптивні навчальні програми. І тому постає гостра необхідність у підготовці фахівців, здатних розробляти та використовувати системи, що мають таку властивість.

Варто пам'ятати, що ІІІ – це цінний інструмент у вивченні іноземних мов, але він виконує роль лише допоміжного в організації ефективного навчального процесу; основне місце все ж таки належить викладачу, який здатний побудувати необхідні комунікації між усіма учасниками для успішного опанування іноземної

мови та занурення в культуру народу, мова якого вивчається.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Потенціал наукового розвитку передбачає використання штучного інтелекту в освіті. ІІІ став невід'ємною частиною освітнього процесу у вивченні іноземних мов через розкриття сутності та практичного застосування. Активно здійснюється реалізація програм персоналізованого й адаптивного навчання іноземних мов, що передбачає коригування змісту освіти в межах окремих освітніх компонентів на основі аналізу досягнень здобувачів освіти. ІІІ є ідеальним форматом для прогнозованої аналітики результатів опанування мови, а також надання персоналізованої допомоги через віртуальних помічників. ІІІ має на меті автоматичне оцінювання навчальних досягнень з можливістю аналізу відповідей і пошуку індивідуальних траєкторій для кожного студента закладу вищої освіти.

Перспектива подальших досліджень передбачає детальне вивчення новітніх форм ІІІ, які стануть найбільш ефективними у процесі опанування іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Використання штучного інтелекту в освіті / І. Візник та ін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. № 59. С. 14–22.
2. Зубенко О. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 27. Т. 2. С. 80–85. URL: http://zfs-journal.uzhnu.ua/archive/27/part_2/15.pdf.
3. Використання штучного інтелекту у вивченні іноземної мови здобувачами освіти / М. Кадемія та ін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. С. 153–163.
4. Мельник А. Застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі: потенціал та виклики. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій* : матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції, 7 квітня 2023 р. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/37171/1/%A3.pdf>.
5. Панухник О. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ІІІ. *Галицький економічний вісник*. 2023. № 4 (83). С. 202–211. URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/42652/2/GEJ_2023v83n4_Panukhnyk_O-Artificial_intelligence_202-211.pdf.
6. Савченко В., Шаповаленко О. Основні напрями застосування технологій штучного інтелекту в кібербезпеці. *Сучасний захист інформації*. 2020. Т. 4. № 44. С. 6–11.

7. Шаров С., Лубко Д. Розробка комп'ютерної програми для захисту виконуваних файлів Windows. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 2 (16). С. 448–459.
8. Яценко О. Технології штучного інтелекту: основні напрямки впровадження в освітній процес закладу вищої освіти. *Scientific research in the modern world : Proceedings of XI International Scientific and Practical Conference, Toronto, 24–26 серпня 2023 р.* С. 252–257. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/37808/1/Yatsenko.pdf>.
9. Duong Van L., Xuan Do C. Detecting Malware based on Analyzing Abnormal behaviors of PE File. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*. 2021. Т. 12. № 3. Р. 461–471.
10. Heick T. 10 Roles for Artificial Intelligence In Education. 2016. URL: <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/roles-for-artificial-intelligence-in-education/>.

REFERENCES

1. Vizniuk, I., Buhlai, N., Kutsak, L., Polishchuk, A. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [Use of artificial intelligence in education]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 59. P. 14–22.
2. Zubenko, O.V. (2023). Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and learning a foreign language]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 27, Т. 2. P. 80–85. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/27/part_2/15.pdf.
3. Kademiia, M., Vizniuk, I., Polishchuk, A., Dolynnyi, S. (2022). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnoi movy zdobuvachamy osvity [The use of artificial intelligence in learning a foreign language by students of education]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. P. 153–163.
4. Melnyk, A.V. (2023). Zastosuvannia shtuchnoho intelektu v osvitnomu seredovyshchi: potentsial ta vyklyky [Application of artificial intelligence in the educational environment: potential and challenges]. *Rozvytok pedahohichnoi maisternosti maibutnoho pedahoha v umovakh osvity transformatsii: materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 7 kvitnia 2023 r.* URL: <http://eprints.zu.edu.ua/37171/1/%A3.pdf>.
5. Panukhnyk, O. (2023). Shtuchnyi intelekt v osvitnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh zdobuvachiv vyshchoi osvity: vidpovidalni mezhi vmistu SHI [Artificial intelligence in the educational process and scientific research of students of higher education: responsible limits of AI content]. *Halytskyi ekonomichnyi visnyk*, № 4 (83). P. 202–211. URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/42652/2/GEJ_2023v83n4_Panukhnyk_O-Artificial_intelligence_202-211.pdf.
6. Savchenko, V.A., Shapovalenko, O.D. (2020). Osnovni napriamy zastosuvannia tekhnologii shtuchnoho intelektu u kiberbezpezi (Main directions of application of artificial intelligence technologies in cyber security). *Suchasnyi zakhyst informatsii*, Т. 4, № 44. P. 6–11.
7. Sharov, S.V., Lubko, D.V. (2023). Rozrobka kompiuternoї prohramy dlia zakhystu vykonuvanykh failiv Windows [Development of a computer program to protect Windows executable files]. *Nauka i tekhnika sohodni*, № 2 (16). P. 448–459.
8. Yatsenko, O.I. (2023). Tekhnologii shtuchnoho intelektu: osnovni napriamky vprovadzhenia v osviti protses zakladu vyshchoi osvity [Technologies of artificial intelligence: the main directions of implementation in the educational process of a higher education institution]. *Scientific research in the modern world: Proceedings of XI International Scientific and Practical Conference, Toronto, 24–26 serp. 2023 r.* P. 252–257. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/37808/1/Yatsenko.pdf>.
9. Duong, Van L., Xuan, Do C. (2021). Detecting Malware based on Analyzing Abnormal behaviors of PE File. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, Т. 12, № 3. P. 461–471.
10. Heick, T. (2016). 10 Roles for Artificial Intelligence in Education. URL: <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/roles-for-artificial-intelligence-in-education/>.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ

Прус Н. О.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківський національний економічний університет
просп. Науки, 9-А, Харків, Україна
orcid.org/0000-0001-7762-539X
prysnat@gmail.com*

Бочарникова Т. Ф.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германо-романської філології та перекладу
Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»
вул. Лермонтовська, 27, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-3526-9400
tatyanabocharnikova1982@gmail.com*

Ключові слова: *ігрові вправи, студенти немовних спеціальностей, комунікативні навички, класифікація, іншомовне мовлення, форми і види навчання, процес комунікації.*

Стаття присвячена обґрунтуванню необхідності використання ігрових вправ під час викладання іноземних мов студентам першого (бакалаврського) рівня. Сучасні вимоги до підготовки кваліфікованого спеціаліста потребують від нього бути активним учасником процесу комунікації та мати необхідні комунікативні спроможності у сферах професійного та ситуативного іншомовного спілкування. Саме тому викладання іноземної мови вимагає розвивати й удосконалювати навички й уміння усного та писемного мовлення. Щоб процес викладання та навчання проходив цікавіше та продуктивніше, а студенті завжди мали бажання та мотивацію до навчання, викладачеві потрібно урізноманітнювати форми й види навчання. З'ясовано, що викладання мови зазнало глибоких трансформаційних змін і вплинуло на розвиток ігрового компонента, який із появою комунікативної методології посів особливе місце. Встановлено два основні чинники, що привели до таких змін: пошук фактичного використання мови, наближення до реальності; навчання через ефективну діяльність (студент повинен почувати себе невимушено та легко). Надано класифікацію ігрової діяльності за Жаном П'єром Кюка й Ізабеллю Грюк, яка складається із 4 типів: лінгвістичні ігри (мовленнєві види діяльності, що дозволяють студентам користуватися правилами мови, знаходити відповідні структури та вміти долати граматичні труднощі тощо); творчі ігри (спрямовані на розвиток мовного потенціалу студентів, заохочують винахідливість, розвивають усне мовлення); культурні ігри (використовують культурні знання учнів, мають міжкультурний характер); ігри на основі театру (симуляція, що створюється для використання набутих знань студентів). Запропоновано приклади ігор, які можна використовувати як в аудиторії, так і під час дистанційних занять. Зроблено висновок, що ігрові форми роботи створюють невимушену атмосферу, де викладач і студенти можуть насолоджуватися моментами навчання та взаємодії, що стає мотиваційним чинником, здатним пробудити внутрішній інтерес до вивчення іноземних мов.

THE USE OF LUDIC ACTIVITIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS AT THE FIRST (BACHELOR'S) LEVEL

Prus N. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages and Intercultural Communication
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
Nauky ave., 9-A, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7762-539X
prysnat@gmail.com*

Bocharynkova T. F.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Germanic and Romance Philology and Translation
Kharkiv University of Humanities "People's Ukrainian Academy"
Lermontovskaya str., 27, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3526-9400
tatyana-bocharynkova1982@gmail.com*

Key words: *ludic activities, students of non-linguistic faculties, communication skills, classification, foreign speech, forms and types of learning, communication process.*

The article deals with the justification of the necessity of using ludic activities when teaching foreign languages to students. Modern requirements for preparing of a competent specialist require active participation in the communication process and essential communication capabilities in the areas of professional and situational foreign-language communication. Therefore, teaching foreign languages requires the development and improvement of oral and written language skills. In order to make the teaching and learning process more interesting and productive, and to ensure that students have the desire and motivation to learn, the teacher needs to diversify the forms and types of learning. It has been found that language teaching has undergone profound transformational changes and influenced the development of the ludic component, which, with the advent of communicative methodology, began to be taken into consideration. Two main factors have been established that led to such changes: the search for the actual use of language, approximation to reality; learning through effective activity (the student should feel relaxed and comfortable). The author provides the classification of ludic activities by Cuq and Gruca, which consists of 4 types: linguistic games (linguistic activities that allow students to use the rules of language, find appropriate structures and be able to overcome grammatical difficulties); creative games (aimed at developing the linguistic potential of students, encouraging ingenuity, developing oral speech); cultural games (use cultural knowledge of students, have an intercultural character); games based on theater (a simulation created to use the acquired knowledge). The paper gives examples of games that can be used both in the classroom and during distance learning. The author concludes that the ludic forms of work create a relaxed atmosphere where the teacher and students can enjoy moments of learning and interaction, which becomes a motivational factor that can awaken an inner interest in learning foreign languages.

Постановка проблеми. У сучасних умовах інтенсивного налагодження міжкультурних зв'язків успішне спілкування між представниками різних національностей і необхідність формування іншомовної комунікативної компетентності потребують постійного підвищення рівня якості навчання іноземних мов, що може бути досягнуто тільки з урахуванням національного та соціокультурного чинників. Осмислення проблем спілкування людей, що належать до різних культур і говорять різними мовами, відіграє особливу роль у процесі викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі.

Навчити розуміти та спілкуватися іноземною мовою стає завданням, яке ускладнюється тим, що ефективність процесу порозуміння залежить не тільки від знання іноземної мови, треба враховувати також безліч інших чинників: умови та культуру спілкування, правила етикету, використання невербальних засобів спілкування, наявність глибоких фонових і культурологічних знань тощо.

Саме тому змінюється методика викладання іноземних мов. Насамперед важливим аспектом стають комунікативна спрямованість і розуміння практичної мети навчання – опанування іноземної мови як соціального міжкультурного засобу спілкування, що допомагає розширити горизонти, сформувати всебічно розвинену особистість, надати конкурентні переваги на ринку праці.

Викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі має вирішувати завдання доцільності використання різних форм роботи зі студентами, які допоможуть заохотити, умотивувати, показати важливість формування іншомовної комунікативної компетентності. Дієвими засобами формування мотиваційної спрямованості студентів є урізноманітнення структури уроку та використання інтерактивних методів навчання, які роблять освітній процес більш дієвим, цікавим, допомагають залучити всіх студентів до активної роботи. Адже мотивація є фундаментальним рушійним чинником, що напряду відбивається на отриманих результатах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні українські науковці досить активно досліджують проблеми мотивації студентів до вивчення іноземних мов. Адже реалії сьогодення змусили ще більше уваги приділяти іноземним мовам, вивчати дві або навіть три мови, формувати та постійно вдосконалювати іншомовні комунікативні компетенції, розвивати здатність до здійснення міжкультурної та професійної комунікації. Так, чималий внесок у вивчення іноземної мови зробили Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба, О.О. Потєбня й інші. Питання викладання іноземної мови та розвитку мотивації студентів розкриті в дослідженнях

Е.І. Кирічук, А.К. Маркової, Т.А. Матиц, А.Б. Орлової, необхідність і доцільність використання ігрових технологій на заняттях з іноземної мови представлено в наукових працях зарубіжних і вітчизняних науковців: І.Я. Волобуєва, Н.О. Дем'янова, Н. В. Кудикіна, Ю.І. Пасова, Є.С. Полат, В.Г. Редька, М.Ф. Сідун, В.М. Філатова.

Мета статті – обґрунтувати необхідність і доцільність використання ігрового компонента під час викладання дисципліни «Друга іноземна мова: початковий рівень» студентам першого (бакалаврського) рівня університету.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги до підготовки кваліфікованого спеціаліста потребують від нього бути активним учасником процесу комунікації та мати необхідні комунікативні спроможності у сферах професійного та ситуативного іншомовного спілкування. Саме тому процес викладання іноземних мов зазнав глибоких трансформаційних змін, що вплинуло на розвиток ігрового компонента та його роль у навчанні іноземних мов. З появою комунікативної методології ігрові технології посіли особливе місце. Два основні чинники привели до таких змін:

- пошук фактичного використання мови, наближення до реальності. Ідеться про те, щоб під час комунікації студенти розвивали необхідні вміння та навички іншомовного мовлення. Гра допомагає студенту висловлюватися вільно та не боятися припуститися помилки;

- навчання через ефективну діяльність: студент повинен почувати себе невимушено та легко під час навчання. Природність допомагає створити максимально реальні комунікативні ситуації. Головною та кінцевою метою гри завжди буде тестування інтерактивного спілкування новою мовою [5; 3].

Ігри вимагають від студента значного рівня залучення й участі, тим самим вони несвідомо активують механізми навчання. Їх використання робить заняття цікавішим і продуктивнішим, мотивує студентів до самонавчання.

Можемо зробити висновок, що «гра є ефективним засобом навчання іноземної мови, що охоплює різні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Ігрова діяльність допомагає в опануванні іноземної мови, а, окрім того, здобувачі освіти відчують емоційне задоволення як у процесі гри, так і під час досягнення результатів. Проведення занять іноземної мови з використанням ігрового матеріалу активізує студентів, сприяє досягненню високої результативності знань <...>» [1, с. 323]. Саме тому викладач обирає ігри згідно з особливостями та рівнем знань студентів, відповідно до тем, що зазначені в робочій програмі навчальної дисципліни.

Існують різні підходи до класифікації ігрових активностей, які використовуються під час навчання іноземних мов. Науковці виділяють різні типи, групи та підгрупи ігрових вправ, спрямованих на формування та розвиток лексичних, граматичних і мовленнєвих навичок. Ми хочемо більш детально розглянути класифікацію Ж.П. Кюка й І. Грюк, які виділяють чотири типи ігрової діяльності.

1. Лінгвістичні ігри. До цього типу відносять фонетичні, граматичні, лексичні, орфографічні та морфологічні або синтаксичні ігри – види діяльності, що дозволяють студентам користуватися правилами мови, знаходити відповідні структури та вміти долати граматичні труднощі тощо. Такі ігри можна використовувати як в усному, так і в писемному мовленні. Навчальні ігри є найкращим засобом запам'ятовування лінгвістичних особливостей. Викладач повинен обирати ігрову діяльність відповідно до потреб студентів і цілей, які потрібно досягти. Як приклади лінгвістичних ігор можемо запропонувати кросворди, ігри на відповідності, пошук синонімів і антонімів, складання фрази з поданих слів, доповнення фрази тощо [4, с. 417].

Творчі ігри. Х. Сильва у своїй роботі зауважує, що «функція творчих ігор – розвивати мовний потенціал студентів, заохочувати винахідливість, розвивати усне мовлення. Студенти грають із формами, значенням слів, фразами, мовленням і оригінальними, незвичайними, поетичними, кумедними оповіданнями тощо» [5, с. 154]. Творчі ігри розвивають уяву та креативність студентів, ведуть до більш особистої рефлексії (в усному та писемному мовленні). Прикладом гри цього типу можуть бути шаради: форма загадки, яка поєднує в собі гру слів і фонетику. Наприклад: *Mon premier ouvre la porte. Mon second se boit. Mon troisième garde les moutons. Solution: clé-eau-pâtre = Cléopâtre.* 3.

4. Культурні ігри. Ця категорія ігор може мати міжкультурні характеристики, адже задіяні культурні знання учнів.

5. Ігри на основі театру. Цей тип ігор сприяє розвитку усного мовлення. Їхньою основою є симуляція, що створюється для застосування набутих студентами знань. Такі ігри ідеальні для розвитку іншомовного спілкування та креативності. Ігри на основі театру – це «ігри, що перетворюють аудиторію на театральну сцену, студентів на акторів, які засновані на імprovізації, драматизація, прямоті» [3, с. 458].

Отже, можемо зробити висновок, що гра як частина нашого життя спонукає експериментувати, уявляти, створювати, дозволяє відключитися від «тут і зараз» та перевірити нашу здатність до ефективного розв'язання завдань. Велике

розмаїття дидактичних ігор, трансформованих, розширених, адаптованих до сучасних реалій, є справжнім пулом ресурсів для викладання іноземних мов як студентам мовних спеціальностей, так і студентам немовних спеціальностей. «Гра – це дієвий інструмент викладача, але, як будь-яким інструментом, ним треба вміти користуватися. Адже найкращим заняттям буде не те заняття, у якому найбільше ігор, а те, де вони будуть найкраще використані» [6, с. 9].

Надалі пропонуємо приклади ігрових вправ, які можна використовувати як в аудиторній роботі, так і під час дистанційних занять.

1. Під час вивчення перших тем студенти набувають комунікативних навичок спілкування за тематикою «Знайомство. Привітання. Прощання», навчаються представлятися, надавати інформацію про особу, збирати інформацію. На цьому початковому етапі можна запропонувати гру «Domino». Студенти працюють у парах. Протягом п'яти хвилин кожен учасник ставить своєму одногрупнику запитання про його життя, смаки та діяльність. Потім той, хто щойно ставив запитання, також дає відповідь на запитання. Після цього кожен представляє свого одногрупника, а всі інші можуть ставити уточнювальні запитання. Перевага такого підходу полягає в тому, що набагато легше та не так стресово говорити про іншу людину, ніж про себе.

2. Ігри-загадки. Такий вид діяльності дозволяє закріпити опрацьований вокабуляр, сприяє розвитку навичок підготовленого та непідготовленого мовлення, творчого мислення, здатності застосовувати набуті знання. Ігри-загадки можуть бути різного формату:

а) за дефініцією, або поясненням, зрозуміти слово. Наприклад, на початковому етапі під час вивчення професій: *ella trabaja en un banco – empleada.*

Так можна опрацювати лексичні одиниці за будь-якою темою. Наступний етап – запропонувати студентам самим скласти загадки:

б) за описом вгадати персонаж, пост, який він обіймає, або спеціалізацію підприємства тощо;

в) літери слів переплутані, треба розшифрувати слова та скласти з ними речення або невеличкий діалог.

3. Детектив. Викладач обирає студента на роль детектива та виводить його/її з аудиторії (в окрему кімнату в онлайн-форматі). Поки його немає, усі інші вибирають одного на роль підозрюваного. Викладач надає час, щоб усі могли добре роздивитися підозрюваного (його одяг, зовнішній вигляд тощо). Коли детектив повертається, він розпитує своїх одногрупників, щоб виявити підозрюваного. Цю вправу можна змінити, попросити учня подумати про людину або предмет. Студент має придумати

мати людину або предмет. Після цього інші члени групи ставлять запитання, щоб відгадати таємну думку першого.

3. Ігри на базі телевізійних конкурсів. На основі телевізійних вікторин ми можемо розробити власні ігри або адаптувати ті, що вже існують, до теми, з якою маємо працювати. Наприклад:

а) «Хто хоче стати мільйонером?». Ми можемо використовувати цю гру для відпрацювання граматики, лексики, інформації функціонального або культурного змісту. Даються питання із чотирма можливими варіантами відповідей, з яких лише одна є правильною. У дистанційному навчанні дуже популярною є спеціальна навчальна програма «Kahoot», яка дозволяє розробити серію запитань із кількома варіантами відповідей;

б) «Цифри та літери»: можемо використовувати для роботи як із числами, так і з лексикою. Студенти отримують набір цифр, за допомогою якого вони повинні якомога ближче підійти до заданого числа. У випадку з буквами необхідно скласти слова із заданими буквами, перемагає той, кому вдасться скласти найдовше слово;

в) «Висока напруга»: ми можемо використовувати її як огляд граматичного, лексичного матеріалу різного змісту. Пропонуються правильні та неправильні варіанти. Завдання полягає в тому, щоб вгадати всі правильні варіанти.

4. «Хто це?». Кожен студент отримує картку з іменем відомої людини будь-якої сфери діяльності. Інші ставлять йому запитання, щоби вгадати зірку. Пропонується студентам початкових рівнів, коли вже навчилися складати фізичні описи та повідомляти особисті дані, описувати особливості професійної діяльності тощо. Перемагає студент або група, які першими вгадали.

5. На початку заняття, на етапі розминки, студентам можна запропонувати гру «Асоціації»: дається слово, кожен висловлює все, що асоціюється із цим словом (слова, словосполучення,

фрази, невеличке пояснення – залежно від рівня студентів). Ще одна гра – «Остання літера» (назвати слово, що починається на останню літеру попереднього) [2, с. 49].

Гра допомагає залучати всіх студентів до комунікативного процесу, спонукає висловлювати власні думки, формує навички групової роботи, але викладачі «не повинні грати просто для того, щоб грати, ми завжди повинні мати конкретні причини, які супроводжуються дуже чіткими цілями. Студенти мають знати про існування вимог і цілей, щоб у них не виникало відчуття втрати часу або марності діяльності, оскільки це спричинило б цілковиту демотивацію, що суперечить завданню, яке ми намагаємося вирішити за допомогою ігрових елементів: мотивація наших студентів» [6; 7].

Отже, ігрові види діяльності дозволяють створити належний педагогічний клімат. Тому важливо намагатися зробити навчання корисним, орієнтуючись на ігрові технології, які можуть допомогти досягти результатів з погляду викладання/навчання та здатності розуміти усне повідомлення. Використання ігор дозволяє долати труднощі, з якими стикаються студенти, задовольняти їхні потреби. Ігровий компонент має відповідати потребам студентів, полегшувати розуміння усного мовлення, адже студенти водночас мають сприймати та розуміти іншомовне повідомлення та продукувати власні висловлення іноземною мовою.

Висновки. Застосування ігрових вправ дозволяє якнайкраще використовувати час занять. Якщо студенти добре налаштовані й мотивовані, ми маємо змогу досягти поставлених цілей і виконати завдання. Адже ігрові форми роботи створюють невимушену атмосферу, де викладач і студенти можуть насолоджуватися моментами навчання та взаємодії. Саме тому поєднання гри та навчання стає мотиваційним чинником, здатним пробудити внутрішній інтерес до вивчення іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Полонська Т.К. Сутність ігрових технологій у навчанні іноземних мов учнів початкової школи на компетентнісних засадах. *Проблеми сучасного підручника* : збірник наукових праць. Київ : Педагогічна думка, 2018. Вип. 20. С. 317-327.
2. Чернишук Ю.І. Використання ігрових технологій при вивченні іноземних мов як інструмент компетентісно орієнтовного навчання у ВНЗ. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44. Т. 2. С. 47-50.
3. Cuq J.-P. Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international, 2003. 303 p.
4. Cuq J.-P., Gruca I. Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde. PUG-collection : Didactique (FLE). France, 2007. 482 p.
5. Silva H. Le jeu en classe de langue. Paris : CLE international, 2008. 207 p.
6. Valera González P. El aspecto lúdico en la enseñanza de ELE. *Marco ELE – revista de didáctica ELE*. 2010. Número 11. P. 1-10.

REFERENCES

1. Polonska, T.K. Sutnist ihrovykh tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov uchniv pochatkovoï shkoly na kompetentnisnykh zasadakh. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. K.: Pedahohichna dumka*, 2018. Vyp. 20. P. 317–327.
2. Chernyshchuk, Yu.I. Vykorystannia ihrovykh tekhnolohii pry vyvchenni ynozemnykh mov yak instrument kompetentnisno-oriientovnoho navchannia u VNZ. *Innovatsiina pedehohika*, 2022, Vyp. 44, T. 2. P. 47-50.
3. Cuq, J.-P. Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde. Paris, CLE international. 2003. 303 p.
4. Cuq, J.-P., Gruca, I. Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde, PUG-collection : Didactique (FLE), France. 2007. 482 p.
5. Silva, H. Le jeu en classe de langue. Paris : CLE international. 2008. 207 p.
6. Valera González P. El aspecto lúdico en la enseñanza de ELE. *Marco ELE – revista de didáctica ELE*. Número 11, 2010. P. 1-10.

РОЗДІЛ III. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376.36

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-05>

ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ ДІАГНОСТИКИ ЗАЙКАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Рібцун Ю. В.

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
вул. Максима Берлінського, 9, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-2672-3704
logojuli@i.ua*

Майчук О. Є.

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, Україна
orcid.org/0009-0002-6715-8948
oksanata2003@gmail.com*

Ключові слова: *особливі мовленнєві потреби, логодіагностика, дошкільники старшого дошкільного віку, зайкання, логоритміка.*

У статті схарактеризовано зайкання як одне з найскладніших комплексних нейромоторних порушень, у якому виокремлюють нейродинамічний (міжпівкульний дисбаланс, дисфункції нейронних зв'язків), неврологічний (органічна невропатія, резидуально-органічна церебральна недостатність тощо), руховий (загально- та мовленнєво-руховий), мовленнєвий (логопсихосинергетичний), психологічний (недостатність мнестичних операцій, мисленнєвих операцій самоконтролю, імовірного прогнозування, специфічні прояви емоційно-вольової сфери, зокрема, підвищена тривожність, логофобія, дезадаптаційні реакції), психосоматичний (розлади шлунково-кишкового тракту, часті респіраторно-інфекційні захворювання тощо) компоненти (Ю. Рібцун).

Зважаючи на досить високу поширеність зайкання в популяції як у світі загалом, так і в Україні зокрема, особливо серед дитячого населення в сензитивному періоді розвитку психомовленнєвої діяльності, негативний вплив на збільшення зазначеного темпоритмічного порушення за умов пандемій і тривалих воєнних дій на території нашої держави, підкреслюється актуальність дослідження стосовно розроблення доступних методів логопсиходіагностики й ефективної логокорекції зайкання в дітей.

Доступним і цікавим для дітей дошкільного віку засобом логопсиходіагностики може стати логоритміка у вигляді ігрових пізнавально-мовленнєвих завдань у поєднанні з музичним (пісенно-музичним), вербальним і руховим супроводом. Розроблений комплекс логопсиходіагностичних логоритмічних завдань був структурований (мета, попередня робота – за потреби, обладнання, музичний, мовленнєвий матеріал, перебіг проведення, інструкція) і апробований з дітьми старшого

дошкільного віку із заїканням на базі логопедичної студії «Планета слова». Особливі труднощі в дітей фіксувалися під час обстеження темпоритмічної, дихальної, голосової функцій, привертали увагу недостатньо сформовані фонематичні уявлення та всі види праксису. Проведений кількісний і якісний аналіз результатів виконання проб дав змогу намітити подальші напрями логокорекційної роботи з дітьми із заїканням.

LOGARITHMIC AS A TOOL FOR DIAGNOSING STUTTERING IN PRESCHOOL CHILDREN

Ribtsun Yu. V.

*PhD (Education), Senior Researcher,
Senior Researcher at the Department of Speech Therapy
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Maksyma Berlinskoho str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2672-3704
logojuli@i.ua*

Maychuk O. Ye.

*Graduate of the First (Bachelor) Level of Higher Education
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Maksyma Krivonosy str., 2, Ternopil, Ukraine
orcid.org/0009-0002-6715-8948
oksanata2003@gmail.com*

Key words: *special speech needs, logo diagnostics, preschoolers of senior preschool age, stuttering, logarithmic.*

The article characterizes stuttering as one of the most complex neuromotor disorders. It contains several components. The neurodynamic component includes interhemispheric imbalance and dysfunction of neural connections. The neurological component can be represented by organic neuropathy, residual organic cerebral insufficiency. The motor component covers both general practical and specific speech functions. The speech component is logopsychosynergetic (we have already written about it in one of our publications) (Y. Ribtsun). The psychological component is characterized by insufficiency of mnemonic operations, mental operations of self-control, probabilistic forecasting, and specific manifestations of the emotional-volitional sphere. The psychosomatic component manifests itself in gastrointestinal disorders and frequent respiratory diseases.

Stuttering occurs both in the world in general and in Ukraine in particular, especially among children aged three to five years. The emergence of this disorder is negatively affected by the conditions of pandemics and military operations on the territory of our country. All of the above confirms the relevance of developing accessible methods of logopsychodiagnosics and effective speech correction of stuttering in children.

Speech therapy rhythms can be an accessible and interesting means of comprehensive diagnostics for preschool children. Speech therapy rhythmic is a complex of game cognitive-speech tasks in combination with musical (song-musical), verbal and motor accompaniment. The developed complex of diagnostic logorhythmic tasks was structured – purpose, preliminary work, equipment, musical and speech material, progress, instructions. It was tested with children of senior preschool age at the speech therapy studio “Planet of the Word”.

Particular difficulties were recorded in children when examining the tempo-rhythmic component, respiratory, and vocal functions. Insufficiently formed phonemic representations and all types of praxis attracted attention. The quantitative and qualitative analysis of the test results made it possible to outline further directions for speech therapy work with children who stutter.

Постановка проблеми. Порушення мовленнєвого розвитку в дітей – вид психічного дизонтогенезу, який включає найбільш поширені розлади вищої нервової діяльності різної етіології. Саме нейропсихологічний аспект аналізу функціонально-мовленнєвих труднощів дає змогу диференційовано структурувати як психологічні, так і мозкові механізми мовленнєвої діяльності. Упродовж останніх років учені та практики відзначають збільшення кількості дітей із дискоординою рухів, зокрема артикуляційних, через недостатність функціонування нервових структур у формі нейромоторних порушень, до яких відносять «мовленнєво-руховий невроз» у вигляді заїкання (В. Батков, Л. Богач, Н. Васильєва, Т. Візель, В. Гроховський, О. Журавель, О. Козинець, М. Мішанова, В. Підкоритов, Ю. Рібцун, Л. Ткаченко, В. Шкловський, A. Foundas, L. de Nil, R. Salmelin, F. Wood та інші).

Заїкання (від лат. *balbuties* – запинання) – поліморфний розлад мовлення, порушення комунікації у вигляді дискоординації плавності, ритму, виникнення окремих запинань, повторів ряду звуків і складів унаслідок мовленнєвих судом через перенапруження чи стреси [7, с. 22]. Заїкання більше проявляється в самостійному, значно менше – у відображеному та спряженому мовленні. За наявності зазначеного розладу часті супутні рухи, використання емболів.

Загалом, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, у світі заїкання фіксується у 3–5% людей, причому більшість їх проживає в розвинутих країнах із високим рівнем урбанізації, забрудненням навколишнього середовища та досить часто перебуває у стресових, психоемоційних травматичних станах. Зважаючи на зазначені факти, можна стверджувати, що, на жаль, і в Україні в умовах воєнних дій кількість дітей із заїканням буде невпинно зростати [9].

Заїкання виникає в дітей здебільшого у віці 2–5 років, причому станом на 5 років гендерні переваги відсутні, але з віком таке співвідношення значно змінюється. Так, у перших класах школи кількість дівчат, які заїкаються, порівняно із числом хлопців, уже у 3–7 разів менше – 1:3 у першому класі й 1:5 у п'ятому класі. У дорослих заїкання фіксується у 2–6 разів частіше саме серед чоловіків, у яких, незважаючи на збереженість інтелектуально-креативного потенціалу, спостерігаються патологічна трудова та загальносоці-

альна нереалізованість, глобальні життєві невдачі [2]. Заїкання без відповідного коригування в дошкільному дитинстві в дорослому віці хроніфікується та виступає системним розладом психічної діяльності в когнітивних, емоційних і поведінкових аспектах. Отже, пропедевтика виникнення заїкання в дітей, вчасне виявлення й ефективне комплексне подолання – вагомі завдання психолого-педагогічної роботи, насамперед у закладах дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні майже пів мільйона людей мають заїкання (з них приблизно 0,3 млн – це чоловіки), а поширеність людей, які заїкалися хоча б один раз за життя, становить 5%. У підлітків чоловічої статі, особливо під час стресових ситуацій, активізуються дев'ята та десята пари черепно-мозкових нервів, чоловічі гормони активують ріст гортані, унаслідок чого відбуваються зміни голосу хлопців, виникають розлади функціонування мовленнєво-рухового апарату [11]. Появу заїкання в дітей обох статей спричинюють невропатичні порушення в батьків або дітей, психічні травми, спадковість, ураження кори головного мозку (особливо мовленнєвих зон Верніке та Брока), стресові чинники, відставання у стані сформованості рухової сфери, прискорений або навпаки, уповільнений розвиток мовлення, обмеженість соціальних контактів.

Саме тому в галузях неврології, психіатрії, психології, психотерапії, логопедії існує стільки різнопланових як зарубіжних, так і вітчизняних напрацювань щодо зазначеного темпоритмічного порушення (Н. Асатіані, Т. Ахутіна, Л. Бегас, Л. Белякова, Т. Візель, Т. Вітер, Ж. Глозман, А. Гутцман, Й.Ф. Діффенбах, Б. Дракін, М. Зееман, А. Кисельников, В. Ковальов, В. Кондратенко, С. Конопляста, А. Кравченко, О. Козинець, В. Кондратенко, З. Ленів, О. Літовченко, М. Лохов, О. Лурія, Б. Мезоні, С. Миронова, В. Памбухчянц, Е. Пішон, К. Ретюнський, Ю. Рібцун, Дж. Д. Санторіні, І. Сікорський, Е. Фрешельс, О. Чорна, О. Шевцова, А. Шервен, В. Шкловський, Р. Юрова, S. Felsenfeld, J. Matoyan, K. Neumann, S. Ooki та інші).

У разі заїкання фіксуються розлади внутрішньо- та міжпівкульних зв'язків (особливо на рівні передніх і задніх мовленнєвих зон), наявність кіркових, підкіркових (гіпер- або деактиваційних), частих генетичних пору-

шень, психологічного (нейропсихологічного) синдрому (підвищена тривожність, логофобія, дезадаптаційні реакції у фрустраційних, стресових, зокрема, в умовах пандемій, збройного конфлікту, ситуаціях), неврологічних (зокрема, органічна невропатія, резидуально-органічна церебральна недостатність тощо), психосоматичних захворювань [10].

У дітей із заїканням особливо часто констатуються:

1) порушення лімбічної системи, лобних (особливо задньолобних, глибинних) і скроневих ділянок кори головного мозку, нейронних механізмів контролю мовленнєвої моторики [11];

2) рухова виснажуваність, напруженість, уповільненість або імпульсивність [1];

3) труднощі засвоєння рухових програм, оптико-просторової, серійної організації, програмування рухів [16];

4) недостатність вербальної та рухової пам'яті (зниження продуктивності, утримання послідовності, вибірковість запам'ятовування, підвищена загальмованість мнестичних процесів) [5];

5) нестача функціонування нейродинамічної сфери (симптоми брадифренії, зниження розумової працездатності тощо) [17];

6) дефіцитарність усіх складових частин мовленнєвої діяльності, насамперед процес саморегуляції мовленнєвої системи (підготовка до промовляння слова, оцінювання якості), через стійку неузгодженість аферентних слухових і кінестетичних сигналів (І. Абелева, Л. Арутюнян, Л. Белякова, А. Блудов, Т. Болдирьова, В. Васильєва, Л. Воронін, В. Воронцова, Ж. Глозман, А. Добрович, М. Жинкін, Н. Карпова, М. Лохов, А. Лубенська, І. Лукашевич, Н. Мирівська, Л. Міссуловін, Ю. Некрасова, О. Рау, К. Ретюнський, Ю. Рібцун, Н. Скуратовська, О. Хавін, Е. Voberg, А. Braun, S. Felsenfeld, D. Forster, P. Fox, W. Moore, K. Neumann, L. de Nil, S. Ooki, W. Webster, B. Wells та інші).

Отже, тільки вчасно проведене невролого-психіатричне (електроенцефалографія, ехоенцефалографія, магнітно-резонансна томографія головного мозку тощо), психологічне (госпітальна шкала тривоги і депресії (HADS), опитувальник з генералізованої тривоги GAD-7, опитувальник депресії PHQ-9, геріатрична шкала депресії (GDS) та інші методики залежно від віку та проявів розладу), логопедичне діагностування мають вирішальне значення у визначенні подальшої долі дитини із заїканням.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та репрезентування результатів експериментальної логопсиходіагностики дітей старшого дошкільного віку із заїканням за допомогою логоритмічних пізнавально-мовленнєвих завдань.

Методами дослідження стали теоретичні, на рівні вивчення, аналізу й узагальнення психолого-педагогічної, медичної джерельної бази з окресленої проблеми, аналітико-синтетичний метод, емпіричні, у вигляді комплексного проведення логопсиходіагностичного обстеження дітей із заїканням, кількісний і якісний аналіз отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Заїкання є не специфічно мовленнєвим, а комплексним розладом, пов'язаним із порушеннями рухової, емоційно-вольової, мнестичної сфер, що підтверджено неврологічними, психофізіологічними та психолого-педагогічними дослідженнями (І. Абелева, В. Гіляровський, Ж. Глозман, О. Лурія, Е. Пішон, Ю. Рібцун, В. Шкловський, G. Borden, M. Clean, N. Dronkers, K. Harris, B. Kolb, I. Whishaw та інші).

Значно ускладнює мовлення в разі заїкання наявність судом, тривалість яких коливається від 0,2 до 12,6 с. Темп мовлення зазвичай прискорений, яскраво виражені труднощі паузації, уживання логічного наголосу, порушення голосової та дихальної функцій. У дітей із заїканням спостерігається недостатня сформованість мисленнєвих операцій аналізу та синтезу через «мовленнєве розтікання» у вигляді пошуку потрібних слів, повторень лексем, нечіткості висловлювань, незавершених фраз тощо [6].

Одним із важливих завдань, які стоять перед логопедом у закладі дошкільної освіти, є проведення якісної діагностичної роботи в доступній, цікавій для дітей формі. Однією з таких логодіагностичних форм є логоритміка, яка дозволяє водночас продіагностувати та скоригувати різні види праксису (локомоторний, ручний, пальцевий, артикуляційний), статичну та динамічну координацію, темпоритмічні відчуття, мнестичні процеси, музичний слух, дихальну та голосову функції, емоційно-вольову, поведінкову сфери, позбавитись психоемоційного та м'язового напруження [15].

Експериментальним діагностичним дослідженням, яке проводилось на базі логопедичної студії «Планета слова», було охоплено 10 дітей старшого дошкільного віку із заїканням. Нами була визначена послідовність процедури обстеження, розроблені логодіагностичні завдання, здійснено їх кількісний і якісний аналіз. На основі ґрунтовного вивчення літературних джерел [8; 12; 14] було продумане та впроваджене систематичне анкетування для батьків дітей із заїканням, створено мовленнєву картку обстеження.

Нами було проведено низку діагностичних проб у вигляді логоритмічних завдань, спрямованих на виявлення найбільш пошкоджених ланок психомовленнєвої діяльності у дітей із заїканням. Пропонуємо розглянути їх зміст і отримані результати.

1. Діагностичне завдання «Цікавий футбол»

Мета – діагностика стану мовленнєвого дихання.

Обладнання: пінопластова (ватна) кулька, ігрові ворота, фішки.

Музичний матеріал: «М'ячик» – <https://www.youtube.com/watch?v=SV7JPQRDiLI>.

Мовленнєвий матеріал:

Гру цю люблять всі на світі:

І батьки, і їхні діти.

М'яч. Удар. І крики: «Гоо-ол!»

Пречудова гра <...> (футбол).

(Ігор Січовик)

Перебіг проведення. Логопед пропонує дитині відгадати загадку та пограти в незвичний цікавий футбол. Педагог виставляє імпровізовані ворота, дає дитині кульку, проводить кілька міні-тренувань. Матч проводиться під легку ритмічну музику. Кожен гол фіксується за допомогою фішки. Виграє той, у кого фішок на кінець гри виявилось більше.

Інструкція. Давай пограємо з тобою в цікавий футбол.

1-ий тайм. Губи витягни вперед. Здувай кульку на протилежний край столу, намагаючись закрити м'яч у ворота. Стеж, щоб видихуваний струмінь повітря був вузьким, а не розсіяним, щоби не надувалися.

2-ий тайм. Рот трохи відкрий. Губи в посмішці. Широкий язик поклади на нижню губу. Наче вимовляючи звук [ф], дми на язик так, щоб здути кульку в потрібному напрямку. Ведучи м'яч, руками користуватися не можна.

2. Діагностичне завдання «Бджілка Джуля»

Мета – діагностика стану сформованості фонематичних уявлень.

Обладнання: площинні картонні різнокольорові квіти, нагрудник із зображенням бджілки з відерчком, предметні картинки ([ч] – чоботи, чайник, ключ, черевики, качка, м'яч; [ш] – шапка, миша, шишка, груша, шорти, шарф; [ж] – жук, їжак, баклажан, ніж, жирафа, жолуді, та конфліктні).

Музичний матеріал: «Бджілка Джуля жу-жу-жу» – <https://www.youtube.com/watch?v=OJO-qkJFf4Y>.

Перебіг проведення. Логопед пропонує дитині перетворитися на бджілку та зібрати незвичний медок із квітів. Педагог надягає на дитину нагрудник із зображенням бджілки, звертає увагу на відерце, у яке можна складати предметні картинки з визначеним звуком. Дитина має, перелітаючи з квіточки на квіточку, ритмічно махати руками (крильцями) у такт музиці.

Інструкція. Ти будеш перелітати із квіточки на квіточку, прикусивши кінчик язика та розмахуючи крильцями. Підлетівши до квіточки, потрібно

присісти, взяти картинку, показати мені і, не називаючи її, визначити наявність чи відсутність потрібного звука у слові. Якщо він є, ти забираєш картинку та кладеш у відерце, якщо ні – кладеш назад на квіточку. Гра завершиться тоді, коли ти облетиш усі квіточки.

3. Діагностичне завдання «Незвична подорож»

Мета – діагностика стану сформованості слухової уваги, фонематичного сприймання на матеріалі немовленнєвих звуків.

Обладнання: презентація з аудіофайлами.

Музичний матеріал: «Літачок» – <https://www.youtube.com/watch?v=vls9pYqHmEs>, «Поїзд» – <https://www.youtube.com/watch?v=gpdJP7EdW6w>, «Маленький трамвайчик» – <https://www.youtube.com/watch?v=rDL2iUBbrhM>, «Я їду на машині» – <https://www.youtube.com/watch?v=nh8LYzpEV8M>.

Перебіг проведення. Логопед пропонує дитині вирушити в незвичайну подорож. Відкриває презентацію із зображеннями транспорту з аудіосупроводом. Після ознайомлення з характерними для кожного із предметів транспорту звуками дитина, почувши звучання, називає відповідний транспорт. Далі пропонується 4 зображення локацій для подорожі з відповідним аудіосупроводом. Після ознайомлення з характерними для кожної з локацій звуками дитина, почувши звучання, називає відповідну місцевість. Вибравши локацію, дитина на улюбленому транспорті, імітуючи його характерні рухи, під музику вирушає в подорож.

Інструкція. У нашу незвичну подорож ми сьогодні вирушимо не пішки, а на транспорті: поїзд кличе тебе (умикається аудіозапис), автомобіль заклично бібікає (умикається аудіозапис), трамвай весело закликає (умикається аудіозапис), літак привітно гуде (умикається аудіозапис). А тепер уважно слухай і відгадай, хто перший тебе покликав (другий...). Який транспорт ти вибереш для нашої подорожі? Є різні місця, які можна відвідати, ось подивись і послухай: море – шум хвиль (умикається аудіозапис), ліс – спів пташок (умикається аудіозапис), місто – шум транспорту (умикається аудіозапис), село – кукурікання півнів (умикається аудіозапис). І море, і ліс, і місто, і село – усі хочуть запросити тебе на гостину. Хто першим (другим...) тебе запросив? Куди б ти хотів вирушити?

4. Діагностичне завдання «Музичні забави»

Мета – діагностика стану сформованості слухової уваги та пам'яті на матеріалі немовленнєвих звуків.

Обладнання: іграшковий зайчик, 2 однакові комплекти дитячих музичних інструментів (барабан, дзвіночок, маракас, музичний молоточок), настільна ширма.

Перебіг проведення. Логопед пропонує дитині зробити музичний подарунок зайчику Айчику. Педагог по чергово відтворює звучання кожного з інструментів свого комплекту, дитина послідовно повторює їх звучання за допомогою свого комплекту. Логопед за ширмою відтворює послідовність звучання двох (надалі 3 і більше) інструментів. Дитина має відтворити почуте звучання.

Інструкція. У зайчика Айчика сьогодні День народження. Він запросив нас до себе в гості. Зайчик дуже любить музику, а тому пропонує пограти разом з ним за допомогою музичних інструментів.

5. Діагностичне завдання «Дружні черепашки»

Мета – діагностика стану сформованості музичного слуху, голосової функції шляхом сприймання та відтворення гучності, висоти почутої мелодії.

Попередня робота: вивчення напам'ять віршованих рядків «Повільні черепашки»:

А ви не бачили
І не побачите,
Як черепашки
Бігають за мишкою!
Тато-черепашка,
Мама-черепашка,
Дітки-черепашки
Ледве повзають!

Музичний матеріал: «Повільні черепашки» – https://www.youtube.com/watch?v=aD_KmuAI-I8, «Черепаха Аха» – https://www.youtube.com/watch?v=m_ZN5XiA1bE.

Перебіг проведення. Логопед пропонує дитині проспівати історію про повільних черепашок. Умикає аудіозапис, дає перший раз просто послухати, другий – співати із черепашками, а третій раз пропонує проспівати самостійно («Повільні черепашки», 1 куплет).

Педагог розповідає, що черепашки, як і люди, можуть рухатись по-різному – швидко чи повільно. Пропонує порухатись разом із дорослими («Черепаха Аха»).

Інструкція. Заспівай пісеньку про повільних черепашок. Не забувай перед тим, як заспівати, зробити вдих носиком, а видихати зі словами пісеньки через рот.

6. Діагностичне завдання «Заспіваймо з Балакушею»

Мета – діагностика стану сформованості голосової функції.

Обладнання: іграшковий папужка, дитячий мікрофон.

Музичний матеріал: «Пісеньки голосних звуків. Співаємо з Балакушею» – <https://www.youtube.com/watch?v=eNobNedfiCU>.

Попередня робота: закріплення поняття «голосні звуки».

Перебіг проведення. Логопед знайомить дитину з папужкою Балакушею, розповідає, що той дуже любить співати, пропонує заспівати разом із ним. За інструкцією педагога дитина проспівує голосні тихо, гучно або беззвучно. Після ізольованого проспівування запропонувати виконувати рухи, супроводжуючи їх співом: [а] – широко розводити руки в боки, [о] – ніби малювати коло руками, [у] – біля грудей скласти долоні човником, рухати їх уперед, [е] – розкритими долонями від себе робити штовхальні рухи вперед, [и] – перехресний рух руками, обійняти себе за плечі, [і] – пальці зведені в пучки на рівні грудей, розвести руки в боки, ніби розтягуємо резинку.

Інструкція. Заспівай голосні разом із папужкою.

7. Діагностичне завдання «У гостях у сороки-білобоки»

Мета – діагностика стану сформованості звуковимови.

Обладнання: предметна картинка із зображенням трьох сорок.

Мовленнєвий матеріал:

Летіло три, летіло три,
Летіло три сороки.
Та й сіли три, та й сіли три
Та й сіли три на яворі високім.
І цілий день, і цілий день
Тріщали три сороки,
Що їх не три, що їх не три,
Аж тридцять три
На яворі високім.
(Леонід Талалай)

Музичний матеріал: «Сорока-білобока» – <https://www.youtube.com/watch?v=hSmGqG2VZlc>.

Перебіг проведення. Логопед читає вірш, запитує про кого там ішла мова, демонструє предметну картинку. Розповідає, що сорока любить скрекотіти надто швидко, тому пропонує навчити її промовляти чистомовки в помірному темпі:

са-са-са – сіла на салат оса,
зе-зе-зе – у зіллі змія повзе,
ці-ці-ці – пшонце дзьобають горобці,
це-це-це – поклали на блюдце яйце,
ша-ша-ша – швидко бігає лоша,
чу-чу-чу – червоний обруч я кручу,
жі-жі-жі – Жора точить ножі,
щу-щу-щу – щавель радий дощу,
ла-ла-ла – колоду пиляла пила,
ру-ру-ру – дорогою стрибає кенгуру.
(Юлія Рібцун)

Далі дитина з педагогом рухаються під музику.

Інструкція. Навчи сороку-білобоку промовляти чистомовки. Сорока промовляє чистомовки

занадто швидко, часто їх звучання є незрозумілим, а ми нікуди поспішати не будемо, промовлятимемо слова чистомовок чітко та красиво.

8. Діагностичне завдання «Уважні вушка»

Мета – визначення стану темпоритмічного складника на матеріалі немовленнєвих звуків.

Обладнання: метроном, музичний трикутник.

Музичний матеріал: «Метроном» – <https://www.youtube.com/watch?v=SdTP5qQG8IY>.

Підготовча робота: ознайомлення з метрономом, його звучанням.

Перебіг проведення. Логопед пропонує послухати звук метронома та повторити його звучання за допомогою музичного трикутника. Спочатку дитина слухає рівномірне звучання метронома (*запис*), далі педагог задає визначений ритмічний малюнок, а дитина відтворює його.

Інструкція. Уважно послухай ритмічну мелодію та повтори.

9. Діагностичне завдання «Вправне Акуленятко»

Мета – визначення стану сформованості артикуляційної моторики шляхом виконання статичних («Млинчик», «Чашечка», «Голочка») і динамічних («Гойдалка», «Годинничок», «Каруселі») вправ.

Обладнання: іграшкове акуленятко, предметні картинки на позначення артикуляційних вправ, індивідуальне дзеркало, паперові серветки.

Мовленнєвий матеріал: віршики Ю. Рібцун до артикуляційних вправ [13].

Музичний матеріал: «Міогімнастика для м'язів язика з Акуленятком» – <https://www.youtube.com/watch?v=EzBiBsdUNuY>.

Попередня робота: ізольоване виконання артикуляційних вправ під віршований супровід.

Перебіг проведення. Логопед показує дитині іграшку та знайомить з Акуленятком. Повідомляє, що Акуленятко, хоч і має гострі зубки, зовсім не сердите, а навпаки, добре, веселе та дуже любить грати з дітьми, особливо виконуючи вправи з язичком. Пропонує виконати артикуляційні вправи під музику разом із ним.

Інструкція. Зроби вправи для язичка разом з Акуленятком.

10. Діагностичне завдання «Чарівне дзеркальце»

Мета – визначення стану мимічної моторики.

Обладнання: соціальний розвивальний набір «Дзеркало емоцій», предметні картинки на позначення емоцій.

Музичний матеріал: «Дзеркало» – <https://www.youtube.com/watch?v=9114omDVANI>.

Попередня робота: розгляд карток із зображенням емоцій, називання їх.

Перебіг проведення. Логопед пропонує дитині пограти із чарівним дзеркальцем, почергово вису-

ваючи вгору кольорові вкладки із зображенням емоцій і відтворюючи їх у дзеркалі.

Далі педагог, за допомогою музичного матеріалу, пропонує відобразити емоції, зображені на «чарівних дзеркальцях».

Інструкція. Поглянь яке чарівне дзеркальце є в мене! Воно приховує в собі фотографії дітей, які з різним настроєм дивились у нього. Спробуй повторити за дітьми їхні емоції.

11. Діагностичне завдання «Веселий бегемотик»

Мета – визначення стану сформованості пальцевого праксису.

Обладнання: іграшковий бегемотик, камінчики двох кольорів, 2 коробочки, відерце.

Музичний матеріал: «Пальчикова пісенька «Бегемотики» – <https://www.youtube.com/watch?v=0jXFfRXdcA8>.

Перебіг проведення. Логопед показує дитині веселого бегемотика Мотика, який іде з відерцем, наповненим камінчиками. Раптом бегемотик спотикається, відерце перевертається й камінчики розсипаються по столу. Логопед просить дитину допомогти бегемотику зібрати камінчики, розклавши їх за кольорами у дві коробочки. Дитина збирає камінчики пальцями, складеними в пучку. Завдання може виконуватись однією або водночас обома руками.

Далі педагог вмикає музичний супровід і дитина робить відповідні рухи.

Інструкція. Допоможи бегемотику Мотику зібрати камінчики, розкладаючи їх у коробочки за кольором.

12. Діагностичне завдання «Лісова прогулянка»

Мета – визначення стану сформованості локомоторного праксису.

Музичний матеріал: «Лісова пісенька» – <https://www.youtube.com/watch?v=mu6Rp2tOhes>.

Перебіг проведення. Логопед пропонує дитині вирушити на прогулянку до лісу. Умикає музичний та відеосупровід. Педагог заохочує дитину виконувати рухи разом із ним.

Інструкція. Зараз ми вирушимо з тобою на лісову прогулянку. Ми зустрінемо там лісових мешканців і будемо повторювати їхні рухи.

Ігрові логоритмічні завдання проводились з кожною дитиною індивідуально, тому було доречним розробити шкалу оцінювання виконання логодіагностичних проб (див. табл. 1).

Результати виконання логодіагностичних проб зведено в таблицю (див. табл. 2) та відображено в діаграмі (див. рис. 1).

Можна простежити, що логодіагностичне завдання № 1 було виконано дітьми на низькому рівні – від 0 до 49 балів сумарно, виконання проб № 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 виявилось переважно на

Таблиця 1

Шкала оцінювання виконання логодіагностичних проб

Бал	Рівень
10	найвищий – безпомилкове виконання проби
9–7	високий – виконання завдання з мінімальними похибками
6–5	достатній – виконання проби із залученням незначної допомоги логопеда
4–1	низький – неповне виконання проби, переривання процесу виконання, невиконання завдання



Рис. 1. Діаграма результатів виконання логодіагностичних завдань дітьми із заїканням

Таблиця 2

Оцінка виконання логодіагностичних проб дітьми дошкільного віку із заїканням

Продіагностовані діти із заїканням	Номери логодіагностичних завдань											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ірина Т.	5	7	6	8	6	5	7	6	7	10	10	8
Олександра Б.	4	5	6	8	1	6	5	6	6	6	9	7
Оксана Б.	5	9	8	7	5	6	7	7	6	7	10	8
Галина С.	6	8	6	7	6	6	7	7	7	6	8	6
Оксана О.	4	8	7	10	6	5	6	7	5	8	10	7
Катерина П.	6	7	7	8	7	6	8	6	5	9	8	8
Мар'ян П.	5	8	7	6	6	6	7	6	7	8	8	9
Марія В.	6	5	7	7	5	6	8	4	6	7	8	8
Тетяна М.	4	6	7	6	4	5	6	3	7	6	7	9
Тарас М.	4	6	6	6	5	6	6	4	7	7	7	7
Сума балів	49	69	67	73	51	57	67	56	63	74	85	77

середньому рівні – від 50 до 69 балів, завдання № 4, 10, 11, 12 були виконані дошкільниками на високому рівні – від 70 до 99 балів сумарно, що підтвердило описані в теоретичній частині відомості. Виокремимо ресурсні сторони діагностичних завдань і окреслимо труднощі, з якими стикався логопед під час їх проведення.

У логодіагностичних завданнях змагання та конкуренція мотивували дітей до якісного проведення проб, водночас окремі діти іноді ігнорували правила гри, діяли на власний розсуд, без урахування темпу та ритму музичного супроводу. Деякі

обстежувані через високу відволікаємість і погане запам'ятовування не розуміли змісту завдань, тому потребували кількаразових повторень. Дошкільникам подобалось допомагати казковим героям (ігровим персонажам), бути частиною фантастичної пригодницької історії. Водночас бажання дізнатись про те, а що ж буде далі, досить часто спонукало їх поспішати, що погіршувало стан мовлення, отже, потребувало надання допомоги від логопеда. Незважаючи на зацікавленість, діти часто відволікались, що зумовлено швидкою виснажуваністю. Логопед міг запропонувати дитині зміну ролей,

коли дитина придумувала та перевіряла виконання дорослим ігрового завдання. Особливий ефект був тоді, коли педагог навмисне припускався помилок, а дошкільник міг виправити дорослого.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Заїкання – складний мовленнєвий розлад, індикаторами якого виступають порушення темпу, ритму, плавності мовлення, специфічних нейродинамічних, психологічних,

мнестичних особливостей. Ігрова вербально-музична форма подачі діагностичного матеріалу дозволила всебічно обстежити старших дошкільників з темпоритмічними порушеннями. Використання логопедичної ритміки як засобу логопсиходіагностичного вивчення дітей із заїканням показало хороші результати, кількісний і якісний аналіз яких дозволив намітити подальші напрями корекційно-розвивальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бегас Л. Корекція заїкання засобами театралізованої діяльності. Київ, 2011. 239 с.
2. Кондратенко В., Ломоносов В. Комплексний підхід до подолання заїкання у підлітків. Київ : КНТ, 2021. 152 с.
3. Літовченко О. Заїкання в дітей: профілактика та корекція. Одеса : ТОВ «Лерадрук», 2021. 248 с.
4. Патогенетична діагностика та лікування затяжних форм заїкання у дітей і підлітків / В. Підкоритов та ін. Харків : Український центр наукової медичної інформації та патентно-ліцензійної роботи, 1999. 30 с.
5. Рібцун Ю. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі. Київ : ФОП В.О. Цибульська, 2023. 272 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/738529/>.
6. Рібцун Ю. Логопсихосинергетичний портрет дитини із заїканням. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти*. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2023. С. 191–195. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734603>.
7. Рібцун Ю. Понятійно-термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія. Київ : ІСПП, 2022. 48 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731696/>.
8. Рібцун Ю. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків : ВГ «Основа», 2013. 239 с.
9. Рібцун Ю. Психолого-педагогічна підтримка дітей із заїканням в умовах війни. Київ : ФОП В.О. Цибульська, 2023. 132 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739023/>.
10. Рібцун Ю. Реалізація логопсихосинергетичного підходу у формуванні практичних функцій у дітей із заїканням. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 36. С. 220–224. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730897>.
11. Рібцун Ю. Формування міжпівкульної взаємодії в дітей із заїканням. *Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives*. Vilnius, Republic of Lithuania : European Scientific Platform, 2022. С. 121–125. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730405/>.
12. Твердохлебова І. Заїкання: діагностика і корекція темпоритмічних порушень усного мовлення. Донецьк : Мова, 2005. 275 с.
13. Тищенко В., Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років. Київ : Літера ЛТД, 2006. 128 с.
14. Чорна О. Психолого-педагогічна діагностика та корекція заїкання у дітей. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2013. 148 с.
15. Юрова Р., Щолокова А. Заняття з логоритміки у групах для дітей із заїканням. Київ : НМЦО, 2010. 129 с.
16. Neural Indices of Semantic Processing in Early Childhood Distinguish Eventual Stuttering Persistence and Recovery / K. Kreidler et al. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2017. Vol. 35 (2). P. 67–79.
17. Cerebral organization of verbal action in stutterers / A. Vartanov et al. *Human Physiology*. 2005. Vol. 31. № 2. P. 132–136.

REFERENCES

1. Behas, L.D. (2011). Korektsiia zaikannia zasobamy teatralizovanoi diialnosti [Correction of stuttering by theatrical activities]. K., 239 s.
2. Kondratenko, V., & Lomonosov, V. (2021). Kompleksnyi pidkhid do podolannia zaikannia u pidlitkiv [A comprehensive approach to overcoming stuttering in teenagers]. K. : KNT, 152 s.
3. Litovchenko, O.V. (2021). Zaikannia u ditei: profilaktyka ta korektsiia [Stuttering in children: prevention and correction]. Odessa : TOV "Leradruk", 248 s.

4. Pidkorytov, V.S., Mishanova, M.K., Bohach, L.I., Hrokhovskyi, V.V., & Batkov, V.I. (1999). Patohenetychna diahnozyka ta likuvannia zatiashnykh form zaikannia u ditei i pidlitkiv [Pathogenetic diagnosis and treatment of protracted forms of stuttering in children and adolescents]. Kh. : Ukrainyskyi tsentr naukovoï medychnoi informatsii ta patentno-litsenziinoï roboty, 30 s.
5. Ribtsun, Y.V. (2023). Zaikannia: pidtrymka dytyny z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v osvithomu seredovyschi [Stuttering: supporting a child with special speech needs in an educational environment]. K. : FOP Tsybulska V.O., 2023. 272 s. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/738529/>.
6. Ribtsun, Y.V. (2023). Lohopsykhosynerhetychnyi portret dytyny iz zaikanniam [Logopsychosynergistic portrait of a child with stuttering]. *Formuvannia zhyttievoï kompetentnosti osib z osoblyvymy osvithnymy potrebamy v systemi pozashkilnoi, spetsialnoi ta inkluzyvnoi osvity*. Kh. : KhNPU im. H.S. Skovorody, S. 191–195. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734603>.
7. Ribtsun, Y.V. (2022) Poniatiino-terminolohichnyi slovnyk. Lohopediia. Lohopsykhoholohiia [Conceptual and terminological dictionary. Speech therapy. Logopsychology]. K. : ISPP, 48 s. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731696/>.
8. Ribtsun, Y.V. (2013). Profesiinyi dovidnyk uchytielia-lohopedya doshkilnoho navchalnoho zakladu [Professional guide of a speech therapist teacher of a preschool educational institution]. Kh. : VH “Osnova”, 239 [1] s.
9. Ribtsun, Y.V. (2023). Psychological and pedagogical support of children with stuttering in war conditions [Psychological and pedagogical support of children with stuttering in war conditions]. K. : FOP Tsybulska V.O., 132 s. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739023/>.
10. Ribtsun, Y.V. (2022). Realizatsiia lohopsykhosynerhetychnoho pidkhotu u formuvanni praktychnykh funktsii u ditei iz zaikanniam [Implementation of the logopsychosynergistic approach in the formation of practical functions in children with stuttering]. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. Odesa : Vydavnychiy dim “Helvetyka”, Vyp. 36. S. 220–224. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730897>.
11. Ribtsun, Y.V. (2022). Formuvannia mizhpivkulnoi vzaiemodii u ditei iz zaikanniam [Formation of inter-hemispheric interaction in children with stuttering]. *Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives*. Vilnius, Republic of Lithuania: European Scientific Platform. S. 121–125. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730405/>.
12. Tyshchenko, V.V. & Ribtsun, Y.V. (2006). Yak navchyty dytynu pravlyno rozmovliaty: vid narodzhennia do 5 rokiv [How to teach a child to speak correctly: from birth to 5 years]. K. : Litera LTD, 128 s.
13. Tverdokhliebova, I.O. (2005). Zaikannia: diahnozyka i korektsiia tempo-rytmichnykh porushen usnoho movlennia [Stuttering: diagnosis and correction of tempo-rhythmic disorders of oral speech]. Donetsk : Mova, 275 s.
14. Chorna, O.P. (2013). Psykhologo-pedahohichna diahnozyka ta korektsiia zaikannia u ditei [Psychological and pedagogical diagnosis and correction of stuttering in children]. Kamianets-Podilskyi : TOV “Druk-Servis”, 148 s.
15. Yurova, R.A., Shchokolokova, A.V. (2010). Zaniattia z lohorytmiky v hrupakh dlia ditei z zaikanniam [Classes on logorhythmics in groups for children with stuttering]. K. : NMTsO, 129 s.
16. Kreidler, K., Wray, A., Usler, E., & Webera, C. (2017). Neural Indices of Semantic Processing in Early Childhood Distinguish Eventual Stuttering Persistence and Recovery. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2017. Vol. 35 (2). P. 67–79.
17. Vartanov, A., Glozman, Zh., Karpova, N. (2005). Cerebral organization of verbal action in stutters. *Human Physiology*. Vol. 31, № 2. P. 132–136.

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.06:378.147

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-06>

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСВІТНЬОГО ЛІДЕРСТВА МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Горбатюк А. А.

*аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
помічник начальника навчального відділу
навчально-наукового центру організації освітнього процесу
Національна академія Національної гвардії України
майдан Захисників України, 3, Харків, Україна
orcid.org/0009-0002-3712-5467
gaal312@ukr.net*

Ключові слова: *освіта, якість, Національна гвардія України, фахова підготовка, лідерство, військовослужбовець, нейронна мережа, штучний інтелект, компетентність, професійна освіта.*

У статті автор розкрив потенціал використання штучного інтелекту під час формування компетентностей освітнього лідерства майбутніх військовослужбовців Національної гвардії України. Наукова розвідка здійснена з опорою на системний, праксеологічний методологічний підходи, принципи відкритості та неперервності професійної освіти. Відзнакою статті є орієнтування на розуміння освітнього лідерства в системі професійної підготовки військовослужбовців Національної гвардії України для здійснення різних форм взаємодії для ефективної комунікації між гвардійцями для досягнення цілей: навчальних та інформаційних, виховних і переконувальних, розвивальних і спонукальних. У змісті статті виокремлено переваги, виклики та способи їх вирішення в реаліях українського сьогодення. У статті розкрито групи компетентностей освітнього лідерства з урахуванням стандартизованих програмних вимог до змісту програм фахової підготовки майбутніх військовослужбовців Національної гвардії України. Автором зосереджено увагу на можливостях використання нейронної мережі GPT для генерації й обробки текстів професійної та соціально значущої тематики, перекладу, підготовки сценаріїв професійно спрямованих дозвіллевих і виховних заходів, перекладу, проведення тренувальних занять з розвитку комунікативних технік майбутніх гвардійців. Зазначено, що в умовах провадженого воєнного стану, коли розширено коло повноважень і функціональних обов'язків офіцерів Національної гвардії України, пріоритетного значення набувають питання приватності та професійної етики, а в контексті забезпечення якості професійної освіти – суворе дотримання норм академічної доброчесності під час використання потенціалу штучного інтелекту у процесі фахової підготовки майбутніх військовослужбовців Національної гвардії України.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS OF FORMING EDUCATIONAL LEADERSHIP COMPETENCIES OF FUTURE SERVICEMEN OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

Horbatiuk A. A.

*Postgraduate Student at the Department of Theory and Methods
of Professional Education*

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

Assistant to the Head of Educational Department

National Academy of the National Guard of Ukraine

Maidan Zahysnykiv Ukrainy, 3, Kharkiv, Ukraine

orcid.org/0009-0002-3712-5467

gaa1312@ukr.net

Key words: *education, quality, National Guard of Ukraine, professional training, leadership, serviceman, neural network, artificial intelligence, competence, professional education.*

In the article, the author revealed the potential of using artificial intelligence during the formation of educational leadership competencies of future servicemen of the National Guard of Ukraine. Scientific research was carried out based on systematic, praxeological methodological approaches, the principles of openness and continuity of professional education. The highlight of the article is the focus on the understanding of educational leadership in the system of professional training of personnel of the National Guard of Ukraine for the implementation of various forms of interaction for effective communication between servicemen to achieve goals: educational and informational, educative and persuasive, developmental and motivational. The content of the article highlights the advantages, challenges and methods of solving them in the realities of the Ukrainian present. The article describes the groups of educational leadership competencies, taking into account the standardized program requirements for the content of professional training programs for future servicemen of the National Guard of Ukraine. The author focuses on the possibilities of using the GPT neural network for the generation and processing of texts on professional and socially significant topics, translation, preparation of scripts for professionally oriented leisure and educational activities, translation, conducting training sessions on the development of communication techniques of future servicemen. It is noted that in the conditions of the ongoing martial law, when the range of powers and functional responsibilities of the officers of the National Guard of Ukraine has been expanded, the issues of privacy and professional ethics become of priority, and in the context of ensuring the quality of professional education – strict compliance with the norms of academic integrity when using the potential of artificial intelligence in the process of professional educational of future servicemen of the National Guard of Ukraine.

Постановка проблеми. Розвиток освіти в Україні та світі супроводжується динамічними трансформаціями. Принциповими аспектами організації освітнього процесу стали такі: безпека, відкритість, орієнтування на особистість кожного учасника освітнього процесу, використання потенціалу цифрових застосунків та інформаційно-комунікаційних технологій для формування компетентностей освітнього лідерства. Такі компетентності синтезують методологічні засади, закономірності, принципи та шляхи їх реалізації

в усіх суспільно-правових відносинах. Стрімке поширення штучного інтелекту, з одного боку, спрощує та прискорює навчально-комунікаційні взаємодії учасників освітнього процесу, із другого – постають нові виклики щодо збереження унікальності та персональної спрямованості цільових, змістовно-методичних і процесуальних аспектів опанування освітніх програм фахової підготовки. Контекст використання елементів штучного інтелекту у процесі вищої військової освіти – так само значущий. Адже процеси інфор-

матизації та цифровізації проникають у навчальний процес, професійні комунікації та практичну професійну діяльність військовослужбовців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Методологічний базис цієї публікації сформовано на підставі опрацювання Доктрини військового лідерства у Збройних силах України [3], Доктрини публічного спілкування [4], нормативних документів, що визначають вузлові аспекти організації освітнього процесу в закладах вищої військової освіти [7; 8]. Зазначена в назві статті проблематика перебуває в полі наукової уваги представників різних галузей знань. Крізь призму вивчення потенціалу масових відкритих онлайн-курсів (далі – МООС) і способів забезпечення якості професійної освіти в онлайн-середовищі шляхом оптимізації методів викладання, структури навчальних курсів, способів оцінювання та взаємодії між учасниками освітнього процесу окремі аспекти теми представлено у статті «Освітній потенціал масових відкритих онлайн-курсів (МООС) у становленні фахівця» [9]. Можливості використання штучного інтелекту в навчальному процесі стали предметом наукової дискусії на конференції «Експертні оцінки елементів навчального процесу» [5]. Деякою мірою проблематика освітнього лідерства розкрита крізь призму партнерства в освітньому та науково-дослідницькому процесах [1]. Категорійне поле цієї наукової розвідки сформоване на підставі міркувань і висновків авторів (Т. Шатун [12], І. Чистякова, І. Драга [11]), які в дослідженні проблематики підготовки військовослужбовців акцентують увагу на системному підході, необхідності створення умов для неперервної професійної освіти. Водночас проведений аналіз засвідчив актуальність проблеми формування компетентностей освітнього лідерства з використанням потенціалу цифрових сервісів.

Мета статті – розкрити потенціал використання штучного інтелекту під час формування компетентностей освітнього лідерства майбутніх військовослужбовців Національної гвардії України.

Виклад основного матеріалу. Серед розмаїття визначень освітнього лідерства, відповідних компетентностей у контексті військової освіти ключове поняття синтезує процеси розвитку та руху, змістовно розглядається як «елемент бойової сили в поєднанні з управлінням та інформацією, забезпечує виконання завдань у ході операцій (бойових дій)» [3]. Власне сам термін «лідерство» тлумачиться так: «це соціальний феномен, що сприяє досягненню групових цілей в оптимальні строки і з найбільшим ефектом. Це здатність впливати на поведінку окремих осіб чи організацій цінностями, властивостями харак-

теру, які відповідають меті, зовнішнім і внутрішнім потребам соціальної групи загалом» [3, с. 6]. Осмислення такого розуміння лідерства передбачає системний і праксеологічний підходи, згідно з якими людина є найвищою цінністю, лідерство має спрямовуватися на збереження та розвиток ціннісних орієнтирів, настанов, інтересів і потреб людини. У цьому ключі значущим є розуміння партнерства як базису праксеології освітнього лідерства в розумінні ефективності діяльності та комунікацій учасників освітнього процесу у вищому закладі військової освіти [1, с. 42; 2]. Штучний інтелект містить визначальні потенції цих процесів. Однак непродумане використання його може, навпаки, завдати школи чи призвести до зниження рівня фахової підготовки майбутніх військовослужбовців. Зазвичай усі процедурні аспекти організації освітнього процесу, способи взаємодії учасників освітнього процесу в закладах вищої військової освіти мають заздалегідь прописані алгоритми, регламенти такої діяльності передбачають чіткі правила, що суворо узгоджуються із ціннісними імперативами підготовки військовослужбовців до виконання професійних завдань. Освітнє лідерство під час фахової підготовки майбутніх військовослужбовців Національної гвардії України відіграє визначальну роль у взаємодії й ефективній комунікації між гвардійцями для досягнення навчальних та інформаційних, виховних і переконувальних, розвивальних і спонукальних цілей фахової підготовки. У цьому наше бачення повною мірою корелюється з доктринальними аспектами опрацьованих нормативних документів [1; 2; 7].

У цій науковій розвідці компетентності освітнього лідерства, які можна формувати чи вдосконалювати з використанням потенціалу сервісів і застосунків штучного інтелекту, розглянемо як такі, що стосуються внутрішньої комунікації військового лідера: здатності організувати, здійснювати, аналізувати та підвищувати ефективність «управління обміном цільовою за змістом інформації в межах військової частини (підрозділу): між окремими військовослужбовцями, підрозділами, командирами та підлеглими тощо» [2, с. 4]. У цільових і змістових аспектах цієї багатокomпонентної фахової компетентності варто виділити аспекти: навчальна/інформаційна (дати інформацію, навчальний контент, логіку руху пізнання, усвідомлення яких сприятиме кращому розумінню та виконанню професійних завдань), виховна/переконувальна (створити середовище, сприятливе для особистісно значущих смислів військової діяльності, усвідомленої відповідальності, самоприйняття та самоповаги, позитивної й адекватної самооцінки під час усіх видів внутрішніх комунікацій), розвивальна/спонукальна

(створення системи професійно вартісних мотивів, стимулів до конструктивної рефлексії під час системного зворотного зв'язку за допомогою вербальних, паравербальних, невербальних засобів) [2, с. 4].

2023 р. ознаменувався стрімким проникненням сервісів штучного інтелекту (далі – ШІ) у всі сфери суспільно-правових відносин. Не стоїть осторонь і фахова підготовка військовослужбовців Національної гвардії України. Одним із складників ШІ є генеративний ШІ, за допомогою якого можна створювати тексти, візуальний і аудіальний контент [6]. ШІ деякою мірою імітує людське мислення та комунікаційні алгоритми [6]. Широко обговорюють переваги та виклики використання в освітньому процесі мовної моделі GPT. Її використання дає змогу спростити рутинну роботу учасників освітнього процесу, вбудовані елементи моделі в застосунки, наприклад, Canva, допомагають оптимізувати процес створення інтерактивного навчального контенту (навчальних презентацій, інфографік, технологічних карт, чеклістів виконання деяких видів робіт тощо). У використанні ШІ під час формування компетентностей освітнього лідерства, які узгоджуються з компетентностями внутрішньої комунікації військового лідерства, варто дотримуватися принципових приписів і рекомендацій безбар'єрності [2, с. 6–7]. У контексті заявленої проблеми сервіси ШІ передбачають акцентуацію на принципових положеннях академічної доброчесності у використанні цифрових застосунків, урахування вже наявних комунікаційних кіл і моделей комунікаційних мереж особового складу, як-от використання командирських наративів, слів-індикаторів, системні вправлення у практиках установаження причинно-наслідкових зв'язків, суворе дотримання приписів приватності та професійної етики. Останнє є важливою умовою ефективності будь-якої комунікації учасників освітнього процесу під час професійної військової освіти.

На прикладі аналізу матеріалів організації освітнього процесу на гуманітарному факультеті Національної академії Національної гвардії України [10], другий (магістерський) рівень вищої освіти, тактичний рівень військової освіти, освітньо-професійна програма «Лінгвістичне забезпечення та стратегічні комунікації», виокремлено професійні компетентності освітнього лідерства в контексті внутрішніх комунікацій, а саме: «здатність ефективно використовувати у процесі військового управління різні теорії в галузі комунікації; розуміння факторів, які мають позитивний чи негативний вплив на результати виконання поставленого завдання та здатність визначити і врахувати ці фактори в конкретних умовах обстановки; здатність розглядати проблему дослідження з

використанням відповідних джерел і бібліографії; здатність планувати та здійснювати стратегічні комунікації Національної гвардії України з урахуванням специфіки міжкультурної комунікації у правоохоронній і військовій галузях» [10]. Використання технологій і застосунків ШІ під час формування цих професійних компетентностей передбачає застосування інтерактивного та мультимедійного супроводу занять, присвячених аналітичним оглядам «Стратегічні комунікації в діяльності НАТО», розроблення презентаційного матеріалу й інформаційно-дорадчого контенту на основі аналізу відкритих мережеских ресурсів Національної гвардії України (далі – НГУ) та Національної академії Національної гвардії України в частині «Зв'язки із громадськістю в діяльності НГУ», «Світовий досвід комунікативної взаємодії силових структур і ЗМІ». Порівняння матеріалів авторського змісту та результатів створених текстів за допомогою моделі GPT за методом «Face to face», «Духовний спадок українського війська», інтерактивних карт, алгоритмів, сторінок планшетів під час розроблення проєктів з формування компетентностей критичного сприйняття інформації та стратегій подолання наслідків інформаційної агресії, наприклад: «Проєктування заняття з особовим складом військового підрозділу на тему «Способи виявлення фейкових повідомлень в інтернеті»», «Порівняння української комунікативної культури й однієї із зарубіжних», «Формування іміджу Національної гвардії України»; використання анімованих схем, відеоконтенту для моделювання ситуацій тренажерів інтерв'ю, пресконференції, ділових переговорів, виходу з конфліктних комунікаційних ситуацій [10].

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, у статті зосереджено увагу на можливостях використання моделі GPT для генерації й обробки текстів професійної та соціально значущої тематики, перекладу, підготовки сценаріїв професійно спрямованих заходів, перекладу, проведення тренувальних занять із розвитку комунікативних технік майбутніх гвардійців на прикладі освітньо-професійної програми «Лінгвістичне забезпечення та стратегічні комунікації». Зазначено, що в умовах провадженого воєнного стану, коли розширено коло повноважень і функціональних обов'язків офіцерів Національної гвардії України, посилено загрози дезінформації, інформаційної агресії, пріоритетного значення набувають питання приватності та професійної етики, а в контексті забезпечення якості професійної освіти – суворого дотримання норм академічної доброчесності під час використання потенціалу штучного інтелекту у процесі фахової підготовки майбутніх військовослужбовців Національної гвардії України. Ця публікація накреслює

коло перспективних напрямів подальшого розроблення теми, а саме: розроблення методичного інструментарію використання моделі GPT під час аудиторних, самостійних практичних занять, професійно зорієнтованих виховних і комунікаційних заходів у системі вищої військової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ворожбіт-Горбатюк В., Хижняк І. Партнерство як індикатор ефективності виховної роботи в закладі освіти. *Молодь і ринок*. 2022. № 5 (203). С. 41–45. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.230497>.
2. Внутрішні комунікації військового лідера. Порадник для офіцерів та сержантів. Київ : Центр морально-психологічного забезпечення Збройних сил України, 2020. 15 с.
3. Доктрина військового лідерства у Збройних силах України. Київ : Головне управління доктрин та підготовки генерального штабу Збройних сил України спільно із Центром оперативних стандартів і методики підготовки Збройних сил України, 2020. 27 с. URL: https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2020/12/Doktryna_rozvytku_viyskovoho_liderstva_v_Zbroynykh_sylakh_Ukrainy_compressed.pdf.
4. Доктрина публічного спілкування. Військова керівна публікація військовим організаційним структурам з порядку організації публічної інформаційно-комунікаційної діяльності у Збройних силах України. Київ : Управління зв'язків із громадськістю Збройних сил України, 2020. 20 с. URL: http://stratcom.nuou.org.ua/wpcontent/uploads/2020/10/doktryna_pyblyck_spilkuvannia_20200919.pdf.
5. Експертні оцінки елементів навчального процесу : програма і матеріали XXV Міжвузівської науково-практичної конференції, Харків, 25 листопада 2023 р. / ред. В. Кірвас. Харків : Вид-во НУА, 2023. 112 с.
6. Кірвас С. Використання штучного інтелекту в освіті. *Проблеми інформатизації*. Харків : Цифрова друкарня “Impress”, 2023. С. 45–46.
7. Про затвердження Інструкції з оцінювання рівня авторитету і лідерства командирів (начальників) у Збройних силах України : наказ Генерального штабу Збройних сил України. 2018. URL: <https://dovidnykmpz.info/zagalni/nakaz-heneral-noho-shtabu-zbro-nykh-sy-12>.
8. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі ЗВО». 2022. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/325-610_vikladaci_zakladiv_visoi_osviti.pdf.
9. Собченко Т., Желізняк О. Освітній потенціал масових відкритих онлайн курсів (МООС) у становленні фахівця. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2023. Вип. 2 (9). <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-10>.
10. Національна академія Національної гвардії України. Гуманітарний факультет. Підготовка здобувачів освіти (курсанти). 2023. URL: <https://nangu.edu.ua/faculty/gumanitarnij-fakultet> ; https://nangu.edu.ua/uploads/files/silabus/4/22_Stratehichni_komunikatsiyi_viysk.pdf.
11. Чистякова І., Драга І. Підготовка військовослужбовців у закладах вищої освіти України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 2 (96). С. 196–204.
12. Шатун В. Компетентності лідерства як детермінанта ефективності сучасного менеджера. *Наукові праці. Економіка*. 2017. Вип. 294. Т. 306. С. 73–80.

REFERENCES

1. Vorozhbit-Horbatyuk, V., Khyzhniak, I. (2022). Partnerstvo yak indyikator efektyvnosti vykhovnoi roboty v zakladi osvity [Partnership as an indicator of the effectiveness of educational work in an educational institution]. *Molod i rynek*. № 5 (203). S. 41–45. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.230497>.
2. Vnutrishni komunikatsii viiskovoho lidera (2020). Poradnyk dlia ofitseriv ta serzhantiv [Internal communications of the military leader. Advisor for officers and sergeants]. Kyiv: Tsentr moralno-psykholohichnoho zabezpechennia Zbroinykh syl Ukrainy. 15 s.
3. Doktryna viiskovoho liderstva u Zbroinykh sylakh Ukrainy (2020) [Doctrine of military leadership in the Armed Forces of Ukraine]. Kyiv: Holovne upravlinnia doktryn ta pidhotovky heneralnoho shtabu Zbroinykh syl Ukrainy spilno z Tsentrom operatyvnykh standartiv i metodyky pidhotovky Zbroinykh syl Ukrainy. 27 s. URL: https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2020/12/Doktryna_rozvytku_viyskovoho_liderstva_v_Zbroynykh_sylakh_Ukrainy_compressed.pdf.
4. Doktryna publichnoho spilkuvannia (2020) [Doctrine of public communication]. Viiskova kerivna publikatsiia viiskovym orhanizatsiinym strukturam z poriadku orhanizatsii publichnoi informatsiino-komunikatsiinoi diialnosti u Zbroinykh sylakh Ukrainy. Kyiv: Upravlinnia zviazkiv z hromadskistiu Zbroinykh syl Ukrainy, 2020. 20 s. URL: http://stratcom.nuou.org.ua/wpcontent/uploads/2020/10/doktryna_pyblyck_spilkuvannia_20200919.pdf.

5. Ekspertni otsinky elementiv navchalnoho protsesu (2023) [Expert evaluations of elements of the educational process]: prohrama i materialy XXV mizhvuz. nauk.-prakt. konf., Kharkiv, 25 lystopada 2023 r. / red. V.A. Kirvas. Kharkiv: Vyd-vo NUA, 2023. 112 s.
6. Kirvas, S.A. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [Use of artificial intelligence in education]. *Problemy informatyzatsii*. Kharkiv: Tsyfrova drukarnia Impress, 2023. S. 45–46.
7. Nakaz Heneralnoho shtabu Zbroinykh Syl Ukrainy “Pro zatverdzhennia Instruksii z otsiniuvannia rivnia avtorytetu i liderstva komandyriv (nachalnykiv) u Zbroinykh Sylakh Ukrainy»” (2018) [Order of the General Staff of the Armed Forces of Ukraine “On approval of the Instructions for assessing the level of authority and leadership of commanders (chiefs) in the Armed Forces of Ukraine”]. URL: <https://dovidnykmpz.info/zagalni/nakaz-heneral-noho-shtabu-zbro-nykh-sy-12>.
8. Profesiinyi standart na hrupu profesii “Vykladachi ZVO” (2022) [Professional standard for the group of professions “Teachers of higher education institutions”]. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/325-610_vikladaci_zakladiv_visoi_osviti.pdf.
9. Sobchenko, T.M., Zhelizniak, O.A. (2023). Osvitnii potentsial masovykh vidkrytykh onlain kursiv (MOOS) u stanovlenni fakhivtsia [The educational potential of mass open online courses (MOOS) in becoming a specialist]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. (Serii: Pedahohika. Sotsialna robota)*. Vyp. 2 (9). <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-10>.
10. Natsionalna akademiia Natsionalnoi hvardii Ukrainy. Humanitarnyi fakultet. Pidhotovka zdobuvachiv osvity (kursanty) (2023) [National Academy of the National Guard of Ukraine. Faculty of Humanities. Training of education seekers (cadets)]. URL: <https://nangu.edu.ua/faculty/gumanitarnij-fakultet> ; https://nangu.edu.ua/uploads/files/silabus/4/22_Stratehichni_komunikatsiyi_viysk.pdf.
11. Chystiakova, I., Draha, I. (2020). Pidhotovka viiskovosluzhbovtiv u zakladakh vysheoi osvity Ukrainy [Training of military personnel in higher education institutions of Ukraine]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 2 (96). S. 196–204.
12. Shatun, V.T. (2017). Kompetentnosti liderstva yak determinanta efektyvnosti suchasnoho menedzhera [Leadership competencies as a determinant of the effectiveness of a modern manager]. *Naukovi pratsi. Ekonomika*. Vypusk 294. Tom 306. S. 73–80.

БІНАРНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА РОЗВИТКУ ЦІЛІСНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПРОФЕСІЇ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Калініна Л. В.

*кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри міжкультурної комунікації та іноземної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-1106-7329
prof.kalinina@gmail.com*

Климович Ю. Ю.

*викладач кафедри міжкультурної комунікації та іноземної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна
orcid.org/0000-0002-6991-5263
julia.klymovych@zu.edu.ua*

Ключові слова: професійна освіта, додипломна професійна підготовка вчителів, іноземна компетентність, методична майстерня, мовно-методичне середовище.

У статті відображено результати дослідження, проведеного на базі ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка, щодо впровадження бінарної форми методичних майстерень у професійну підготовку майбутніх учителів іноземної мови. Стверджується, що бінарні заняття в контексті представленого дослідження визначаються як інноваційна форма роботи, що спрямована на інтеграцію вивчення англійської мови та методики її навчання для досягнення бінарної мети – засвоєння професійно значущих знань і їх одночасного практичного використання.

Авторами обґрунтовано алгоритм проведення бінарної форми занять, що складається із трьох етапів. Зазначається, що перший етап – етап виклику, спрямований на стимулювання студентів до вивчення вибраної теми з методики навчання англійської мови, включає обговорення проблемного питання. Етап формує комунікативні вміння для практики мови й уміння аргументувати свої думки для методики, сприяє інтеграції теорії та практики у процесі навчання. Підкреслено, що другий етап передбачає мовно-методичну практику, що планується обома викладачами, визначає зміст і методи для реалізації бінарного заняття. Авторами запропоновано приклади використання інтерактивних методів у різних ротаційних режимах, як-от розв'язання проблемних завдань і групові проєкти, для залучення студентів і спільної творчості. Акцентовано, що через інтеракцію в парному та малогруповому режимах викладачі розвивають аргументаційні та комунікативні навички майбутніх учителів, сприяють їх підготовці до реальних педагогічних ситуацій. Наголошено, що заключний третій етап передбачає самостійну роботу студентів з вивчення теми та підготовку фрагментів уроків, а також представлено приклади завдань для самостійного опрацювання, що спрямовані на розвиток критичного мислення та професійних навичок майбутніх учителів.

Проведено опитування серед здобувачів освіти, а також експертну оцінку, що підтвердили значний приріст у професійній і мовній компетентності учасників, демонструючи позитивну динаміку в їхньому сприйнятті майбутньої професії. За результатами дослідження доведено ефективність бінарних занять і доцільність їх використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

BINARY SESSIONS AS AN EFFECTIVE FORM OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' HOLISTIC PROFESSION PERCEPTION DEVELOPMENT

Kalinina L. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Intercultural Communication
and Foreign Language Education
Zhytomyr Ivan Franko State University
Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1106-7329
prof.kalinina@gmail.com*

Klymovych Yu. Yu.

*Lecturer at the Department of Intercultural Communication
and Foreign Language Education
Zhytomyr Ivan Franko State University
Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6991-5263
julia.klymovych@zu.edu.ua*

Key words: *professional education, pre-service teacher training, foreign language competence, methodological workshop, linduo-methodological environment.*

The article presents the results of research conducted at the Institute of Foreign Philology of Zhytomyr Ivan Franko State University regarding the implementation of the binary form of methodological workshops in the professional training of future foreign language teachers. It is stated that binary sessions, within the context of the presented research, are defined as an innovative form of work aimed at integrating the practice of English and methods of its teaching to achieve the binary goal of acquiring professionally significant knowledge and its simultaneous practical application.

The authors propose an algorithm for conducting binary sessions, consisting of three stages. It is noted that the first stage, the open-inquiry, aims to stimulate students to explore a specific topic in the methods of teaching English. This stage fosters communicative skills for language practice and the ability to articulate one's thoughts regarding methodology, thus promoting the integration of theory and practice in the learning process. It is emphasized that the second stage involves language-methodological practice planned by both instructors, determining the content and methods for implementing the binary session. The authors provide examples of using interactive methods in various rotational modes, such as problem-solving tasks and group projects, to engage students and encourage collaborative creativity. The authors highlight that through interaction in paired and small-group modes, instructors develop argumentative and communicative skills of future teachers, preparing them for real pedagogical situations. The final third stage presupposes students' independent work on studying the topic and preparing for microteaching, and examples of tasks for independent learning aimed at developing future teachers' critical thinking and professional skills are presented.

A survey among learners and expert assessment were conducted, confirming a significant increase in the professional and language competence of participants, demonstrating positive dynamics in their perception of the future profession. Based on the research results, the authors proved the effectiveness of binary sessions and the advantage of their use in the professional training of future foreign language teachers.

Постановка проблеми. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» підкреслено, що держава повинна забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя та праці у світі, що змінюється [9]. Виклики воєнного стану в Україні, значні зміни в соціально-політичному й економічному житті країни диктують нові вимоги до випускників закладів вищої освіти та рівня їхньої професійної підготовки. Країні потрібні фахівці високого рівня, які здатні критично мислити, самостійно ухвалювати нестандартні рішення, мають здібності до інноваційної креативної діяльності. Результатом професійної підготовки майбутнього фахівця є знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, особистісні якості, набуті у процесі навчання в закладі вищої освіти, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити та виміряти, які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми [7, с. 24].

За цих умов видозмінюється професійна підготовка майбутнього вчителя, який не тільки опановує базові знання, навички та вміння, але й готовий до реалізації цілей і завдань Нової української школи, є сприйнятливим до творчої праці, високпрофесійним, здатним до пошуку та реалізації нових ефективних форм організації своєї професійної діяльності, постійно контролювати та коригувати своє особистісне зростання.

В умовах сьогодення нове призначення англійської мови, як мови ділового спілкування в Україні, спричинило необхідність зміщення акцентів і у професійній підготовці вчителя іноземної мови, який покликаний навчити своїх потенційних учнів мови як засобу міжкультурного спілкування, стати для них ретранслятором іншомовної культури, а в майбутньому – провідником діалогу культур з іноземними партнерами. Таке завдання до снаги вчителю нового покоління, здатного до свідомого опанування своєї професії у стінах мовного ЗВО, готового до саморозвитку та навчання впродовж життя. Однак наші спостереження показали, що традиційні форми професійної підготовки студентів, які базуються на передачі та репродукції готових знань, не сприяють підготовці самостійно мислячого вчителя, ініціатора нових методичних технологій, новатора, здатного імплемувати свої ідеї в реальних умовах у школі. Тому зусилля вчених і викладачів українських закладів вищої освіти спрямовані на пошук нових ефективних форм підготовки випускників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність поняття «*професійна компетентність*» була

предметом розгляду у працях багатьох вітчизняних учених, зокрема: О.Є. Антонової, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко й інших. Питанням професійної підготовки вчителя іноземної мови присвячено роботи як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, зокрема: С.Ю. Ніколаєвої, Н.Ф. Бориско, В.Г. Редько, О.Б. Бігич, В.В. Черниш, Н.Р. Прокопчук, I. Hammer, S. Thornbury, I.C. Richards, M. Wallace etc.

Проте питання розроблення інноваційних форм професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови нового покоління в закладі вищої освіти, з огляду на необхідність модернізації її змісту, форм і методів у складних умовах сьогодення, ще не отримало належної уваги в науці та є не досить вивченим.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективності бінарних занять як засобу цілісного сприйняття майбутньої професії під час професійної підготовки вчителя іноземної мови нового покоління.

Виклад основного матеріалу. У 2022–2023 навчальних роках на базі ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка ми провели дослідження з метою пошуку такої форми професійної підготовки, яка б сприяла формуванню методичної компетентності вчителя іноземної мови нового покоління, здатного до реалізації завдань НУШ.

Зазначимо, що впродовж десяти років професійно-методична підготовка у згаданому закладі освіти здійснюється на основі типової програми «Методика навчання англійської мови. Освітній ступінь бакалавра», яка була створена представниками 14 ЗВО України, зокрема і ЖДУ імені Івана Франка, під егідою Міністерства освіти і науки (далі – МОН) України та Британської Ради в Україні в рамках проєкту «Шкільний учитель нового покоління» з метою оновлення змісту та підходів до мовної та методичної підготовки майбутнього вчителя. Невипадково серед основних принципів професійної підготовки майбутнього вчителя є принцип різноманітності підходів до навчання та принцип доповнення курсу методики курсами із практики мови, що дозволяє інтегрувати теоретичну методичну підготовку із практикою навчання англійської мови, коли головним пріоритетом стає застосування знань у конкретних ситуаціях навчання, а не самі знання.

Вищеокреслені позиції дозволили нам припустити, що використання **бінарної форми** проведення методичних майстерень надасть майбутнім учителям англійської мови можливість не тільки значно поліпшити власні іншомовні комунікативні вміння, збагатити мовний і мовленнєвий інвентар, але й, що найголовніше, сформує цілісне сприйняття власної професії.

У науково-педагогічній літературі бінарні заняття визначаються так: *особливий тип занять, що поєднує в собі навчання водночас кількох дисциплін під час вивчення одного поняття* [12]; *нестандартна форма навчання для реалізації міжпредметних зв'язків* [2]; *інтерактивний метод навчальних педагогічних технологій в освітньому процесі* [6]; *сукупність різних педагогічних технологій* [8]; *творчість двох педагогів, яка перетворюється на творчий процес здобувачів освіти* [4]; *різновид інтегрованого заняття* [5].

Усі ці визначення дозволяють підсумувати педагогічну сутність бінарного заняття в межах нашого дослідження як *спільне викладання англійської мови та методики навчання англійської мови з метою досягнення бінарної мети – засвоєння професійно значущих знань і їх одночасне практичне використання*.

Оскільки бінарна форма передбачає співпрацю двох спеціалістів, у нашому випадку це були вчений методист-теоретик і вчений-філолог, викладач із практики англійської мови. Ми розробили **алгоритм проведення бінарної форми занять**, який містить такі етапи.

Перший етап – етап виклику (open-inquiry), має на меті не тільки заохотити студентів до вивчення вибраної теми з курсу методики навчання англійської мови, але й дізнатися їхні інтереси в річищі теми, яка вивчається, залучити всіх до обговорення основного питання методичної майстерні. Викладачі проголошують проблемне питання, з якого починається бінарне заняття, і кожен з них представляє власний погляд на нього. Це можуть бути альтернативні думки або зовсім різні погляди на тлумачення методичної проблеми. Наприклад:

Inquiry question: In the 21st century in many European countries including Ukraine plurilingual approach has become a learning approach. Why did it happen? What does this approach mean?

Майбутні вчителі не завжди погоджуються з думкою експертів і висловлюють своє бачення проблеми, аргументують власний погляд, що свідчить про розвиток їхньої ініціативності та бажання продемонструвати самостійність.

На даному етапі формуються навички й уміння, необхідні для обох дисциплін: для практики мови – це комунікативні вміння іншомовного спілкування, використання моделей комунікативної поведінки з вираженням різних комунікативних намірів, як-от згода, схвалення, пропозиція, протиставлення тощо; для методики – це вміння аргументувати свою думку в опорі на наявні знання, наводити приклади із власного досвіду, уміння оперувати висловлюваннями відомих учених-методистів, як ілюстрацією власної думки тощо.

Другий етап – мовно-методична практика, що планується обома викладачами: визначається зміст двох дисциплін для даної майстерні, уточнюються їхні навички та вміння, підбираються методи, прийоми та технології для реалізації цілі бінарного заняття. Наш досвід показав, що використання інтерактивних методів і прийомів, як-от розв'язання проблемних завдань, ситуації дослідження, симуляції, групові проекти, панельні дискусії тощо, сприяє підвищенню рівня їхньої залученості та перетворюють студентів на суб'єкт освітнього процесу.

Пропонуючи майбутнім учителям інтерактивні методи та прийоми, ми прагнули створити «співтворчість» між викладачами та студентами, співучасть усіх учасників бінарного заняття, у якому студенти змогли проявити власну індивідуальність, творчість, привнести в освітній процес щось нове й оригінальне. Наведемо приклади з теми “Teaching Communication”. Інтеракція в парному режимі на основі проблемного завдання:

Watch two video fragments of the English lessons, the aim of which is to develop learners' communicative competence. In pairs discuss what has been done by both teachers to realize the aim of the lesson. Say how much you agree with the teachers' methods, techniques and means of teaching.

Підібрані відеофрагменти містили різні уривки інструкцій учителів до інтеракції студентів, що викликало інтерес і жваву дискусію в одному класі та нерозуміння в іншому, яке закінчилося перекладом інструкції рідною мовою. Після першого обговорення інструкцій у командному режимі думки майбутніх учителів розділилися, оскільки деякі з них уважали переклад інструкції рідною мовою правильним виходом із ситуації, що склалася. У такому разі викладачі бінарного заняття організували розширену дискусію студентів у командному режимі з різними поглядами.

Work in teams. Come back to the results of your previous discussion. Give arguments to support your points of view and comment on possible consequences.

Практика показує, що іноді такі проблемні завдання, часто з досвіду самих викладачів, спричиняють жваву дискусію серед майбутніх учителів, стимулюють їхні вміння користуватися теоретичними знаннями в нестандартних педагогічних ситуаціях, в умовах, коли необхідно ухвалити правильне рішення. Інтеракція в малогруповому режимі:

Group up with your friends and come up with your ideas on how to organize the development of learners' communicative skills.

Мета такого завдання – не лише максимально наблизити професійну підготовку в аудиторії до можливої подібної ситуації в реальних умовах,

але і створити умови мотивованого практичного використання вже наявних знань, навичок і умінь, надати майбутнім учителям можливість проявити своє розуміння та бачення використання знайомих методів, форм і технологій навчання іноземної мови в реальних педагогічних контекстах.

Різні форми презентації ідей і групової творчості, запропоновані викладачами (microteaching, panel discussion, crossover groups etc.), підсилюють професійне спрямування змісту методичних майстерень з огляду на розширення методичної готовності майбутніх учителів, здатності прогнозувати перспективи використання побаченого у власній подальшій діяльності у школі.

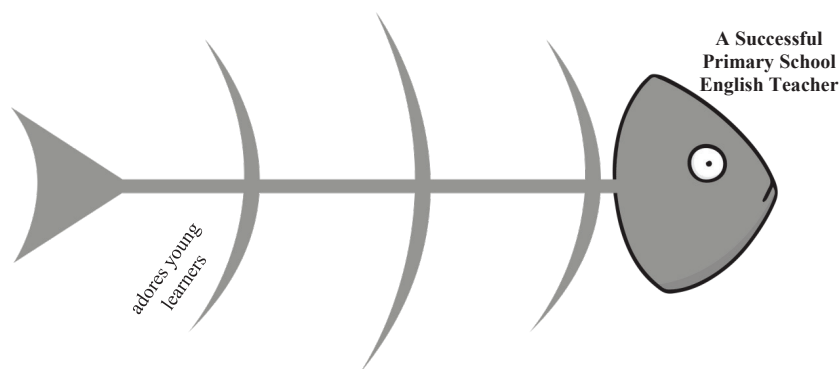
Під час проведення бінарних занять обидва викладачі є активними учасниками, іноді ставлять один одному питання, демонструють, що та сама проблема потребує обговорення з позиції кожної дисципліни, адаптують зміст знайомих технологій до конкретної комунікативної або педагогічної ситуації, що значно знижує механічне заучування матеріалу, навпаки, орієнтує майбутніх учителів на творче використання навичок і умінь у реальних умовах.

Заключний **третій (продуктивний) етап** передбачає самостійну підготовчу роботу студентів з метою додаткового вивчення наукової літератури з теми, виконання пошукових завдань, підготовки елементів уроків для microteaching, аналізу підручників з англійської мови, рекомендованих МОН України тощо. Наведемо приклади завдань для самостійного опрацювання з теми “Teaching English to Young Learners”:

1. *Work with monolingual dictionaries, reference literature and internet sources available and come up with the definitions of the following notions: attention span; the total physical response (TPR); phonics etc.*

2. *Familiarize yourselves with Herbert Puchta & Marion Williams work “Teaching Young Learners to Think” to describe three modes of thinking and cognitive skills.*

3. *Using a fishbone technique design a portrait of a successful Primary School English Teacher:*



На бінарному занятті в аудиторії створюється єдине мовно-методичне середовище, своєрідний експериментальний майданчик, який потребує від майбутніх учителів осмислення здобутих під час методичних майстерень знань, узагальнення та критичної оцінки власного професійного «Я», порівняння мовленнєвих вмінь з одногрупниками, що дає змогу розмірковувати про достатність сформованих професійно значущих і мовленнєвих умінь, а також ефективність професійної підготовки на основі бінарної форми проведення методичних майстерень

Першими експертами даної форми занять стали студенти, яким було запропоновано розроблений нами тест ефективності зазначеного типу занять із запитаннями множинного вибору (Рис. 1):

Також здобувачам освіти було запропоновано доповнити речення власними відповідями (Таблиця 1):

Окрім оцінки ефективності бінарної форми професійної підготовки, ми провели експертну оцінку. У ролі експертів виступили викладачі ЗВО та методисти-філологи, які також цікавляться даною проблемою. Упродовж дев'яти занять бінарної форми вони відвідували методичні майстерні та спостерігали за перебігом занять. Був визначений вихідний рівень професійно значущих і мовних і мовленнєвих умінь і навичок з конкретної теми, а також фінальний рівень, за допомогою спеціально розробленого нами тесту.

Порівняння результатів експертної оцінки рівня професійної підготовки здобувачів вищої освіти свідчить про їхні високі оцінки. На думку експертів, використання бінарної форми професійної підготовки дало можливість майбутнім учителям достатнього рівня поліпшити свою професійну методичну та мовну мовленнєву компетентність у середньому на 21%, середнього рівня – до 17%, а кількість студентів з низьким рівнем знизилась до 3,2%. Отже, і експерти, і здобувачі вищої освіти підтвердили наше припущення про ефективність бінарної форми професійної мовної підготовки.

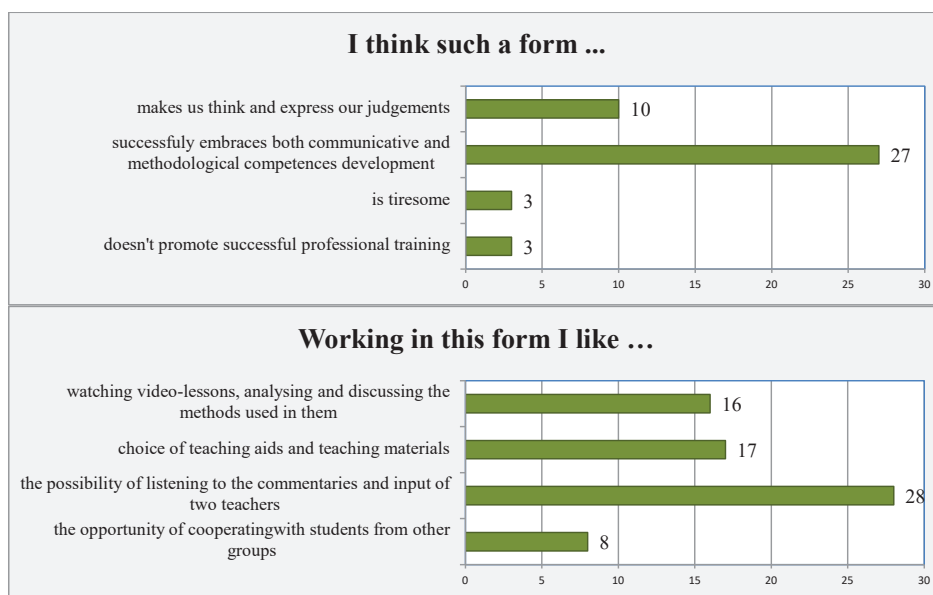


Рис. 1. Результати опитування учасників експерименту

Таблиця 1

Відкриті відповіді учасників експерименту

Due to this (binary) form of professional development I personally could <...>	
–	<i>compare experiences of two teachers, find out different ways of solving problems related to methodology;</i>
–	<i>improve communication and methodological competences in cooperation with others;</i>
–	<i>observe two teachers working together to make classes more interesting;</i>
–	<i>grasp the advantages of teachers' cooperation;</i>
–	<i>learn more, because not only teachers give a theoretical part but also, I can see how it works in practice due to micro-teaching by peers. It's interesting to see how they prepare and interpret the topics. I saw very interesting ideas that I want to try;</i>
–	<i>hear the opinions and try methods of different educators with different views on methodology. It was very interesting and efficient;</i>
–	<i>expand my knowledge base and stay abreast of educational trends. It provided valuable insights and networking opportunities, fostering both personal and professional growth;</i>
–	<i>develop methodological competence & improve critical thinking;</i>
–	<i>better master various techniques and methods that can be used when learning a foreign language.</i>
Unfortunately, I couldn't <...>	
–	<i>fully express my ideas;</i>
–	<i>tailor the training to my specific needs;</i>
–	<i>implement what I learned in a real-world setting immediately;</i>
–	<i>fully absorb the entire amount of information;</i>
–	<i>visit all the sessions;</i>
–	<i>feel completely comfortable because the whole group was together;</i>
–	<i>work with a big number of students at one time;</i>
–	<i>learn everything in details, as we had a very rough timetable;</i>
–	<i>apply this knowledge in practice enough;</i>
–	<i>better understand the benefits of this form.</i>

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Проведене дослідження підтвердило доцільність професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови засобами бінарного навчання, тому що колективна діяльність викладачів і студентів умотивувала студентів до глибокого всебічного опанування власної професії і як знавця іноземної мови, і як вчителя нового покоління, здатного до інноваційної та

креативної діяльності. Перспективами подальшого дослідження можуть стати міждисциплінарні зв'язки різних дисциплін, які вивчаються в мовному ЗВО, наприклад, іноземної мови та зарубіжної літератури, методики навчання іноземної мови та методики навчання зарубіжної літератури, а також розроблення різних типів занять у рамках бінарної форми, як-от заняття-дослідження або заняття-антилекція тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
2. Бінарні лекції як стратегія навчання студентів медичних ЗВО / О.В. Добровольська та ін. *Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні* : матеріали Навчально-наукової конференції з міжнародною участю, м. Полтава, 21 березня 2019 р. Полтава, 2019. С. 67–68.
3. Калініна Л.В., Прокопчук Н.Р. Метод педагогічного тандему як засіб професійно педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в умовах онлайн-навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2023. № 59. Т. 2. С. 209–214. doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-31.
4. Клець С.Л. Бінарний урок як форма інтегрованого навчання при вивченні географії в середній школі. *Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу* : матеріали Міжнародної наукової конференції, м. Тернопіль, 17–18 травня 2018 р. Тернопіль : Вектор, 2018. С. 191–193.
5. Красик О.Ю. Бінарні заняття. URL: oles.at.ua/statti/binarni_uroki.doc (дата звернення: 15.01.2024).
6. Нівня Г.О. Бінарна лекція як засіб формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Освіта та соціалізація особистості* : матеріали X Інтернет-конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених, присвяченої 30-річчю створення кафедри філософії, соціології та менеджменту соціокультурної діяльності та 205-річчю Університету Ушинського, м. Одеса, 22–23 квітня 2022 р. Одеса : Університет Ушинського, 2022. С. 61–64.
7. Про освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556–VII. Дата оновлення: 4 січня 2024 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 17.01.2024).
8. Стахова Л.Л. Бінарне заняття як одна з форм підвищення ефективності корекційно-розвивального процесу в закладах дошкільної освіти. *Логопедія* : науково-методичний журнал. Київ, 2017. № 11. С. 49–53.
9. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. Дата оновлення: 17 квітня 2002 р. URL: www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc (дата звернення: 17.01.2024).
10. Чурсинова О.Ю. Використання інтерактивних методів навчання у вищому навчальному закладі. *Університет online. Освіта в умовах пандемії* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 7 квітня 2021 р. Одеса, 2021. С. 104–106.
11. Bruton A. CLIL: Some of the Reasons Why ... and why not. *System*. 2013. Vol. 41 (3). P. 587–597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>.
12. Bekzhanova Z., Ryssaldy K. Efficiency of Binary Lectures in Teaching Major Linguistic Courses (Linguistics of Discourse and Cognitive Linguistics). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 214. P. 430–438. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.703>.
13. Master P. Teaching the English Articles as a Binary System. *TESOL Quarterly*. 1990. Vol. 24 (3). P. 461–478. <https://doi.org/10.2307/3587230>.
14. Parr-Modrzejewska A. Teaching English through integrated education in lower primary school. Łódź ; Kraków : Wyd. UŁ, 2015. 280 p.

REFERENCES

1. Dychkivska, I.M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies] (I.M. Dychkivska, Eds.). Akademvydav.
2. Dobrovolska, O.V., Dobrovolskyi, O.V., Kuz, H.M., & Dvornyk, I.L. (2019). Binarni lektsii yak stratehiia navchannia studentiv medychnykh ZVO [Binary Lectures as a Teaching Strategy for Students in Medical Higher Education Institutions]. *Actual Problems of the Modern Higher Medical Education in Ukraine* (p. 67–68). Poltava State Med. Univ. URL: <https://shorturl.at/jqtSZ>.
3. Kalinina, L.V. & Prokopchuk, N.R. (2023). Metod pedahohichnoho tandemu yak zasib profesiino pedahohichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnoi movy v umovakh onlain-navchannia [The method of pedagogical tandem as a means of professional pedagogical training of future foreign language teachers in the conditions of online learning]. *Current issues of humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists*, 59 (2), 209–214. doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-31.
4. Klets, S.L. (2018). Binarnyi urok yak forma intehrovanoho navchannia pry vyvchenni heohrafi v serednii shkoli [Binary Lesson as a Form of Integrated Learning in the Study of Geography in Secondary School]. *New Ukrainian School: theory and practice of integrated approach realization* (p. 191–193). Vector. URL: <https://shorturl.at/clCFR>.

5. Krasnyk, O.Yu. (2006). Binarni zaniattia [Binary Sessions]. URL: oles.at.ua/statti/binarni_uroki.doc.
6. Nivnia, H.O. (2022). Binarna lektsiia yak zasib formuvannia motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv [Binary Lecture as a Means of Forming Motivation for Student Learning and Cognitive Activity]. *Osvita ta sotsializatsiia osobystosti* (p. 61–64). South Ukrainian Nat. Ped. University named after K.D. Ushynsky.
7. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On Education: The Law of Ukraine] № 1556–VII (2014). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
8. Stakhova, L.L. (2017). Binarne zaniattia yak odna z form pidvyshchennia efektyvnosti korektsiino-rozvyvalnoho protsesu v zakladakh doshkilnoi osvity [Binary Session as a Form to Enhance the Effectiveness of Corrective and Developmental Processes in Preschool Education Institutions]. *Speech Therapy: scientific-methodological journal* (p. 49–53). National Pedagogical Dragomanov University.
9. Ukaz Prezydenta Ukrainy “Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity” [Presidential decree “On National doctrine of education development”] № 347/2002 (2002). URL: www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc.
10. Chursynova, O.Yu. (2021). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Utilizing Interactive Teaching Methods in Higher Education Institutions]. University Online. Education in the times of Pandemic (p. 104–106). The Odesa State Univ. of Internal Affairs.
11. Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the Reasons Why ... and why not. *System*, 41 (3), 587–597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>.
12. Bekzhanova, Z., Ryssaldy, K. (2015). Efficiency of Binary Lectures in Teaching Major Linguistic Courses (Linguistics of Discourse and Cognitive Linguistics). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 430–438. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.703>.
13. Master, P. (1990). Teaching the English Articles as a Binary System. *TESOL Quterly*, 24 (3), 461–478. <https://doi.org/10.2307/3587230>.
14. Parr-Modrzejewska A. (2015). Teaching English through integrated education in lower primary school. Łódź ; Kraków: Wyd. UŁ.

ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Колбіна Л. А.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 36, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0001-6249-9546
Kolbina.ludmila79@gmail.com*

Ключові слова: майбутні спеціальні педагоги, соціально-правова компетентність, когнітивний компонент, особистісно-комунікативний, практично-діяльнісний.

У статті розкрито сутність і виявлено рівні сформованості соціально-правової компетентності в майбутніх спеціальних педагогів. Досліджено мету, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні та виділенні компонентів, критеріїв і рівнів сформованості соціально-правової компетентності в майбутніх спеціальних педагогів. На основі систематизації й аналізу науково-методичної літератури з метою визначення рівня сформованості соціально-правової компетентності в майбутніх спеціальних педагогів було визначено такі компоненти: когнітивний компонент (передбачав рівень сформованості соціально-правових знань щодо здійснення соціально-правового захисту та підтримки у процесі надання соціально-правової допомоги дітям з особливими освітніми потребами); особистісно-комунікативний компонент (характеризувався рівнем особистісної професійної активності; умінням вибудовувати успішну взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами на основі правильної комунікативної взаємодії; комунікабельністю; умінням уникати перешкод під час спілкування та врегульовувати конфліктні ситуації); практично-діяльнісний компонент (виражав уміння вирішувати практичні завдання у процесі здійснення соціально-правового захисту та підтримки під час надання соціально-правової допомоги дітям з особливими освітніми потребами, а також застосовувати практичний досвід (сформовані навички) у роботі з ними). Охарактеризовані особливості діагностичної роботи, яка проводилася на основі виділених трьох компонентів, кожен із яких визначав критерії та показники, за якими й оцінювалася сформованість соціально-правової компетентності в майбутніх спеціальних педагогів. Визначені й описані критерії та показники компонентів були необхідними для встановлення рівнів даної сформованості. На основі виділених компонентів було проведено експериментальне дослідження, яке проходило у три етапи. На першому етапі дослідження, за когнітивним компонентом, було використано власну авторську анкету «Оцінка рівня соціально-правових знань у професійній діяльності». Другий етап дослідження, за особистісно-комунікативним компонентом, ставив за мету виявити рівень розвитку професійної ідентичності (за методикою О. Радзімовської) та рівень розвитку комунікабельності (за методикою В. Ряховського). Під час третього етапу експериментального дослідження вирішували практичні завдання за допомогою розроблених авторських педагогічних завдань із визначення рівня розвитку практично-діяльнісного компонента майбутніх спеціальних педагогів.

IDENTIFYING THE LEVEL OF FORMATION OF SOCIAL AND LEGAL COMPETENCE IN FUTURE SPECIAL PEDAGOGUES

Kolbina L. A.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogical Technologies
in Primary Education
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky"
Staroportofrankivska str., 36, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6249-9546
Kolbina.ludmila79@gmail.com*

Key words: *future special pedagogues, socio-legal competence, cognitive component, personal-communicative, practical and activity-based.*

The article reveals the essence and describes the levels of formation of socio-legal competence in future special pedagogues. The author achieves the goal, which consists in theoretical justification and singling out the components, criteria and levels of formation of socio-legal competence in future special pedagogues. Based on the systematization and analysis of scientific and methodological literature in order to determine the level of formation of socio-legal competence among future special educators, the following components were determined: cognitive component (predicted the level of the formation of socio-legal knowledge regarding the implementation of social-legal protection and support in the process of providing social and legal aid for children with special educational needs); personal-communicative component (characterized by the level of personal professional activity; the ability to build successful interaction with children with special educational needs based on correct communicative interaction; sociability; the ability to avoid obstacles during communication and to resolve conflict situations); practical and activity-based component (expressed the ability to solve practical tasks in the process of social and legal protection and support during the provision of social and legal assistance to children with special educational needs, as well as to apply practical experience (formed skills) in working with them). The peculiarities of the diagnostic work, which was carried out on the basis of the three selected components, were characterized, each of which determined the criteria and indicators by which the formation of socio-legal competence in future special teachers was evaluated. The defined and described criteria and indicators of the components were necessary to establish the levels of this formation. Based on the selected components, an experimental study including three stages was conducted. At the first stage of the research, according to the cognitive component, the author's own questionnaire "Assessment of the level of socio-legal knowledge in professional activity" was used. The second stage of the research on the personal and communicative component aimed to identify the level of development of professional identity (according to the method of O. Radzimovska) and the level of development of sociability (according to the method of V. Riakhovsky). During the third stage of the experimental research, practical tasks were solved with the help of developed author's pedagogical tasks to determine the level of development of the practical activity component of future special pedagogues.

Постановка проблеми. У результаті проведеного аналізу історії розвитку української державності, а разом з нею українського суспільства, ми переконалися, що проблема формування соціально-правової компетентності дотепер не втрачає актуальності.

Перед освітою постала нагальна потреба в наданні молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, у самовизначенні в житті, соціальній активній діяльності, конкурентоспроможності та мобільності майбутніх фахівців на світовому ринку праці, формування

особистості, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору й інтелектуального зусилля.

Соціальна компетентність і правова обізнаність є важливими умовами професійного росту, які дозволяють фахівцям спеціальної освіти засвоїти теоретичні знання, самостійно застосовувати їх для вирішення поставлених завдань, бути мобільними в мінливих умовах сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проведено аналіз наукових праць, що мають істотне значення для з'ясування сутності проблеми, яка є предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (Н. Агаркова, П. Горностаї, І. Зверева, О. Калібаба, А. Капська, Я. Кічук, І. Ковчина, Г. Лактіонова, О. Песоцька, Ж. Петрочко, І. Родигіна, О. Ткачук, М. Фіцула, Т. Цюман та інші). Хоча вчені неодноразово зверталися до даної проблеми, багаж ідей і конкретних рішень повноцінно не враховувався стосовно даного наукового дослідження, а саме: виявлення рівня сформованості соціально-правової компетентності в майбутніх спеціальних педагогів.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та виділенні компонентів, критеріїв і рівнів сформованості соціально-правової компетентності в майбутніх спеціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Провідне місце в даному дослідженні посідає визначення терміна «соціально-правова компетентність» за О. Ткачук. Учена розуміє його як «важливу інтегровану властивість особистості, основою якої є система знань, мотивів, умінь і навичок, виявом якої є соціальна захищеність і активізація соціально-правового досвіду; ефективну взаємодію із соціальним середовищем на шляху до успішної правової соціалізації» [3, с. 33].

На основі систематизації й аналізу науково-методичної літератури з метою визначення рівня сформованості соціально-правової компетентності в майбутніх спеціальних педагогів було визначено такі компоненти: *когнітивний компонент* – передбачає рівень сформованості соціально-правових знань щодо здійснення соціально-правового захисту та підтримки у процесі надання соціально-правової допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Цей компонент визначає підґрунтя для розуміння особливостей соціально-правової діяльності майбутніх спеціальних педагогів і характеризується прагненням до постійного набуття знань, оновлення вже наявної інформації. *Особистісно-комунікативний компонент* – характеризує рівень особистісної професійної активності; оцінку потреби самореалізації у вибраній професії; забезпечує уміння вибудовувати успішну взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами на основі правильної комунікативної взаємодії. Водночас

спостерігаються такі якості, як професійна зацікавленість і вмотивованість, толерантність, комунікабельність, уміння уникати перешкод під час спілкування та врегульовувати конфліктні ситуації. *Практично-діяльнісний компонент* – виражає вміння вирішувати практичні завдання у процесі здійснення соціально-правового захисту та підтримки під час надання соціально-правової допомоги дітям з особливими освітніми потребами, а також застосовувати практичний досвід (сформовані навички) у роботі з ними.

З урахуванням представлених компонентів було проведено експериментальне дослідження, яке проходило у три етапи.

З метою визначення рівня сформованості соціально-правової компетентності в майбутніх спеціальних педагогів і рівня соціально-правових знань у професійній діяльності на першому етапі експериментального дослідження було використано власну авторську анкету «Оцінка рівня соціально-правових знань у професійній діяльності». На другому етапі дослідження було поставлено за мету виявити рівень розвитку професійної ідентичності, а також рівень розвитку комунікабельності в майбутніх спеціальних педагогів. Для вивчення даних питань було застосовано опитувальник професійної ідентичності О. Радзімовської [3] та тест на визначення рівня комунікабельності В. Ряховського. На третьому етапі соціально-експериментального дослідження досліджували вміння вирішувати практичні завдання, це визначали за допомогою розроблених авторських педагогічних завдань із визначення рівня розвитку практично-діялісного компонента майбутніх спеціальних педагогів.

Для більш точної якісно-кількісної оцінки експериментального дослідження експериментальну вибірку становили студенти факультету початкового навчання спеціальностей 013 Початкова освіта. Логопедія та 231 Соціальна робота. Дослідження проводилося на базі лабораторії «Інноваційних педагогічних технологій».

На першому етапі діагностичного експерименту проводилося дослідження показників когнітивного компонента, а саме визначення рівня сформованості соціально-правових знань у професійній діяльності майбутніх спеціальних педагогів. Для цього було розроблено авторську анкету, яка містила 20 запитань, до неї входили як тестові варіанти відповідей, так і прямі питання, на які студенти мали дати розгорнуту відповідь.

Після обробки отриманих даних було виділено три рівня розвитку соціально-правових знань у професійній діяльності: достатній, середній і низький.

Низький рівень сформованості соціально-правової компетентності в майбутніх спеціальних

педагогів було виявлено у 25% осіб. Як виявилось, студенти даного рівня фрагментарно володіли інформацією щодо теорії соціально-правових знань, припускалися суттєвих помилок у характеристиці законодавчої бази, а також функціонуванні специфічних сфер соціально-правового захисту різних категорій населення; мали несформований комплекс знань і вмінь, які перешкоджали успішному проведенню аналізу основних теоретичних положень соціально-правової діяльності. Мали прогалини щодо знання та розуміння нормативно-правової бази стосовно соціально-правової діяльності майбутніх спеціальних педагогів. Проявляли слабку здатність до оцінювання соціальних проблем і особливостей клієнтів.

Респонденти, у яких виявлено середній рівень соціально-правових знань, сктановили 38% осіб. Такі студенти вільно володіли знаннями щодо теорії соціально-правової діяльності, але все ж таки припускалися незначних помилок у характеристиці законодавчої бази, а також функціонуванні специфічних сфер соціально-правового захисту різних категорій населення. Демонстрували сформований комплекс умінь, які дозволяли успішно аналізувати основні теоретичні положення соціально-правової діяльності. Мали прогалини щодо знання та розуміння нормативно-правової бази стосовно соціально-правової діяльності. Безперешкодно оцінювали наявні соціальні проблеми, потреби й особливості дітей з нетиповим рівнем розвитку.

Опитані з достатнім рівнем знань – решта 37% майбутніх спеціальних педагогів. Для них характерні вільне володіння знаннями щодо теорії соціально-правової діяльності, уміння правильно характеризувати законодавчу базу, а також функціонування специфічних сфер соціально-правового захисту дітей з особливими освітніми потребами. Такі студенти вільно демонстрували сформований комплекс умінь, які дозволяють успішно аналізувати основні теоретичні положення соціально-правової діяльності. А також проявили стійкі знання та розуміння нормативно-правової бази стосовно соціально-правової діяльності фахівця спеціальної освіти. Як виявилось, вони (майбутні спеціальні педагоги) безперешкодно здатні оцінювати наявні соціальні проблеми, потреби й особливості клієнтів.

Отримані результати свідчать про наявність прогалин у знаннях щодо здійснення соціально-правової діяльності, що потребує розроблення лекцій, спрямованих на засвоєння, поглиблення та закріплення соціально-правових знань у професійній діяльності майбутніх спеціальних педагогів.

На другому етапі діагностичного експерименту проводилося дослідження показників особистісно-комунікативного компонента для визначення

рівня розвитку професійної ідентичності за допомогою опитувальника професійної ідентичності О. Радзімовської [1] та виявлення рівня розвитку комунікабельності за тестом В. Ряховського.

За результатами дослідження за методикою О. Радзімовської видно, що більшість майбутніх спеціальних педагогів (58%) мають високий рівень розвитку професійної ідентичності. Це свідчить про те, що такі студенти відчують себе представниками вибраної професійної спільноти, поділяють її цінності, переживають позитивні емоції щодо професії та її представників; прагнуть до розширення власних професійних знань і умінь, воліють досягти успіху у професії та реалізуватися в ній.

Частково усвідомлена професійна ідентичність характерна для 35% респондентів. Такі майбутні спеціальні педагоги відчують себе невпевнено, ніби «на роздоріжжі». Водночас мають невизначені або суперечливі емоції у ставленні до професії та її представників. Інтерес до професії в них має ситуативний характер (зазвичай не впевнені у своєму виборі, можуть мати інші професійні інтереси й уподобання).

Зовсім незначна кількість майбутніх спеціальних педагогів мають низький рівень професійної ідентичності, а саме 7% осіб. Причиною цього може бути те, що майбутні спеціальні педагоги «не бачать» себе у вибраній професії, переживають негативні емоції щодо неї та до себе як її представника; не мають чітко сформованого професійного «Я-образу»; не розуміють необхідності розширення власних теоретичних професійних знань і практичних умінь, оскільки не впевнені в тому, що в майбутньому будуть працювати саме за цією професією.

Якщо підбити підсумок після використання методики «Опитувальник професійної ідентичності О. Радзімовської», можна сказати, що більшість майбутніх спеціальних педагогів мають високий рівень розвитку професійної ідентичності, це свідчить про те, що ці студенти серйозно ставляться до опанування майбутньої професії, орієнтовані на здобуття знань, удосконалення вмінь і навичок, вироблення компетентностей. Розвиток у професійній сфері виступає для них головною умовою професійної успішності.

У результаті дослідження за тестом В. Ряховського помітно, що в майбутніх спеціальних педагогів переважають три категорії комунікабельності: «деякою мірою товариськість» – 22% опитаних, «нормальна комунікабельність» – 30% осіб, «свій хлопець» – 25% респондентів. Деяко менша кількість (16%) студентів належить до категорії «вельми товариський», 5% осіб увійшли до категорії «замкнутість», 2% опитаних – «комунікабельність хворобливого характеру».

Отже, за результатами дослідження можна зробити висновок, що більшість майбутніх спеціальних педагогів мають рівень комунікації, що сприяє встановленню успішного комунікативного зв'язку. З тими студентами, у яких виявлено рівень, що гальмує процес налагодження успішної комунікації, необхідно провести бесіди для з'ясування причин, які зумовили таку ситуацію, та запропонувати методи подолання перешкод.

Під час третього етапу дослідження визначався рівень сформованості в майбутніх спеціальних педагогів умінь вирішувати практичні завдання. Для цього було розроблено авторські педагогічні завдання з визначення рівня розвитку практично-діяльнісного компонента майбутніх спеціальних педагогів.

Авторські педагогічні завдання містили п'ять педагогічних ситуацій, після ознайомлення з якими студент мав відповісти на представлені запитання.

Отже, більшість майбутніх спеціальних педагогів, а саме 65% осіб, мають середній рівень сформованості умінь вирішувати практичні завдання, що виражається в умінні демонструвати стійку здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. Здатність успішно застосовувати знання у практичних ситуаціях. Такі студенти потребують допомоги з боку викладачів щодо пошуку, обробки й аналізу інформації. Демонструють нестійкі вміння виявляти, класифікувати та вирішувати проблеми. Не завжди можуть самостійно ухвалювати обґрунтовані рішення.

Достатній рівень сформованості умінь вирішувати практичні завдання виявлено у 22% майбутніх спеціальних педагогів, яким властива стійка здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. Здатність успішно застосовувати знання у практичних ситуаціях; такі студенти вільно вміють здійснювати пошук, оброблення й аналіз інформації; демонструвати стійкі вміння виявляти, класифікувати та вирішувати проблеми. Самостійно ухвалюють обґрунтовані рішення.

Низький рівень мають решта майбутніх спеціальних педагогів (13%). Для таких педагогів характерна слабка здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. Фрагментарна здатність

застосовувати знання у практичних ситуаціях. Потребують допомоги з боку викладачів щодо пошуку, оброблення й аналізу інформації. Демонструють слабкі вміння виявляти, класифікувати та вирішувати проблеми. Слабко виражене вміння ухвалювати обґрунтовані рішення.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. У підсумку проведеної експериментально-дослідної роботи можна зробити такі висновки: було виявлено, що в майбутніх спеціальних педагогів переважає середній рівень соціально-правових знань. Більшість таких педагогів мають високий рівень розвитку професійної ідентичності, що є свідченням того, що ці студенти серйозно ставляться до здобуття професії, орієнтовані на здобуття знань, удосконалення умінь і навичок, вироблення компетентностей. У більшості майбутніх фахівців спеціальної освіти переважає рівень комунікації, що сприяє встановленню успішного комунікативного зв'язку, а також середній рівень сформованості умінь вирішувати практичні завдання.

Подальшу роботу вбачаємо в розробленні експериментальної програми, спрямованої на формування соціально-правової компетентності в майбутніх спеціальних педагогів. Експериментальне дослідження буде розроблятися на основі трьох компонентів (когнітивного, особистісно-комунікативного, практично-діяльнісного), які впливатимуть на формування соціально-правової компетентності в майбутніх спеціальних педагогів.

Мету розробленої експериментально-дослідної програми вбачаємо у створенні позитивного емоційно забарвленого клімату серед майбутніх спеціальних педагогів; підвищенні рівня соціально-правових знань щодо здійснення соціально-правового захисту та підтримки дітей з особливими освітніми потребами; формуванні потреби самореалізації у вибраній професії; підвищенні рівня професійної активності; формуванні готовності вибудувати успішний комунікативний зв'язок з дітьми з особливими потребами; виробленні вміння вирішувати практичні завдання у процесі здійснення соціально-правового захисту та підтримки під час надання їм соціально-правової допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Радзімовська О. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності учнів професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ. 2017. 206 с.
2. Тест Ряховского. URL : http://azps.ru/tests/tests_communicativ.html.
3. Ткачук О. Соціально-правова компетентність: співвідношення наукових категорій. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 14. Кн. 2. С. 28–36.

REFERENCES

1. Radzimovska, O.V. Psykholohichni chynnyky rozvytku profesiinoi identychnosti uchniv profesiino – tekhnichnykh navchalnykh zakladiv : dys. ... kand. psykhn. nauk : 19.00.07 [Psychological factors in the

- development of the professional identity of students of vocational and technical educational institutions] / Radzimovska Oksana Vitaliivna. Kyiv. 2017. 206 p. [in Ukrainian].
2. Test Riakhovskoho [Test by Riakhovsky]. URL: http://azps.ru/tests/tests_communicativ.html.
 3. Tkachuk, O.V. Sotsialno-pravova kompetentnist: spivvidnoshennia naukovykh katehorii. Teoretyko-metodolohichni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zb. nauk. pr. Kamianets-Podilskyi [Socio-legal competence: relations of scientific categories. Theoretical and methodological problems of raising children and school youth], 2010. Issue 14, vol. 2. P. 28–36.

ДІЄВІСТЬ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Петриченко Л. О.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти
та освітнього менеджменту*

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

пров. Руставелі, 7, Харків, Україна

orcid.org/0000-0002-3250-4321

larisa-petrichenko@ukr.net

Ключові слова:

*профорієнтація,
самовизначення, система
профорієнтації, реальна й
ідеальна особистісна та
професійна «Я-концепція»,
процес профорієнтації.*

У статті актуалізовано проблему підвищення ефективності сприяння професійному самовизначенню особистості, зокрема й у процесі профорієнтаційної роботи. Аналіз результатів сучасних досліджень, представлених у науковій літературі та публікаціях із проблеми, дозволив виокремити такі її аспекти, як: стан і напрями розвитку професійної орієнтації; професійна орієнтація в закладах загальної середньої освіти; професійна адаптація в системі профорієнтаційної роботи; теорія та практика професійного самовизначення.

Названо узагальнені проблеми, які відчувають сучасні абітурієнти у процесі власного професійного самовизначення.

За результатами аналізу висновків науковців визначено й охарактеризовано рівні профорієнтації: громадський і особистісний.

У змісті наукової публікації представлено аналіз наукової теорії та сучасної практики профорієнтаційної роботи як чинника професійного самовизначення на рівні формування реальних та ідеальних особистісної та професійної «Я-концепції». Сформульовано узагальнене визначення поняття «профорієнтація». Виокремлено низку проблем професійного вибору здобувачами освіти та рівні профорієнтації. Представлено окремі історичні факти, що ілюструють розвиток профорієнтаційної роботи в Україні, та запропоновано систему профорієнтації молоді. Професійне самовизначення схарактеризовано як складову частину процесу саморозвитку. Проілюстровано процес професійного самовизначення особистості з виокремленням суб'єктів, засобів, новоутворень, проміжних і кінцевих результатів. Сформульовано перспективи подальших досліджень і практичних дій щодо формування системного супроводу процесу самовизначення особистості.

THE EFFECTIVENESS OF CAREER GUIDANCE WORK AS A FACTOR IN THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF AN INDIVIDUAL

Petrychenko L. O.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education
and Educational Management
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy”
of the Kharkiv Regional Council
Rustaveli lane, 7, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3250-4321
larisa-petrichenko@ukr.net*

Key words: *career guidance, self-determination, career guidance system, real and ideal personal and professional “self-concept”, career guidance process.*

The article highlights the problem of increasing the effectiveness of promoting professional self-determination of an individual, in particular in the process of career guidance. An analysis of the results of modern research presented in the scientific literature and publications on the issue has made it possible to identify such aspects as: the state and directions of development of vocational guidance; vocational guidance in general secondary education institutions; professional adaptation in the system of vocational guidance; theory and practice of professional self-determination.

The problems faced by modern entrants in the process of their professional self-determination are generalised.

Based on the analysis of the conclusions of scientists, the levels of career guidance are defined and characterised: public and personal.

The content of the scientific publication presents an analysis of scientific theory and modern practice of career guidance work as a factor of professional self-determination at the level of formation of real and ideal personal and professional “self-concept”. A generalized definition of the concept of “career guidance” is formulated. A number of problems of professional choice by education seekers and the level of career guidance are highlighted. Some historical facts illustrating the development of career guidance work in Ukraine are presented, and a youth career guidance system is proposed. Professional self-determination is characterized as a component of the process of self-development. The process of professional self-determination of an individual is illustrated with the identification of subjects, means, neoplasms, and intermediate and final results. Prospects for further research and practical actions regarding the formation of system support for the process of self-determination of the individual are formulated.

Постановка проблеми. Практика професійної освіти переконує, що першим і надважливим кроком у формуванні сучасного педагога має бути професійна орієнтація на різних рівнях освіти до і включно з повною загальною середньою.

Зважаючи на зміст преамбули Закону України «Про освіту» [3], акцентуємо увагу на меті освіти, що полягає, зокрема, у всебічному розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, формуванні цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, зазначимо, що успішній самореалізації особистості передусє і її професійне самовизначення

як результат якісної профорієнтаційної роботи. Означений висновок впливає із сутності та підтверджується змістом поняття професійної орієнтації, що науковці розуміють як науково обґрунтовану систему форм, методів і засобів впливу на осіб, які навчаються та влаштовуються на роботу, що сприяє їхньому своєчасному залученню до суспільного виробництва, раціональному розташуванню за місцем праці на основі об’єктивної оцінки та врахування схильностей, здібностей та інших індивідуальних якостей людини [2].

Відсутність належної кількості сучасних досліджень, спрямованих на вивчення професій-

ної придатності, зокрема й майбутніх педагогів, вказує на необхідність подальших розвідок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз сучасних досліджень проблеми професійної орієнтації дозволив виокремити такі її аспекти, як: сучасний стан і розвиток професійної орієнтації (М. Зуб, Є. Єгорова, О. Ігнатович, А. Кіящук, В. Лозовецька, О. Мельник, Н. Остапчук, В. Пасічник, О. Пономаренко, А. Шевченко й інші); професійна орієнтація в системі шкільної освіти (М. Авраменко, Т. Голуба, І. Корсун, В. Пасічник, Р. Сойчук, О. Хміль, О. Пономаренко й інші); професійна адаптація як складова частина профорієнтаційної роботи (М. Панов, Н. Перегончук та інші); професійне самовизначення (І. Горбатюк, Л. Доровських, В. Калошин, Л. Пovalій та інші).

Вивчення наукової теорії із проблеми дало можливість сформулювати узагальнене визначення поняття «профорієнтація», яке розуміємо як багатоаспектну, цілісну систему науково-практичної діяльності громадських інститутів, відповідальних за підготовку молодого покоління до вибору професії та комплекс соціально-економічних і психолого-педагогічних завдань з формування у школярів професійного самовизначення, що відповідає індивідуальним особливостям особистості та запитам суспільства в компетентних фахівцях [1, с. 39–40; 4; 6; 11; 15].

Науковці С. Кода, Л. Рябуха, З. Охріменко, Л. Балабуха [6; 9; 10] пропонують по-новому підходити до організації профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), пов'язують це з тими проблемами, що відчувають сучасні здобувачі освіти щодо професійного самовизначення. Вони вважають, що випускники ЗЗСО мають не лише володіти комплексом базових знань, умінь і навичок, але й сформувати такі особистісні якості, що дозволили б їм максимально реалізуватись у житті (соціумі, професії).

Дослідники Л. Балабуха, С. Кода, З. Охріменко, Л. Рябуха вказують на низку проблем щодо професійного вибору здобувачів освіти:

1. Вибір майбутньої професії чи закладу вищої освіти відбувається неусвідомлено («за компанію», під впливом інших осіб, вимог батьків тощо).

2. Процес вибору ЗВО відбувається за принципами «є кілька варіантів», «куди пройду за курсом».

3. Ключовими мотивами вибору ЗВО є думки: «школу закінчено, то треба вступати», «якщо не вступлю, заберуть в армію (для юнаків)», «дівчині важливо мати вищу освіту» та «навчання у ЗВО створює більше можливостей для заміжжя».

4. Бажання здобути популярну, модну, престижну в суспільстві професію.

5. Вибір лише рейтингового ЗВО, а не його профілю.

6. Ключовим критерієм у виборі є привабливість професії, без співвідношення вимог професіограми з особистісними здібностями, якостями тощо.

7. Вибір ЗВО, а не конкретної спеціальності.

8. Упевненість у тому, що головне – вступити в ЗВО, а потім якось буде.

Важливим для розуміння феномену «професійна орієнтація» в умовах сьогодення є висновок В. Бойчука, Л. Коношевського, О. Сагадіної [1], А. Шиделко [15], Д. Закатнова, В. Орлова, Л. Злочевської й інших про те, що профорієнтація може і має здійснюватись на двох взаємопов'язаних рівнях: громадському й особистісному. Вона має бути однією з функцій школи, сім'ї, громадських інститутів, оскільки, з одного боку, для суспільства важливо, щоб кожен випускник ЗЗСО знайшов своє місце в системі суспільного виробництва, що відповідає його нахилам, інтересам і здібностям, а з іншого – за свідомого вибору професії максимально в ній самореалізувався в економічному, соціальному, професійному, особистісному аспектах життєдіяльності.

Виходячи з вищезазначеного, констатуємо, що аналіз наукової теорії вказує на доцільність і важливість розвитку такої системи профорієнтаційної роботи, яка б урахувала різні аспекти суспільного буття, була орієнтована як на суспільство, так і на особистість.

Метою статті є обґрунтування та представлення дієвої системи профорієнтації, що максимально сприяє свідомому самовизначенню особистості; досягненню нею комплексної життєвої мети як у власних інтересах, так і в інтересах суспільства, держави.

Виклад основного матеріалу. Поява окремих елементів теорії та практики оцінювання профпридатності людини в Україні має відносно давню історію. Зокрема, про працю за покликанням, реалізацію своїх здібностей говорив видатний український філософ і письменник Григорій Сковорода, який обґрунтував свою ідею «сродної праці», реалізація якої передбачала перебудову суспільного життя шляхом перетворення праці на найпершу потребу та задоволення [14, с. 126, 388, 417–418].

Активний рух з організації профорієнтації на теренах нинішньої України розпочався на початку ХХ ст. У 20-ті рр. в Києві, Дніпропетровську й інших містах розгортається робота з вивчення особливостей окремих професій у контексті дослідження психотехніки, виникли перші спроби обґрунтування професіографії. Однак усе зводилось до психологічних випробувань з метою з'ясування придатності до якоїсь професії,

а власне професіографією ніхто не цікавився. Це констатує В. Синявський [13].

Однією з панівних ідей цього часу стає ідея об'єднання навчання із продуктивною працею, підготовки дітей до трудової діяльності, реалізація якої спирається на підготовку молоді до вибору професії. Про це у своїх працях писали А. Макаренко та С. Шацький.

Оскільки не було спеціальної літератури з питань профорієнтації, запозичувався досвід інших країн, зокрема, з 1932 р. створювалися психотехнічні поради, завданням яких було пропагування ідеї організованого порадиництва щодо вибору професії [5].

Свою профорієнтаційну роль відігравали й біржі праці, що діяли на західноукраїнських землях з кінця XIX ст. до 1939 р.

Проблеми профорієнтації розробляли у Всеукраїнському інституті праці (м. Харків). Були організовані бюро із профконсультації в Києві й Одесі [8].

У 30-х рр. XX ст. активно створюються комітети у справах безробітних, осередки допомагали безробітним і пенсіонерам [7].

Але ця проблема була однобокою, часто відірваною від самої людини.

Після Другої світової війни завдання політехнічного навчання молоді знову стає актуальним і закріплюється юридично, у 1958 р. ухвалюється «Закон про зміцнення зв'язку школи із життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР».

Подальший розвиток проблеми профорієнтаційної роботи в Україні здійснювався у двох аспектах: педагогічному (А. Голомшток) і психологічному (Б. Федоришин). До 1991 р. в науковій теорії активно публікувались результати досліджень щодо ролі та місця трудової підготовки учнів у процесі їх самовизначення, особливостей взаємодії школи та сім'ї у формуванні професійних переваг учнів, формування методик профвідбору тощо.

На межі століть, незважаючи на наявність спеціалізованих центрів профорієнтації, ситуація почала характеризуватись деяким знецінюванням ролі та місця профорієнтаційної роботи в забезпеченні самовизначення молоді. Причини цього крилися в недосконалій стратегії освіти та хибному розподілі трудових ресурсів, тоді як нові економічні умови вимагали іншого підходу, що ґрунтувався б не на орієнтації лише на престижні спеціальності, абсолютній пріоритетності й обов'язковості вищої освіти, знеціненні «гуманітарних» професій, відсутності реальної профорієнтації та профвідбору, а на науково обґрунтованій системі профорієнтаційної роботи. Метою реалізації такої системи має бути узгодження вимог

соціально-професійного середовища із власними можливостями кожної особистості. Механізмами такого узгодження є глибокий самоаналіз і самооцінка молодою людиною майбутніх можливостей реалізації професійного «Я», що зростає, а спонукальною силою – дидактичні впливи ринкового професійного середовища.

На наше переконання, саме таке вирішення проблеми буде найбільш ефективним, оскільки ми не маємо орієнтуватись лише на знання професій чи бажання їх здобути, важливо допомогти юнаку або дівчині вибрати «свою» професію, у якій би максимально реалізувався й особистісний, і професійний потенціал людини. У цю систему мають бути включені різні елементи, пов'язані з державою, суспільством, економікою, системою освіти, сім'єю й особистістю.

Спираючись на зміст наукових праць [1–2; 4–15] та власний досвід роботи в системі освіти, пропонуємо систему профорієнтаційної роботи, яка, на наш погляд, охоплює всі ключові елементи, що забезпечують професійне самовизначення особистості як на етапі вибору професії, так і у процесі самореалізації у професійній діяльності (Рис. 1).

Зазначимо, що важливими критеріями якості профорієнтаційної роботи є формування в молодих людей сталого інтересу до педагогічної діяльності, створення сприятливих умов для перевірки на практиці власних можливостей у фаховій сфері та розвиток професійних здібностей і нахилів, поглиблене ознайомлення здобувачів освіти з особливостями педагогічної професії в контексті її відповідності інтересам, сподіванням і намірам молодих людей.

Оцінюючи стан профорієнтаційної роботи, зокрема і щодо педагогічної професії в закладах загальної середньої освіти, спираючись на власні дослідження і досвід, наголосимо, що, наприклад, у місті Харкові є лише один педагогічний лицей, який можна розглядати як профільний заклад освіти щодо орієнтації на педагогічну професію. Центри професійного розвитку педагогічних працівників, освітні центри є малочисельними та й не ведуть комплексної профорієнтаційної роботи, акцентують увагу на просвітництві, розвитку умінь, підвищенні майстерності педагогів. Окрім професійної інформації (різною мірою), заклади освіти також не здійснюють науково обґрунтовану професійну діагностику та професійні консультації.

Стосовно профвідбору дуже важко робити позитивні висновки, оскільки це зараз стосується лише молодих людей і їхніх батьків.

Мотиваційні ж листи, які запропонувало Міністерство освіти і науки України впродовж двох останніх років, мабуть, варто розглядати як

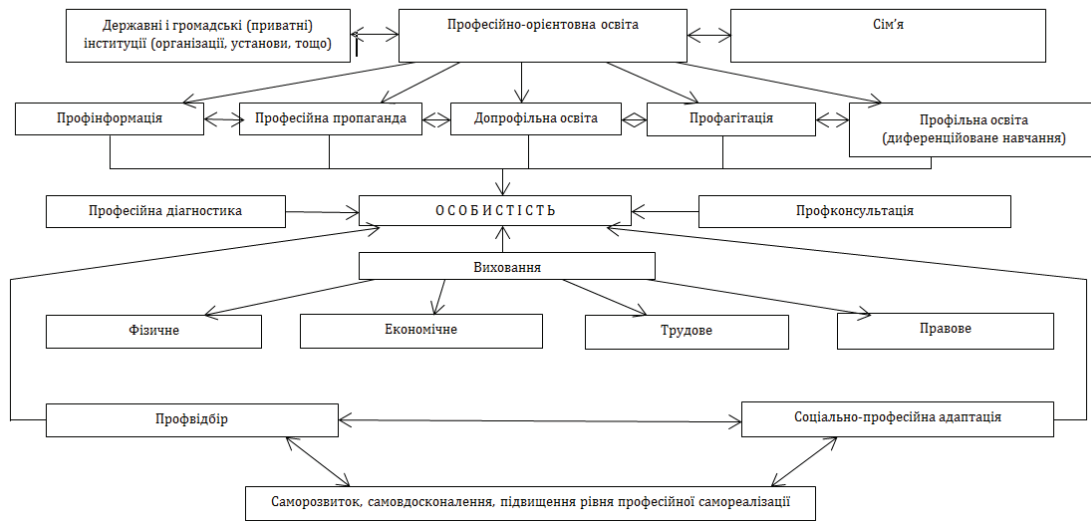


Рис. 1. Система професійної орієнтації молоді

елемент самовизначення молоді, але говорити про їхній якісний вплив на вибір професії, а про профвідбір і поготів, з боку ЗВО можна лише умовно.

Ще однією проблемою, що гальмує розвиток профорієнтаційної роботи є відсутність підготовлених фахівців, які б спеціально виконували цю роботу. Зараз не йдеться про створення освітньо-професійних програм підготовки в педагогічних ЗВО чи введення окремих посад у ЗЗСО, хоча це й дуже перспективно. Зараз важливо продовжити роботу з розвитку системи профорієнтації в державі за участі зацікавлених соціальних інституцій та інтенсифікувати роботу щодо створення такої системи у форматі «ЗЗСО – позашкільні заклади освіти – ЗВО».

Розглядаючи самовизначення як складову процесу саморозвитку, що вказує на здатність людини вдосконалювати себе в умовах змін, акцентуємо увагу на його психологічній основі – рефлексії, оскільки самовизначення, на наше переконання, прямо пов'язане з формуванням рефлексивної самосвідомості. Саме сформована рефлексивна самосвідомість має бути основою свідомого самовизначення.

Рефлексивна самосвідомість приводить до створення «Я-концепції», що дає можливість особистості здійснювати саморегуляцію своєї актуальної та майбутньої діяльності на більш високому рівні мотивації й ефективності. Це досягається шляхом внутрішньої боротьби реальної й ідеальної особистісної та професійної «Я-концепції» (Рис. 2).

Отже, самовизначення – це, у широкому розумінні, активне прагнення до якісного перетворення свого «Я» відповідно до умов і вимог середовища (соціального, професійного тощо). У вузькому розумінні – це усвідомлення своїх особистісних і потенційно професійних якостей, засіб самоствердження, вихід за межі актуального для досягнення нових цілей і станів.

Аналіз теоретичних напрацювань учених і досвід профорієнтаційної роботи дозволили нам вибудувати логічну схему підготовки до вибору професії, яка, на наш погляд, відображає всі його етапи (кроки) (Рис. 3).

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, успішність і резуль-



Рис. 2. Взаємозв'язок особистісної професійної «Я-концепції»

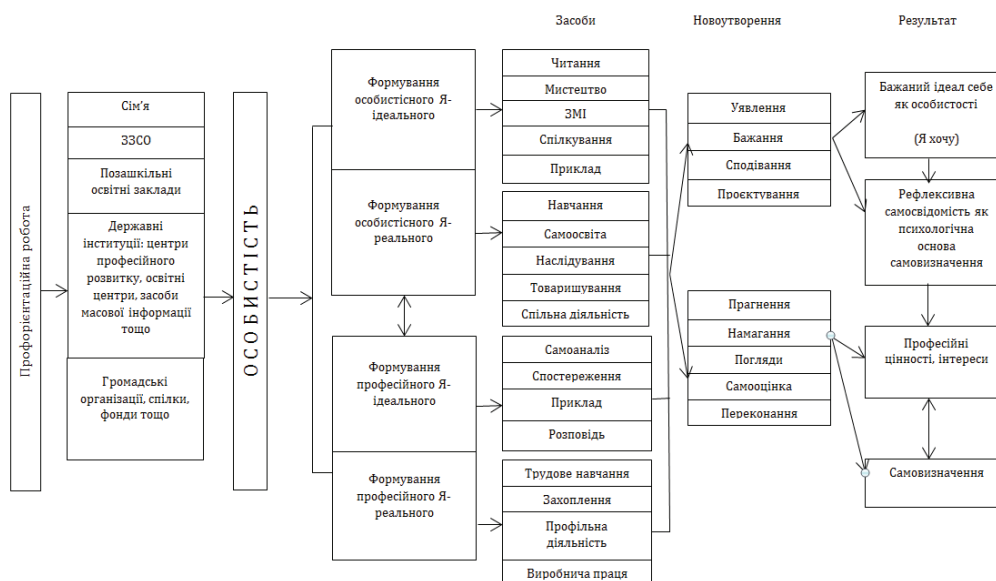


Рис. 3. Процес професійного самовизначення особистості

тативність профорієнтаційної роботи для забезпечення самовизначення особистості у виборі професії визначається її системністю, послідовністю та неперервністю.

Для нинішньої доби та подальшої перспективи вирішення проблеми важливо науково обґрунтувати та методично вивірити системний супровід процесу самовизначення особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Професійна орієнтація учнів у закладах загальної середньої освіти / В. Бойчук та ін. *Zbiór artykułów naukowych recenzowanych. Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii, Warszawa, 30.01.2018.* Warszawa, 2018. С. 39–45.
2. Теоретичні і методичні основи профорієнтації учнів загальноосвітніх шкіл та психолого-педагогічний відбір абітурієнтів на педагогічні спеціальності вищих навчальних закладів : методичні рекомендації для вчителів шкіл, викладачів, учнів, факультетів вищих навчальних закладів / В. Вареник та ін. Черкаси, 2006. 128 с.
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#> (дата звернення: 12.12.2023).
4. Професійна орієнтація : підручник / Є. Єгорова та ін. Кіровоград : Імекс, 2014. 230 с.
5. Кавецький В. Підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в сучасних умовах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2000. 186 с.
6. Кода С. Професійне самовизначення учнів в умовах сучасного освітнього середовища. *Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика : матеріали IV Всеукраїнської науково-методичної конференції*, м. Суми, 27 лютого 2020 р. Суми : НІКО, 2020. С. 121–124.
7. Кузів М. З історії виникнення професійної орієнтації в Україні. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2014. Вип. 42. С. 63–69.
8. Остапчук Н. Виникнення і розвиток професійної орієнтації як науково обґрунтованої системи (історико-генезисний аспект). *Наукові записки. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти»*. 2013. Вип. 3. С. 137–142.
9. Охріменко З., Балабуха Л. Теоретико-практичні проблеми сучасної професійної орієнтації учнів: тенденції розв'язання. *Науковий вісник Національного еколого-натуралістичного центру. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. № 2 (10). С. 56–70.
10. Охріменко З. Система професійної орієнтації старшокласників. *Профтехосвіта*. 2021. № 3 (148). С. 18–25.

11. Припотень В. Національні проблеми та зарубіжний досвід професійної освіти та профорієнтації молоді. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2010. № 5. С. 120–127.
12. Рябуха Л. Готовність учителів-гуманітаріїв до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. № 1 (349). С. 185–194.
13. Синявський В. Психологічні основи профорієнтаційної професіографії : навчальний посібник. Київ : ІПК ДСЗУ, 2010. 89 с.
14. Сковорода Г. Повне зібрання творів : у 2 т. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 1. 532 с.
15. Шиделко А. Профорієнтація і профвідбір: аксіологічні аспекти : навчальний посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2017. 140 с.

REFERENCES

1. Boichuk, V.M., Konoshevskiy, L.L., Sahadina, O.Iu. (2018). Profesiina oriantatsiia uchniv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Professional orientation of students in institutions of general secondary education]. Proceedings of the *Zbiór artykułów naukowych recenzowanych. Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii* (Poland, Warszawa, January 30, 2018), Warszawa, pp. 39–45.
2. Varenik, V.V., Prokopenko, L.I., Kharchenko, D.M. (2006). *Teoretychni i metodychni osnovy proforiientatsii uchniv zahalnoosvitnikh shkil ta psykhologo-pedahohichnyi vidbir abiturientiv na pedahohichni spetsialnosti vyshchyykh navchalnykh zakladiv* [Theoretical and methodical bases of career orientation of secondary school students and psychological-pedagogical selection of entrants to pedagogical specialties of higher educational institutions]. Cherkasy [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” : vid 05.09.2017 № 2145–VIII [Law of Ukraine “On Education”: dated September 5, 2017 № 2145–VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#> (accessed 12 December 2023).
4. Yehorova, Ye.V., Ihnatovych, O.M., Korobchenko, V.V., Lytvynova, N.I., Marchenko, I.B. (2014). *Profesiina oriantatsiia* [Professional orientation]. Kirovohrad : Imeks [in Ukrainian].
5. Kavetskiy, V.Ye. (2000). *Pidhotovka uchniv zahalnoosvitnikh shkil do profesiinoho samovyznachennia v suchasnykh umovakh* [Preparation of secondary school students for professional self-determination in modern conditions] (Phd Thesis), Ternopil.
6. Koda, S.V. (2020). *Profesiine samovyznachennia uchniv v umovakh suchasnoho osvitnoho seredovyscha* [Professional self-determination of students in the conditions of the modern educational environment]. Proceedings of the *Osobystisno-profesiina kompetentnist pedahoha: teoriia i praktyka : materialy IV Vseukr. nauk.-metod. konf.* (Ukraine, Sumy, February 27, 2020). Sumy : NIKO, pp. 121–124.
7. Kuziv, M.Z. (2014). *Z istorii vynyknennia profesiinoy oriantatsii v Ukraini* [From the history of the emergence of professional orientation in Ukraine]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity*, vol. 42, pp. 63–69.
8. Ostapchuk, N. (2013). *Vynyknennia i rozvytok profesiinoy oriantatsii yak naukovo obgruntovanoi systemy (istoryko-henezysnyi aspekt)* [The emergence and development of professional orientation as a scientifically based system (historical and genesis aspect)]. *Naukovi zapysky. Ser. “Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity”*, vol. 3, pp. 137–142.
9. Okhrimenko, Z., Balabukha, L. (2020) *Teoretyko-praktychni problemy suchasnoi profesiinoy oriantatsii uchniv: tendentsii rozviazannia* [Theoretical and practical problems of modern professional orientation of students: solution trends]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho ekoloho-naturalistychnoho tsentru. Ser. “Pedahohichni nauky”*, № 2 (10), pp. 56–70.
10. Okhrimenko, Z.V. (2021). *Systema profesiinoy oriantatsii starshoklasnykiv* [System of professional orientation of high school students]. *Proftekhosvita*, № 3 (148), pp. 18–25.
11. Prypoten, V. (2010). *Natsionalni problemy ta zarubizhnyi dosvid profesiinoy osvity ta proforiientatsii molodi* [National problems and foreign experience of professional education and career guidance of youth]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu*, № 5, pp. 120–127.
12. Riabukha, L.Z. (2022). *Hotovnist vchyteliv-humanitariiv do proforiientatsiinoy roboty u zakladakh zahalnoi serednoi osvity* [Readiness of humanities teachers for vocational guidance work in institutions of general secondary education]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Ser. “Pedahohichni nauky”*, № 1 (349), pp. 185–194.

13. Syniavskiy, V.V. (2010). *Psykhologichni osnovy proforiientatsiinoi profesiohrafii* [Psychological foundations of vocational guidance profession]. Kyiv : IPK DSZU [in Ukrainian].
14. Skovoroda, H.S. (1973). *Povne zibrannia tvoriv u 2 tomakh* [Complete collection of works in 2 volumes] (Vol. 1). Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].
15. Shydelko, A.V. (2017). *Proforiientatsiia i profvidbir: aksiologichni aspekty* [Vocational guidance and vocational selection: axiological aspects]. Lviv : LvDUVS [in Ukrainian].

СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Чорна А. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Наукового містечка, 59, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-0062-1144
chornaa@mdpui.org.ua*

Сердюк І. М.

*старший викладач кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Наукового містечка, 59, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-6808-0586
serdiuk_iryua@mdpui.org.ua*

Ключові слова: сучасний стан розвитку медіаграмотності, професійна підготовка, фахівці із цифрових технологій, освітні програми, критичне мислення, адаптація до технологічних змін.

Стаття присвячена вивченню сучасного стану розвитку медіаграмотності серед фахівців із цифрових технологій з метою виявлення ключових напрямів, викликів і можливостей для покращення їхньої освітньої підготовки. Праця спирається на застосування теоретичних методів дослідження, що включає аналіз наукової літератури, систематизацію та критичний огляд наявних досліджень у галузі медіаграмотності. У роботі також застосовано методи синтезу для інтеграції знань із різних джерел, оцінку тенденцій і визначення перспективних напрямів розвитку медіаграмотності серед фахівців із цифрових технологій. Дослідження виявило, що сучасний стан розвитку медіаграмотності у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій зумовлений технологічними інноваціями, змінами в інформаційному просторі, соціально-культурними трансформаціями, еволюцією освітніх методик, політичними та правовими регуляціями, активною участю зацікавлених сторін та індивідуальними характеристиками. Таким чином, визначається потреба в постійній актуалізації освітніх програм і методик навчання, щоб забезпечити відповідність навчального процесу швидким змінам у цифровому світі та підготувати фахівців, здатних ефективно діяти в умовах глобалізації, технологічного прогресу та медійної розмаїтості. Важливість компонентів медіаграмотності для професіоналів у галузі цифрових технологій полягає в їхній здатності до ефективного аналізу, створення та застосування медійного контенту, що сприяє глибокому розумінню та критичному використанню цифрового контенту. На підставі дослідження встановлено, що всебічна підготовка фахівців у сфері цифрових технологій потребує не тільки глибоких технічних знань, але й розвиненої медіаграмотності. Це передбачає не лише освоєння медійного контенту та технологій, а й уміння критично аналізувати інформацію й етично її використовувати. Дослідження підкреслює необхідність подальших наукових розробок у сфері медіаграмотності, з акцентом на створенні інноваційних освітніх методик за допомогою сучасних технологій та інтерактивних платформ,

а також на важливості постійного аналізу її впливу на професійну підготовку з метою адаптації програм до динамічних змін медійного ландшафту та вимог ринку праці.

CURRENT STATE OF MEDIA LITERACY DEVELOPMENT IN PROFESSIONAL TRAINING OF DIGITAL TECHNOLOGY SPECIALISTS

Chorna A. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Computer Science and Cybernetics
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Naukove mistechko str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0062-1144
chornaa@mdp.u.org.ua*

Serdiuk I. M.

*Senior Lecturer at the Department of Computer Science and Cybernetics
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Naukove mistechko str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6808-0586
serdiuk_iryana@mdp.u.org.ua*

Key words: *current state of media literacy development, professional training, digital technology specialists, educational programs, critical thinking, adaptation to technological changes.*

The article is devoted to the study of the current state of media literacy development among digital technology specialists to identify key areas, challenges and opportunities for improving their educational training. The study is based on the application of theoretical research methods, which includes the analysis of scientific literature, systematization and critical review of existing research in the field of media literacy. The work also involves synthesis methods for the integration of knowledge from different sources, assessment of trends and identification of promising directions for the development of media literacy among digital technology specialists. The study has revealed that the current state of development of media literacy in professional training of digital technology specialists is due to technological innovations, changes in the information space, socio-cultural transformations, evolution of educational methods, political and legal regulations, active participation of interested parties and individual characteristics. Thus, the need for constant updating of educational programs and teaching methods is determined to ensure the compliance of the educational process with rapid changes in the digital world and to prepare specialists who are able to act effectively in the conditions of globalization, technological progress and media diversity. The importance of media literacy components for digital professionals lies in their ability to effectively analyze, create and apply media content, which contributes to a deep understanding and critical use of digital content. Based on the research, it is established that the comprehensive training of specialists in the field of digital technologies requires not only deep technical knowledge, but also the developed media literacy. This involves not only mastering media content and technologies, but also the ability to critically analyze information and use it ethically. The study emphasizes the need for further scientific developments in the field of media literacy, with an emphasis on the creation of innovative educational methods using modern technologies and interactive platforms, as well as the importance of constant analysis of its impact on professional training to adapt programs to dynamic changes in the media landscape and labor market requirements.

Постановка проблеми. Проблематика полягає в дослідженні сучасного стану розвитку медіаграмотності у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій. Це питання має значущість як у науковому, так і у практичному аспектах, оскільки перетинається із ключовими завданнями у сферах освіти, розвитку робочої сили й інтеграції нових медіатехнологій у різноманітні галузі. Вирішення цієї проблеми є критично важливим для підготовки професіоналів, які не тільки володіють знаннями у сфері цифрових технологій, але і здатні критично мислити для відповідальної навігації, аналізу та створення медіаконтенту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх декількох років опубліковано праці науковців щодо зростання уваги до медіаграмотності як важливого елементу в підготовці спеціалістів із цифрових технологій (Л.Д. Костенко); важливості практичної складової частини в навчанні медіаграмотності (О.Я. Стойка); ролі критичного мислення в розвитку медіаграмотності (К.О. Яндола); наявних бар'єрів у розвитку медіаграмотності, як-от брак часу в навчальній програмі, обмежені ресурси для викладачів, нестача кваліфікованих тренерів і швидкі зміни в медійному середовищі, що ускладнює підтримання актуальності навчальних матеріалів (Ю.О. Рибіна). Проте є питання, що залишаються малодослідженими, наприклад, інтеграція медіаграмотності у специфічні області цифрових технологій і аналіз її поточного рівня та довгострокових впливів на професійну компетентність фахівців.

Метою статті є дослідження сучасного стану розвитку медіаграмотності у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій.

Завданнями статті є: 1) огляд наявних наукових праць, які зосереджуються на аналізі розвитку медіаграмотності в підготовці фахівців із цифрових технологій, з метою виявлення основних тенденцій і проблем, наявних натеper у цій галузі; 2) дослідження чинників, що визначають сучасний стан розвитку медіаграмотності у процесі професійної підготовки фахівців із цифрових технологій; 3) визначення основних компонентів медіаграмотності, які є важливими для успішної професійної діяльності в цифровому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан розвитку медіаграмотності в освітньому та соціокультурному контексті можна оцінити як динамічний процес, що розвивається, з досягненнями та викликами. Підвищення рівня медіаграмотності стає все більш важливим у зв'язку зі зростанням ролі медіа в суспільному житті, швидким розвитком цифрових технологій і збільшенням обсягів інформації, доступної людям. Медіаграмотність – це здатність особи розуміти, аналізувати, оціню-

вати й ефективно використовувати різноманітні медіаформати й інформаційні ресурси [2, с. 109]. Медіаграмотність є важливою складовою частиною освіти та соціокультурного розвитку. Вона дозволяє людині ефективно сприймати й опрацювати велику кількість інформації, яка надходить через різні медіаканали, як-от телебачення, радіо, інтернет, соціальні мережі тощо [3, с. 56]. Знання медіаграмотності допомагає людям критично оцінювати інформацію, відрізнити факти від домислів і маніпуляцій, розуміти медіатехнології та їхні впливи на суспільство. Вона сприяє формуванню свідомого споживача інформації, який може вільно орієнтуватися в медіапросторі та взаємодіяти з ним конструктивно та відповідально [1, с. 226]. Медіаграмотність також відіграє важливу роль у розвитку громадянського суспільства, демократії та культури спілкування [5, с. 137].

Сучасний стан розвитку медіаграмотності у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій в Україні та в усьому світі визначається кількома ключовими чинниками. Ці чинники впливають на якість і ефективність освітніх програм, спрямованих на розвиток навичок медіаграмотності серед студентів і професіоналів. Розглянемо їх.

1. Технологічні зміни й інновації є ключовим драйвером у формуванні сучасного інформаційного суспільства, впливають на всі аспекти життя, зокрема і професійну підготовку фахівців із цифрових технологій. Цей процес вимагає від освітніх інституцій і фахівців гнучкості та готовності до постійного навчання [7, с. 278].

З появою таких технологій, як штучний інтелект, машинне навчання, блокчейн, великі дані, інтернет речей (далі – IoT), а також нових медіаплатформ, професіонали мають не тільки опанувати ці інструменти, але й зрозуміти їхній потенційний вплив на суспільство, культуру й економіку. Це передбачає не лише технічні навички, а й глибоке розуміння етичних і соціальних аспектів застосування нових технологій.

Університети та коледжі стикаються з викликом інтеграції останніх технологічних досягнень у свої навчальні програми. Це передбачає не тільки оновлення курсів, але й розроблення нових дисциплін, які б забезпечували студентам знання та навички, необхідні для роботи у швидкозмінному технологічному ландшафті. Особливу увагу варто приділити практичному застосуванню теоретичних знань, забезпечити студентам можливість працювати над реальними проектами та вирішувати актуальні проблеми.

Швидкий технологічний розвиток створює виклики для фахівців, які мають постійно оновлювати свої знання та навички, щоб залишатися конкурентоспроможними на ринку праці. Водно-

час це відкриває нові можливості для кар'єрного зростання та розвитку в різних галузях, від кібербезпеки до розроблення програмного забезпечення й управління даними [4, с. 66].

Ефективне навчання медіаграмотності в контексті цифрових технологій вимагає міждисциплінарного підходу, який об'єднує технічні, соціальні, етичні та правові аспекти. Розуміння взаємозв'язку між технологіями та суспільством допоможе фахівцям розробляти та впроваджувати інноваційні рішення, які враховують потреби й очікування різних груп користувачів.

2. Зміни в інформаційному просторі, зумовлені широким доступом до інтернету й експоненційним зростанням обсягу цифрової інформації, ставлять перед фахівцями із цифрових технологій нові виклики та завдання. Це особливо актуально в контексті розвитку медіаграмотності, яка стає невід'ємною частиною професійної компетентності [6, с. 39].

У сучасному інформаційному просторі користувачі щоденно стикаються з величезною кількістю даних, які включають новини, дописи в соціальних мережах, блоги, відео й інші форми контенту. Здатність критично оцінювати цю інформацію, відрізняти достовірні дані від неправдивих чи маніпулятивних, є ключовою. Це вимагає від фахівців розуміння методів верифікації інформації, знання джерел і механізмів поширення контенту, а також умінь аналізувати та критично мислити.

Феномен фейкових новин та інформаційних маніпуляцій став важливим викликом для суспільства. Фахівці в галузі цифрових технологій повинні не тільки вміти ідентифікувати недостовірну інформацію, але й розуміти механізми її створення та поширення. Освітні програми з медіаграмотності включають навчання методам фактчекінгу, аналізу джерел інформації та роботи з даними, що дозволяє фахівцям ефективно протистояти інформаційним загрозам [7, с. 279].

Уміння ефективно використовувати доступну інформацію є важливим для вирішення професійних завдань. Це передбачає здатність швидко знаходити, аналізувати та застосовувати релевантні дані для розроблення проєктів, ухвалення рішень і створення нового контенту. Розвиток цифрових навичок і медіаграмотності сприяє підвищенню професійної ефективності й інноваційності.

З огляду на постійні зміни в інформаційному просторі та швидке оновлення технологій, навчання протягом усього життя стає необхідністю для фахівців. Це означає постійне оновлення знань, удосконалення наявних і набуття нових навичок, а також готовність до адаптації у відповідь на еволюцію інформаційного середовища.

3. Глобалізація та мультикультуралізм впливають на спосіб, як медіа сприймаються та спо-

живаються в різних культурних середовищах. Фахівцям потрібно мати розуміння культурних і соціальних контекстів, щоб адаптувати та поширювати контент у міжнародному масштабі. Це може включати усвідомлення культурних особливостей і цінностей різних аудиторій, а також розуміння того, як ці контексти впливають на сприйняття й інтерпретацію медійного змісту [2, с. 110]. Отже, у навчальних програмах з медіаграмотності важливо приділяти увагу розвитку культурної компетентності та міжкультурної чутливості.

4. Еволюція освітніх підходів відіграє важливу роль у розвитку медіаграмотності, особливо в контексті швидкого розвитку цифрових технологій. Інновації в освіті, як-от електронне навчання, відкриті онлайн-курси й інтерактивні платформи, відкривають нові горизонти для навчання, дозволяють студентам і викладачам використовувати більш гнучкі, доступні й індивідуалізовані підходи до освіти.

Електронне навчання дозволяє студентам отримувати доступ до навчальних матеріалів з будь-якої точки світу, де є доступ до інтернету, що робить освіту більш інклюзивною та доступною. Це також сприяє самостійному навчанню, дозволяє студентам керувати власним процесом навчання у зручному для них темпі [4, с. 68].

Відкриті онлайн-курси (MOOCs) пропонують студентам можливість вивчати різноманітні дисципліни у провідних університетах світу без необхідності фізичної присутності в аудиторії. Це демократизує доступ до високоякісної освіти, робить її доступною широкому колу людей, незалежно від їхнього місцезнаходження або фінансових можливостей.

Інтерактивні платформи й інструменти сприяють більш активній участі студентів у навчальному процесі. Ігрові елементи, форуми для обговорень, віртуальні лабораторії та симуляції дозволяють студентам глибше занурюватися в матеріал, розвивати водночас критичне мислення й аналітичні навички [6, с. 40].

Еволюція освітніх підходів має особливе значення для розвитку медіаграмотності. Використання цифрових технологій та інноваційних методик навчання не тільки підвищує загальну доступність і якість освіти, але й допомагає студентам краще адаптуватися до вимог сучасного інформаційного суспільства. Це дозволяє їм ефективно аналізувати медійний контент, критично оцінювати інформацію та розуміти вплив медіа на індивідів і суспільство.

5. Політичні та правові регуляції відіграють ключову роль у формуванні та розвитку медіаграмотності. Законодавчі ініціативи та політика, спрямовані на вдосконалення освіти та медіа, мають великий вплив на процеси навчання та

формування медіаграмотності серед фахівців. Установлення стандартів і вимог до освітніх програм допомагає забезпечити консистентність і якість навчання в цій області. Політичні рішення також можуть сприяти розробленню та впровадженню програм підвищення медіаграмотності в різних сферах, що сприяє підготовці кваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати в цифровому середовищі [7].

6. Залучення зацікавлених сторін є важливим елементом для успішного розвитку медіаграмотності. Співпраця між університетами, урядовими агенціями, неурядовими організаціями та приватним сектором створює сприятливі умови для обміну ресурсами, досвідом і знаннями. Це сприяє створенню комплексних і актуальних освітніх програм, які відповідають потребам сучасного інформаційного суспільства. Така взаємодія дозволяє впроваджувати інноваційні підходи до навчання та підвищує ефективність процесу формування медіаграмотних фахівців [6].

7. Особистісні чинники відіграють критичну роль у процесі навчання медіаграмотності, оскільки мотивація, попередні знання та навички кожного студента сильно варіюються. Розуміння та врахування цих індивідуальних особливостей може сприяти більш ефективному засвоєнню матеріалу та розвитку відповідних навичок.

Мотивація є ключовим чинником у навчанні, оскільки вона визначає готовність студента до сприйняття нової інформації та виконання завдань. Високий рівень мотивації може забезпечити більш глибоке залучення у процес навчання та спонукати до самостійного дослідження теми. Для підвищення мотивації ефективними можуть бути методики, що базуються на інтересах студентів, актуальності навчального матеріалу для їхнього майбутнього професійного розвитку та використанні інтерактивних форм навчання [2, с. 111].

Попередні знання та навички студентів суттєво впливають на їхню здатність засвоювати нову інформацію. Студенти з вищим рівнем попередніх знань у сфері медіа та цифрових технологій можуть швидше прогресувати, тоді як початківцям може знадобитися більше часу та підтримки. Адаптація навчального матеріалу до різних рівнів знань студентів, включення диференційованих завдань і забезпечення індивідуальної підтримки можуть допомогти оптимізувати навчальний процес [5, с. 139].

Застосування індивідуального підходу, який ураховує унікальні особливості кожного студента, є важливим для підвищення ефективності навчання. Це може передбачати розроблення індивідуальних навчальних планів, використання гнучких методів навчання та надання змоги студентам

вибирати теми проєктів або напрями досліджень, що відповідають їхнім інтересам і кар'єрним цілям.

Включення інтерактивних елементів і практичних завдань у процес навчання може значно підвищити інтерес і залученість студентів. Це також сприяє кращому засвоєнню матеріалу, оскільки студенти мають можливість безпосередньо застосовувати здобуті знання на практиці, розвивати критичне мислення й аналітичні навички через рефлексію й аналіз.

Отже, сучасний розвиток медіаграмотності у професійній підготовці фахівців із цифрових технологій зумовлений технологічними інноваціями, змінами в інформаційному просторі, соціально-культурними трансформаціями, еволюцією освітніх методик, політичними та правовими регуляціями, активною участю зацікавлених сторін та індивідуальними характеристиками студентів. Ці чинники сприяють формуванню глибокого розуміння медіа, критичного мислення й ефективного використання цифрових інструментів. Зважаючи на це, освітні інституції стикаються з необхідністю інтеграції інноваційних методик і технологій для адаптації до динамічних змін у медійному просторі та технологічному ландшафті.

Медіаграмотність для фахівців у галузі цифрових технологій охоплює широкий спектр знань і навичок, які дозволяють ефективно аналізувати, створювати та взаємодіяти з медійним контентом в різноманітних формах. Основними компонентами, які є важливими для успішної професійної діяльності в цифровому середовищі, виступають: критичне мислення, медійна грамотність, інформаційна грамотність, творчість та інновації.

Критичне мислення є фундаментальним компонентом медіаграмотності. Воно дозволяє не просто споживати медійний контент, а активно його аналізувати, розуміти його структуру, мотиви та потенційний вплив на аудиторію. Розвиток критичного мислення в рамках медіаграмотності є не лише інструментом для критичної оцінки медійного контенту, але й фундаментальною навичкою, що сприяє формуванню інформаційної та цифрової компетентності в сучасному світі. Це має ключове значення для спеціалістів у сфері цифрових технологій, які є лідерами інновацій і формують майбутнє інформаційного суспільства [3, с. 58].

Медійна грамотність охоплює широкий спектр знань і навичок, необхідних для розуміння, аналізу та створення медійного контенту. Цей компонент медіаграмотності є особливо важливим для фахівців із цифрових технологій, оскільки вони часто взаємодіють з різними видами медіа у своїй професійній діяльності. Технічне розуміння медіа включає знання про те, як створюються та розповсюджуються медійні продукти. Це охоплює

вміння працювати з різними медійними платформами й інструментами, від класичних засобів масової інформації, як-от телебачення та радіо, до сучасних цифрових медіа, включаючи соціальні мережі та блоги. Також до цього аспекту входить розуміння процесів запису, монтажу, графічного дизайну й інших процедур створення контенту.

Для розвитку медійної грамотності важливо не лише накопичувати теоретичні знання, а й регулярно практикуватися у створенні й аналізі медійного контенту. Це може включати участь у медіаосвітніх проєктах, створення власних медійних продуктів, а також активне використання критичного мислення під час споживання медіа [5, с. 140].

Фахівці із цифрових технологій, які володіють високим рівнем медійної грамотності, здатні не тільки ефективно працювати у сфері медіа, але й відігравати важливу роль у формуванні інформаційної культури та сприянні розвитку відкритого, відповідального й інклюзивного інформаційного суспільства.

Інформаційна грамотність важлива для фахівців у цифрових технологіях, охоплюючи навички пошуку, оцінки, використання та поширення інформації. Вона дозволяє ефективно навігувати у світі інформації та критично її аналізувати. Розвиток цих навичок потребує постійного навчання, адаптації до нових інформаційних ресурсів і технологій, сприяє створенню знань та інновацій [1].

Цифрова грамотність є ключовою для професіоналів у цифрових технологіях, включаючи знання цифрових інструментів, кібербезпеки, етичного використання технологій, здатність до навчання й адаптації. Вона охоплює використання програмного забезпечення, захист даних, етичні норми в інтернеті, постійне оновлення знань для ефективної роботи в сучасному цифровому середовищі. Важливо не лише володіти технічними навичками, але й розуміти соціальні аспекти та бути відповідальним користувачем цифрових технологій [4].

Етичні та соціальні аспекти медіа важливі для формування медіаграмотності, оскільки медіа впливає на суспільні цінності та поведінку. Освіта у сфері медіаетики допомагає розуміти виклики виробництва та споживання медіа. Медіапрофесіонали несуть відповідальність за точність інформації й уникнення соціально шкідливого

контенту. Медіаінституції мають соціальну відповідальність за надання доступу до якісної інформації. Розвиток медіаетики в освіті передбачає практичне застосування етичних принципів, що важливо для виховання відповідальних медіафахівців [2].

Творчість та інновації відіграють вирішальну роль у розвитку медіаграмотності, особливо в контексті цифрових технологій. Ці елементи не тільки сприяють формуванню нових підходів до освіти та самоосвіти в цій галузі, але й відкривають широкі можливості для практичного застосування медіаграмотності у професійній діяльності. Творчість та інновації є не просто доповненнями до навчального процесу з медіаграмотності у сфері цифрових технологій, а його основою, що дозволяє підготувати фахівців, здатних ефективно діяти у швидкозмінному медійному середовищі [5].

Для фахівців у галузі цифрових технологій медіаграмотність стає невід'ємною частиною професійної компетентності, яка дозволяє не тільки критично оцінювати й аналізувати медійний контент, але і створювати новий, відповідальний та інноваційний медіапродукт. Розвиток цих компонентів медіаграмотності є ключовим для успішної адаптації до викликів сучасного інформаційного суспільства.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. У сучасному світі медіаграмотність є критично важливою для фахівців у сфері цифрових технологій, оскільки це не лише сприяє їхній здатності адаптуватися до швидких змін в інформаційному середовищі, але й відкриває шляхи для інноваційного розвитку. Вивчення медіаграмотності дозволяє фахівцям не тільки критично оцінювати інформацію та медіаконтент, але й ефективно використовувати цифрові інструменти для створення нового контенту, сприяє їхньому професійному зростанню та розширенню кар'єрних можливостей.

Подальші дослідження в цьому напрямку можуть зосередитися на розробленні комплексних навчальних програм, які б інтегрували медіаграмотність у всі аспекти освіти та професійної підготовки, з метою формування у студентів не тільки технічних навичок, але і критичного мислення, етичного розуміння та творчого підходу до використання цифрових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костенко Л.Д. Цифрові технології в сучасній позашкільній освіті. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 2 (1). С. 226–230. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-2-35>.
2. Рибіна Ю.О. Розвиток медіаграмотності учнів у процесі створення шкільного медіа. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. № 31 (2). С. 109–128.
3. Розвиток медіаграмотності молодого покоління: практичний аспект проблеми / Юлія Руденко та ін. *Фізико-математична освіта*. 2022. Т. 37. № 5. С. 56–63. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-037-5-008>.

4. Стойка О.Я. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 2. С. 66–72. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-10>.
5. Яндола К.О. Формування та розвиток медіакомпетентності учасників освітнього процесу в мирний час та в умовах війни. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи». 2023. Вип. 93. С. 137–143. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.28>.
6. Bran R.A., Grosseck G. Press RESET: Digitalising Education in Disruptive Times. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12 (1Sup2). P. 39–48. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/245>.
7. Interaction of Digital Trends and Sustainable Development: The role of Contemporary Art / O. Stoliarchuk et al. *European Journal of Sustainable Development*. 2024. № 13 (1). P. 278–290. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2024.v13n1p278>.

REFERENCES

1. Kostenko, L.D. (2023). Tsyfrovi tekhnolohii v suchasniy pozashkilniy osviti [Digital technologies in modern extracurricular education]. *Pedagogical sciences: theory and practice*. № 2 (1). P. 226–230. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-2-35>.
2. Rybina, Yu.O. (2017). Rozvytok mediahramotnosti uchniv u protsesi stvorennia shkilnoho media [Development of students' media literacy in the process of creating school media]. *Information technologies in education*. № 31 (2). P. 109–128.
3. Rudenko, Yu., Dehtiarova, N., Petrenko, S., Horokhova, V. (2022). Rozvytok mediahramotnosti molodoho pokolinnia: praktychniy aspekt problemy [Development of media literacy of the young generation: practical aspect of the problem]. *Physical and mathematical education*. Vol. 37. № 5. P. 56–63. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-037-5-008>.
4. Stoika, O.Ya. (2023). Formuvannya informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of information and digital competence of future teachers in the conditions of distance learning]. *Pedagogical sciences: theory and practice*. № 2. P. 66–72. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-10>.
5. Yandola, K.O. (2023). Formuvannya ta rozvytok mediakompetentnosti uchasnykiv osvitnoho protsesu v myrnyi chas ta v umovakh viiny [Formation and development of media competence of participants in the educational process in peacetime and in wartime]. *Scientific journal of the Dragomanov National Pedagogical University*. Series 5 “Pedagogical sciences: realities and prospects”. Vol. 93. P. 137–143. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.28>.
6. Bran, R.A. & Grosseck, G. (2020). Press RESET: Digitalising Education in Disruptive Times. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (1Sup2), 39–48. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/245>.
7. Stoliarchuk, O., Binkivska, K., Khrypko, S., Spudka, I., Chop, V., Chornomordenko, I., & Salo, H. (2024). Interaction of Digital Trends and Sustainable Development: The role of Contemporary Art. *European Journal of Sustainable Development*, 13 (1), 278–290. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2024.v13n1p278>.

РОЗДІЛ V. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-11>

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ПРОТИДІЇ НЕБЕЗПЕЦІ ІНФОРМАЦІЙНОГО НАСИЛЛЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ

Глінчук Ю. О.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальнотехнічних дисциплін, технологій
та цивільної безпеки
Рівненський державний гуманітарний університет
вул. Степана Бандери, 12, Рівне, Україна
orcid.org/0000-0003-3328-5594
yuliyaglinchuk@ukr.net*

Ключові слова: інформаційне насильство, небезпека, майбутні педагоги, медіаграмотність, загальноуніверситетські дисципліни, виховна робота.

Звертається увага на те, що побічним наслідком тотальної інформатизації стало стрімке поширення інформаційного насильства, яке часто реалізується через засоби масової інформації – пресу, інтернет, телебачення, радіо тощо. Акцентується, що ця проблема актуалізувалася під час війни, адже московська пропаганда постійно використовує мас-медіа для поширення панічних і антидержавницьких настроїв в українському суспільстві.

Стверджується, що дієвим механізмом протидії інформаційному насильству, яке реалізується через засоби масової інформації, є медіаграмотність, яка дозволяє свідомо сприймати та критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції.

Підкреслюється важливість формування медіаграмотності майбутніх педагогів, зважаючи на їхню соціальну роль. Зазначається двовекторність формування медіаграмотності майбутніх педагогів: по-перше, вони самі повинні бути медіаграмотними, по-друге, вони повинні бути готовими до формування медіаграмотності тієї вікової категорії здобувачів освіти, з якою працюватимуть.

Аналізується досвід формування медіаграмотності студентів педагогічних спеціальностей, на основі чого робиться висновок про провідну роль у формуванні медіаграмотності майбутніх педагогів загальноуніверситетських дисциплін. Водночас вказується на невикористання потенціалу безпекових дисциплін.

Окреслюється низка проблем організаційно-методичного характеру у викладанні загальноуніверситетських дисциплін, які знижують ефективність формування медіаграмотності майбутніх педагогів.

Робиться висновок про те, що формування медіаграмотності майбутніх педагогів повинне передусім починатись із планування відповідної змістовно-процесуальної «траєкторії», яка за законами логіки та цілісності наскрізно пройде через відповідні освітні програми, навчальні плани та плани виховної роботи. Окреслюються перспективи подальших наукових розвідок.

FORMATION OF MEDIA LITERACY OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF PREVENTING THE DANGER OF INFORMATION VIOLENCE: CONCEPTUAL BASIS

Hlinchuk Yu. O.

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of General Technical Disciplines, Technologies
and Civil Safety*

*Rivne State University of Humanities
Stepana Bandery str., 12, Rivne, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3328-5594
yuliyaglinchuk@ukr.net*

Key words: *informational violence, danger, future teachers, media literacy, general university disciplines, upbringing work.*

Attention is drawn to the fact that a side effect of total informatization has become the rapid spread of informational violence, which is often implemented through mass media – the press, the Internet, television, radio, etc. It is emphasized that the relevance of this problem increased during the war, because moscow propaganda constantly uses the mass media to spread panic and anti-state sentiments in Ukrainian society.

It is claimed that an effective mechanism for countering informational violence, which is implemented through mass media, is media literacy, which allows you to consciously perceive and critically interpret information received from various media, to separate reality from its virtual simulation.

The importance of the formation of media literacy of future teachers is emphasized, taking into account their social role. It is noted that the formation of media literacy of future teachers is two-pronged: firstly, they must be media literate themselves, and, secondly, they must be ready for the formation of media literacy of the age category of education seekers with whom they will work.

The experience of formation of media literacy of students of pedagogical specialties is analyzed, based on which a conclusion is made about the leading role in formation of media literacy of future teachers of general university disciplines. At the same time, it is pointed out that the potential of safety disciplines is not being used.

A list of problems of an organizational and methodological nature in the teaching of general university disciplines is presented, which reduce the effectiveness of the formation of media literacy of future teachers.

It is concluded that the formation of media literacy of future teachers should first of all begin with the planning of the appropriate content-processual «trajectory», which, according to the laws of logic and integrity, will pass through the relevant educational programs, curricula and upbringing work plans. Prospects for further scientific research are outlined.

Постановка проблеми. Побічним наслідком тотальної інформатизації стало досить стрімке поширення інформаційного насильства, яке, зокрема, часто реалізується через засоби масової інформації (далі – ЗМІ) – пресу, інтернет, телебачення, радіо тощо. Ця проблема неабияк актуалізувалася під час війни, адже московська пропаганда безперестанно використовує мас-медіа для поширення панічних і антидержавницьких настроїв в українському суспільстві.

Дієвим механізмом протидії інформаційному насильству, яке реалізується через ЗМІ, є медіаграмотність – складова частина медіакультури, яка загалом полягає в умінні користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе та спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати та критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислю-

вати владні стосунки, міфи та типи контролю, які вони культивують [6, с. 8].

На думку дослідників, проблема формування медіаграмотності є актуальною вже для дошкільного [3; 12; 13] та молодшого шкільного віку [2; 9], для більш старших здобувачів освіти і погонів. Це формує відповідний запит на формування медіаграмотності педагогів, особливо зважаючи на їхню соціальну роль. Адже абсолютно очевидно, що педагог із заниженим рівнем медіаграмотності не зможе належним чином формувати медіаграмотність здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На тому, що медіаграмотність студентів має вирішальне значення в сучасному швидкоплинному та цифровому світі, заострює увагу Д. Думаг і стверджує, що, з огляду на велику кількість інформації, доступної в інтернеті, дуже важливо розвивати навички критичного мислення, щоб визначати, яка інформація є точною, надійною та заслуговує на довіру [14].

Про те, що медіатехнології вже давно торкнулися сфери освіти, говорять Л. Кульбач, Т. Леонтьєва, Т. Чаркіна, Т. Воропаєва та Н. Степанова, які зазначають, однак, що вони чинять не лише позитивний, а й негативний вплив, що потребує відповідного врахування [18].

Звертають увагу на те, що в сучасних умовах насильство через мас-медіа спрямовується не лише на здобувачів освіти, а й на педагогів, М. Хернандез і М. Торрес [17].

А. Федоров аналізує міжнародний досвід формування медіаграмотності та зазначає, що експерти одностайні в необхідності врахування соціокультурних умов кожної окремої країни [15].

Загалом, необхідність формування медіаграмотності майбутніх педагогів серед науковців не викликає сумнівів, а в дослідженнях усе частіше диференціюється за відповідними спеціальностями.

Так, зокрема, про те, що значний вплив медіа на виховання дитини зумовлює актуальність формування медіакультури (складовою частиною чого є медіаграмотність) особистості майбутнього вихователя, говорить Є. Хріник, пропонує вирішення цього завдання через дисципліну «Інформаційно-комунікаційні технології та ТЗН» і спецкурс «Медіаосвіта і медіаграмотність» [11].

У контексті формування медіаграмотності майбутніх учителів початкових класів удосконалювати зміст дисциплін психолого-педагогічного, інформаційного спрямування, додавати аналіз фахових періодичних джерел, освітніх сайтів мережі «Інтернет», спеціально створених груп у соцмережах, підкріплювати заняття відео- й аудіоматеріалом відповідної тематики пропонують Г. Васянович, Л. Георганов і Т. Бешок [2].

Три ключові складові частини у формуванні медіаграмотності майбутніх учителів початкової школи окреслюють С. Гіллерн, М. Корона, В. Врайгтх, В. Гоулд і Б. Хаскей-Валеріус: оцінювання достовірності медіаповідомлень, доступ до медіа та взаємодія з ними, безпека. Методичні засади реалізації на основі аналізу досвіду дослідники вбачають у запровадженні окремих курсів на інтеграцію відповідного матеріалу в освітні програми [16].

На тому, що медіаграмотність є важливою складовою частиною професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя-словесника і має посісти належне місце в його фаховій підготовці, акцентують увагу В. Герман і Н. Громова. Дослідницями розроблено систему вправ для формування медіаграмотності в межах курсів «Методика навчання української мови» та «Культура української мови» [4].

Що стосується майбутніх учителів математики, О. Бурцева вважає, що формування їхньої медіаграмотності в ЗВО може здійснюватися двома способами: через уведення окремого курсу з медіаосвіти або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже наявної системи навчально-виховного процесу. Щоб майбутній учитель математики був усебічно розвинутий і медіаграмотний, дослідниця пропонує вводити теми, які пов'язані з медіаосвітою, у розділи таких дисциплін, як «Педагогіка», «Цифрові освітні ресурси», «Практикум з інформатики» [1].

Суголосно звучить думка В. Осадчого, який обстоює необхідність інтеграції медіаосвіти в освітні програми підготовки майбутніх учителів математики й інформатики [10, с. 24–34].

Дієвість формування медіакультури майбутніх учителів музики шляхом упровадження спецкурсу «Медіакультура вчителя музики у процесі професійної підготовки» доведено О. Коневщинською [5, с. 15].

На переконання О. Кравченко, формування медіаграмотності майбутніх учителів має включати ознайомлення з історією й етапами розвитку медіаосвіти, вивчення основних медіаосвітніх технологій, аналіз і створення медіатекстів різних видів і жанрів, розроблення навчально-методичних рекомендацій з основ медіаграмотності для здобувачів освіти; відбір і оформлення роздаткового матеріалу до уроків; розроблення відповідних ігрових завдань для здобувачів освіти [7].

Дослідницею М. Матвійчук доведено, що процес формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів має включати розвиток і вдосконалення медіазнань (обсяг уявлень, термінів, фактів і зв'язків, які відображають систему мас-медіа), медіавмін (свідоме виконання медіаосвітньої діяльності на основі медіазнань для

досягнення конкретної мети), медіанавичок (виконання медіаосвітньої діяльності на рівні автоматизованих дій) шляхом упровадження інтегрованої програми медіаосвіти соціальних педагогів у такі дисципліни: «Етика соціально-педагогічної діяльності» (тема: «Етичні норми поведінки соціального педагога в медіасередовищі»), «Педагогіка» (тема: «Медіапедагогіка як новий напрям педагогічної освіти»), «Теорія й історія соціального виховання» (тема: «Медіавиховання як складова частина соціального виховання молоді»), «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля» (тема: «Поаудиторні форми організації соціально-педагогічної роботи медіаосвіти»), «Соціальна педагогіка» (тема: «Мас-медіа як ресурс соціально-педагогічної діяльності»), «Соціалізація особистості» (тема: «Медіасоціалізація в інформаційному просторі») [8].

Отже, більшість дослідників доводить дієвість уведення в освітні програми підготовки майбутніх педагогів відповідних спецкурсів або ж доповнення відповідними змістовими модулями програм дисциплін психолого-педагогічного й інформаційно-комунікаційного напрямку. Концептуально не можемо не погодитися із цим, але вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що введення спецкурсів у контексті нинішніх освітніх реалій, а масово і поготов, є досить проблематичним. Хоча, звичайно, ніщо не може бути більш дієвим від дисципліни, де формування медіаграмотності є основоположною метою її вивчення. Тому загалом у нинішніх умовах формування медіаграмотності майбутніх педагогів покладається на загальноуніверситетські дисципліни. Водночас на основі теоретичного аналізу констатуємо, що в контексті означеної проблеми дослідниками не використовується потенціал безпекових дисциплін («Безпека життєдіяльності», «Безпека життєдіяльності з основами охорони праці» тощо), хоча саме небезпеки (а інформаційне насильство є нічим іншим, як небезпекою) є центральним поняттям безпеки життєдіяльності, а їх ідентифікація, превенція та мінімізація, поведінка в разі небезпек – ключовими завданнями.

Мета статті – висвітлити концептуальні засади формування медіаграмотності майбутніх педагогів у сучасних умовах у контексті протидії небезпеці інформаційного насильства.

Виклад основного матеріалу. Загалом про небезпеку інформаційного насильства якісь уявлення є в кожного здобувача педагогічної освіти. Але вони, як засвідчують результати неформального спілкування, зазвичай неповні. Отже, формування медіаграмотності майбутніх педагогів має розпочинатись з ознайомлення із проблемою інформаційного насильства як такою.

Як зазначалося нами вище, у нинішніх умовах провідна роль у формуванні медіаграмотності майбутніх педагогів належить загальноуніверситетським дисциплінам, передусім психолого-педагогічного, інформаційно-комунікаційного та, як ми переконані, безпекового напрямку. І ось тут постає дуже просте, але абсолютно логічне запитання: на якій із цих дисциплін має починатись ознайомлення із проблемою інформаційного насильства, а на яких продовжуватись? Адже в тому самому закладі вищої освіти, відповідно до освітніх програм і навчальних планів, порядок вивчення дисциплін згаданих напрямів може бути абсолютно різним. Тобто, наприклад, майбутні вчителі початкових класів спочатку вивчають педагогіку, потім комп'ютерно-інформаційні технології в освіті, а потім безпеку життєдіяльності з основами охорони праці, а майбутні вчителі математики спочатку вивчають комп'ютерно-інформаційні технології в освіті, а потім (або водночас) безпеку життєдіяльності з основами охорони праці та педагогіку. Хоча, звичайно, і тут можуть бути варіації в назвах і змісті загальноуніверситетських дисциплін для різних спеціальностей у межах того самого закладу вищої освіти.

Із цього випливає, що ті самі загальноуніверситетські дисципліни мають викладатись по-різному для здобувачів різних педагогічних спеціальностей не лише в контексті врахування загальної специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності, а й у контексті врахування порядку вивчення загальноуніверситетських дисциплін відповідно до освітніх програм.

Водночас навіть для тієї самої спеціальності освітні програми різних років упровадження можуть відрізнятися одна від одної як переліком різних дисциплін, так і порядком вивчення однакових дисциплін. А також це може мати місце й частково: якісь дисципліни (чи порядок вивчення) можуть збігатися, а якісь – відрізнятися. Відповідно, викладачу, скажімо, педагогіки для майбутніх учителів початкових класів треба формування їхньої медіаграмотності (як часткового завдання вивчення дисципліни) розпочинати, для майбутніх учителів історії – продовжувати, а для майбутніх учителів інформатики – закінчувати. Але, якщо, наприклад, в освітній програмі підготовки майбутніх учителів інформатики вивчення «Педагогіки» перенеслось на рік уперед, то можливий і такий варіант, що, скажімо, для студентів спеціальності «Середня освіта. Інформатика» одного року дисципліна «Педагогіка» викладається на третьому курсі, а для студентів спеціальності «Середня освіта. Інформатика» наступного року впровадження – на другому. Тоді третьокурсники та другокурсники цієї спеціальності вивчають ту саму дисципліну – «Педагогіка», хоча, зрозуміло,

що порядок вивчення інших загальноуніверситетських дисциплін тоді змінюється. І ось тут починається найцікавіше: для економії годин, ставок і коштів читання лекцій для третьокурсників і другокурсників запоточують.

У нинішніх умовах запоточення має місце навіть і для різних спеціальностей різних років навчання. Отже, якість підготовки майбутніх педагогів набуває концептуально-теоретичного характеру, а економія годин, ставок і коштів – практичного. Значною мірою це пояснюється й тим, що звичайні працівники навчальних відділів, тобто ті, на кого покладається практична організація економії годин, ставок і коштів, зокрема, через об'єднання потоків студентів, часто дуже далекі від осмислення цілісності, структурності та якості фахової підготовки. Передусім вони не розуміють, що різні загальноуніверситетські дисципліни не можуть викладатися відповідно до тих самих принципів. І, якщо, наприклад, запоточування лекцій із філософії, політології, історії української культури чи історії світових цивілізацій для майбутніх педагогів різних спеціальностей виглядає досить логічним, то запоточування дисциплін, метою вивчення яких, зокрема, є формування медіаграмотності – ні, оскільки формування медіаграмотності передбачає не лише врахування переліку та порядку вивчення відповідних дисци-

плін – воно потребує ще й урахування специфіки майбутньої фахової діяльності. Зокрема, майбутні педагоги повинні бути готовими до формування медіаграмотності тієї вікової категорії здобувачів освіти, з якими працюватимуть. Адже медіаграмотність дошкільника та її формування – це одне, а медіаграмотність старшокласника та її формування – це зовсім інше.

З іншого боку, у контексті усвідомлення важливості ролі медіаграмотності, з'являється все більше проєктів (і, відповідно, ресурсів), спрямованих на її формування, до яких у межах виховного складника можуть залучатися студенти педагогічних спеціальностей. Але здебільшого це теж потребує наявності бази знань. Тому у плануванні й організації відповідних напрямів виховної діяльності має враховуватись і освітній складник.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, на наш погляд, формування медіаграмотності майбутніх педагогів має передусім починатись із планування відповідної змістовно-процесуальної «траєкторії», яка за законами логіки та цілісності наскрізно пройде через відповідні освітні програми, навчальні плани та плани виховної роботи.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаються в розробленні методичних аспектів досліджуваної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурцева О. Застосування медіаосвітніх технологій для формування інформаційної грамотності майбутніх учителів математики в навчально-виховному процесі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. № 12. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/233567935.pdf>.
2. Діагностика рівнів сформованості медіаграмотності майбутніх учителів початкових класів / Г. Васянович та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 76. № 2. С. 108–125.
3. Городецька О. Захист психіки дитини-дошкільника від негативного впливу засобів масової інформації. *Від медіаграмотності до медіакультури: стратегії, проблеми, перспективи* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Миколаїв, 27 квітня 2016 р. Миколаїв : ОШПО, 2016. С. 17–19.
4. Герман В., Громова Н. Формування медіаграмотності майбутнього вчителя в умовах професійної філологічної підготовки («Методика навчання української мови», «Культура української мови»). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 7 (111). С. 22–23.
5. Коневщинська О. Формування медіакультури майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 21 с.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. Найдюнової, М. Слюсаревського. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2016. 16 с.
7. Кравченко О. Педагогічні умови формування медіаграмотності майбутніх учителів у сучасних закладах вищої освіти: обґрунтування проблеми. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31. Т. 3. С. 270–275.
8. Матвійчук М. Формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2014. 23 с.
9. Медіаграмотність у початковій школі : посібник для вчителя / О. Волошенко та ін. ; за ред. О. Волошенко, В. Іванова. Київ : ЦВП, АУП, 2018. 234 с.
10. Осадчий В. Теорія і практика медіаосвіти майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 3. С. 24–34.
11. Хріник Є. Актуальні питання формування медіакультури майбутніх вихователів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 47. Т. 4. С. 251–255.

12. Підготовка майбутніх фахівців в університетах України та Польщі до реалізації медіаосвіти дошкільників / О. Янкович та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 67. № 5. С. 264–276.
13. Alper M. Developmentally appropriate New Media Literacies: Supporting cultural competencies and social skills in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2013. № 13 (2). P. 175–196.
14. Dumayag D. Information and Media Literacy of K to 12 and Non-K to 12 Graduates. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2023. Vol. 14 (3). P. 630–639.
15. Curricula for Media Literacy Education According to International Experts / A. Fedorov et al. *European Journal of Contemporary Education*. 2016. Vol. 17. Is. 3. P. 324–334.
16. Media literacy, digital citizenship and their relationship: Perspectives of preservice teachers / S. Gillern et al. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 138, February. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X2300392X>.
17. Hernandez M.L.P., Torres M.A.G. Metaanalysis: Ciberviolencia del estudiantado al docente. *Revista de Tecnologia de Informacion y Comunicacion en Educacion*. 2023. Vol. 17. № 3. Julio – September. P. 20–33.
18. Media dimension of modern civic education: the humanitarian aspect / L. Kulbach et al. *Revista de Tecnologia de Informacion y Comunicacion en Educacion*. 2022. Vol. 16. № 2. Abril – Junio. P. 49–69.

REFERENCES

1. Burtseva, O.H. (2017). Zastosuvannia mediaosvitnikh tekhnolohii dlia formuvannia informatsiinoi hramotnosti maibutnikh uchyteliv matematyky v navchalno-vykhovnomu protsesi [The use of media educational technologies for the formation of information literacy of future mathematics teachers in the educational process]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 12. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/233567935.pdf>.
2. Vasianovych, H.P., Heorhanov, L.D., Beshok, T.V. (2020). Diahnostyka rivniv sformovanosti mediahramotnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Diagnostics of the levels of formation of media literacy of future primary school teachers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. T. 76. № 2. S. 108–125.
3. Horodetska, O.V. (2016). Zakhyst psykhyky dytyny-doshkilnyka vid nehatyvnoho vplyvu zasobiv masovoi informatsii [Protection of the psyche of a preschool child from the negative influence of mass media]. *Vid mediahramotnosti do mediakultury: stratehii, problemy, perspektyvy: tezy dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii, Mykolaiv, 27 kvitnia 2016 r.* Mykolaiv: OIPPO, S. 17–19.
4. Herman, V., Hromova, N. (2021). Formuvannia mediahramotnosti maibutnoho vchytelia v umovakh profesiinoi filolohichnoi pidhotovky (“Metodyka navchannia ukrainskoi movy”, “Kultura ukrainskoi movy”) [Formation of media literacy of the future teacher in the conditions of professional philological training (“Methodology of teaching the Ukrainian language”, “Culture of the Ukrainian language”)]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 7 (111). S. 22–23.
5. Konevshchynska, O.E. (2009). Formuvannia mediakultury maibutnikh uchyteliv muzyky [Formation of media culture of future music teachers]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 21 s.
6. Kontsepsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) (2016) [Concept of implementation of media education in Ukraine (new edition)] / za red. L.A. Naidonovoi, M.M. Sliusarevskoho. Kyiv: Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy. 16 s.
7. Kravchenko, O. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia mediahramotnosti maibutnikh uchyteliv u suchasnykh zakladakh vyshchoi osvity: obgruntuvannia problemy [Pedagogical conditions for the formation of media literacy of future teachers in modern institutions of higher education: justification of the problem]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 31. T. 3. S. 270–275.
8. Matviichuk, M.I. (2014). Formuvannia mediahramotnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of media literacy of future social pedagogues in the process of professional training]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.05. Kyiv. 23 s.
9. Mediahramotnist u pochatkovii shkoli: posibnyk dlia vchytelia (2018) [Media literacy in primary school: a teacher’s guide] / O.V. Volosheniuk, O.V. Hanyk, V.V. Holoshchapova, H.A. Dehtiarova ta in.; za red. O.V. Volosheniuk, V.F. Ivanova. Kyiv: TsVP, AUP. 234 s.
10. Osadchyi, V. (2011). Teoriia i praktyka mediaosvity maibutnikh uchyteliv v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Theory and practice of media education of future teachers in the conditions of a higher educational institution]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. № 3. S. 24–34.
11. Khrinyk, Ye. (2022). Aktualni pytannia formuvannia mediakultury maibutnikh vykhovateliv [Actual issues of media culture formation of future educators]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 47. T. 4. S. 251–255.
12. Yankovych, O.I., Binytska, K.M., Ocheretniy, V.O., Kuzma, K.M. (2018). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv v universytetakh Ukrainy ta Polshchi do realizatsii mediaosvity doshkilnykiv [Preparation of future

- specialists in universities of Ukraine and Poland for the implementation of media education of preschoolers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. T. 67. № 5. S. 264–276.
13. Alper, M. (2013). Developmentally appropriate New Media Literacies: Supporting cultural competencies and social skills in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*. № 13 (2). P. 175–196.
 14. Dumayag, D.P. (2023). Information and Media Literacy of K to 12 and Non-K to 12 Graduates. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 14 (3). P. 630–639.
 15. Fedorov, A., Levitskaya, A., Camarero, E. (2016). Curricula for Media Literacy Education According to International Experts. *European Journal of Contemporary Education*. 2016. Vol. 17. Is. 3. P. 324–334.
 16. Gillern, S., Korona, M., Wright, W., Gould, W., Haskey-Valerius, B. (2024). Media literacy, digital citizenship and their relationship: Perspectives of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 138, February. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X2300392X>.
 17. Hernández, M.L.P., Torres, M.A.G. (2023). Metaanálisis: Ciberviolencia del estudiantado al docente. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. Vol. 17. № 3. Julio – September. P. 20–33.
 18. Kulbach, L., Leontieva, T., Charkina, T., Voropayeva, T., Stepanova, N. (2022). Media dimension of modern civic education: the humanitarian aspect. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. Vol. 16. № 2. Abril – Junio. P. 49–69.

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Кравченко-Дзондза О. Е.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка

вул. Франка, 24, Дрогобич, Львівська область, Україна

orcid.org/0000-0002-4857-3460

olencha1968@gmail.com

Ключові слова: *самоосвітня компетентність, самоосвітня діяльність, самоосвіта, системно-діяльнісна парадигма, культура освітньої (навчальної) діяльності.*

У статті розкрито сутність самоосвітньої компетентності учнів початкових класів, обґрунтовано необхідність її формування в початковій школі. У результаті аналізу досліджень науковців самоосвітню компетентність учня початкових класів визначено як інтегровану якість особистості, що базується на вміннях учня самостійно спланувати й організувати власну пізнавальну діяльність, спрямовану на отримання необхідної інформації, розвиток загальнокультурних якостей і самовдосконалення. Виокремлено структурні компоненти самоосвітньої компетентності: мотиваційно-смісловий, когнітивний, організаційно-діяльнісний, оцінювально-рефлексивний. Самоосвітня діяльність учня початкових класів складається з таких компонентів, як: розуміння власних потреб на підставі самоаналізу; організація самонавчання й уміння розв'язувати завдання; упорядкування та критичне ставлення до отриманої інформації; використання різноманітних джерел інформації; уміння долати труднощі, невпевненість; представлення й обґрунтування отриманих результатів; уміння використовувати нові технології інформації та комунікації; знаходження нестандартних рішень на основі самостійно набутих знань; постійний самоконтроль за самоосвітньою діяльністю.

Згідно з логікою розвитку самоосвітньої компетентності виокремлено та проаналізовано основні етапи її формування в початковій школі: адаптаційний етап, етап накопичення досвіду, самоосвітній етап. Визначено завдання вчителя початкових класів щодо створення умов для успішного формування в учнів навичок самоосвітньої діяльності. Наголошено, що системно-діяльнісна парадигма освіти створює сприятливе освітнє середовище та сприяє формуванню вмінь і навичок самоосвіти. Виокремлено основні форми самоосвіти учня початкових класів: вивчення наукової, науково-популярної, художньої, навчальної літератури, використання різноманітних допоміжних засобів (консультації спеціалістів; прослуховування інтерв'ю; перегляд телепередач, фільмів, вистав; відвідування галерей, музеїв, виставок); ресурси мережі «Інтернет» (онлайн-курси, електронні підручники), віртуальна та доповнена реальність.

FORMATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Kravchenko-Dzondza O. E.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Ivan Franko str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4857-3460
olencha1968@gmail.com*

Key words: *self-educational competence, self-educational activity, self-education, system-activity paradigm, culture of educational (learning) activity.*

The article reveals the essence of primary school pupils' self-educational competence and substantiates the need for its formation in primary school. As a result of the analysis of research by scientists, the self-educational competence of primary school students is defined as an integrated quality of personality based on the student's ability to independently plan and organise their own cognitive activity aimed at obtaining the necessary information, developing general cultural qualities and self-improvement. The structural components of self-educational competence are: motivational and semantic; cognitive; organisational and activity; evaluative and reflective. The self-educational activity of primary school students consists of the following components: understanding their own needs on the basis of self-analysis; organisation of self-study and the ability to solve certain problems; organisation and critical attitude to the information received; use of various sources of information; ability to overcome difficulties, uncertainty; presentation and justification of the results obtained; ability to use new technologies of information and communication; finding non-standard solutions on the basis of independently acquired knowledge; constant self-conviction.

According to the logic of development of self-educational competence, the main stages of its formation in primary school are identified and analysed: adaptation stage, experience accumulation stage, self-educational stage. The tasks of primary school teachers to create conditions for the successful development of students' self-educational skills are defined. It is emphasised that the systemic-activity paradigm of education creates a favourable educational environment and promotes the formation of skills and abilities of self-education. The main forms of self-education of primary school students are highlighted: studying scientific, popular science, fiction, educational literature, using various auxiliary means (consultations with specialists; listening to interviews; watching TV programmes, films, performances; visiting galleries, museums, exhibitions); Internet resources (online courses, electronic textbooks), virtual and augmented reality.

Постановка проблеми. Сьогодення характеризується стрімким науково-технічним і технологічним розвитком, становленням інформаційного суспільства, невідпинним зростанням джерел і обсягу інформації. Тому важливими для людини є вміння самостійно здобувати знання, удосконалювати вміння та навички. Звідси – одним із найважливіших завдань сучасної освіти є формування пізнавальних умінь і навичок учнів, що становлять основу універсальних навчальних

дій і забезпечують школярам уміння вчитися, здатність до саморозвитку та самовдосконалення.

Щоби школяр опанував уміннями вчитися, його необхідно насамперед навчити активно діяти у сфері навчальної діяльності: формулювати мету своєї пошуково-пізнавальної діяльності в межах теми, що вивчається на уроці, самостійно планувати та включатися у вирішення поставленого завдання, успішно співпрацювати з іншими

учнями, учителем, контролювати й оцінювати отримані результати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему організації самоосвітньої діяльності школярів досліджували А. Бобро, Т. Коваль [1], Н. Платова [8], В. Звєкова [3]. На думку науковців, сучасна школа має як забезпечити учнів інформацією, так і навчити способів її опрацювання. Самоосвіта є визначальним чинником розвитку внутрішнього світу суб'єкта та має стати невід'ємною частиною його життя. На думку О. Савченко [9], «самоосвітня компетентність – це творення людиною самої себе». Сучасний світ складний, тому дитині не досить дати лише знання: важливо навчити користуватися ними.

Мета статті – розкрити сутність самоосвітньої компетентності учнів початкових класів, обґрунтувати необхідність її формування в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід – явище інноваційне та модне у вітчизняній освіті. За визначенням науковців, компетентнісний підхід – це комплексний підхід, основними елементами якого є визначення цілей, відбір змісту, організація освітнього процесу, вибір освітніх технологій, оцінка результатів. Такий підхід вимагає від вчителя внесення суттєвих змін у створення необхідних умов організації освітнього процесу на сучасному уроці для вироблення ключових і предметних компетенцій, що лежать в основі найважливішого шкільного вміння – навчатися. Самоосвітня компетентність, по суті, виявляється в уміннях і навичках самовдосконалення, навичках самостійної пізнавальної діяльності, що передбачає оновлення інтелектуального потенціалу відповідно до загальнокультурних і виробничих запитів суспільства, тобто в самоосвіті.

У результаті аналізу досліджень А. Добридень, О. Кисельової, М. Нечай, Н. Платової самоосвітню компетентність ми визначили як інтегровану якість, що характеризує учня як суб'єкта, який здатний самостійно спланувати й організувати власну пізнавальну діяльність, спрямовану на отримання необхідної інформації, розвиток загальнокультурних якостей і самовдосконалення. Беручи за основу дослідження названих авторів, можна виокремити такі структурні компоненти самоосвітньої компетентності: мотиваційно-смісловий, когнітивний, організаційно-діяльнісний, оцінювально-рефлексивний [3].

Мотиваційно-смісловий компонент передбачає наявність в учня потреби в самоосвіті, визначає позитивне ставлення й інтерес до самоосвітньої діяльності, забезпечує наявність мотивації й усвідомлення як особистої, так і соціальної вагомості самоосвітньої діяльності. Когнітивний

компонент передбачає наявність системи знань (загальноосвітніх, предметних), умінь і навичок самоосвітньої діяльності, готовності та здатності до безперервної самоосвіти. Організаційно-діяльнісний компонент являє собою володіння знаннями та вміннями планувати, організовувати та регулювати самоосвітній процес, використовувати сучасні методи пошуку та пізнання, застосовувати результати самоосвітньої діяльності в конкретних ситуаціях навчальної діяльності. Оцінювально-рефлексивний компонент полягає у здатності учня до самоаналізу та самооцінки власної готовності до самоосвіти, адекватному оцінюванню результатів самоосвітньої діяльності, володінні рефлексивними методиками в галузі самоосвітньої діяльності.

Самоосвітня компетентність формується у процесі набуття досвіду навчальної діяльності, самостійних планувань і досягнень у самоосвітній діяльності, вироблення власної індивідуальної системи навчання, поступового переходу від копіювання зразків самоосвіти до вироблення власної моделі, включення самоосвіти у спосіб життя. З дотриманням логіки розвитку самоосвітньої компетентності у процесі її формування науковці виокремлюють такі етапи [3, с. 36–37]: адаптаційний етап, етап накопичення досвіду, самоосвітній етап.

На першому етапі відбувається залучення школяра до самоосвітньої діяльності. Метою адаптаційного етапу є актуалізація мотивів і виявлення сенсу самоосвіти, розвиток в учнів інтересу до пізнавальної діяльності, формування основ пошукової активності. Досвід самоосвітньої діяльності починає формуватися зі спроб самостійного визначення цілей освітньої діяльності, які згодом стануть основою для власної структурованої самоосвітньої системи учня загальноосвітньої школи. Засобами актуалізації мотивів самоосвітньої діяльності виступають різноманітні життєві, культурні й освітні запити, суб'єктивні переживання конфліктних ситуацій, реалізація можливості вільного вибору завдань і способів їх вирішення, оцінювання учнем власної готовності до вибору навчального завдання.

Мета другого етапу – нагромадження досвіду – полягає в опануванні учнями умінь і навичок самоосвітньої діяльності, поступовому розвитку їхньої самостійності та вдосконаленні досвіду самоосвіти [3]. На цьому етапі вирішуються завдання формування індивідуальної освітньої траєкторії учня, актуалізації її змістового наповнення та вдосконалення самоосвітнього досвіду учнів, активізації потреби в набутті теоретичних знань і їх інтеграції з навчальною діяльністю; розвиток в учнів емоційно-вольових якостей та інтелектуальних можливостей.

Самоосвітня компетентність учня вважатиметься сформованою лише тоді, якщо він самостійно зможе обрати завдання, визначити проблему, знайти самостійно шлях її вирішення, побудувати траєкторію самоосвітньої діяльності. Це завдання вирішується на заключному – самоосвітньому етапі формування самоосвітньої компетентності. Важливим на цьому етапі є психолого-педагогічна підтримка, яка передбачає створення викладачем первинних умов, зокрема й емоційного тла для того, щоби здобувач в тій чи іншій навчальній чи життєвій ситуації зміг свідомо та самостійно здійснити адекватний вибір поведінки та джерел інформації, вторинних умов для того, щоби міг самостійно діяти згідно із ситуацією цього вибору навіть у разі зіткнення з яким-небудь ускладненням [5, с. 99]. Самоосвіта стає невід’ємною частиною життя учня: у школяра сформована загальна позитивна мотивація до самоосвіти, він усвідомлює значущість самоосвітньої діяльності у власному житті, проявляє інтерес до використання набутих умінь і навичок. Самоосвітній етап вирішує завдання освітньої та творчої самореалізації школярів; задоволення їхніх пізнавальних інтересів у навчально-пошуковій діяльності; формування стійкої тенденції до навчання, розвитку творчих здібностей, самостійності впродовж життя; вироблення власної системи самоосвітньої діяльності та включення її у спосіб життя.

Після завершення самоосвітнього етапу в учнів виробляються навички критичного осмислення власної діяльності, формується самооцінка особистісних досягнень, а також власна система самоосвіти. Варто зауважити, що відповідного рівня самоосвітньої компетентності в сучасних умовах досягає порівняно незначна кількість школярів. Звідси – важливість проблеми нашого дослідження та необхідність виокремлення сучасних методів формування самоосвітньої компетентності учнів. На думку провідних фахівців, організована належним чином, методично правильно організована самоосвітня діяльність розвиває в учнів здатність до самостійного пошуку необхідних знань, самостійного визначення мети та постановки завдань і їх вирішення, що і є основою самоосвітньої компетентності [4].

Завдання вчителя початкових класів – створити умови для формування в учнів навичок самоосвітньої діяльності. Найважливішою умовою цього є психологічна, теоретична та практична готовність учнів до самостійної роботи. Але, на жаль, дуже часто рівень дошкільної підготовки учнів є низьким. Тому вчителю насамперед треба сформувати в першокласників культуру освітньої (навчальної) діяльності. Складність розв’язання цього завдання вимагає від вчителя постійного вдоско-

налення освітнього процесу в початковій школі та вироблення в учнів потреби в самоосвіті.

Для прикладу наведемо дві ситуації: дитина виконує домашнє завдання під контролем батьків і не виконує його, якщо дорослих немає вдома. Або діти звикли до того, що нічого не можна робити без відома батьків, тому без особливих вказівок вони не зробиють нічого. Або дитина хоче зробити щось самостійно, але дорослі через надмірну опіку не дозволяють. Отже, формування самоосвітньої компетентності в молодших школярів є складним процесом, який повинен відбуватися в тісній співпраці дитини з учителем і батьками.

Дороговказом може слугувати технологія саморозвитку, розроблена Марією Монтесорі. Згідно з нею в дитини від народження закладена потреба пізнавати навколишній світ, тому вона відчуває інтерес до навколишнього світу та природну радість від процесу навчання. А вчитель, підтримуючи це почуття та керуючи ним, сприяє розвитку цілісної та мотивованої особистості. Діти, які навчаються у власному ритмі та відповідно до власних інтересів, набувають упевненості у власних силах і засвоюють вивчене ефективніше. Отже, у педагогічній системі М. Монтесорі дитина розвивається самостійно, а процес розвитку регулюється її інтересом до навколишнього світу. Методика М. Монтесорі полягає в «самовихованні, самонавчанні та саморозвитку дитини. Тобто дитина повинна розвиватися самостійно. А вихователь допомагає їй у цьому» [7].

Звідси і завдання вчителя початкової школи – заохотити школяра до самоосвітньої діяльності, на кожному етапі підтримувати та стимулювати цю діяльність, формувати впевненість. Дитина самостійно обирає, що їй необхідно чинити для виконання того чи іншого завдання, якими довідковими засобами користуватися у визначених ситуаціях, а вчителю треба використовувати надані йому преференції, що передбачають керівництво дитячою діяльністю, закладення в дитині зацікавленість і потреб. У цьому віці діяльність дитини зумовлена егоїстичними мотивами та бажанням бути схваленим дорослим, щоб зміцнити свою позицію у групі однолітків. Тобто дитяча діяльність так чи так пов’язана з основним мотивом, що домінує в цьому віці, – мотивом досягнення успіху. Якщо пізнавальна активність проявляється в навчальній діяльності, то чим успішніша дитина в навчальній діяльності, тим вищий інтерес до навчання. У сучасній школі учень – не пасивний учасник цього процесу, як уважалося раніше, він є партнером, а за таких умов зростає роль самоосвітньої діяльності.

Навчальна самостійність може розвиватися лише із застосуванням діяльнісного підходу, який сформувався у вітчизняній педагогіці внас-

лідок розроблення теорії діяльнісного навчання. На думку Оксани Роми, «діяльнісний підхід – це переосмислення та зміна підходів педагогів від схеми «пояснив, закріпив, перевірів» до «відкриті завдання – запитання – робота в команді – власний пошук – обґрунтування власної думки – радість від процесу навчання та відповідальність за те, що я можу, хочу, буду, знаю і вмю» [2]. Системно-діяльнісна парадигма вимагає позиціонувати вчителя й учня: засвоєння дитиною соціального досвіду досягається у процесі активної самоосвітньої діяльності за партнерській взаємодії з дорослим, а також із ровесниками.

Перехід від парадигми «знання, вміння, навички» до іншої системно-діяльнісної парадигми освіти знайшов обґрунтування в різних напрямках психолого-педагогічної науки та практики як планово-поетапне формування розумових дій і понять, педагогіка розвитку, культурно-історична смислова педагогіка варіативної розвивальної освіти (С. Ладивір), особистісно орієнтована освіта [6]. Під час оцінювання рівнів сформованості навчальної діяльності враховується рівень сформованості всіх її компонентів: мотивації, цілепокладання, планування, виконання навчальних завдань, контролю та рефлексії. Звертається увага і на формування в учня вміння переходити від спільної з учителем діяльності до самостійної діяльності з елементами самоосвіти. У молодших школярів це спостерігається в більш гнучкому засвоєнні знань, умінні самостійно шукати інформацію в галузі знань, що вивчається або цікавить, підвищенні мотивації й інтересу до навчання. У педагога є можливість диференціювати процес навчання, скоротити час навчання на уроці, уникнути зубріння, домогтися зростання культурного й особистісного потенціалу кожного школяра [1].

Про зміну ролі самого учня за цього підходу свідчать дослідження К. Зубенко. Авторка зазначає, що активність ставить молодшого школяра в позицію суб'єкта навчальної діяльності, знання не передаються в готовому вигляді, а набуваються самими учнями у процесі пізнавальної діяльності, освоєння знань пов'язане безпосередньо з вирішенням проблем реального життя [4]. Отже, молодший шкільний вік є найвідповідальнішим періодом у шкільному віці: закладаються рівень інтелекту й особистості, бажання й уміння вчитися, впевненість у своїх силах. У початковій школі саме вчитель відіграє важливу роль у розвитку особистості кожного учня. Під розвитком особистості розуміється процес її входження в нове соціальне середовище та комфортне перебування в ньому. Таким середовищем для молодших школярів є навчальний клас, у якому вони зайняті спільною діяльністю.

Дослідження та всебічне вивчення психолого-педагогічних засад самоосвітньої діяльності молодших школярів дає змогу виокремити особливості змісту навчальної діяльності та її взаємозв'язок із формуванням самоосвітніх умінь і навичок. До особливостей формування пізнавально-пошукових умінь і навичок у молодшому шкільному віці належать: практичний досвід учня початкових класів, завдяки якому він вступає в різноманітні стосунки з навколишнім світом і засвоює соціальний досвід дорослих; потреба школяра в саморозвитку, що спонукає його до постановки та вирішення нових, дедалі різноманітніших і складніших завдань; розвиток мовлення, роль якого неможливо переоцінити у процесі формування самоосвітньої діяльності. Формування самоосвітньої компетентності – це тривалий і складний процес. Значною мірою він залежить від формування провідних складників: позитивної мотивації до пізнавальної діяльності, здатності до самостійного виконання навчального завдання, уміння планувати, виконувати навчальні дії, дії контролю, рефлексії. Зацікавленість школяра зростає, об'єднує окремі навчальні дії в єдину систему, розвиваються вміння вчитися, структура навчальної діяльності наповнюється всіма компонентами, і як результат – самоосвіта стає передумовою успішності школяра. Учень початкових класів самостійно обирає галузь чи предмет знань, у яких зацікавлений і прагне накопичувати нові знання, для цього складає план дій за власним бажанням. Мотивацією тут виступає не зовнішній вплив чи причина, а внутрішнє бажання, самодисципліна, цілеспрямованість, наполегливість, внутрішня організованість, працьовитість та інші моральні якості учня.

Основними формами самоосвіти учня початкових класів є вивчення наукової, науково-популярної, художньої, навчальної літератури, а також можливість використання різноманітних допоміжних засобів: консультації спеціалістів; прослуховування інтерв'ю; перегляд телепередач, фільмів, вистав; відвідування галерей, музеїв, виставок; ресурси мережі «Інтернет» (онлайн-курси, електронні підручники), віртуальна та доповнена реальність. У межах педагогічного процесу самоосвіта – це джерело знань, спрямоване на самостійне поглиблення та розширення знань, здобутих на уроках. Сформована самоосвітня компетентність є запорукою успішності людини, забезпечує володіння такими навичками: винахідливістю, умінням орієнтуватися у світі інформації та технологій. Учитель виконує роль координатора: скеровує та вказує на правильний шлях або джерело. Фактично все навчання у школі можна уявити у вигляді двох частин: вивчення нового матеріалу та закріплення набу-

тих знань і вмінь завдяки вибору відповідних форм, видів, методів і прийомів роботи на кожному етапі уроку; самоосвітня діяльність, зумовлена потребою у виконанні завдань, отриманні інформації з якоїсь галузі знань, саморозвитку та самовдосконаленні. Самоосвітня компетентність школяра розглядається в сучасних умовах як шлях виховання самостійності й ініціативності: завдяки самостійній діяльності дитина набуває прийомів і навичок пошуково-дослідницької роботи; прагне до самоствердження, негативно ставиться до нав'язування поглядів, моралізації, – їй потрібні особисті спостереження, потрібні першоджерела, якомога більше самостійності в освоєнні знань, умінь і навичок.

Висновки. Отже, самоосвітню компетентність учня початкових класів ми визначаємо як інтегровану якість особистості, що базується на вміннях учня самостійно спланувати й організувати власну

пізнавальну діяльність, спрямовану на отримання необхідної інформації, розвиток загальнокультурних якостей і самовдосконалення. Самоосвітня компетентність складається з таких компонентів, як: розуміння власних потреб на підставі самоаналізу; організація самонавчання й уміння розв'язувати визначені завдання; упорядкування та критичне ставлення до отриманої інформації; використання різноманітних джерел інформації; уміння долати труднощі, невпевненість; представлення й обґрунтування отриманих результатів; уміння використовувати нові технології інформації та комунікації; знаходження нестандартних рішень на основі самостійно набутих знань; постійний самоконтроль за самоосвітньою діяльністю. Завдання вчителя початкової школи – заохотити школяра до самоосвітньої діяльності, на кожному етапі підтримувати та стимулювати цю діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобро А., Коваль Т. Дидактичні умови організації самостійної роботи молодших школярів. *Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 78–82.
2. Дмитренко О. Більше, ніж гра: діяльнісний підхід у Новій українській школі. URL: <https://osvita.ua/school/method/85081/> (дата звернення: 20.01.2024).
3. Звєкова В. Самостійна діяльність молодших школярів в умовах модернізації початкової освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Серія «Педагогічні науки». 2019. Вип. 39. С. 36–40.
4. Зубенко К. Формування відповідального ставлення до навчання в учнів початкових класів. URL: <https://www.academia.edu/36557520/> (дата звернення: 21.12.2023).
5. Кравченко-Дзондза О. Формування комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення дисциплін філологічного циклу. *Молодь і ринок*. 2014. № 7. С. 98–102.
6. Ладивір С. Психологічні умови реалізації потенційних можливостей дитини. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Максименка. Т. 4. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 84–97.
7. Метод Марії Монтесорі. URL: <https://woodentoys.com.ua/ua/montessori/>.
8. Платова Н. Формуємо вміння вчитися самостійно. *Початкова освіта*. 2015. № 10. С. 4–6.
9. Савченко О. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра. Київ: Педагогічна думка, 2014. 176 с.

REFERENCES

1. Bobro, A., Koval, T. (2018). Dydaktychni umovy orhanizatsii samostiinoi roboty molodshykh shkoliariv [Didactic conditions for organising junior pupils' independent work]. *Psykhologo-pedahohichni nauky*. № 3. Pp. 78–82.
2. Dmytrenko, O. Bilshе, nizh hra: diialnisnyi pidkhid u Novii ukrainskii shkoli [More than a game: an activity-based approach in the New Ukrainian School]. URL: <https://osvita.ua/school/method/85081/> (data zvernennia: 20.01.2024).
3. Zviekova, V. (2019). Samostiina diialnist molodshykh shkoliariv v umovakh modernizatsii pochatkovoї osvity [Independent activity of junior schoolchildren in the context of primary education modernisation.]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu*. Seriiia "Pedahohichni nauky". Vol. 39. P. 36–40.
4. Zubenko, K. (2022). Formuvannia vidpovidal'nogo stavlennia do navchannia v uchniv pochatkovykh klasiiv [Formation of a responsible attitude to learning in primary school students.]. URL: <https://www.academia.edu/36557520/> (data zvernennia: 21.12.2023).
5. Kravchenko-Dzondza, O. (2014) Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vvychennia dystsyplin filolohichnogo tsyklu [Formation of students' communicative competence in the process of studying the disciplines of the philological cycle]. *Molod i ryнок*. № 7. P. 98–102.

6. Ladyvir, S. (2010). Psykholohichni umovy realizatsii potentsiinykh mozhlyvostei dytyny [Psychological conditions for the realisation of a child's potential]. Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. № 4. Pp. 84–97.
7. Metod Marii Montessori [Maria Montessori's method]. URL: <https://woodentoys.com.ua/ua/montessori>.
8. Platova, N. (2015). Formuiemo uminnia vchytysia samostiino [We develop the ability to learn independently]. Pochatkova osvita. № 10. Pp. 4–6.
9. Savchenko, O. (2014). Uminnia vchytysia – kliuchova kompetentnist molodshoho shkoliara [Ability to learn is a key competence of primary schoolchildren]. Kyiv. 176 p.

ВНЕСОК СЛОВАЦЬКОЇ МОВИ У ВИХОВАННЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОГО СВІТОГЛЯДУ НАСЕЛЕННЯ ЗАКАРПАТТЯ

Фельцан І. М.

доктор філософії,

старший викладач кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання

Мукачівський державний університет

вул. Університетська, 26, Мукачево, Закарпатська область, Україна

orcid.org/0000-0003-4169-9922

innafeltsan@gmail.com

Бедевельська М. В.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання

Мукачівський державний університет

вул. Університетська, 26, Мукачево, Закарпатська область, Україна

orcid.org/0000-0002-9788-0272

mariannabedevelska@gmail.com

Ключові слова: *етнічна група, мультилінгвальний світогляд, міжкультурна комунікація, лінгвістичний клімат, гуманітарна роль мов національних меншин.*

Статтю присвячено дослідженню проблематики виховання мультилінгвального світогляду громадян за допомогою мов національних меншин як інтегрального компонента полікультурного середовища. Актуальність вибору словацької мови як засобу підтримки мультилінгвізму в області зумовлена сучасними тенденціями в засобах масової інформації, сфері освіти, суспільним запитом на її вивчення як другої чи третьої іноземної мови.

Бібліографічний огляд засвідчив інтерес вітчизняних науковців до проблематики становлення всебічно розвиненої особистості на основі мультилінгвальної концепції розвитку лінгвістичного простору з ознаками глобалізації.

В умовах активної міграції мови національних меншин відіграють важливу роль у підтримці мультилінгвізму. Встановлено, що головними формами та методами виховання мультилінгвального світогляду є освіта та засоби масової інформації, які володіють необхідним інструментарієм для створення інклюзивного іншомовного контенту, здатні охоплювати широке коло слухачів та різні категорії населення на всіх етапах розвитку. Словацька меншина Закарпаття є однією з найбільш активних у прагненні зберегти власну культурну спадщину, примножити її внесок у розвиток міжкультурної комунікації в області.

З'ясовано, що, незважаючи на переваги мультилінгвального середовища, актуальними у такому соціумі стають питання щодо державного регулювання мовного процесу, співвідношення норм, стандартів, вимог до знання державної мови та застосування мов національних меншин.

Наукові пошуки за темою дослідження дали можливість розкрити сутність понять «мультилінгвальний світогляд» і «гуманітарна роль мови»; можуть зацікавити менеджерів освіти, педагогів, мовознавців, культурологів і тих, хто цікавиться проблематикою розвитку мультилінгвізму в полікультурному соціумі.

CONTRIBUTION OF THE SLOVAK LANGUAGE TO THE FORMATION OF POPULATION MULTILINGUAL OUTLOOK IN TRANSCARPATHIA

Feltsan I. M.

PhD in Pedagogy,

Senior Lecturer at the Department of English Language,

Literature and Teaching Mukachevo State University

Uzhgorodska str., 26, Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine

orcid.org/0000-0003-4169-9922

innafeltsan@gmail.com

Bedevelska M. V.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of English Language,

Literature and Teaching Mukachevo State University

Uzhgorodska str., 26, Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine

orcid.org/0000-0002-9788-0272

mariannabedevelska@gmail.com

Key words: *ethnic group, interlinguistic outlook, intercultural communication, linguistic climate, humanitarian role of national minority languages.*

The article investigates problematics of development a multilingual outlook among citizens with the help of national minority languages which are an integral component of a multicultural environment. The relevance of choosing the Slovak language as a mean of supporting multilingualism in the field is conditioned by contemporary trends in mass media, education, and societal demand for its study as a second or third foreign language.

A bibliographic review has demonstrated the interest of state scholars in the issues related to the development of a well-rounded personality based on the concept of multilingual space which has signs of globalization.

In the context of active migration, languages of national minorities play an important role in supporting multilingualism. It has been established that the main forms and methods of fostering a multilingual outlook are education and mass media, which possess the necessary tools to create inclusive multilingual content capable of reaching a wide range of audiences and various population categories at all development stages.

The Slovak minority in Transcarpathia is one of the most active in striving to preserve its own cultural heritage and enhance its contribution to the development of intercultural communication in the region.

It has been determined that, despite the advantages of a multilingual environment, issues regarding state regulation of the language process, the correlation of norms, standards, requirements for the use of state and national minority languages in a multicultural society, become relevant.

The scientific research on the topic allowed to reveal the essence of the concepts “multilingual outlook” and “humanitarian role of language”; it may help education managers, educators, linguists, cultural scholars, and those interested in the development of multilingualism in a multicultural society.

Постановка проблеми. В умовах посиленої міграції в Україні та за її межами увагу привертають процеси, пов'язані з формуванням середовища, у якому багатомовність стає нормою, а особистість, здатна до її прояву, – об'єктом дослідження. З огляду на це з'являється необхідність

пошуку засобів формування мультилінгвального світогляду як критерію готовності до комунікації із представниками інших культур.

Когнітивна функція мови полягає в її здатності стимулювати пізнавальну, експресивну, номінативну, культурогенеративну діяльність людини.

Отже, мови національних меншин можна розглядати як інструмент розвитку мультилінгвального світогляду громадян у полікультурному середовищі.

Закарпаття відносять до позитивних моделей розвитку лінгвістичної культури. Це унікальний край як у географічному, історичному, економічному, так і в етнічному плані. Область межує із чотирма державами Європейського Союзу і є «туристичною візитівкою» України. Значний відсоток населення Закарпаття є білінгвами або навіть поліглотиами.

Актуальність дослідження впливу словацької мови на формування мультилінгвального світогляду населення області зумовлена спорідненістю західнослов'янських мовних систем, географічною близькістю країн, медіаактивністю словацької меншини, прагненням держави розвивати словацько-українські відносини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Матеріали періодики та наукових праць в Україні відображають живий інтерес науковців до проблематики виховання мультилінгвальної особистості (А. Анісімова, В. Гайдар, Т. Головатенко, А. Залужна, Ю. Панасюк, В. Яшкіна); визначення ролі та функцій мов національних меншин (Н. Бакулін, Л. Курач, Г. Луцишин, Е. Мамонтова, О. Фідкевич, В. Шишкін); проблематики словацько-українських відносин на зламі ХХ–ХХІ ст. (В. Бондар, Я. Джоганик, Н. Кобець, Я. Кредатусова, Ю. Кундрата, О. Кушнір, О. Малиновська, Д. Павличко, С. Пахомова, К. Тищенко, Є. Ткаченко, В. Федонюк, М. Штець, І. Шпітько); взаємовпливу мов, які застосовуються на одній території (Б. Галас, З. Гбур, Ю. Гузинець, Н. Занкевич, О. Лях, В. Шаркань).

Проте, незважаючи на різнобічність тематики наукових пошуків, виховний потенціал мов національних меншин, їхня гуманітарна роль і виховна функція, на нашу думку, були розкриті не досить.

Мета статті – проаналізувати проблематику формування мультилінгвального світогляду громадян з використанням мов меншин, розкрити сутність понять «мультилінгвальний світогляд» і «гуманітарна роль мови», з'ясувати форми та методи виховання мультилінгвізму, обґрунтувати роль держави в регулюванні мовних процесів у мультилінгвальному соціумі в контексті реалій сьогодення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Закарпатській області мешкають представники понад 30 етносів і приблизно 100 національностей. У полікультурному соціумі функція мов національних меншин набуває нового значення, вони стають елементом державної стратегії розвитку мультилінгвізму, підтримки міжкультурної комунікації, формування середовища, яке є конкурен-

тосійким в умовах соціально-економічних змін і міжнародної співпраці.

У Комюніке 2008 р. наголошується, що державні, регіональні мови, мови меншин і мігрантів, якими спілкуються в Європі, додають нової грані спільному підґрунтя, як і іноземні мови [4]. Індивідуальну та соціальну багатомовність визнають ключем до європейської інтеграції, розглядають як передумову формування європейської ідентичності, а мови меншин – невід'ємним компонентом багатомовного соціуму.

На законодавчому рівні в Україні створені сприятливі умови для розвитку мультилінгвізму. Термінологічний апарат нормативно-правового регулювання, зокрема Закону України про функціонування української мови як державної та порядок застосування інших мов, становлять поняття: «державна мова», «регіональна мова», «місцева мова», «мова національних меншин», «мовна група», «регіональна мовна група», «мовна меншина», «офіційна регіональна мова» або «мова меншин» [12].

Ю. Панасюк розглядає мультилінгвізм як здатність використовувати та володіти багатьма мовами, змогу використовувати декілька мов у межах однієї держави, особливий тип мислення, який поєднує в собі надбання різних культур [10, с. 38]. У наукових пошуках В. Яшкіної мультилінгвізм розкривається як лінгвосоціальне явище, засіб соціалізації, тип особистості, що є відкритою до міжкультурного діалогу; суспільне значення мультилінгвізму полягає в тому, що він веде не до втрати, а до розширення культурної ідентичності [15, с. 62].

Отже, мова є потужним інструментом когнітивного пізнання, соціалізації, розвитку культури особистості, відіграє гуманітарну роль у формуванні національної ідентичності. У співвідношенні з іноземною культурою, ключовим елементом якої є мова, формується етнічна самоідентифікація, упорядкована системи світосприйняття та світорозуміння.

Важливо розмежовувати поняття «мультилінгвальна особистість» як характеристику людини, яка володіє декількома мовами, та «мультилінгвальний світогляд» як критерій прийняття мультилінгвізму.

Мультилінгвальний світогляд – той, який проявляє готовність до міжкультурного спілкування, визнає цінність розвитку іншомовної компетентності, усвідомлює потенціал мовного розмаїття та перспективу використання іншомовних навичок, виявляє інтерес до пізнання нового та відмінного.

Спільною рисою мов національних меншин є тривалий період розвитку поряд із державними мовами, саме цей чинник робить їх легшими для пізнання та популярними для вивчення серед

населення. Наукові пошуки Б. Галаса засвідчують близькість української та словацької мов. Вивчаючи українську лексику, позначену західнослов'янським впливом, він згадує тексти пісень з ознаками словацького мовного впливу, які виникли в результаті спільної словацько-української етнічної межі; наводить приклади слів, засвоєних через посередництво словацької мови, називає їхні ареали взаємодії діалектів української та словацької мов: *млеко, сго, жем, аки, шугай (šuhaj)* тощо [3].

У своєму дослідженні про мови національних меншин Закарпаття в українських медіа В. Шаркань підтверджує зацікавленість населення області у вивченні словацької мови [14, с. 70].

Історичні події стають одним із чинників формування мультилінгвізму на окремій території. У період між Першою та Другою світовими війнами Закарпаття було частиною Чехословаччини, але пильна увага до навчально-виховного процесу з елементами захисту національної ідентичності простежувалась постійно – на початку ХХ ст. у Підкарпатській Русі (сучасному Закарпатті) діяли 724 школи, серед яких 540 були українськими, 130 – угорськими, 32 – чеськими, кілька румунських і німецьких, єврейська. Існували школи зі змішаною мовою навчання [13].

У сучасній історії України цінність міжкультурного діалогу визнається Конституцією 1996 р., яка гарантує право національних меншин на збереження та розвиток етнічного, культурного, мовного та релігійного спадку, тим самим підтверджує цінність мов меншин для українського соціуму.

На тлі соціально-технічного прогресу в суспільстві відбувається пошук нових форм і методів підтримки мультилінгвізму. Освіта та засоби масової інформації стають тими медіаторами міжкультурного спілкування, які володіють необхідним інструментарієм для формування мультилінгвального світогляду, створення інклюзивного іншомовного контенту, який здатен охоплювати широке коло слухачів і різні категорії населення на всіх етапах розвитку, у контексті формального та неформального середовища пізнання.

Важливим критерієм освіти є доступність, яка робить її ключовою формою підтримки мультилінгвізму. Ранній контакт з іноземними мовами формує готову до багатомовності особистість. В області діють 119 загальноосвітніх закладів з навчанням мовами нацменшин або за моделлю змішаного навчання в поєднанні з українською.

У контексті неформальної освіти та соціальної зайнятості актуальною формою виховання мультилінгвальної особистості стають недільні школи, де вивчають рідну мову та проходять етап усвідомлення своєї належності до етнонаціональної спільноти, знайомляться з особливостями

традицій і культурним надбанням свого народу, беруть участь у роботі фольклорних гуртків, стають учасниками художніх колективів. В області відкрито недільні школи з ромською, єврейською, польською та русинською мовами навчання.

Відомо, що період найбільш активного становлення особистості припадає на роки здобуття професійної освіти, тому підтримка мультилінгвального середовища на рівні закладів вищої освіти особливо важлива. У Закарпатській області підготовка вчителів для шкільних закладів із класами навчання словацькою мовою, кваліфікованих викладачів для недільних ромських шкіл здійснюється на базі Ужгородського національного університету, при якому також діє Центр гунгарології. Традиційною подією для студентів є проходження лінгвістичної практики у Словацькій Республіці.

Гуманітарна роль мов національних меншин проявляється в їхній здатності об'єднувати інтелектуальний, економічний і культурний потенціал. Важливу роль серед ЗВО відіграє Всеукраїнський науково-методичний центр словакістики.

Академічний обмін за спорідненими галузями освіти та спеціальностями є тією формою розвитку, яка розширює та поглиблює інтелектуальну співпрацю між країнами, створює можливість для іншомовної практики, підвищує ефективність фахівця в міжнародному контексті. У межах програм семестрової мобільності, Еразмус+, міжнародного стажування викладачі Мукачівського державного університету підвищують професійний рівень, навички іншомовного спілкування у вишах-партнерах Польщі, Словацької Республіки, Угорщини, Чеської Республіки, Республіки Литва; студенти вивчають словацьку мову як вибіркового компонент освітніх програм.

На думку А. Залужної, процеси глобалізації та розвитку інформаційно-комунікативних мереж також сприяють поширенню мультилінгвальності [5, с. 110]. У *Звіті Європейської хартії регіональних мов або мов національних меншин* вирішальна роль у сприянні взаєморозумінню та повазі до інших людей, їхньої культури та мови відводиться засобам масової інформації [9].

Саме медіаактивність, як найбільш дієвий алгоритм підтримки діалогу з українським слухачем, є ключем до міжкультурної комунікації для словацької меншини Закарпаття. Засоби масмедіа роблять іншомовний контент доступним, інклюзивним і цікавим, створюють тим самим позитивний імідж мультилінгвізму.

Потенціал використання інформаційних технологій для формування мультилінгвального світогляду населення відстежується через надану державну підтримку у створенні мультимедійного контенту мовами нацменшин. Словацька редак-

ція Закарпатської державної телерадіокомпанії працює з 1996 р. Наприкінці 2019 р. Суспільний мовник представив Концепцію регіонального мовлення, у співпраці з Координаційним центром (мовлення) національних меншин у Києві, яка передбачала оновлений підхід до виробництва й організації програм з регіональними включеннями; вихід щотижневих програм в ефірах теле- і радіомовлення.

Культура та мистецтво, як універсальні форми пізнання, виступають також одними із традиційних форм соціальної педагогіки. Популяризація заходів, в основі яких лежить ідея міжкультурної взаємодії на рівні мистецтва, має на меті розвиток естетичного сприйняття іноземної культури. З таких міркувань у 1999 році було започатковано Міжнародний фестиваль телевізійних і радіопрограм для національних меншин «Мій рідний край». Ефективність культурно-просвітницьких заходів, які знайомлять із життям національних меншин, пояснюється їхньою здатністю реалізувати низку завдань – від створення простору для мовної практики до підтримки місцевого туризму як сфери економіки.

Ніщо не популяризує мультилінгвізм так, як перспектива соціально-економічного росту. Перевагою вивчення мов регіональних меншин є економічна обґрунтованість, можливість міжнародної співпраці та налагодження логістичних маршрутів із сусідніми державами. У публікаціях про словацьку меншину в регіональних інтернет-виданнях значна увага приділена саме суспільно-економічним питанням [14].

Співпраця громадських організацій з органами влади, прикордонними регіонами сусідніх і більш віддалених від Закарпаття країн є методом формування мультилінгвального простору на державному та міжнародному рівні; створено Двосторонню українсько-словацьку комісію з питань національних меншин, освіти і культури, Українсько-угорську комісію з питань забезпечення прав національних меншин, Змішану міжурядову українсько-румунську комісію з питань забезпечення прав осіб, які належать до національних меншин, Міжурядову українсько-німецьку комісію зі співробітництва у справах осіб німецького походження, які проживають в Україні [2, с. 119].

Внесок, який роблять мови національних меншин у підтримку мультилінгвального простору, дає змогу виокремити їхню внутрішню та зовнішню гуманітарну роль: зовнішня – здійснювати вплив на представників інших етнічних груп, розширювати їхній мовний кругозір і розвивати цінність інших культур; внутрішня – зберігати мову, передавати знання про власну культуру нащадкам усередині спільноти, зберігати таким чином лінгвістичне розмаїття Європи загалом.

Незважаючи на переваги мультилінгвального середовища, науковці визнають необхідність регулювання мовних процесів, адже в умовах соціально-економічних викликів універсальних схем ідеального етнонаціонального функціонування суспільства не існує [8, с. 188]. Розмірковуючи над сучасним статусом мовної політики, Г. Євсєєва наголошує на «її поступовому перетворенні із прикладної галузі загального мовознавства та феномену в соціології на окрему сферу державного управління» [4, с. 39].

Підтвердженням позитивного впливу мультилінгвізму на формування світогляду громадян є прийняття, на рівні керівників закладів освіти з навчанням мовами нацменшин і представників цих меншин, необхідності регулювання мовної стратегії. Проблематика питань, які перебувають у полі обговорень Центру культур національних меншин Закарпаття, підтверджує розуміння вимоги про підтримку державної мови, як-от: методи покращення вивчення державної мови у класах з мовою навчання національних меншин, українська мова в житті національних меншин (спільнот) Закарпаття, двомовність як оптимальна перспектива та джерело нової якості освіти словаків Закарпаття, концепція державної цільової національно-культурної програми «Єдність у розмаїтті» на період до 2034 р. тощо.

Важливу роль мов і їх носіїв у громадському житті зазначає І. Плотницька та зауважує, що мовна політика в багатонаціональній державі є особливо складною, оскільки в цьому випадку варто враховувати такі чинники, як дво- або багатомовність, своєрідність національного складу населення, міжнаціональні відносини, а також роль окремих мов [11, с. 48].

У дослідженнях про перспективи конституційно-правового режиму мов національних меншин в Україні Н. Занкевич зазначає, що потрібно створювати профільні закони, де буде визначено засади державної мовної політики України, розвинені конституційні положення в частині використання державної мови, окреслені межі реалізації національними меншинами своїх мовних прав тощо [6, с. 89]. Топу постає потреба впровадження далекоглядної стратегії, яка б забезпечила стабільний розвиток, захист державної мови та водночас не створювала перешкод для розвитку мов національних меншин, сприяла ефективній міжкультурній комунікації всередині держави.

У результаті проведеного аналізу вищеведених даних можна констатувати, що сучасний мультилінгвізм виходить за межі володіння декількома мовами та має насамперед екстралінгвістичні цілі з характерним для них соціокультурним спрямуванням розвитку громадян, є методом формування міжкультурної толерант-

ності, професійного й особистісного росту, стимулювання мозкової активності та когнітивного розвитку, збереження мовного та культурного розмаїття, сприяння міжнародному економічному співробітництву.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отримані результати дослідження дають можливість зрозуміти специфіку формування мультилінгвального світогляду населення, головними завданнями якого є підготовка населення до процесів глобалізації, адаптація до полікультурного середовища, виховання особистості, яка самостійно діє в умовах мультилінгвізму.

Основними формами виховання мультилінгвальної особистості є лінгвістичне середовище, усі ланки освіти, недільні школи, програми підготовки фахівців з викладання іноземних і мов нацменшин, програми академічного обміну, державна стратегія та програми, культура та мистецтво, масові заходи, засоби масової інформації, міжкультурна взаємодія.

У контексті такого формату набувають значення прямі та непрямі методи стимулювання розвитку мультилінгвального світогляду: підготовка фахівців з викладання мов нацменшин, участь у програмах міжнародного інтелектуального обміну, створення мультимедійного контенту, залучення населення до культурно-просвітницьких заходів, підтримка діяльності центрів культури нацменшин, інформування населення через засоби масо-

вої інформації, створення міжурядових комісій, укладання міждержавних програм підтримки та розвитку.

Спільна історія та географічна близькість належать до тих чинників, які мотивують населення до вивчення мов національних меншин. Передумовами формування суспільного запиту на вивчення словацької мови стали: історичні події, географічна наближеність, лінгвістична спорідненість мов, варіативна освітня пропозиція, застосування мови в засобах масмедіа, організація заходів з інформування населення, діяльність осередків культури.

У впливі мов меншин на формування лінгвістичного простору проявлені їхня гуманітарна, екстралінгвістична та виховна функції. Мова нацменшини є інтегральним компонентом полікультурного середовища, яке потребує розвитку мультилінгвальної особистості з метою підвищення її мобільності, формування емоційно-психологічного зв'язку між представниками різних етносів.

З'ясовано, що в умовах мультилінгвізму постає необхідність захисту та підтримки державної мови.

Результати дослідження формують розуміння процесів, які сприяють вихованню мультилінгвального світогляду в межах однієї країни, дають змогу виявити потенційні виклики мультилінгвального соціуму та зрозуміти перспективи для майбутніх пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мови національних меншин / Н. Бакуліна та ін. URL: https://lib.iitta.gov.ua/709300/1/expertiza_pidr_8kl_movi_nacmensch.pdf.
2. Бондар В. Публічна політика з розвитку мов національних меншин: порівняльний аналіз досвіду республіки Польща та України : дис. ... докт. філософ. : 281. Київ, 2022. 244 с.
3. Галас Б. Українська лексика, позначена західнослов'янським впливом, у записах Я. Головацького. *Studia Slovakistica*. Vol. 15. С. 6–14.
4. Євсєєва Г. Державна мовна політика в контексті української національної ідеї: теоретико методологічні засади : дис. ... докт. держ. управління : 25.00.01. Дніпропетровськ, 2012. 499 с.
5. Залужна А. формування мультилінгвальної компетентності студентів через використання ігрових методів навчання на заняттях з іноземної мови. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2018. № 1 (15). С. 108–112.
6. Занкевич Н. Конституційно-правовий режим мов національних меншин в Україні: сучасний стан і перспективи. *Нове українське право*. 2022. Вип. 5. С. 79–91.
7. Казакевич О. Роль мови у формуванні національної ідентичності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Культурологія». 2017. Вип. 18. С. 77–79.
8. Ковач Л. Етнокультурний розвиток Закарпаття в період незалежності України. *Наукові записки*. Вип. 17. С. 187–201.
9. Надання шансу регіональним мовам і мовам національних меншин. *Європейська хартія регіональних мов або мов національних меншин*. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806c748c>.
10. Панасюк Ю. Мультилінгвальність в українському суспільстві. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка*. Серія «Філологічні науки». 2017. Т. 2. № 8. С. 37–40.
11. Плотницька І. Теоретико-методологічні засади аналізу мовної політики в державному управлінні. *Державне будівництво*. 2007. № 1. Ч. 1. С. 47–53.

12. Про національні меншини (спільноти) України : Закон України № 3389–IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2827-20#Text>.
13. Словаки України. Хто вони? URL: <https://www.ukrainer.net/slovakya/>.
14. Шаркань В. Питання мови національних меншин Закарпаття в українських медіа 2019–2021 рр. *Образ*. 2022. Вип. 2 (39). С. 64–80.
15. Яшкіна В., Гайдар В. Мультилінгвальна освіта в сучасній школі як вагомий чинник формування мовної особистості. *Молодий вчений*. 2020. № 9 (85). С. 59–62.

REFERENCES

1. Bakulina, N.V., Kurach, L.I., Fidkevych, O.L. Movy natsionalnykh menshyn [Languages of national minorities]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/709300/1/expertiza_pidr_8kl_movi_nacmesh.pdf.
2. Bondar, V.T. (2022). Publichna polityka z rozvytku mov natsionalnykh menshyn: porivnialnyi analiz dosvidu respubliky Polshcha ta Ukrainy [Public policy on the development of languages of national minorities: a comparative analysis of the experience of the Republic of Poland and Ukraine]: diss. ... doctor of philosophy: 281 “Public management and administration”. Kyiv.
3. Halas, B.K. Ukrainska leksyka, poznachena zakhidnoslov’ianskym vplyvom, u zapysakh Ya. Holovatskoho [Ukrainian vocabulary marked by West Slavic influence in the records of Ya. Holovatskyi]. *Studia Slavistica*, 15, 6–14.
4. Yevsieieva, H.P. (2012). Derzhavna movna polityka v konteksti ukrainskoi natsionalnoi idei: teoretyko metodolohichni zasady [State language policy in the context of the Ukrainian national idea: theoretical and methodological foundations]: diss. ... Dr. state management: 25.00.01. Dnipropetrovsk.
5. Zaluzhna, A.O. (2018). Formuvannia multylinhvalnoi kompetentnosti studentiv cherez vykorystannia ihrovykh metodiv navchannia na zaniattiakh z inozemnoi movy [Formation of multilingual competence of students through the use of game methods of learning in foreign language classes]. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series “Pedagogy and Psychology”*, 1 (15), 108–112.
6. Zankevych, N.V. (2022). Konstytutsiino-pravovyi rezhym mov natsionalnykh menshyn v Ukraini: suchasnyi stan i perspektyvy [Constitutional and legal regime of languages of national minorities in Ukraine: current state and prospects]. *Nove ukrainske pravo* [New Ukrainian law], 5, 79–91.
7. Kazakevych, O. (2017). Rol movy u formuvanni natsionalnoi identychnosti [The role of language in the formation of national identity]. *Scientific notes of the National University “Ostroh Academy”. Series “Culturology”*, 18, 77–79.
8. Kovach, L. Etnokulturnyi rozvytok Zakarpattia v period nezalezhnosti Ukrainy [Ethnocultural development of Transcarpathia during the period of independence of Ukraine]. *Naukovi zapysky* [Proceedings], 17, 187–201.
9. Nadannia shansu rehionalnym movam i movam natsionalnykh menshyn. Yevropeiska khartiia rehionalnykh mov abo mov natsionalnykh menshyn [Giving regional and minority languages a chance. European Charter of Regional or Minority Languages]. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806c748c>.
10. Panasiuk, Yu.V. (2017). Multylinhvalnist v ukrainskomu suspilstvi [Multilingualism in Ukrainian society]. *Scientific bulletin of I. Franko DDPU. Series “Philological sciences”*, 2, 8, 37–40.
11. Plotnytska, I. (2007). Teoretyko-metodolohichni zasady analizu movnoi polityky v derzhavnomu upravlinni [Theoretical and methodological principles of language policy analysis in state administration]. *State construction*, 1, 1, 47–53.
12. Pro natsionalni menshyny (spilnoty) Ukrainy: Zakon Ukrainy № 3389–IX [On national minorities (communities) of Ukraine: Law of Ukraine]. Retrieved from: <https://uchoose.info/natsionalni-menshyny-zakarpattia-bilshomu-bilshe-menshomu-menshe/> [in Ukrainian].
13. Slovaky Ukrainy. Khoto vony? [Slovaks of Ukraine. Who are they?]. Retrieved from: <https://www.ukrainer.net/slovakya/> [in Ukrainian].
14. Sharkan, V. (2022). Pytannia movy natsionalnykh menshyn Zakarpattia v ukrainskykh media 2019–2021 rr. [The issue of the language of the national minorities of Transcarpathia in the Ukrainian media in 2019–2021]. *Obraz* [Image], 2 (39), 64–80 [in Ukrainian].
15. Yashkina, V., & Haidar, V. (2020). Multylinhvalna osvita v suchasni shkoli yak vahomyi chynnyk formuvannia movnoi osobystosti [Multilingual education in a modern school as an important factor in the formation of a linguistic personality]. *A young scientist*, 9 (85), 59–62.

РОЗДІЛ VI. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.2.016:74:81-028.31

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-14>

ХУДОЖНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Івах С. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Львівська область, Україна
orcid.org/0000-0001-7812-9988
slinkolven@ukr.net*

Паласевич І. Л.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Львівська область, Україна
orcid.org/0000-0003-4488-1527
ipalasevich@gmail.com*

Ключові слова: *мовленнєвий розвиток, культура мовлення, емоційно-виразне мовлення, художня діяльність, художньо-мовленнєва діяльність, діти старшого дошкільного віку.*

У статті наголошено на важливості дошкільного дитинства як життєвого періоду становлення особистості з її майбутніми духовними та моральними цінностями, як періоду опанування рідної мови в усьому її розмаїтті, розвитку культури мовлення та спілкування. Увиразнено, що мовленнєва культура, яка є показником рівня загальної культури та розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку, досягає вищої форми свого прояву в мовленнєвій творчості, з характерними для неї самостійністю, образністю, зв'язністю й емоційною виразністю.

Виокремлено шляхи розвитку емоційно-виразного мовлення старших дошкільників, а саме: набуття та розширення знань про засоби мовленнєвої виразності через збагачення емоційного досвіду дітей; опанування вмінь використовувати засоби виразності в мовленні, наслідуючи приклад вихователя; усвідомлення місця та ролі засобів виразності в активній мовленнєвій практиці; реалізація навичок їх самостійного застосування в різних видах художньо-мовленнєвої діяльності.

Обґрунтовано необхідність збагачення словникового запасу старших дошкільників емоційно-виразною лексикою в таких видах діяльності, як: ігрова, пізнавальна, мовленнєва, трудова, художня.

Увиразнено великий потенціал художньої діяльності в усіх її різновидах (театралізованих, музичній і образотворчій) для розвитку емоційно-виразного мовлення дітей, їхнього образного сприймання та відчуття, а також формування так званої індивідуальної естетичної чутливості як підґрунтя естетичної картини світу й образу «Я-концепції творця».

Виокремлено педагогічні умови ефективного розвитку емоційно-виразного мовлення дітей старшого дошкільного віку: забезпечення інтегрованості різних видів діяльності на заняттях з розвитку мовлення; об'єднання видів художньо-мовленнєвої діяльності за темами; урізноманітнення засобів виразності під час створення художнього образу тощо.

ART ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING EMOTIONAL AND EXPRESSIVE SPEECH IN SENIOR PRESCHOOLERS

Ivakh S. M.

*Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Pedagogy
and Preschool Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7812-9988
slinkolven@ukr.net*

Palasevych I. L.

*Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Pedagogy
and Preschool Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4488-1527
ipalasevich@gmail.com*

Key words: *speech development, culture of speech, emotional and expressive speech, art activity, art and speech activity, children of senior preschool age.*

The article emphasizes the importance of preschool childhood as a period in life for shaping personality with his/her future spiritual and moral values, as a period of mastering the native language in all its diversity, the development of the culture of speech and the culture of communication. It is highlighted that the culture of speech, which is an indicator of the level of general culture and development of thinking in senior preschool children, reaches the highest form of its manifestation in speech creativity, with its characteristic independence, imagery, coherence and emotional expressiveness.

The article singles out the ways of developing emotional and expressive speech in senior preschoolers, namely: acquisition and expansion of knowledge about means of speech expression through enrichment of children's emotional experience; mastering the ability to use means of expression in speech by following the example of the teacher; awareness of the place and role of means of expression in active speech practice; realization of the skills of their independent use in various types of art and speech activities.

The authors substantiate the need to enrich the vocabulary of senior preschoolers with emotional and expressive vocabulary in such activities as play, cognitive, speech activities, work, and art.

The great potential of art activity is emphasized in all its varieties (theatrical, musical and visual) for the development of children's emotional and expressive speech, figurative perception and sensation, as well as the formation of the so-called individual aesthetic sensitivity as the basis of the aesthetic picture of the world and the image of the "the creator's Self-concept".

There have been highlighted pedagogical conditions for the effective development of emotional and expressive speech in senior preschool children: ensuring the integration of various types of activities in fine arts classes; combining types of art and speech activities by topic; diversification of means of expression when creating an artistic image, etc.

Постановка проблеми. Розвиток мовлення дітей – одна зі стрижневих проблем сучасної дошкільної педагогіки, актуальність якої зумовлена пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст., Законом України «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти, спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, удосконалення форм, методів і засобів навчання дітей рідної мови, формування в них культури мовленнєвого спілкування.

Як відомо, дошкільне дитинство – це період активного засвоєння й розвитку всіх компонентів мовлення – фонетичного, лексичного, граматичного, зв'язного, а також його виразності й образності. Повноцінне опанування рідної мови в дошкільному віці уможливорює розв'язання завдань розумового, естетичного й духовно-морального виховання, формування національних і загальнолюдських цінностей у максимально сенситивну добу розвитку.

Однією з найважливіших проблем становлення особистості дитини є розвиток її мовлення, наповненого емоційним змістом. Водночас у сучасному світі стрімкого прогресу технологій спостерігається дефіцит розмовного, живого, образного мовлення дітей дошкільного віку. Як наслідок – збіднене, емоційно-невизначне мовлення дітей гальмує їхню подальшу реалізацію у шкільному навчанні та міжособистісному спілкуванні з дорослими й однолітками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що питання виразності мовлення дітей дошкільного віку висвітлювали у своїх дослідженнях О. Амат'єва [1], А. Богуш [3–5], Н. Гавриш [6], Г. Дідук [7], Н. Карпінська, Т. Котик, Н. Луцан [9], С. Макаренко [10], Н. Маковецька [11], Г. Олійник [12], Ю. Руденко [13], К. Стрюк та інші.

Зокрема, Г. Олійник характеризує виразне мовлення як «<...> яскраве, переконливе та стисле вираження власних думок і почуттів; уміння інтонацією, вибором слова, побудовою речень, добором фактів, прикладів впливати на слухача» [12, с. 20]. Тобто за допомогою володіння виразним мовленням у міжособистісному спілкуванні кожен із мовців має можливість бути переконливішим у висловленні власної позиції, особистого ставлення до повідомлюваної інформації. Зміст емоційного (експресивного) забарвлення мовлення, за Г. Олійник, увиразнюється через відтінки почуттів: позитивні (задоволення, схвалення, вдячність, радість, любов тощо); негативні (жах, осуд, невдоволення, розчарування, сумніви тощо); нейтральні (байдужість).

Дослідниця Н. Маковецька виокремила дві складові частини виразного мовлення – есте-

тичну й емоційну. Перша із цих компонент, на її думку, «<...> яскраво увиразнює, передає сутність чого-небудь (зовнішнього вигляду об'єкта чи явища, їхніх властивостей тощо)», а емоційна постає інструментом «<...> яскравого відображення почуттів, переживань і загалом внутрішнього стану особистості; її чуттєвої сфери, особливостей сприйняття» [11, с. 27].

За визначенням Г. Дідук, емоційність є якісною характеристикою мовлення, що підсилює його виразність, «<...> стилістичну забарвленість і спроможність передати зміст з особливою мотивованою піднесеністю» [7, с. 34]. Серед умов досягнення виразності мовлення дослідниця називає: «<...> самостійність мислення мовця; інтерес мовця до того, про що він говорить чи пише; добре знання мови та засобів її вираження, донесення до інших; досконале володіння мовними стилями; систематичну мовленнєву практику; бажання самого мовця працювати над удосконаленням виразності свого усного та писемного мовлення» [Там само].

У контексті великого значення виразності мовлення питання засобів його формування в дітей дошкільного віку потребують окремої уваги. Уважаємо, що найбільшим потенціалом у формуванні емоційно-виразного мовлення дітей володіють різні види художньої діяльності (театралізована, музична й образотворча), що й зумовило вибір теми нашої наукової розвідки та її мету – з'ясувати специфіку художньої діяльності як засобу формування в дітей старшого дошкільного віку емоційно-виразного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що під *художньою діяльністю* розуміють сукупність духовно-практичної та духовної діяльності. Продуктами *духовно-практичної* постають фольклорні та мистецькі твори, література тощо. А *духовна* діяльність пов'язана з естетичним сприйманням та вмінням самостійно створювати прекрасне навколо себе, розуміти його цінність і отримувати естетичну насолоду. Як зазначають О. Белкіна та Т. Науменко, «<...> естетичністю, або ж т. зв. «художнім началом», наповнені всі різновиди художньої діяльності, через які особистість вчиться естетично взаємодіяти з дійсністю, змінюючи її, розвиваючи свої здібності та внутрішньо вдосконалюючись» [2, с. 5].

Попри те, що науковці по-різному тлумачать взаємозв'язок між естетичною та художньою діяльністю, усі без винятку визнають його нерозривність. Зокрема, Ю. Руденко переконана, що під час «<...> естетичної діяльності розвиваються сприймання, відчуття, розуміння прекрасного та засудження зла в повсякденному житті й мистецтві; прагнення естетично перетворювати навколишній світ; бажання брати активну участь

у цьому перетворенні, розвивати свої творчі та художні задатки» [13, с. 99]. Художня діяльність, на думку дослідниці, є особливо значущим видом естетичної та передбачає естетичний розвиток засобами мистецтва.

Сучасні науковці А. Богуш і Н. Луцан уважають естетичну діяльність «<...> емоційно-раціональною та духовно-практичною активністю особистості, у результаті якої за допомогою створення виразних художніх образів вибудовується індивідуальна картина світу та відбувається гармонізація стосунків із навколишнім, моделюється образ «я» та формується «Я-концепція творця». Художня діяльність, на їхній погляд, специфічна за своїм змістом і формами вираження та спрямована на естетичне відкриття та перетворення навколишнього світу засобом мистецтва [5, с. 54].

У контексті нашої статті художня діяльність є системою художніх дій (сприйняття, пізнання та створення художнього образу), які за допомогою різних видів мистецтва (музичного, літературного, театрального й образотворчого) сприяють реалізації відповідної мети – естетичному опануванню світу.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження доводять природну поліхудожність дошкільника, тобто його схильність до одночасної реалізації своїх здібностей (так зване «дитяче образотворення») у різних видах художньої діяльності (літературної, музичної, театральної й образотворчої), до яких він залучений. Дитина проявляє інтегрований підхід до використання мовних засобів і матеріалів. З огляду на це завданням дошкільного педагога має бути пошук найбільш ефективного інструментарію впливу на емоційну сферу дошкільника з метою розвитку в нього творчої уяви та фантазії, формування цілісної та динамічної картини світу.

Значимо, що основою згаданого «дитячого образотворення», усіх різновидів художньої діяльності є мовленнєва діяльність. Адже без неї не реалізується жодне заняття дошкільника. З її допомогою увиразнюється задум, відбувається пошук методів та прийомів його втілення, спрямування, уточнення і стимулювання власне процесу творення, його аналізу та корекції.

Сучасні лінгводидакти А. Богуш і Н. Луцан наголошують на великому потенціалі *театрально-мовленнєвої* діяльності для розвитку «дитячого образотворення». Упродовж неї діти відтворюють художні образи літературних творів за допомогою засобів театрального мистецтва та створюють власні театралізовані сюжети та дієства. увиразнюють природний характер інтеграції літературної діяльності та театралізованої, вважаючи, що саме таке поєднання мотивує дошкільників до

інсценувань, імпровізувань та прояву креативності [5, с. 54].

На думку А. Богуш, значним потенціалом для розвитку «дитячого образотворення» володіє і *образотворчо-мовленнєва діяльність*, під час якої відбувається підпорядкування «...мовленнєвих дій меті та змісту образотворчої діяльності дитини з метою її стимулювання, спрямування та збагачення» [3, с. 25]. Дослідниця з цього приводу пише: «Наша думка стає більш зрозумілою для нас самих, якщо ми її запишемо, зафіксуємо на папері. Дитина ще не вміє писати, але вже може зобразити свої міркування, уявлення, що виникають в її уяві» [Там само, с. 26]. І хоча створені дитиною на малюнку художні образи вирізняються кольором, формами, композиційним рядом, проте цілісності та довершеності їм додає власне мовленнєвий супровід, пояснення процесу їх створення. За допомогою слова дитина доповнює, «оживлює» свій малюнок, надає йому виразності та образності [4, с. 544].

У своїх дослідженнях А. Богуш наголошує на важливості залучення дошкільників до *музично-театральної діяльності*, під час якої відбувається вербалізація музичних образів, що сприймаються і відтворюються дитиною в різних видах музично-ритмічної діяльності [3, с. 52]. Сприймання музичних творів, формування елементарних умінь їх аналізу супроводжується мовленням, яке, на думку дослідниці, може «...виступати в різних формах вербалізації музичних творів» [Там само]. Водночас художні образи, які втілюються у музично-театральній діяльності, збагачують творчі здібності дошкільників, урізноманітнюють способи їх вираження у співі, танці чи музикуванні [Там само].

Із метою увиразнення ролі художньої літератури в розвитку емоційно-виразного мовлення дітей старшого дошкільного віку розглянемо її взаємозв'язок із мовленням.

Так, А. Богуш вважає, що процес сприймання художніх творів охоплює три етапи. Перший з них характеризується безпосереднім сприйняттям образів художнього твору – спочатку на рівні почуттів, а згодом – і розуму. У цьому процесі визначальними постають розвинені в дітей уява та емоційна сфера. На другому етапі відбувається сприйняття власне змісту художнього твору, де провідну роль відіграють мисленнєві операції дитини, які підсилюються та поглиблюються емоційно. На третьому завершальному етапі підсумовується «...кінцевий результат сприймання дошкільником художнього твору» [3, с. 85], його цілісний вплив на особистість дитини – і завдяки змісту, і завдяки потужному експресивно-емоційному забарвленню. Це, своєю чергою, сприяє розвитку та вдосконаленню у дошкільників «...чуття

художньої форми, загострює їх емоційну чутливість» [Там само, с. 86].

Аналогічне розуміння і роль художньої літератури в розвитку емоційно-виразного мовлення дітей дошкільного віку відстежуємо і в дослідниці Н. Гавриш. Вона зокрема наголошувала, що під час сприймання літературного твору у дошкільників пробуджується мисленневий процес, збагачується їхня чуттєва сфера, оскільки, на думку Н. Гавриш, дитина дошкільного віку не тільки розумом осягає зміст твору, а й емоційно переживає всі події, описані в ньому, уявляє себе активним учасником всіх перипетій, у які потрапляють літературні герої [6, с. 109]. Загальновідомо, що діти старшого дошкільного віку володіють більшими можливостями сприйняття художньої форми як прозового, так і поетичного твору: вони вже відчують музичність віршів, звертають увагу на римування, можуть напам'ять відтворювати віршовані твори та самі створювати прості рими [Там само, с. 110].

Значимо, що упродовж розвитку в дітей почуття художньої форми загострюється їх емоційна чутливість та поглиблюється емоційно-образна сприйнятливність змісту художніх творів. З огляду на це, починаючи зі старшого дошкільного віку у дітей доцільно формувати художній смак, що пізніше уможливить їхнє вибіркоче ставлення до художніх творів різних жанрів та вміння обґрунтовувати і відстоювати його.

У розвитку емоційно-виразного мовлення старших дошкільників не менш важливе місце займають і театралізовані ігри, що обумовлено природною схильністю дітей до драматизації. Проте, незважаючи на вказану особливість, створення ігрового образу у театралізованій грі-драматизації потребує копіткої роботи цих же дошкільників у різних сферах діяльності.

Постановка театралізованої гри, на думку О. Дроб'язко, доцільна за умови знання дітьми літературного тексту, наявності декорації й атрибутів, створених під час образотворчої діяльності, музичного оформлення або співу, танців, музично-ритмічних рухів, засвоєних дітьми упродовж музичних занять, а також необхідних мимічних навичок дітей-акторів. Кожна зі складових частин цього виду дитячої художньої діяльності має свої виразні засоби, притаманні тільки їй можливості самовираження, які у комплексі сприяють успішній грі-драматизації [8, с. 40].

Значимо, що особиста зацікавленість вихователя театральномовленнєвою діяльністю заохочує до неї і дітей. Добре, коли педагог є творчою особистістю, спроможною перевтілюватися в різні образи героїв літературних творів. Власне цим він може зацікавити дітей – як глядачів і як учасників театралізованих дійств. Вихователь має залучати дошкільників спочатку до розігрування

окремих сцен; інсценування сюжетно-рольових ігор; імпровізацій різних ситуацій за змістом художніх творів. Після опанування різних засобів відтворення художніх образів (інтонація, міміка, жести, пантоміміка) вихованці пізніше вже зможуть відтворювати характерні особливості героїв художніх творів і добирати для цього атрибути.

Наприкінці стисло схарактеризуємо потенційні можливості образотворчої діяльності для розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Адже під час вербалізації образів предметів і явищ докільця дитина виробляє навички точності, яскравості, образності – не тільки в зображувальній діяльності, а й у мовленнєвій.

Зміст зображення дошкільник може пояснити за допомогою мовлення, характеризуючи всі його об'єкти та композиційний ряд. Зазвичай власні зображувальні дії дитина також супроводжує активним мовленням, коментує те, що вдалось, і те, що не вдалось відобразити, аналізує чому. Коли вихованець зацікавлений малюванням, то ця зацікавленість обов'язково відобразиться в його мовленні: воно стане образним, емоційним, багатим на власну словотворчість.

Саме в образотворчій діяльності кожна дитина може максимально проявити свої індивідуальні особливості. Застосування дошкільником різних зображувально-виражальних засобів, як-от: колір, форма, лінії, композиційний ряд, дає можливість з'ясувати ставлення дитини до зображеного на малюнку, що є для неї основним, а що – другорядним; а також визначити його змістовий і емоційний центри.

Так, за допомогою кольорової гами дитячого малюнка можна зрозуміти, до чого дитина ставиться насторожено, що викликає в неї тривогу, неприязнь, а що вона любить: неприємне автор зазвичай зображує хаотично, темними одноманітними кольорами, а привабливе – більш детально, виразно, яскраво, намагається намалювати якнайкраще.

Для дітей дошкільного віку надзвичайно важливою є оцінка результатів їхньої діяльності значущими дорослими, зокрема й вихователем. Тому дитячі роботи (малюнки) необхідно обов'язково обговорювати, аналізувати, підкреслювати те, що дитині особливо вдалося, не критикувати, а мотивувати, заохочувати її до подальшого розвитку вмінь і навичок образотворчої діяльності.

Висновки. На підставі викладеного можемо стверджувати, що великим потенціалом для розвитку емоційно-виразного мовлення дітей старшого дошкільного віку володіють усі різновиди художньої діяльності: театралізована, музична й образотворча. Під час залучення старших дошкільників до участі в них розвиваються їхні художнє сприймання й відчуття, формується так

звана індивідуальна естетична чутливість і – як результат – увиразнюється індивідуальна картина світу, моделюється образ «Я-концепції творця».

На нашу думку, ефективному розвитку емоційно-виразного мовлення дітей старшого дошкіль-

ного віку сприятиме реалізація таких педагогічних умов, як: забезпечення інтегрованості різних видів діяльності на заняттях з розвитку мовлення; об'єднання видів художньо-мовленнєвої діяльності за темами; урізноманітнення засобів виразності під час створення художнього образу тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амацьєва О. Що впливає на виразність мовлення? Навчання дітей старшого дошкільного віку інтонаційної та жестику-мімічної виразності мовлення. *Дитячий садок*. 2004. № 19. С. 8–12.
2. Белкіна О., Науменко Т. Світ мистецтва і дитина. *Дошкільне виховання*. 2000. № 1. С. 4–5.
3. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Київ : Слово, 2010. 304 с.
4. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. 2-ге вид., доп. Київ : Слово, 2011. 704 с.
5. Богуш А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навчально-методичний посібник. Київ : Слово, 2008. 256 с.
6. Гавриш Н. Проблема взаємозв'язку словесної творчості дошкільників з різними видами художньої діяльності. *Наука і освіта*. 2001. № 1. С. 107–112.
7. Дідук Г. Вивчення засобів емотивності на уроках української мови у 5–7 класах. Тернопіль, 2000. 222 с.
8. Дроб'язко О. Театральний водограй. *ПостМетодика*. Полтава. 2009. № 1. (85). С. 39–45.
9. Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку : монографія. Одеса : СВД М.П. Черкасов, 2005. 320 с.
10. Макаренко С. Особливості становлення процесу розуміння значення слів на початковому етапі розвитку дітей. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. Вип. 50. Ч. 1. С. 201–206.
11. Маковецька Н. Емоційно-експресивна лексика : понятійний апарат. *Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення : збірник наукових праць*. Київ, 1998. Вип. 11. С. 25–34.
12. Олійник Г. Виразне читання. Основи теорії. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2001. 224 с.
13. Руденко Ю. До проблеми виразності і образності мовлення дошкільників засобами фольклору. *Наука і освіта*. 1999. № № 5–6. С. 99–100.

REFERENCES

1. Amatieva, O. (2004). Shcho vplyvaie na vyraznist movlennia? Navchannia ditei starshoho doshkilnoho viku intonatsiinoi ta zhestyko-mimichnoi vyraznosti movlennia [What affects the expressiveness of speech? Teaching intonation and gestural expressiveness of speech to children of senior preschool age]. *Dytiachyi sadok*. № 19. P. 8–12.
2. Bielkina, O., Naumenko, T. (2000). Svit mystetstva i dytyna [The world of art and the child]. *Doshkilne vykhovannia*. № 1. P. 4–5.
3. Bohush, A. (2010). Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti ditei u doshkilnykh zakladakh [Methods of organizing children's art and speech activities in preschool institutions]. Kyiv: Slovo. 304 p.
4. Bohush, A., Havrysh, N. (2011). Doshkilna lnhvodydaktyka : teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Preschool linguo-didactics: theory and methods of teaching the native language to children in preschool education institutions]. 2nd ed. Kyiv : Slovo. 704 p.
5. Bohush, A., Lutsan, N. (2008). Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv: movlennievi ihry, sytuatsii, vpravu : navch.-metod. Posib [Speech and play activity of preschoolers: speech games, situations, exercises]. Kyiv : Slovo. 256 p.
6. Havrysh, N. (2001). Problema vzaiemozviazku slovesnoi tvorchosti doshkilnykiv z riznymy vydamy khudozhnoi diialnosti [The problem of the relationship between verbal creativity of preschoolers and various types of art activities]. *Nauka i osvita*. № 1. P. 107–112.
7. Diduk, H. (2000). Vyvchennia zasobiv emotyvnosti na urokakh ukrainskoi movy u 5–7 klasakh [Studying the means of emotiveness in Ukrainian language lessons in grades 5–7]. Ternopil. 222 p.
8. Drob'iazko, O. (2009). Teatralnyi vodohrai [Theatrical plays]. *PostMetodyka*. Poltava. № 1 (85). P. 39–45.
9. Lutsan, N. (2005). Movlennievo-ihrova diialnist ditei doshkilnoho viku [Speech and play activities of preschool children: monograph]. Monograph. Odessa : SVD M.P. Cherkasov. 320 p.

10. Makarenko, S. (2008). Osoblyvosti stanovlennia protsesu rozuminnia znachennia sliv na pochatkovomu etapi rozvytku ditei [Peculiarities of the formation of the process of understanding the meaning of words at the initial stage of children's development]. *Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr.* Kherson : Vyd-vo KhDU. Vol. 50. Issue 1. P. 201–206.
11. Makovetska, N. (1998). Emotsiino-ekspresyivna leksyka : poniatiinyi aparat [Emotional and expressive vocabulary: conceptual apparatus]. *Rozvytok tvorchykh zdibnostei ditei zasobamy movlennia.* Vol. 11. Kyiv. P. 25–34.
12. Oliinyk, H. (2001). Vyradne chytannia. Osnovy teorii [Expressive reading. Basics of the theory]. Ternopil : Navchalna knyha "Bohdan". 224 p.
13. Rudenko, Yu. (1999). Do problemy vyraznosti i obraznosti movlennia doshkilnykiv zasobamy folkloru [About the problem of expressiveness and imagery of preschoolers' speech by means of folklore]. *Nauka i osvita.* № № 5–6. P. 99–100.

РОЗДІЛ VII. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.091.2:37.018.4 «364»

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-15>

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ЗМІШАНОЮ ФОРМОЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Гура О. І.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-6720-2481
guru.olexandr@gmail.com*

Гура О. О.

*доктор філософії з педагогіки, докторант
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-6720-2481
serenity3837@gmail.com*

Кириченко Н. В.

*аспірант
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-0491-856X
kynawla@gmail.com*

Ключові слова: *змішане навчання, синхронне навчання, асинхронне навчання, дистанційне навчання, інформальна освіта, інформаційно-комунікаційні технології, воєнний стан.*

У статті розкрито особливості організації освітнього процесу закладу вищої освіти у змішаній формі в умовах воєнного стану. За результатами вивчення наукових джерел встановлено, що змішане навчання розуміється як цілеспрямований, організований процес підготовки в системі формальної освіти, частина якого реалізується на засадах інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують взаємодію суб'єктів навчання, зберігання та доставку навчально-методичного матеріалу, контрольні заходи. Представлено й охарактеризовано чотири базові моделі змішаного навчання, виділено основні його ознаки: орієнтацію на самостійну індивідуальну роботу студента, здебільшого в дистанційному форматі, наявність технічних засобів для постійного зв'язку, наявність організованого інформаційно-освітнього середовища. Визначено та розкрито особливості організації освітнього процесу закладу вищої освіти за змішаною формою в умовах воєнного стану: 1) урахування безпекової ситуації, у якій реалізація формальної освіти можлива тільки в дистанційному форматі, а очна аудиторна робота в мінімізованому обсязі є радше винятком, тому «змішування» можливе тільки в контексті форм, методів і засобів дистанційної роботи; 2) орієнтація на освітні можливості студентів і варіативність траєкторій їхньої навчальної діяльності, на тлі масштабності цієї проблеми. З огляду на спроможності

здійснювати навчальну діяльність, у роботі визначено й охарактеризовано основні категорії студентів, кожна з яких мала свої можливості та вимоги для продуктивного навчання і, відповідно, визначала свій підхід до «змішування» форм, методів і засобів навчання; 3) наявність освітнього інформаційно-комунікаційного простору, до якого підключені студенти і який має всі необхідні цифрові ресурси для методичного забезпечення, представлення навчального контенту в різних формах (текстових, мультимедійних тощо), організації освітньої діяльності та комунікації. У роботі розкрито особливості та можливості системи електронного забезпечення навчання, розміщеної на програмній платформі “Moodle” (СЕЗН “Moodle”); 4) формування готовності колективу закладу освіти до переходу на змішане навчання; 5) використання потенціалу формальної й інформальної освіти.

SPECIFICS OF ORGANIZATION OF THE BLENDED EDUCATIONAL PROCESS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION UNDER THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW

Gura O. I.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6720-2481
guru.olexandr@gmail.com*

Gura O. O.

*Ph. D., Doctorate Student
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0000-2283-3941
serenity3837@gmail.com*

Kyrychenko N. V.

*Postgraduate Student
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0491-856X
kynawla@gmail.com*

Key words: *mixed learning, synchronous learning, asynchronous learning, distance learning, informal education, informational and communicational technologies, martial law.*

The article covers a problem of organizing a blended educational process of an institution in the conditions of martial law. Based on the results of scientific sources study, it was established that a blended form of learning may be understood as a purposeful, organized process of learning in the formal education system, part of which is implemented on the basis of informational and communicational technologies that ensure the interaction between learning subjects, storage and delivery of educational and methodical material, control measures. Four basic models of blended learning are presented and characterized, their main features are defined: focus on the student's independent individual work, mostly in an online format, availability of technical means

for constant communication, availability of an organized informational and educational environment. The peculiarities of an organization of educational process in the blended form within martial law conditions have been identified as: 1) taking into account the security situation, in which an implementation of formal education is possible only in a distance format, while face-to-face classroom work in a minimized volume is rather an exception, and therefore “blending” is possible only in the context of forms, methods and means of distance work; 2) focusing on the educational opportunities of students and the variability of trajectories of their possible educational activities depending on a global situation. Taking into account an ability to carry out educational activities, the main categories of students were defined and characterized, each of which had its own opportunities and requirements for productive learning and, accordingly, determined its approach to “blending” forms, methods and means of education; 3) assuring a presence of an educational information and communication space to which students are connected and which has all the necessary digital resources for methodological support, presentation of educational content in various forms (text, multimedia, etc.), organization of educational activities and communication. The work reveals features and capabilities of the electronic learning support system, hosted on the Moodle software platform (System of an Electronic Blended Learning “Moodle”); 4) forming the readiness of the staff of educational institution for the transition to blended education; 5) using the potential of formal and informal education.

Постановка проблеми. Широкомасштабна агресія російської держави, воєнні дії унеможливили реалізацію процесу професійної підготовки в закладах вищої освіти, що територіально були та/або зараз перебувають близько до зони бойових дій, відповідно до усталених традиційних підходів. Нагальною потребою стала модернізація освітнього процесу у стислі терміни, зокрема в контексті переформатування/змішування його змісту: поєднання можливих і продуктивних у сучасних умовах форм і методів взаємодії суб’єктів навчання, технологій і дидактичних засобів, що б забезпечували, з одного боку, досягнення визначених результатів навчання, із другого – збереження наявної системи підготовки. Попередній досвід роботи в умовах пандемії COVID-19 засвідчив доцільність і перспективність використання змішаного підходу до організації навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати здійсненого аналізу наукових джерел засвідчили актуальність питань, пов’язаних із проблематикою змішаного навчання. Зокрема, вітчизняні та зарубіжні вчені приділили свою увагу дослідженню таких його аспектів, як: теоретичні та методичні засади змішаного підходу до організації освітнього процесу (С. Березенська, К. Бугайчук, В. Кухаренко, Н. Олійник, Т. Олійник, О. Рибалко, Н. Сиротенко, А. Столяревська й інші); моделі змішаного навчання (В. Рудинський та інші); можливості та доцільності переходу на формат змішаного навчання (Р. Гуревич, Г. Гордійчук, М. Драчук, Л. Коношевський, О. Коношевський, М. Кусій та інші); упровадження змішаного навчання у прак-

тику підготовки майбутніх учителів інформатики (Г. Ткачук та інші), педагогів спеціальної освіти (І. Серета та інші), фахівців професійно-технічної освіти (А. Донець, О. Пасічник, Х. Чушак, О. Шинаровська, Ю. Єлфімова й інші); організація навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності студентів в умовах змішаного навчання (Н. Стеценко, В. Стеценко, Г. Ткачук та інші).

Варто констатувати, що, незважаючи на великий науковий інтерес і вагомий здобутки в зазначеній сфері, малодослідженим є питання масовості застосування змішаного навчання в нестандартних/екстремальних соціальних умовах.

Метою статті є визначення та характеристика особливостей організації освітнього процесу закладу вищої освіти за змішаною формою в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція вітчизняної системи вищої освіти до європейського освітнього простору, узгодження її змісту з міжнародними стандартами останніми роками активізували процеси вдосконалення та модернізації професійної підготовки в напрямі:

- підвищення рівня індивідуалізації, доступності й інклюзивності навчання;
- забезпечення його гнучкості для окремих категорій здобувачів, які працюють, мають неповнолітніх дітей тощо;
- збільшення відсотка самостійної роботи;
- забезпечення індивідуальної траєкторії навчання здобувачів вищої освіти;
- упровадження дуальних форм підготовки тощо.

Одним із дієвих механізмів, який підтвердив актуальність такої роботи та свою ефективність під час пандемії COVID-19, стало впровадження за підтримкою/ініціативою Міністерства освіти і науки України змішаного навчання [5].

Варто констатувати, що вітчизняна система освіти завжди передбачала деяке «змішування» у невеликих обсягах форм, методів і засобів навчання, за домінування традиційного очно-лекційного підходу. До того ж у Законі України «Про вищу освіту» визначено автономію закладів вищої освіти у виборі форм навчання та форм організації освітнього процесу (ст. 32). У контексті нового проголошеного підходу йдеться про розширення спектра інгредієнтів і комбінацій змішування:

- структурованого та неструктурованого навчання;
- очного та дистанційного навчання;
- користувацького контенту та зовнішніх матеріалів;
- самостійного та колаборативного навчання;
- роботи та навчання [8, с. 54].

Здійснений теоретичний аналіз наукових праць із проблематики змішаного навчання дає підстави констатувати, що натеper немає загальноприйнятого підходу до розуміння сутності цього явища. В узагальненому вигляді «змішане навчання» розглядають як поєднання та комбінацію різних дидактичних форм, заходів, методів, технологій формального, неформального, інформального, електронного, дистанційного навчання та самонавчання, зокрема й на робочому місці [2; 12].

Хоча значна частина науковців акцентує увагу на домінуванні саме онлайн-форм навчальної діяльності та її організації на засадах інформаційно-комунікаційних технологій [1; 4; 6; 10]. Отже, змішане навчання розуміється як цілеспрямований, організований процес підготовки в системі формальної освіти, частина якого реалізується на засадах інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують взаємодію суб'єктів навчання, зберігання та доставку навчально-методичного матеріалу, контрольні заходи.

Залежно від особливостей освітньої діяльності, співвідношення офлайн- і онлайн-занять науковцями [1; 8; 9] визначено й охарактеризовано чотири базові моделі змішаного навчання.

Ротаційна модель (Rotation Model), що являє собою різні варіації поєднання самостійної онлайн-роботи студентів, спрямованої на ознайомлення з теоретичними матеріалами, з навчальною діяльністю у традиційному аудиторному форматі, яка спрямована на усвідомлення та закріплення навчального матеріалу, виконання практичних і лабораторних завдань. Її особливостями є наявність розкладу занять, планування

самостійної роботи з роботою в аудиторіях, зміна ролі викладача від тренера до консультанта.

Гнучка модель (Flex Model), що в основному зорієнтована на навчання в онлайн-форматі, коли студент основну частину свого часу проводить в електронному інформаційно-освітньому середовищі. Очні заняття передбачено для консультацій з викладачем, координації діяльності та роботи в малих групах. Її особливостями є наявність у студента індивідуального гнучкого графіка навчання, який зорієнтований на власні потреби у вивченні дисципліни та змінюється залежно від ситуації.

Віртуально збагачена модель (Enriched Virtual Model), яка передбачає дистанційну форму вивчення студентами одного або більше електронних курсів як на базі закладу освіти, так і в домашніх умовах. Значне місце у процесі навчання посідає викладач, який модерує освітній процес: надає дидактичний матеріал, зокрема й відеолекції, спілкується зі студентами в режимі відеоконференцій, форумів, в окремих випадках проводить очні цільові консультації за місцезнаходженням студента або групи.

Модель самостійного змішування (Self-Blend Model), що зорієнтована на реалізацію власної програми навчання: студент вивчає електронні курси дистанційно в індивідуальному режимі або на базі комп'ютерного класу або в домашніх умовах.

Загалом, незалежно від тієї чи тієї моделі, змішане навчання характеризується такими основними ознаками:

- зорієнтоване на самостійну індивідуальну роботу студента, здебільшого в дистанційному форматі, хоча передбачені і традиційні фронтальні форми роботи;
- має визначені вимоги до технічного оснащення, як-от наявність постійного зв'язку (інтернет, мобільний зв'язок) і засобів навчання (комп'ютер, мобільний телефон тощо);
- передбачає наявність організованого інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує ресурсну основу (методичну, технічну, координаційну) для дидактичної взаємодії.

Отже, упровадження змішаного навчання передбачає розбудову в межах формальної освіти алгоритму перетікання освітнього процесу, що забезпечує успішність реалізації конкретним здобувачем навчальної діяльності в напрямі отримання встановлених результатів. На наш погляд, це і є визначальним в організації навчання у складних і мінливих умовах воєнного стану, що унеможлиблюють запровадження однієї із запропонованих моделей.

Базуючись на теоретичних напрацюваннях і спираючись на результати досвіду роботи у прифронтовій зоні регіону (міста Запоріжжя), уважа-

емо за доцільне акцентувати увагу на таких особливостях організації освітнього процесу закладу вищої освіти за змішаною формою.

По-перше, урахування безпекової ситуації, за якої реалізація формальної освіти можлива тільки в дистанційному форматі. Очна аудиторна робота в мінімізованому обсязі є радше винятком, тому «змішування» можливе тільки в контексті форм, методів і засобів дистанційної роботи. Цілком природно, що коли умови є невизначеними та мінливими, в організації освітнього процесу також необхідно орієнтуватись не на сталі моделі та підходи до навчання, а на його оперативну варіативність у контексті досягнення поставлених завдань.

По-друге, орієнтація на освітні можливості студентів і варіативність траєкторій їхньої навчальної діяльності. Цілком підтримуємо позицію науковців [8], яка базується на тому, що змішана програма підготовки реалізується в інтересах студента та зорієнтована на його потреби. З урахуванням ситуації, ми переносимо увагу на спроможності студентів здійснювати навчальну діяльність, маючи високий рівень мотивації, а також на масштабність цієї проблеми. Презентовані в науковій літературі підходи до організації змішаного навчання в основному орієнтують нас на створення відповідних умов для невеликої однорідної групи студентів, які здійснюють підготовку на тлі формального традиційного процесу. В умовах воєнного стану мова йде про організацію освітнього процесу для всіх його учасників.

Так, з початком воєнного стану контингент студентів розподілився на умовні три основні категорії, кожна з яких мала свої можливості та вимоги для продуктивного навчання, відповідно, визначала свій підхід до «змішування» форм, методів і засобів навчання:

- група студентів, яка мала можливості продовжувати дистанційні заняття в синхронному режимі згідно із затвердженим розкладом. Це студенти, які територіально перебували в регіоні, Україні або поза її межами;

- група студентів, яка мала можливості продовжувати дистанційні заняття в асинхронному режимі. Це студенти, які територіально перебували поза межами держави або на тимчасово окупованих територіях та мали можливість відносно постійного зв'язку із закладом вищої освіти;

- група студентів, які мали змогу продовжувати навчання тільки асинхронно в індивідуальній формі. Це студенти, які пішли до лав ЗСУ, які залишилися на окупованих територіях і не мали можливостей для постійного зв'язку, здійснення освітньої діяльності.

По третє, наявність основного компонента змішаного навчання – освітнього інформаційно-комунікаційного простору, до якого підключені сту-

денти і який має всі необхідні цифрові ресурси для методичного забезпечення, представлення навчального контенту в різних формах (текстових, мультимедійних тощо), організації освітньої діяльності та комунікації.

У зазначених умовах вкотре підтвердила свою ефективність система електронного забезпечення навчання, розміщена на програмній платформі “Moodle” (далі – СЕЗН “Moodle”). Це сукупність електронних дисциплін (дисципліни навчального плану), в основу розроблення яких покладено алгоритм і обсяг навчальної діяльності студента та які відображають матеріал, що він має засвоїти, форми та методи перевірки рівня засвоєння, його кількісні та якісні показники. Зокрема, електронна дисципліна містить:

- загальну інформацію з курсу та локальні нормативні матеріали, що визначають методичні засади його вивчення (інформація про автора дисципліни та викладачів, які проводять навчальні заняття; робоча програма дисципліни; силабус тощо);

- зміст дисципліни, що вивчається (лекційний матеріал та інший додатковий дидактичний матеріал за темами; посилання до додаткових інформаційних ресурсів, які використовуються в навчальному процесі);

- індивідуальні завдання, які в поєднанні з лекційним матеріалом, засобами контролю забезпечують необхідні умови для переходу студента від рівня знань до рівня вмінь і навичок;

- тестові форми перевірки знань (лекційного матеріалу), які забезпечують об'єктивність рівня кінцевого результату навчання;

- електронний журнал, що надає змогу оперативно відстежувати динаміку навчальної діяльності студента та рівень засвоєння змісту дисципліни.

Варто акцентувати увагу на тому, що саме наявність зазначеної системи забезпечила збереження навчального процесу, його перехід на «змішану» форму з початком воєнного стану. Це зумовлено тим, що:

- на етапі зарахування студента на навчання до закладу вищої освіти або прийняття співробітника на роботу здійснювалась (здійснюється) їх реєстрація як користувачів системи, отже, існує постійний віртуальний майданчик для комунікації;

- доступ до електронної дисципліни відкрито цілодобово, він можливий з будь-якого місця в мережі «Інтернет»;

- функціонал системи надає можливість використовувати різноманітний дидактичний інструментарій.

Так, організація занять у синхронному режимі передбачає використання сучасних сервісів/плат-

форм або спеціалізованих застосунків для організації відеоконференцій (аудіоконференцій) і вебінарів за розкладом, наприклад таких, як: ZOOM, Big Blue Button, Google Meet і Microsoft Teams. Переважно програмні платформи безкоштовні за умовами, але мають і платні тарифні плани.

Платформи відеоконференцій за формою доступу умовно можна поділити на два типи: закриті та відкриті. Платформа вебінарної кімнати Big Blue Button інтегрована в СЕЗН “Moodle”, це робить її закритою платформою. До онлайн-заняття може долучитися зареєстрований у системі та зарахований на дисципліну студент. Налаштовується вебінарна кімната на сторінці курсу і має дві ролі – модератора для викладача й асистента і роль спостерігача для студентів. Усі інші з вищезазначених платформ є відкритими та дозволяють приєднуватися всім слухачам, хто має посилання-запрошення або ідентифікатор конференції.

Серед допоміжного інструментарію варто виокремити програми, які: надають можливість записувати заняття у відеофайли (наприклад: Movavi Video Suite, OBS Studio й інші); дозволяють виконувати інтерактивні завдання під час конференції, демонструвати відеопрезентації, використовувати інтерактивну дошку (наприклад: Wordart, Word Wall, Canva, Prezi, Nearpod, Flippity, Wizer.mi й інші).

Для навчання в асинхронному режимі або самостійного вивчення матеріалу теж існує значна кількість інтерактивних інструментів, як вбудованих у СЕЗН “Moodle”, так і зовнішніх сервісів.

Для додавання теоретичного матеріалу в текстовому форматі, презентацією або відеоматеріалом невеликого обсягу (20 Мб) до електронного курсу слугують інструменти *Файл* або *Урок*. Інструмент *Урок* дозволяє додати матеріал мікролекціями з переходом від однієї теми до іншої.

Майже всі інструменти в електронному курсі під час налаштування мають вікно з редактором, яке дозволяє додати матеріал у текстовому вигляді, записати відеопояснення або аудіо. Відеоматеріал великого обсягу краще розміщати на зовнішніх сервісах, як-от *YouTube*, до курсу додати посилання.

Для виконання лабораторних/практичних робіт слугують інструменти *Тест* і *Завдання*. Інструмент *Тест* у системі має різноманітні типи, що дозволяє створювати цікаві та складні тестові завдання. Тести можуть оцінюватися автоматично та вручну викладачем. Інструмент *Завдання* збирає файли з роботами студентів або посилання на роботи та має різні типи оцінювання – викладачем, іншим студентом і групове оцінювання командного завдання. Для виконання лабораторних робіт природничих напрямів можна використовувати зовнішній сервіс – віртуальну лабораторію *Lab-*

ster (<https://www.labster.com/ua/press-announcement>), яка дозволяє виконати завдання в режимі симуляції, кожна симуляція має відеоінструкцію.

Матеріал електронного курсу й оформлення виконаних робіт студентами можна виконати в безпечних додатках Google, які прості у використанні, зберігаються у хмарі Google диску, мають налаштування доступу до файлів. Далі до курсу або до виконаного завдання додається тільки посилання.

Для створення інтерактивних презентацій, відео, вікторин, графіків до електронного курсу інтегровано інструмент *H5P*. Цей інструмент має зовнішній сервіс *H5P* (<https://h5p.org/>) з відкритою технологією та безкоштовним використанням. Онлайн-конструктор створення інтерактивних завдань і вправ для самоперевірки знань *LEARNINGAPPS* (<https://learningapps.org/>) – зовнішній сервіс, вбудовується в електронні курси СЕЗН за допомогою редактора HTML-коду.

Налаштування електронного курсу дозволяють використовувати функцію «прогрес виконання». Студент може самостійно відстежувати відсоток проходження курсу. Викладач може налаштувати послідовне проходження курсу на підставі прогресу, кожен змістовий модуль стане доступним після виконання попереднього.

По-четверте, в організації освітнього процесу за змішаною формою варто звертати увагу і на готовність колективу закладу вищої освіти до такої роботи. Загальноприйнятим у науково-педагогічній спільноті є усвідомлення того, що змішане навчання є викликом для всього колективу закладу, оскільки серед чинників, що необхідні для його успішної реалізації, дослідники визначають: інституційні, педагогічні, технологічні, управлінські, ресурсні тощо [8]. Особливий акцент робиться на готовності до цієї роботи викладачів, які є ключовим чинником успіху впровадження зазначеного підходу [5; 7].

В умовах необхідності швидкої трансформації освітнього процесу, коли перехід на змішану форму є не опцією, а нагальною потребою, визначальними є такі аспекти:

- напрацювання попередніх років, які були спрямовані на вдосконалення освітнього процесу, шляхом розбудови освітньо-комунікаційного середовища (наприклад, на програмній платформі “Moodle”); отримання досвіду роботи в дистанційному форматі в умовах пандемії COVID-19;

- оперативні заходи, спрямовані на мотивацію науково-педагогічних працівників до усвідомлення необхідності нагальної трансформації підходів до організації освітнього процесу, модернізації власної діяльності, саморозвитку та самовдосконалення;

- організація внутрішньої системи допомоги та професійного розвитку (робота Школи педа-

гогічної майстерності, консультаційних центрів, курсів підвищення кваліфікації тощо).

По-п'яте, використання потенціалу формальної й інформальної освіти. Одним із досягнень у напрямі модернізації сучасного вітчизняного освітнього простору стала розбудова нормативної бази, яка забезпечила відповідні для цього умови. Також натеper в інтернет-просторі наявні різноманітні іноземні та вітчизняні онлайн-ресурси, використання яких може забезпечити координацію траєкторії навчальної діяльності студента в напрямі часткового подолання освітніх втрат і формалізації її результатів (видача документа), зокрема йдеться про такі:

– масові відкриті онлайн-курси (МООС) – надають можливість пройти навчання у викладачів провідних світових університетів (<https://osvita.ua/distance/37601/>);

– професійна платформа EdX – спільний проєкт Гарвардського університету та МТІ, що пропонує пройти онлайн-навчання за напрямками: комп'ютерні технології, хімія, математика, етика, музика, статистика, література (усього 24). До кожного курсу додаються відеолекції, онлайн-підручники, можливість обговорювати матеріали та завдання на форумі (www.edx.org);

– онлайн-платформа “Coursera” (www.coursera.org) – пропонує на вибір понад 450 курсів з різних дисциплін (біологія, математика, еконо-

міка, машинобудування, медицина, право, мистецтво тощо);

– національні платформи відкритих онлайн-курсів (Портал «Дія», Цифрова освіта, Prometheus, EdEra, LINGVA SKILLS тощо) (<https://pdp.nacs.gov.ua/news/pidbirka-onlain-platform-dlia-samoosvity>) тощо.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отже, можна констатувати, що змішана форма професійної підготовки є вкрай актуальною в умовах воєнного стану, оскільки вона забезпечує гнучкість підходів до організації освітнього процесу закладу вищої освіти, баланс між нагальними потребами його учасників і вимогами щодо якості дидактичної взаємодії. Водночас варто зауважити, що успішність змішування форм, методів і засобів навчання залежить від різноманітних зовнішніх (ситуація у країні/регіоні, освітній сфері тощо) і внутрішніх (особливості контингенту, рівень готовності колективу, ресурсна база тощо) чинників, які є варіативними, отже, доцільно говорити не про моделі змішаного навчання, а про його принципи та підходи. І в цьому контексті важливим є дослідження методологічної бази подальшої розбудови освітнього простору вищої освіти, питань практичної підготовки майбутніх фахівців, зокрема потенціалу дуальних форм, самопідготовки та саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайчук К. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54. № 4. С. 1–18.
2. Змішане навчання як сучасна форма побудови навчального процесу / Р. Гуревич та ін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 69. С. 14–23.
3. Змішане навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти : навчально-методичний посібник / О. Пасічник та ін. Київ, 2021. 92 с.
4. Кобися А. Інформаційне освітнє середовище як платформа для реалізації змішаного навчання у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57. № 1. С. 75–82.
5. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: <http://surl.li/glei>.
6. Рудинський В. Змістовно-сміслові поле поняття «змішане навчання» та моделі змішаного навчання. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка. Педагогіка*. 2022. № 3. С. 128–139.
7. Середа І. Реалізація змішаного навчання в підготовці педагогів спеціальної освіти в умовах карантину. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88. № 2. С. 239–254.
8. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. Кухаренко та ін. ; за ред. В. Кухаренка. Харків : Міськдрук ; НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
9. Ткачук Г. Змішане навчання та особливості використання ротаційної моделі у навчальному процесі. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. № 4 (33). С. 143–156.
10. Ткачук Г. Практично-технічна підготовка майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання : монографія. Умань : видавець М.М. Сочінський, 2018. 318 с.
11. Ткачук Г. Теоретичні і методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ : Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, 2019. 442 с. URL: <http://surl.li/rxgef>.
12. Цюняк О., Розлуцька Г. Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Вип. 2 (49). С. 232–235.

REFERENCES

1. Buhaychuk, K.L. (2016). Zmishane navchannya: teoretychnyy analiz ta stratehiya vprovadzhennya v osvitniy protses vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Blended learning: theoretical analysis and strategy of implementation in educational process of higher educational institutions]. *Information technologies and learning tools*. Vol. 54. № 4. P. 1–18.
2. Hurevych, R.S., Hordiychuk, H.B., Konoshevs'kyi, L.L., Konoshevs'kyi, O.L., Kusi, M.I., Drachuk, M.I. (2014). Zmishane navchannya yak suchasna forma pobudovy navchal'noho protsesu [Blended learning as a modern form of building the educational process]. *Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training: methodology, theory, experience, problems*. Issue 69. P. 14–23.
3. Pasichnyk, O., Yelfimova, Yu., Chushak, Kh., Shynarovs'ka, O., Donets, A. (2021). Zmishane navchannya u zakladakh profesiynoyi (profesiyno-tekhnichnoyi) osvity: navchal'no-metodychnyy posibnyk [Mixed learning in institutions of professional (vocational and technical) education: educational and methodological manual]. Kyiv. 92 p. [in Ukrainian].
4. Kobysya, A.P. (2017). Informatsiyne osvitnye seredovyshe yak platforma dlya realizatsiyi zmishanoho navchannya u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh [Information educational environment as a platform for implementing blended learning in higher education institutions]. *Information technologies and learning tools*. Vol. 57. № 1. P. 75–82.
5. Rekomendatsiyi shchodo vprovadzhennya zmishanoho navchannya u zakladakh fakhovoyi peredvyshchoyi ta vyshchoyi osvity [Recommendations regarding the implementation of mixed education in institutions of vocational pre-higher and higher education]. URL: <http://surl.li/glei>.
6. Rudyns'kyi, V. (2022) Zmistovno-smyslove pole ponyattya “zmishane navchannya” ta modeli zmishanoho navchannya [Content-semantic field of the concept “blended learning” and models of blended learning]. *Humanitarian studies: history and pedagogy*. Issue 3. P. 128–139.
7. Sereda, I.V. (2022). Realizatsiya zmishanoho navchannya u pidhotovtsi pedahohiv spetsial'noyi osvity v umovakh karantynu [Blended learning implementation during training the teachers of special education in the conditions of quarantine]. *Information technologies and learning tool*. Vol. 88. Issue 2. P. 239–254.
8. Kukharenko, V.M., Berezens'ka, S.M., Buhaychuk, K.L., Oliynyk, N.Yu., Oliynyk, T.O., Rybalko, O.V., Syrotenko, N.H., Stolyarevs'ka, A.L. (2016). Teoriya ta praktyka zmishanoho navchannya : monohrafiya [Theory and practice of blended learning: monograph] (V.M. Kukharenka (Eds.)). Kharkiv : Miskdruk ; NTU “KhPI”. 284 p. [in Ukrainian].
9. Tkachuk, H.V. (2017). Zmishane navchannya ta osoblyvosti vykorystannya rotatsiynoyi modeli u navchal'nomu protsesi [Blended learning and features of the use of the rotation model in the educational process]. *Information Technologies in Education*. № 4 (33). P. 143–156.
10. Tkachuk, H.V. (2018). Praktychno-tekhnichna pidhotovka maybutnikh uchyteliv informatyky v umovakh zmishanoho navchannya : monohrafiya [Practical and technical training of future informatics teachers in conditions of blended learning : monograph]. Uman' : Vydavets' Sochins'kyi M.M. 318 p. [in Ukrainian].
11. Tkachuk, H.V. (2019). Teoretychni i metodychni zasady praktychno-tekhnichnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv informatyky v umovakh zmishanoho navchannya [Theoretical and methodical principles of practical and technical training of future teachers of computer science in conditions of blended learning]. Doctoral dissertation, National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Kyiv. URL: <http://surl.li/rxgef>.
12. Tsyunyak, O.P., Rozluts'ka, H.M. (2021). Zmishane navchannya yak innovatsiyna forma orhanizatsiyi osvith'oho protsesu u zakladakh vyshchoyi osvity [Blended learning as an innovative form of the educational process organization in higher education institutions]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series “Pedagogy. Social work”*. Issue. 2 (49). P. 232–235.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТАМИ ТА РИЗИКАМИ В ОСВІТІ**Любарець В. В.**

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інтелектуальних систем та цифрових технологій
Академія праці, соціальних відносин і туризму
вул. Кільцева дорога, 3-А, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-8238-1289
v.v.lubarets@ukr.net*

Грибова Л. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальних туристичних дисциплін
Академія праці, соціальних відносин і туризму
вул. Кільцева дорога, 3-А, Київ, Україна
orcid.org/0009-0000-0429-7161
gribnik03@gmail.com*

Ключові слова: *освітні проекти, професійна освіта, ризики, управління проектами, планування.*

У статті розкрито особливості управління проектами та ризиками в освіті. Зазначено, що ефективне управління проектами та ризиками у сфері освіти допомагає створити стабільне й інноваційне освітнє середовище, що дозволяє розвивати якість навчання та досягати стратегічних цілей освітніх установ. Зауважено також, що особливістю освітніх ризиків є їхня потенційна віддаленість від прямих фінансових втрат, натомість вони можуть проявлятися як загрози таких втрат у довгостроковому періоді. Незважаючи на це, важливим аспектом є формування стратегічного освітнього ризик-менеджменту, спрямованого на ухвалення управлінських рішень на різних рівнях (у навчальних закладах, регіонах, галузях освіти тощо) з метою зменшення ймовірності негативних подій і мінімізації можливих збитків. Зазначено, що управління ризиками в освіті – це комплекс заходів, спрямованих на ідентифікацію, оцінку, управління й мінімізацію ризиків, що виникають у сфері освіти. Освітні установи: школи, університети, навчальні центри тощо – стикаються з різноманітними загрозами й ризиками, які здатні вплинути на їхню діяльність, якість навчання й безпеку учнів і працівників. У висновку зазначено, що управління проектами й ризиками в освіті відіграє важливу роль у забезпеченні якості освіти та стабільності освітніх закладів. Ефективне планування, організація й координація проектів сприяють досягненню освітніх цілей і підготовці компетентних кадрів. Ідентифікація, оцінка й управління ризиками дозволяють запобігати можливим негативним наслідкам для освітніх закладів, гарантувати безпеку та стабільність їхньої діяльності. Зокрема, стратегічне планування, гнучке вирішення проблем, залучення стейкхолдерів і використання сучасних технологій сприяють успішному управлінню проектами в освіті. А постійний моніторинг ризиків й оновлення стратегій допомагають адаптуватися до змін середовища та запобігати можливим ускладненням.

FEATURES OF PROJECT MANAGEMENT AND RISKS IN EDUCATION

Liubarets V. V.

*Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
Professor at the Department of Intellectual Systems and Digital Technologies
Academy of Labour, Social Relations and Tourism
Kiltseva doroha, 3-A, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8238-1289
v.v.liubarets@ukr.net*

Gribova L. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Special Tourist Disciplines
Academy of Labour, Social Relations and Tourism
Kiltseva doroha, 3-A, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0009-0000-0429-7161
gribnik03@gmail.com*

Key words: *educational projects, professional education, risks, project management, planning.*

The article reveals the peculiarities of project and risk management in education. It is noted that the effective management of projects and risks in the field of education contributes to the creation of a stable and innovative educational environment, which contributes to the development of the quality of education and the achievement of the strategic goals of educational institutions. It is also noted that the peculiarity of educational risks is their potential remoteness from direct financial losses, and instead they can manifest as threats of such losses in the long term. Nevertheless, it is important to form the direction of educational risk management, aimed at making management decisions at different levels (educational institution, region, sub-industry, the field of education in general), with the aim of reducing the probability of adverse processes and minimizing possible losses. It was noted that risk management in education is a set of measures aimed at identifying, assessing, managing and minimizing risks arising in the field of education. Educational institutions, which can be schools, universities, training centers, etc., face various threats and risks that can affect their activities, the quality of education and the safety of students and employees. The conclusion states that project and risk management in education play an important role in ensuring the quality of education and the stability of educational institutions. Effective planning, organization and coordination of projects contribute to the achievement of educational goals and the development of competent personnel. Identification, assessment and management of risks make it possible to prevent possible negative consequences for educational institutions, ensuring the safety and stability of their activities. In particular, strategic planning, flexibility in problem solving, involvement of stakeholders and the use of modern technologies contribute to the successful management of projects in education. In addition, constant monitoring of risks and updating of strategies allow to adapt to changes in the environment and prevent possible complications.

Постановка проблеми. Управління проєктами й ризиками в освіті відіграє важливу роль у забезпеченні якісної освіти й успішного розвитку освітніх ініціатив. У сучасному світі, де освіта стає все більш динамічною та змінюваною, необ-

хідність професійного управління проєктами й ефективного управління ризиками набуває першочергового значення.

Управління проєктами дозволяє структурувати й організувати освітні ініціативи з метою досяг-

нення конкретних цілей і результатів. Цей підхід сприяє оптимізації ресурсів, чіткому розподілу відповідальності й забезпечує вчасне виконання завдань. Однак водночас необхідно постійно враховувати й управляти ризиками, що виникають під час реалізації освітніх проєктів. Відповідні ідентифікація, аналіз й управління допомагають уникнути можливих загроз, успішно завершити проєкт і мінімізувати негативні наслідки непередбачених обставин. Отже, ефективне управління проєктами й ризиками у сфері освіти дозволяє створити стабільне й інноваційне освітнє середовище, що покращує якість навчання та сприяє досягненню стратегічних цілей освітніх установ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання управління проєктами й ризиками в освіті досліджували у своїх працях численні вітчизняні науковці: Ж. Жигалкевич [1], Л. Козоріз [10], Г. Кравченко [3], О. Костенко [2], Ю. Кузьмінська [4], О. Кулініч [5], Ю. Мокієнко [8], Н. Павліха [6], О. Припотень [7], С. Рибкіна [9], І. Семко [8], В. Сиченко [9], Е. Соколова [9], С. Сороко [10], В. Тихончук [6], В. Чухліб [1], Т. Япринець [2] та інші.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей управління проєктами й ризиками в освіті.

Виклад основного матеріалу. Сучасні люди все більше звертають увагу на зайняття, які не лише цікаві, а й здатні принести реальні результати, визнання й можливий прибуток. Шляхи, які пропонують нестандартні й невідомі перспективи, де можна поєднати особисті інтереси з реальними можливостями, викликають все більший інтерес. Одним із таких шляхів є участь у різних за своєю спрямованістю, значенням і змістом діяльності проєктах [3].

Загально проєкт (англ. *project*) – це ідея або план, який задумується або розробляється для досягнення визначеної мети чи результату.

О. Кулініч вважає, що проєкт – це своєрідне підприємство (намір), яке істотно відрізняється за умовами, що становлять його основу. Ці умови передбачають постановку чіткої мети й завдань, наявність обмежень, як-от часові обмеження, фінансові, людських ресурсів тощо, відокремлення проєкту від інших намірів, а також наявність специфічної організації й реалізації [5, с. 207].

Ж. Жигалкевич і В. Чухліб стверджують, що «проєкт – це сукупність взаємопов'язаних заходів, спрямованих на створення унікального продукту чи послуги в умовах часових і ресурсних обмежень» [1, с. 127].

На думку В. Сиченко, С. Рибкіної та Е. Соколової, проєкт являє собою унікальне тимчасове утворення, створене з метою розроблення й утілення унікального продукту чи послуги. Його успішна реалізація потребує охоплення системних менеджеріальних підходів [9, с. 25].

На нашу думку, проєкт – це інструмент творчості й досягнення цілей, що передбачає систематичне планування, організацію ресурсів й управління процесом з метою отримання конкретного результату. Це може бути будь-яка діяльність, від реалізації ідеї до впровадження нововведень, де кожен етап має чітку мету й завдання, а також залучає різноманітних учасників і ресурси для досягнення успіху. Проєкт розвиває й удосконалює процеси, стимулює співпрацю й забезпечує інноваційний підхід до вирішення завдань.

О. Костенко та Т. Япринець зазначають, що «будь-який проєкт характеризується неповторністю умов, у яких здійснюється проєктна діяльність» [2, с. 88]. Серед них дослідники називають такі:

- *унікальність визначеної мети.* Кожен проєкт має свою конкретну ціль або результат, що відрізняє його від інших проєктів. Ця мета може бути новою продукцією, послугою, дослідженням або будь-яким іншим завданням;

- *тимчасові обмеження.* Проєкти мають обмежені часові рамки, протягом яких необхідно завершити всі відповідні завдання й досягти поставленої мети;

- *фінансові, людські й інші обмеження.* Часто проєкти мають обмежені ресурси: бюджет, кадри тощо – які необхідно раціонально використовувати для досягнення закладених цілей;

- *відмежування від інших намірів.* Кожен проєкт має власну сферу застосування й не повинен переплітатися з іншими ініціативами чи процесами;

- *специфічна організація здійснення.* Щоб досягти мети проєкту, необхідна унікальна організація дій і ресурсів, яка зважає на конкретні умови й вимоги саме цього проєкту [2, с. 88].

Освітні проєкти можуть бути різноманітними й охоплювати: проведення наукових досліджень, створення нових навчальних програм, організацію навчальних заходів і впровадження інновацій у навчальний процес. Посилення знань, умінь і розвиток здобувачів освіти є головною метою таких проєктів, і їхнє успішне виконання залежить від якості освіти, що надається відповідним освітнім закладом [6, с. 164].

Існують різноманітні види освітніх проєктів, серед яких можна виділити наукові, організаційні, стратегічні, соціальні, інноваційні й інші. Основна їхня мета полягає в розвитку та якісній підготовці здобувачів освіти й компетентних кадрів, тому вони мають велике значення для закладів освіти й освітньої сфери загалом.

Для успішної реалізації будь-якого освітнього проєкту необхідне ефективне управління ним. Управління проєктами – це комплексна система організації, планування, керівництва й коорди-

нації різноманітних ресурсів: людських, фінансових і матеріальних – спрямована на ефективне досягнення мети проєкту. Ця система ґрунтується на застосуванні сучасних методів, технік і технологій управління з метою досягнення очікуваних результатів у межах визначеного обсягу робіт, відповідної вартості, зазначених термінів, високої якості та задоволення всіх учасників проєкту [7].

Управління проєктами в освітній сфері охоплює низку теоретико-методологічних аспектів, які сприяють ефективному плануванню, виконанню й контролюванню освітніх ініціатив з метою досягнення відповідних цілей. Для успішного виконання освітнього проєкту варто зважати на деякі основні чинники (табл. 1).

Таблиця 1

Основні чинники успішного виконання освітнього проєкту

№	Чинники та їхня характеристика
1.	Правильне формулювання освітніх цілей. Це означає чітке розуміння, які конкретні знання, навички або компетенції мають розвиватися учасниками проєкту, що допомагає спланувати послідовність дій для досягнення цієї мети.
2.	Продумана методика навчання. Вибір ефективних методів і підходів до навчання, які відповідають потребам цільової аудиторії, є визначальним. Це може включати лекції, практичні заняття, проєктну роботу, взаємодію з фахівцями-практиками тощо.
3.	Ефективне управління ресурсами. Організація й раціональне використання ресурсів, як-от фінанси, персонал, матеріали та час, є основним аспектом успішної реалізації освітнього проєкту.
4.	Оцінка та звітність. Регулярна оцінка прогресу та результатів проєкту, а також звітність перед зацікавленими сторонами допомагають забезпечити ефективність і прозорість управління проєктом.

Джерело: складено автором за [6, с. 164].

Варто також зазначити, що для галузі освіти актуальним є те, що для ефективного управління проєктами добре структурованою має бути саме система [5, с. 207].

Суть структуризації (декомпозиції) полягає в розбитті освітнього проєкту та системи його управління на окремі компоненти для кращого керування й організації робіт, що охоплює:

- розбиття на фази життєвого циклу проєкту, завдання, окремі робочі процеси й етапи роботи;
- розподіл повноважень між учасниками проєкту для виконання конкретних завдань і робіт;
- організаційну структуру робіт за проєктом і поділ завдань між працівниками;
- створення матриці розподілу відповідальності й обов'язків між працівниками;

– підсистеми управління проєктом за рівнями влади й організаційного контролю, які функціонують протягом усіх фаз управління проєктом;

– функції загальносистемні, що реалізуються у структурі всіх підсистем протягом усього терміну реалізації проєкту [5, с. 207].

У рамках цього дослідження варто зазначити, що нині, в умовах війни, освітня сфера стикається зі значними викликами й перешкодами.

Н. Павліха та В. Тихончук виокремлюють низку визначальних аспектів управління проєктами в освіті за таких умов (табл. 2).

Таблиця 2

Визначальні аспекти управління проєктами в освіті в умовах війни

№	Аспект
1.	Стратегічне планування охоплює розроблення стратегій і цілей, зважаючи на зміни в освітній сфері, аналіз потреб учасників освітнього проєкту, оцінювання нових технологій і методів навчання. Це також передбачає розроблення довгострокових стратегій для забезпечення ефективного навчання.
2.	Гнучкість й адаптивність важливі, оскільки зміни в освітній сфері можуть бути непередбачуваними. Важливо мати гнучкі плани й бути готовими до адаптації. Це може передбачати перегляд і зміну планів, перерозподіл ресурсів і залучення додаткової експертизи.
3.	Зважання на потреби, погляди та внесок усіх зацікавлених сторін, як-от учителі, батьки, учні, адміністрація й інші співробітники, є визначальним елементом управління проєктами в освітній сфері.
4.	Використання сучасних технологій, як-от цифрові інструменти, онлайн-платформи й відеоконференції, здатне значно полегшити управління освітніми проєктами, сприяти зручнішому спілкуванню та співпраці між учасниками.

Джерело: складено автором за [6, с. 162–163].

З огляду на різноманітність проєктів у сфері освіти, ефективне управління ними потребує систематичного підходу й уваги до ризиків, що можуть виникнути у процесі їх виконання.

Серед найпоширеніших визначень ризику в зарубіжних і вітчизняних публікаціях можна виділити такі:

- ризик як потенційна можливість втрати, яка вимірюється чисельно;
- ризик як імовірність виникнення втрат, збитків або ненадходження запланованих доходів;
- ризик як невизначеність фінансових результатів у майбутньому;
- ризик як вартісне вираження ймовірної події, яка призводить до втрат;
- ризик як шанс несприятливого результату, небезпека або загроза втрат і пошкоджень.

Як бачимо, більшість наведених визначень ризику акцентують увагу на конкретних втра-тах і негативних наслідках, що можуть виникнути внаслідок несприятливих подій. Однак для закладів освіти, де результати діяльності є складними для кількісного вимірювання, це розуміння ризику може виявитись недостатнім. С. Сороко й Л. Козоріз зазначають, що важливо також ураховувати ймовірність виникнення деяких подій, що можуть негативно вплинути на досягнення визначених цілей [10, с. 61].

Характерною особливістю освітніх ризиків є їхня потенційна віддаленість від негайних фінансових втрат. Натомість вони можуть виникнути у довгостроковій перспективі як загрози для таких втрат. Проте важливо створити напрям управління освітніми ризиками, спрямований на ухвалення управлінських рішень на різних рівнях, як-от навчальний заклад, регіон, підгалузь або галузь освіти загалом, з метою зменшення ймовірності негативних процесів і мінімізації можливих втрат [8, с. 41].

Основні ризики, які найчастіше виникають в освітніх проектах:

– *фінансові ризики*: замале фінансування проєкту, непередбачувані витрати або зміни бюджету можуть суттєво ускладнити реалізацію освітнього проєкту;

– *технічні ризики*. Проблеми з технічною інфраструктурою, обладнанням або програмним забезпеченням здатні затримати виконання проєкту або спричинити неповне досягнення поставлених цілей;

– *організаційні ризики*, які виникають у зв'язку з неефективною організацією роботи команди проєкту. Протягом календарного року може бути реалізовано велику кількість проєктів, деякі з яких короткострокові, а інші – довгострокові. Усі вони можуть виконуватися паралельно або послідовно без перерви, що робить одночасне управління всіма цими проєктами вельми складним завданням для керівника [4, с. 43];

– *ризик плинності кадрів*, що пов'язаний із частою заміною членів команди проєкту: викладачів, тренерів або лекторів, які викладають ті самі дисципліни. Через особисті проблеми або заміни викладача під час курсу на прохання слухачів можуть відбуватися заміни членів команди проєкту, що негативно впливає на сприйняття матеріалу слухачами, оскільки їм потрібен час для адаптації до нового викладача, лектора або тренера;

– *ризик змін*: зміни вимог або очікувань стейкхолдерів, разом зі здобувачами освіти, викладачами й адміністрацією, зумовлюють необхідність внесення змін у проєкт, що може вплинути на його результативність і бюджет;

– *ризик менеджменту* охоплює слабку підтримку проєкту з боку вищого керівництва й низьку ефективність ухвалених управлінських рішень. Це може спричинитися незацікавленістю керівництва в розвитку якогось напрямку в освітньому закладі або ж надмірним контролем, бюрократичністю системи та відсутністю прямого діалогу з вищим керівництвом, що унеможливує правильне донесення інформації;

– *методичний ризик*, що пов'язаний із низькою ефективністю сформованої програми навчання, яка може містити нелогічно складену навчальну програму та недоохоплення всіх необхідних питань і тем. Окрім того, цей ризик охоплює недостатню кількість практичних занять і завдань для закріплення теоретичного матеріалу.

Управління ризиками в освіті – це комплекс заходів, спрямованих на ідентифікацію, оцінку, управління й мінімізацію ризиків, що виникають у сфері освіти. Освітні установи, як-от школи, університети, навчальні центри тощо, стикаються з різноманітними загрозами та ризиками, які можуть вплинути на їхню діяльність, якість навчання та безпеку учнів і працівників.

Деякі основні аспекти управління ризиками в освіті згруповані в табл. 3.

Таблиця 3

Основні аспекти управління ризиками в освіті

№	Аспект	Характеристика
1.	Ідентифікація ризиків	Визначення потенційних загроз і небезпек, які можуть виникнути у сфері освіти.
2.	Оцінка ризиків	Аналіз потенційного впливу цих ризиків на освітню установу, що передбачає оцінку ймовірності виникнення події та масштабу її наслідків.
3.	Управління ризиками	Розроблення стратегій і планів для мінімізації ризиків і зменшення їхнього впливу.
4.	Моніторинг і оновлення	Постійне відстеження ризиків, оцінка їхньої актуальності та вчасна модифікація стратегій управління ними відповідно до змін у середовищі та нових загроз.
5.	Сталість діяльності	Забезпечення неперервності освітнього процесу навіть у разі виникнення непередбачуваних обставин або кризових ситуацій.

Джерело: власна розробка автора.

Зауважимо, що управління ризиками в освіті важливе для гарантування безпеки та стабільності освітніх закладів, а також для збереження довіри громадськості до системи освіти.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, управління проектами та ризиками в освіті відіграє важливу роль у забезпеченні її якості та стабільності освітніх закладів. Ефективне планування, організація та координація проектів сприяють досягненню освітніх цілей і підготовці компетентних кадрів. Ідентифікація, оцінка й управління ризиками дозволяють запобігати можливим негативним наслідкам для освітніх закладів, гарантують безпеку та стабільність їхньої діяльності. Зокрема, стратегічне планування, гнучке вирішення проблем, залучення стейкхолдерів і застосування сучасних техноло-

гій сприяють успішному управлінню проектами в освіті. А постійний моніторинг ризиків і оновлення стратегій дозволяють адаптуватися до змін середовища та запобігати можливим ускладненням.

Загалом систематичний підхід до управління проектами й ризиками в освіті сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та забезпеченню його неперервності.

Подальші наукові дослідження у сфері управління проектами та ризиками в освіті можуть спрямовуватися на розвиток і вдосконалення методів ідентифікації, оцінки й управління ризиками, специфічними для освітніх закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жигалкевич Ж., Чухліб В. Управління проектами та їх ризиками: підходи та методи. *Прийзовський економічний вісник*. 2019. Вип. № 6 (17). URL: <http://pev.kpu.zp.ua/archives> (дата звернення: 19.02.2024).
2. Костенко О., Япринець Т. Особливості застосування проектного менеджменту в підготовці магістрів професійної освіти. *Ukrainian professional education*. Полтава, 2021. Вип. № № 9–10. С. 86–94. URL: <https://dspace.pdau.edu.ua/handle/123456789/1528> (дата звернення: 20.02.2024).
3. Кравченко Г. Теоретичні і методичні засади проектного менеджменту в управлінні закладом позашкільної освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія «Педагогіка». 2021. № 11 (21). [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-19](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-19).
4. Кузьмінська Ю. Модель управління креативністю та ризиками команд освітніх проектів у сфері підвищення кваліфікації. *Вісник Черкаського державного технологічного університету*. Серія «Технічні науки». 2018. № 3. С. 42–49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchdtu_2018_3_9 (дата звернення: 20.02.2024).
5. Кулініч О. Управління проектами в системі освіти: поняття, зміст. *Публічне урядування*. 2020. № 4 (24). С. 202–212. [https://doi.org/10.32689/2617-2224-2020-4\(24\)-202-212](https://doi.org/10.32689/2617-2224-2020-4(24)-202-212).
6. Павліха Н., Тихончук В. Теоретико-методологічні аспекти управління проектами в освітній сфері у часи змін та викликів. *Трансформація моделі соціально-економічного розвитку в умовах відновлення України та інтеграції з ЄС* : збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції, м. Луцьк, 15 травня 2023 р. Луцьк : Вежа-Друк, 2023. С. 162–166. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/22580> (дата звернення: 19.02.2024).
7. Припотень О. Особливості командної роботи у процесі реалізації освітніх проектів. *Theory and methods of educational management*. 2018. № 1 (21). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v1_2018/Припотень%20О.В.pdf#92 (дата звернення: 20.02.2024).
8. Семко І., Мокієнко Ю. Аналіз ризиків освітніх проектів в умовах діджиталізації. *Управління розвитком складних систем*. 2021. № 48. С. 39–46. <https://doi.org/10.32347/2412-9933.2021.48.39-46>.
9. Упровадження підходів проектного менеджменту в процесі реформування системи управління вищої освіти / В. Сиченко та ін. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2022. № 2 (33). С. 34–39. URL: <http://biblio.umsf.dp.ua/jspui/handle/123456789/5184> (дата звернення: 21.02.2024).
10. Сороко С., Козоріз Л. Виявлення та оцінка ризиків у сфері надання освітніх послуг закладами вищої освіти. *Наукові праці Науково-дослідного фінансового інституту при Міністерстві фінансів України*. 2018. № 4. С. 59–78. <https://doi.org/10.33763/npndfi2018.04.059> (дата звернення: 21.02.2024).

REFERENCES

1. Zhyhalkevych, Zh.M., & Chukhlib, V.Ie. (2019). Upravlinnia proektamy ta yikh ryzykamy: pidkhody ta metody [Management of projects and their risks: approaches and methods]. *Pryazovskyi ekonomichnyi visnyk – Pryazovsky Economic Bulletin*. 6 (17) [in Ukrainian].
2. Kostenko, O. & Yaprnets, T.S. (2021). Osoblyvosti zastosuvannia proiektnoho menedzhmentu v pidhovtovtsi mahistriv profesiinoi osvity [Peculiarities of the application of project management in the preparation of masters of professional education]. *Ukrainian professional education – Ukrainian professional education*. 9–10, 86–94 [in Ukrainian].
3. Kravchenko, H.Iu. (2021). Teoretychni i metodychni zasady proiektnoho menedzhmentu v upravlinni zakladom pozashkilnoi osvity [Theoretical and methodical principles of project management in the manage-

- ment of an out-of-school education institution]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriiia "Pedagogika"* – *Adaptive management: theory and practice. Series "Pedagogy"*. 11 (21) [in Ukrainian].
4. Kuzminska, Yu.M. (2018). Model upravlinnia kreatyvniosti ta ryzykamy komand osvityvnykh proektiv u sferi pidvyshchennia kvalifikatsii [Model of creativity and risk management of teams of educational projects in the field of professional development]. *Visnyk Cherkaskoho derzhavnoho tekhnolohichnoho universytetu. Seriiia "Tekhnichni nauky"* – *Bulletin of the Cherkasy State Technological University. Series "Technical sciences"*. 3, 42–49 [in Ukrainian].
 5. Kulinich, O. (2020). Upravlinnia proiektamy v systemi osvity: poniattia, zmist [Project management in the education system: concepts, content]. *Publichne uriaduvannia – Public administration*. 4 (24), 202–212 [in Ukrainian].
 6. Pavlikha, N., & Tykhonchuk, V. (2023). Teoretyko metodolohichni aspekty upravlinnia proiektamy v osvityvni sferi u chasy zmin ta vyklykiv [Theoretical and methodological aspects of project management in the educational sphere in times of changes and challenges]. *Transformatsiia modeli sotsialno-ekonomichnoho rozvytku v umovakh vidnovlennia Ukrainy ta intehtatsii z YeS: zbirnyk tez dopovidei III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. – *Transformation of the model of socio-economic development in the conditions of recovery of Ukraine and integration with the EU: a collection of theses of reports of the III International Scientific and Practical Conference*. 162–166 [in Ukrainian].
 7. Prypoten, O. (2018). Osoblyvosti komandnoi roboty u protsesi realizatsii osvityvnykh proektiv [Peculiarities of teamwork in the process of implementation of educational projects]. *Theory and methods of educational management – Theory and methods of educational management*. 1 (21) [in Ukrainian].
 8. Semko, I., & Mokiienko, Yu. (2021). Analiz ryzykiv osvityvnykh proektiv v umovakh didzhitalizatsii [Risk analysis of educational projects in conditions of digitalization]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system – Management of the development of complex systems*. 48, 39–46 [in Ukrainian].
 9. Sychenko, V.V., Rybkina, S.O., & Sokolova, E.T. (2022). Uprovadzhennia pidkhdodiv proiektnoho menedzhmentu v protsesi reformuvannia systemy upravlinnia vyshchoi osvity [Implementation of project management approaches in the process of reforming the management system of higher education]. *Publichne upravlinnia ta mytne administruvannia – Public administration and customs administration*. 2 (33), 34–39 [in Ukrainian].
 10. Soroko, S.I. & Kozoriz, L.O. (2018). Vyiavlennia ta otsinka ryzykiv u sferi nadannia osvityvnykh posluh zakladamy vyshchoi osvity [Identification and assessment of risks in the field of provision of educational services by institutions of higher education]. *Naukovi pratsi NDFI – Scientific works of NDFI*. 4, 59–78 [in Ukrainian].

IMPLEMENTATION OF PRINCIPLES OF INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HIGH SCHOOL

Pivkach I. O.

*Assistant at the Department of Foreign Languages of the Mathematics Faculties
Educational and Scientific Institute of Philology
of Taras Shevchenko Kyiv National University
Volodymyrska str., 60, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6055-9602
mega-zhozha@ukr.net*

Key words: *differentiation, individualization, cognitive activity, learning autonomy, cluster method, reflection, personally oriented learning, individual approach to learning.*

The article examines the system and approaches of individualization and differentiation in the process of learning a foreign language in higher education. Determined factors that affect their functioning in the process of working in classes. Separate problems and ways to overcome them are analyzed. Certain opportunities for creating favorable conditions for the development of the creative potential of an individual, development of his thinking and understanding of the ultimate goal and task of learning a foreign language have been identified.

Methods and techniques for increasing students' cognitive activity in classes and strengthening their motivation are illustrated. The article examines the views of scientists N.P. Volkova, G.R. Havryshchak, O.M. Shparyk on individualization and differentiation as dominant and organic components of the educational process. Various approaches to the concepts of differentiation and individualization, as well as concepts related to them, are summarized. The works of these scientists became the theoretical and methodological basis of the conducted research. These principles help to find effective means for teaching a foreign language and learning it effectively. We must not forget that in higher education, the main influence on a student is his mood, curiosity, drive, concentration, surprise. The ability to stimulate the mental states we desire requires a process of individualization and differentiation of each student. A unique approach should be the whole system of education and training of the individual. This article describes the technology of implementing the above-mentioned principles in English language classes in higher education. The use of internal differentiation for working in groups and the cluster method for strengthening the cognitive development of each individual when learning a foreign language in higher education are illustrated. The problem of a wide range of possibilities of these principles in the conditions of changes in the system of social relationships, rules of student behavior in the new realities of life is raised. Emphasis is placed on the importance of new requirements for the education system: flexibility, adaptability, feedback, quick response to changes in the social environment, cooperation with psychologists. Considered possible means of organizing students' work in groups and individually, determined prospects for further research in this direction.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЛІЗАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Півкач І. О.

*асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів
Навчально-науковий інститут філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
вул. Володимирська, 60, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-6055-9602
mega-zhozha@ukr.net*

Ключові слова: диференціація, індивідуалізація, когнітивна активність, навчальна автономія, метод кластера, рефлексія, особистісно орієнтоване навчання, індивідуальний підхід у навчанні.

У статті розглянуто систему та підходи індивідуалізації та диференціації у процесі вивчення іноземної мови у вищій школі. Визначені чинники, які впливають на їх функціонування у процесі роботи на заняттях. Проаналізовано окремі проблеми та шляхи їх подолання. Визначено можливості для створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу особистості, розвитку її мислення та розуміння кінцевої мети та завдання вивчення іноземної мови. Проілюстровано методи та прийоми підвищення когнітивної активності студентів на заняттях і підсилення їхньої мотивації. У статті розглянуто погляди вчених Н.П. Волкової, Г.Р. Гаврищака, О.М. Шпарика на індивідуалізацію та диференціацію як на домінуючі й органічні складові частини навчально-виховного процесу. Праці цих науковців стали теоретично-методологічним підґрунтям проведених досліджень. Зазначені принципи допомагають знайти дієві засоби для викладання іноземної мови та результативного її вивчення. Не можна забувати й у вищій школі, що головним впливом на студента є його настрій, цікавість, потяг, зосередженість, здивування. Здатність стимулювати бажані нам психічні стани потребує процесу індивідуалізації та диференціації кожного студента. Унікальним підходом має бути вся система виховання та навчання особистості. У статті описано технологію реалізації вищезгаданих принципів на заняттях англійської мови у вищій школі. Узагальнено різні підходи до понять диференціації та індивідуалізації, а також дотичних до них понять. Проілюстровано використання внутрішньої диференціації для роботи у групах і метод кластера для посилення когнітивного розвитку кожної особистості під час вивчення іноземної мови у вищій школі. Порушено проблему широкого спектра можливостей даних принципів в умовах зміни системи соціальних взаємозв'язків, правил поведінки студентів у нових реаліях життя. Акцентовано на важливості нових вимог до системи освіти: гнучкості, адаптивності, зворотного зв'язку, швидкого реагування на зміни в соціальному середовищі, співпраці із психологами. Розглянуто можливі засоби організації роботи студентів у групах і окремо. Визначені перспективи подальших досліджень у даному напрямі.

Formulation of the problem. One of the trends in the development of modern education is its focus on the personality of a person, his development in the group and outside of it in the process of online and offline learning. This orientation is due to the fact that for a modern higher school, not only the knowledge and skills acquired in the process of education are important, but also the disclosure of personal potential, the creation of situations of choice

and decisions. So, today, in accordance with the declared principles of humanization and democratization of society, a free, developed and educated person, capable of living and creating in the conditions of a constantly changing world, it is recognized as the greatest value [4].

Analysis of recent research and publications. The problem of individualization of education is the subject of research by many scientists, such

as N.P. Volkova, N.M. Zayachkivska, G.I. Kobernyk, H.P. Pyatakov and others. In the opinion of N.P. Volkova, one of the most important problems of learning technology is the search for more ways to use the individual skills of students in working conditions in groups, in the classroom, and in independent extracurricular activities. Communicative learning involves, first of all, the personal individualization. Despite personalization, we do not use large individual internal reserves [1, p. 243].

The purpose of this article is to reveal the essence of differentiation and individualization, to summarize certain aspects of using the principles of individualization and differentiation of learning in foreign language classes in higher education.

Presentation of the main research material.

Individualization of teaching is manifested in the differentiation of educational material, the development of approaches to performing exercises of varying difficulty, the development of forms of organizing the learning process in groups, taking into account the individual characteristics of each student. Differentiation is a way of individualizing teaching. The use of differentiation creates opportunities for the development of the creative potential of an individual who is aware of the ultimate goal and objectives of learning; to increase the cognitive activity of students in the classroom and enhance their motivation; forms progressive thinking.

Therefore, it is necessary to take into account the psychological characteristics of students, which is one of the fundamental conditions for the use of individualization and differentiation at the university. The main task of individualization and differentiation is the development and education of a person who would be a unique, comprehensively developed and educated person who can learn independently, think and convey his thoughts to the listener.

During the experiment, two sets of tasks were prepared for students of different groups; the essence of the tasks remained unchanged, only the approach to its implementation differed, namely the forms of work. Based on this differentiation of groups according to the characteristics of introversion and extroversion of students, different groups were offered educational material taking into account the psychological characteristics of the group, namely: the type of temperament and character of each student was determined.

The use of this approach in experimental work generally contributed to the development of interest and increased motivation of students in foreign language classes, as well as an increase in academic performance in the group. Thus, in the first group during the experiment, the average academic performance increased by 10% compared to the previous period, in the second – by 6%. Based on the research and analysis of practical activities, it was revealed:

1) the training of each individual student is developmental in nature if it corresponds to the level of development of each student (implementation of the “principle of feasible difficulties”);

2) one of the fundamental conditions for interaction between a teacher and a student is the objective identification of the cognitive capabilities and level of development of the student;

3) the development of mental abilities involves the formation of knowledge and rational skills of mental work.

Using a pure individual approach in foreign language classes is not possible, as it is a very labor-intensive and time-consuming process, but individual elements of this approach can be used. It allows us to make the following conclusions:

- successful development of cognitive activity and independence of learning at the university is possible when the educational process is organized as intensive cognitive activity of each student, taking into account his psychological characteristics and capabilities;

- it is necessary to make fuller use of knowledge about needs, interests, cognitive student characteristics in mastering new educational material and developing specific skills;

- taking into account the characteristics of the reaction and mental capabilities of the group, it is necessary to correctly select the pace of educational work, determine quantitative indicators of the content of the material, types and forms of organizing students’ activities, ensure the effective use of opportunities and distribute forces;

- differentiated training for each group allows us to achieve higher rates of development of mental and speech skills.

Thus, we offer the following recommendations for implementing an individual approach in foreign language classes:

1. Despite the difficulties of using an individual approach when teaching English, it is necessary to use only elements of an individual approach in order to improve the quality of education, the level of knowledge and the effectiveness of the teacher’s work.

2. When choosing an individual approach method, it is recommended to: determine the level of general mental development and the degree of readiness for learning, moral and volitional qualities; determine the level of motivation and discipline; determine the student’s temperament.

3. In order to provide adequate assistance to the student in mastering the material when studying a foreign language, the individual characteristics of the entire group must be taken into account both when developing lesson plans and in the process of conducting them.

4. In order to obtain maximum benefit from the application of the principles and elements of an individual approach, it is recommended to study the individual characteristics of students and their temperament already at the stage of forming foreign language groups and select students with similar temperaments into groups.

To develop and implement the principle of educational autonomy, it is very useful to use internal differentiation. O.M. Shparik in his research mentioned this division into any groups, even non-homogeneous ones [4].

The main global development trends require from the education sector the formation of a self-sufficient personality with intelligence, will, the ability to solve new problems independently and the ability to communicate. It is impossible to expect the transformation of university students into independently thinking adults who make responsible decisions if they are not given the opportunity to be autonomous in the learning process.

The implementation of the principle of educational autonomy presupposes the abandonment of authoritarianism, rigid standardization and orientation towards the average learner in favor of a learner-centered approach based on maximum individualization and even personalization. The practical implementation of this approach involves the use of optimal forms of organizing students' educational activities in the classroom, primarily various forms of internal differentiation of the study group.

The very concept of differentiated learning is not new in teaching methods; more of them were written about in the 1970s, but its practical implementation in educational activities has never been realized for both objective and subjective reasons. Recently, many interesting publications have appeared in European scientific publications about the forms and types of internal differentiation of educational groups depending on educational goals and teaching methods in such groups. There are also positive practical experiences.

The most important goal of internal differentiation is to create optimal learning conditions for each student, providing him with equal chances to obtain the highest possible educational result, based on the individual characteristics and personal priorities of the student.

M. Bensch distinguishes three main types of internal differentiation of an educational group, depending on the degree of teacher control over the work of each mini-group:

1. Subsequent differentiation, when the presentation of new material is carried out frontally, that is, for everyone at the same time and in the same way, and then students work in groups organized according to a heterogeneous principle.

Each group receives its own package of tasks that differ in volume, level of complexity, and degree of control over the progress of the work.

2. Differentiation of methods for solving a clearly formulated problem that is the same for everyone. Students complete the task independently using all available means. The distribution of responsibilities within the mini-group, the order of actions and possible sources of information are determined by the students themselves.

3. Open differentiation, when students receive a certain amount of educational material and a complex assignment for it, which must be completed by a set deadline.

If the first type of differentiation is quite well known and has found wide application in practice, then the differentiation of educational activities in more free forms, which assumes a high level of student autonomy and responsibility for the final result, is methodologically insufficiently developed and is not adapted to the realities of our educational system. On this level of differentiation, our practice actively uses methods such as learning stations and projects, but they are used by teachers fragmentarily, and not as a permanent form of organizing educational activities, since they do not sufficiently provide consistency and targeted progression in the study of program material. A lesser-known method is the development of learning routes, when students are offered several options for complex learning tasks aimed at achieving the same goal, but differentiated by type of activity and reporting.

Learning tasks must be carried out in a certain sequence from learning new material to its practical application in professionally oriented learning situations that are close to authentic typical situations in the workplace. Regardless of the name, all possible methods should be cooperative in nature and give each student the opportunity to demonstrate their individual qualities in a team united by a common goal, compensating for the possible shortcomings of other group members with their personal merits.

Differentiation of students' educational activities as a fundamental approach to organizing educational activities involves solving a number of problems on the part of the teaching staff. The primary task is to develop parameters for the trainee diagnostic system and prepare reliable and valid tests. The preparation of various versions of educational complexes is possible only by a team of like-minded professionals and requires a high degree of cooperation among teaching staff.

Differentiated learning in the modern sense does not fit well with the traditional system of control and assessment, so mechanisms for monitoring the educational process must be developed and forms of control must be determined to assess how much the

knowledge, skills and abilities of students, acquired in different ways, meet the established requirements. Differentiated learning as a systematic approach inevitably entails a change in the role of the teacher in organizing the educational process, encouraging him to closer partnerships with student groups and cooperation with colleagues.

Each teacher strives to ensure that students are able not only to simply present the material, but also to analyze, isolate the main thing, think independently, call up already acquired knowledge at the right time and be able to supplement this knowledge with new ones, in a word, think critically. In this process we use individualization and differentiation to enhance the effect.

Critical thinking, according to David Kluster, is the learner's independent social thinking that draws on accumulated knowledge, begins with asking questions and understanding problems to be solved, and strives for persuasive argumentation. Professor Ralph C. Johnson (Canada) defines critical thinking as "a special type of mental activity that allows a person to make a sound judgment about a proposed point of view or model of behavior".

D. Kluster also says that thanks to critical thinking, the learning process turns from routine memorization into "purposeful, meaningful activity, during which students do real intellectual work and come to solutions to real life problems".

We remember and know that critical thinking has three stages:

- 1) challenge stage (students recall everything they knew on this topic, form an associations and pose questions that need to be answered);
- 2) stage of understanding new information (working with information: reading, thinking, analysis);
- 3) stage of reflection (the acquired knowledge is creatively processed and made water).

The ability to think critically must be taught. There are special methods for this, such as RAFT technology, the Fishbone method, and the "I Know. I want to know. I can" or, in short, ZHU, "brainstorming", cluster method, insert method, diamond, syncwine and others. It is good to use the cluster method and the possibility of its application in foreign language lessons.

A cluster is a graphical form of organizing information highlighting the main semantic units and connections between them or, in other words, a graphical method of systematizing material. The cluster can be used at any stage of critical thinking:

1. At the challenge stage, all knowledge accumulated on this topic, associations and ideas are recorded. You can write down absolutely all the ideas

that students name. In the process of work, incorrect options can be corrected, supplemented or removed.

2. At the comprehension stage, with the help of a cluster, the educational material is structured and new information is recorded.

3. At the stage of reflection, with the help of a cluster, all acquired knowledge is systematized, concepts are grouped, and logical connections are established between them. The cluster is designed in the form of a cluster or in the form of a model of a planet with satellites. In the center is the main concept, on the sides there are large semantic units connected to the main concept by lines, then from the large semantic units the lines lead to less significant semantic units that more fully reveal the topic.

Some methodologists advises were written about the main concept all the ideas that students have in connection with a given basic concept, and at the end of the work, establishing logical connections between these words and ideas, connecting them with lines.

The cluster can be drawn up on the board, on a separate sheet of paper, in each student's notebook, or in a Power Point presentation. For greater clarity, it is advisable to use different colors in the design. The teacher must clearly represent all the categories and the logical connections between them in order to guide the students' mental activity.

It is possible to use the cluster method throughout the lesson: at the beginning of the lesson, students write down all the information they have on this topic, throughout the lesson they add new data to the cluster, using a different color for clarity, at the end of the lesson all information is once again systematized and spoken out.

The cluster is used when introducing a new grammatical topic, when introducing new vocabulary on a topic, when working with text, when preparing to write an essay or report, and others. The form of work can be individual, group or collective. Depending on the purpose and objectives of the lesson, forms can flow from one to another.

Using the cluster method it is interesting to organize a general lesson on one or all of the completed topics of the semester, asking students, divided into groups, to design and present a cluster into which they need to include all the topics with examples. Cluster structure.

The teacher prompts, using leading questions and tasks on cards, the same for all groups. By answering these questions and completing assignments, students must remember all the material covered, graphically visualize the cluster and present it at the end of the lesson as a result of group work.

When it is properly organized the cluster method has the following advantages:

1. All students are involved in the work, they are interested and relaxed, and are not afraid to make mistakes.

2. The cluster allows you to cover a large amount of information.

3. Students learn to form and express their opinions, pose questions, highlight the main and secondary, establish cause-and-effect relationships, draw conclusions, understand a phenomenon or problem as a whole, compare and analyze, generalize, and draw analogies.

4. The cluster method develops systemic and associative thinking and imagination.

5. The cluster method allows students to develop the qualities necessary for a productive exchange of opinions: tolerance, the ability to listen to others, responsibility for their own point of view.

In **conclusion**, we can say that, in addition to the above advantages, the cluster method, like any non-traditional teaching technology, increases the interest and motivation of students, helps organize a lesson in an atmosphere of cooperation and healthy competition, and increases students' self-esteem. The creative component of the method gives a feeling of creative freedom. And by developing critical thinking

skills in students, we contribute to the education of caring, thoughtful, energetic and constructive individuals.

Thus, the conducted analysis and research make it possible to make the following conclusions: the chosen topic remains relevant in higher education, although it exists and arouses the interest of many researchers for more than a year. Differentiation and individualization are effective means of improving the quality of teaching and learning a foreign language, development of abilities, interests, and activity of cognitive activity of students in groups and individually.

Differentiation and individualization are one of the key directions of education modernization, democratization and humanization of the education system, as it provides conditions for the optimal development of each person, because the humanistic orientation of differentiation and individualization requires that every participant in the educational process be taken into account in the organization of such training.

BIBLIOGRAPHY

1. Волкова Н.П. Педагогіка : навчальний посібник. 2-ге вид. Київ : Академвидав, 2007. 618 с.
2. Гавришчак Г.Р. Диференціація навчальних графічних завдань як засіб здійснення індивідуального підходу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія «Педагогіка». 2010. Вип. 2. С. 177–183.
3. Казачінер О.С. Сучасні форми та методи навчання англійської мови : підручник. Харків : Основа, 2010. 112 с.
4. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів : Сполом, 2000. 421с.
5. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice Hall, 2015. 285 p.
6. Tomilson C.A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners, 2. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2014. 197 p.

REFERENCES

1. Volkova, N.P. (2007). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Akademvydav.
2. Havryshchak, H.R. (2010). Dyferentsiatsiia navchalnyh hrafichnyh zavdan yak zasib zdiisnena indyvidualnoho pidhodu [Differentiation of educational graphic tasks as a means of implementing an individual approach]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka* [Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk] (pp. 177–183). Ternopil: Vydavnychy tsentr TNPUVH [in Ukrainian].
3. Kazachiner, O.S. (2010). *Suchasni formy ta metody navchana anhliiskoi movy* [Modern forms and methods of teaching English]. Kharkiv: Osнова.
4. Sikorsky, P.I. (2000). *Teoriia ta metodyka dyferentsiiovanoho navchana* [Theory and method of differentiated education]. Lviv: Spolom.
5. Brown, H.D. (2015). Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice Hall, 285.
6. Tomilson, C.A. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners, 2. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 197.

ORGANISATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED STUDENT'S TRAINING OF HIGHER AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Piddubtseva O. I.

*Doctor of Philosophy in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philology
Dnipro State University of Agriculture and Economics
Serhiy Yefremov str., 25, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5958-750X
poddubtseva@ukr.net*

Key words: *pedagogical conditions, motivation, interdisciplinarity, content, educational and communicative environment, agrarians.*

The relevance of the study is determined by the active processes of reforming higher education in Ukraine and current trends in language training of agricultural specialists, which stimulate the scientific and educational environment to improve and find new conditions for foreign language training. In this regard, the purpose of our scientific development is to determine the organisational and pedagogical conditions for foreign language vocationally oriented training of higher agricultural education students. To achieve this goal, we used a set of theoretical research methods to analyse, synthesise, generalise, compare and systematise theoretical data. After analysing the results of foreign and domestic studies, it is found that today there is no single approach to defining the content and quantitative component of organisational and pedagogical conditions. It is noted that the professional training of agricultural students has its own peculiarities, therefore, it provides for specific organisational and pedagogical conditions of foreign language vocationally oriented training. The paper defines the organisational and pedagogical conditions for the formation of readiness for foreign language professionally oriented communication as an integral system of factors that affect the effectiveness of mastering knowledge, skills and abilities. With the help of pedagogical conditions, an educational environment is created that promotes the creative development of students' personalities and the formation of professional competence of the future agrarian. It has been observed that the process of foreign language vocationally oriented training is effective if the following organisational and pedagogical conditions are met during the training: ensuring the gradual formation of a stable internal motivation to learn a foreign language for professional purposes; directing the foreign language training of future agricultural specialists to the gradual accumulation of professional experience in foreign language vocationally oriented communication; creating an active educational and communicative environment taking into account the peculiarities of foreign language teaching.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ

Піддубцева О. І.

*доктор філософії з галузі знань Освіта / Педагогіка, доцент,
доцент кафедри філології*

Дніпровський державний аграрно-економічний університет

вул. Сергія Єфремова, 25, Дніпро, Україна

orcid.org/0000-0002-5958-750X

poddubtseva@ukr.net

Ключові слова: педагогічні умови, мотивація, міждисциплінарність, зміст, освітньо-комунікативне середовище, аграрії.

Актуальність дослідження визначається активними процесами реформації вищої освіти України та сучасними тенденції в мовній підготовці фахівців аграрних спеціальностей, що стимулюють наукове й освітнє середовище до вдосконалення та пошуку нових умов для іншомовної підготовки. У зв'язку із цим мета нашої наукової розробки полягає у визначенні організаційно-педагогічних умов для іншомовної професійно орієнтованої підготовки здобувачів вищої аграрної освіти. Для досягнення поставленої мети ми використовували комплекс теоретичних методів дослідження для аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та систематизації теоретичних даних. Завдяки проведеному аналізу результатів зарубіжних і вітчизняних досліджень встановлено, що на тепер немає єдиного підходу до визначення змістовної та кількісної складової частини організаційно-педагогічних умов. Наголошено, що професійна підготовка студентів-аграріїв має свої особливості, тому передбачає специфічні організаційно-педагогічні умови іншомовної професійно орієнтованої підготовки. У роботі визначено організаційно-педагогічні умови формування готовності до іншомовного професійно орієнтованого спілкування як цілісну систему чинників, що впливають на ефективність опанування знань, навичок і вмінь. За допомогою педагогічних умов створюють освітнє середовище, що сприяє творчому розвитку особистості здобувачів і формуванню професійної компетентності майбутнього аграрія. Спостережено, що процес іншомовної професійно орієнтованої підготовки є ефективним, якщо під час навчання будуть дотримані такі організаційно-педагогічні умови, як забезпечення поступового формування стійкої внутрішньої мотивації щодо вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням; спрямування іншомовної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв на поетапне накопичення професійного досвіду в іншомовному професійно орієнтованому спілкуванні; створення активного освітньо-комунікативного середовища з урахуванням особливостей іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх аграріїв.

Statement of the problem. The transformation of higher education in Ukraine and current trends in the language training of specialists in agricultural specialities stimulate the scientific and educational environment to improve and search for new conditions for foreign language training. The results of research by foreign and domestic scholars on the identification of pedagogical conditions that positively affect the process of mastering foreign languages make it possible to state a variety of approaches to

determining the content and quantitative component of these influential factors. The professional training of agricultural students has its own peculiarities, therefore, it provides for specific organisational and pedagogical conditions of foreign language vocational training. This determines the relevance of our research.

Analysis of recent research and publications. Theoretical and practical studies of the pedagogical conditions of professional training of future

specialists in various fields of training in higher education institutions are presented in the works of O.I. Baglay, S.L. Barsuk, I.A. Vyakhk, L.P. Gaponenko, M.O. Kovalchuk, K.T. Konchovych, N.V. Logutina, O.E. Mozharovska, J.M. Ragrina, M.V. Soter, O.V. Tynkaliuk. Pedagogical conditions for teaching students of agricultural higher education institutions are defined in the works of S.M. Amelina, L.V. Baranovska, Z.I. Dziubata, N.O. Zuenko, O.V. Lazarev, Y.O. Nikolaienko, K.G. Yakushko, etc. Despite the fact that many scholars have studied the issue of pedagogical conditions of professional training of various specialists, there is still a need to determine the organisational and pedagogical conditions for foreign language vocationally oriented training of future agricultural specialists.

The purpose of the article is to determine the organisational and pedagogical conditions for foreign language vocationally oriented training of higher agricultural education students. To do this, we used a set of theoretical research methods to analyse, synthesise, generalise, compare and systematise theoretical data.

Presentation of the main research material. The New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language provides a fairly broad understanding of the concept of condition. On the one hand, a condition is a necessary circumstance that makes it possible to carry out, create, form something or facilitates something. On the other hand, it is the circumstances, peculiarities of the real world, under which something happens or is done. Also, conditions are considered as “existing or established rules in a particular area of life, activity that ensure the normal operation of something, or as a set of data, provisions underlying something” [2, p. 672]. The Dictionary of Professional Pedagogy provides the following definition: “Conditions are the circumstances on which a holistic productive pedagogical process of professional training of specialists depends and takes place, mediated by the activity of an individual or a group of people” [5, p. 243].

In the work of S.L. Barsuk, pedagogical conditions are considered as “a holistic integrative system of factors consciously created by teachers in order to ensure the productive course of the educational process and achieve the predicted result” [1, p. 107]. V.B. Smelikova interprets pedagogical conditions as “a set of organisational forms, methods, techniques, means of coordinating educational and upbringing influences on students in order to create favourable opportunities and incentives for students to gain new experience in professional activities, effectively form their skills and develop the abilities necessary for professionally oriented communication” [6, p. 99]. V.A. Trindiuk defines pedagogical conditions as “a set of necessary and sufficient measures (circumstances)

aimed at ensuring an effective process of achieving pedagogical goals, which have a mutual influence and exclude random ones that are not important for achieving a successful process” [7, p. 92].

In our study, we understand the organisational and pedagogical conditions for the formation of readiness for foreign language professionally oriented communication as “an integral system of factors that affect the effectiveness of mastering knowledge, skills and abilities” [3]. With the help of pedagogical conditions, an educational environment is created that promotes the constructive development of students’ personalities and the formation of professional competence of the future agrarian.

The analysis of scientific literature and clarification of the specifics of training of applicants for agricultural higher education institutions made it possible to identify the organisational and pedagogical conditions that become the key to successful foreign language vocationally oriented training of future agrarians, including: ensuring the gradual formation of a stable internal motivation to learn a foreign language for professional purposes; directing the foreign language training of future agricultural specialists towards the gradual accumulation of professional experience in foreign language professional communication; creating an active educational and communicative environment taking into account the peculiarities of foreign language professional communication of future agrarians. Let us consider each organisational and pedagogical condition in more detail.

Ensuring the gradual formation of a stable internal motivation to learn a foreign language for professional purposes is made possible through active interpersonal interaction on a dialogue basis and emotionally positive communication between teachers and students, as well as involving higher education students in professional self-realisation in the process of educational dialogue. When constructing the learning process in a foreign language classroom, a teacher must take into account the fact that there may be students with different types of motivation in an academic group. The scientific literature distinguishes between the following types of motivation: success-oriented motivation and failure-oriented motivation. Learners who are motivated to succeed in learning a foreign language are more active and creative in the classroom, they persevere in medium and difficult tasks. The productivity of their educational and cognitive process and the level of activity do not fully depend on the teacher’s control, they direct their efforts to achieve positive results. In the event of failure, students motivated to succeed do not lose their enthusiasm and continue to persistently seek ways to solve their tasks. Unlike their success-motivated colleagues, students with the second type of

motivation – failure motivation – are usually passive in class, choose simple tasks, and often fail to achieve the expected result. Such students need constant attention and control from the teacher. Therefore, we agree with the opinion of O.S. Rezunova, who believes that the main function of the teacher is to “stimulate positive motivation of each student in the process of organising various activities” [4, p. 384]. According to the researcher, “positive motivation can be created through situations that stimulate students to find solutions to problems” [4, p. 384].

The interaction between the teacher and the student is also very important. During the positive interaction of the teacher with the students of the academic group, the process of forming a friendly team and a stable interest in the discipline “Foreign Language (for Specific Purposes)” and the future profession in general takes place, difficulties related to the organisation of the educational process are overcome, professionally significant personality qualities and a system of professional self-education are built. In our opinion, “establishing interaction between the teacher and students will not only create a favourable microclimate in the team, but will also have a positive impact on the process of forming readiness for foreign language professional communication” [3].

The second organisational and pedagogical condition is to focus the foreign language training of future agricultural specialists on the gradual accumulation of professional experience in foreign language professionally oriented communication. First of all, this condition is implemented through teaching a foreign language for professional purposes on the basis of subject and language integrated teaching. The peculiarity of this approach is the observance of interdisciplinary links between the humanitarian, socio-economic and professional-practical training cycles. Today, most scholars have concluded that interdisciplinary teaching can increase the level of knowledge acquisition in disciplines and interest of students. Interdisciplinarity plays a special role in planning the content of non-core disciplines of the speciality, which include “Foreign language (for professional purposes)” in an agricultural higher education institution.

The second condition is also implemented by updating the content of the discipline. When preparing the curriculum for the discipline “Foreign language (for professional purposes)”, teachers should familiarise themselves with the curricula of the professional disciplines taught in the first year (“Introduction to the speciality”, “Technology of agricultural production (crop and animal husbandry)”, “Agrophysics”, “Organic chemistry”, “Mechanisation of gardening and park management”). Integration of the content of these disciplines into the foreign language curriculum for professional purposes will

provide a professional component and interest first-year students in learning a foreign language.

When planning the teaching material, it is necessary to take into account the previous level of language training of future agrarians. Given that the initial level of foreign language training of first-year agronomy students is low, the discipline should begin with the repetition of simple grammatical and syntactic structures, common vocabulary and gradually increase the complexity of tasks, introduce students to the terminology of professional direction. This approach will help to deepen professional knowledge without overloading students with material for independent study.

In our opinion, cooperative learning has all the necessary tools to activate students, intensify the educational process and increase its effectiveness. A significant difference between cooperative learning and traditional foreign language teaching technologies is that in cooperative learning, the teacher’s personality fades into the background, there is no competition between students, and learning takes place in cooperation. Cooperative learning is not just about completing a structured task or achieving a goal by group members; cooperative learning is when a task or activity is structured in a way that requires the participation of every member of the group. This makes it possible to distribute responsibility for the task among all group members. Cooperative learning is characterised by the following elements: face-to-face interaction, positive interdependence of all group members, individual responsibility, collaboration skills and group work.

The use of elements of cooperative learning in the classroom will make it possible to implement the third organisational and pedagogical condition - the creation of an active educational and communicative environment, taking into account the peculiarities of foreign language professionally oriented communication of future agrarians. This condition implies joint actively organised activities of higher education students in order to acquire professional knowledge, skills and abilities to enhance their professional and personal development.

Thanks to such an element of cooperative learning as face-to-face interaction, students acquire the ability to communicate both literally and by phone, email or through various social communicators (Skype, Zoom, Messenger, Viber, Telegram). The second element of cooperative learning is the positive interdependence of all group members. Students learn to work in a team to achieve collective success, but each participant in the interaction understands their own responsibility for a certain part of the work. Practicing collaboration is extremely important, as higher education students usually do not know how to work in a team. This issue is especially acute in

distance learning. Therefore, the task of the teacher is to develop these skills in students using real-life situations from their future professional activities. The essence of group work is that students must control themselves while performing tasks.

The use of active learning methods focuses the process of learning a foreign language on communicative interaction. Students learn to trust and take responsibility for the truthfulness of the facts they are told, which is extremely important for their future professional activities. In addition, students develop a culture of communication. In the process of implementing this condition, it is very important to develop digital competence in applicants, because “the use of modern digital tools and learning platforms can improve the learning process and provide knowledge that can be applied in the practical activities of a specialist and increase his or her value in the labour market” [8].

Conclusions and prospects for further developments in this area. Thus, the process of foreign language vocationally oriented training is effective if the following organisational and pedagogical conditions are met during training: ensuring the gradual formation of a stable internal motivation to learn a foreign language for professional purposes, which is realised through active interpersonal interaction on a dialogue basis, emotionally positive communication between teachers and students, and involvement of students in professional self-realisation in the process of educational dialogue; focusing the

foreign language training of future agricultural specialists on the gradual accumulation of professional experience in foreign language professionally oriented communication, which involves foreign language training on the basis of subject and language integrated learning; updating the content and methods of teaching that direct the educational process to the communication needs and demands of a modern agricultural specialist; holding various discussions, round tables with the involvement of representatives of agricultural companies; conducting lectures and discussions on the possibility of internships and training at foreign enterprises; using innovative pedagogical technologies that model different situations of foreign language professional communication of future agrarians; creation of an active educational and communicative environment, taking into account the peculiarities of foreign language professionally oriented communication of future agrarians. This organisational and pedagogical condition involves joint actively organised activities of students in order to acquire professional knowledge, skills and abilities to enhance their professional and personal development; combining different forms of learning to develop students' communication skills; raising the level of culture of foreign language professionally oriented communication. Prospects for further research are seen in the experimental verification of the proposed organisational and pedagogical conditions of foreign language vocationally oriented training of future agricultural specialists.

BIBLIOGRAPHY

1. Барсук С.Л. Педагогічні умови формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2016. 258 с.
2. Новий тлумачний словник української мови : 42 000 слів : у 4 т. : для студентів вищих та середніх навчальних закладів / уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ : Аконт, 1998. Т. 3 : ОБЕ – РОБ. 927 с.
3. Піддубцева О.І. Формування готовності майбутніх фахівців-аграріїв до іншомовного професійно орієнтованого спілкування : дис. ... докт. філософ. : 015. Запоріжжя, 2021. 293 с.
4. Резунова О.С. Мотивація до навчання як педагогічна умова формування крос-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 35. С. 378–385. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_35_50 (дата звернення: 05.02.2024).
5. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А.В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
6. Смелікова В.Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон. 305 с.
7. Триндюк В.А. Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. 273 с.
8. The formation of digital competence by means of information and communication technologies among students of higher education / T. Pakhomova et al. *Revista Eduweb*. 2023. № 17 (2). P. 78–88. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.7>.

REFERENCES

1. Barsuk, S.L. Pedahohichni umovy formuvannya inshomovnoho profesiinoho movlennia maibutnikh sudnovodiiv na zasadakh komunikatyvno-kohnityvnoho pidkhotu [Pedagogical conditions for the formation of foreign language professional speech of future ship drivers based on the communicative and cognitive approach] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kherson, 2016. 258 s.
2. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: 42 000 sliv [New explanatory dictionary of the Ukrainian language: 42,000 words]: U 4 t.: Dlia stud. vyshchykh ta sered. navch. zakl. / uklad. V.V. Yaremenko, O.M. Slipushko. Kyiv : Akonit, 1998. T. 3 : OBE – ROB. 927 s.
3. Piddubtseva, O.I. Formuvannya hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv-ahraryiv do inshomovnoho profesiino oriientovanoho spilkuvannya [Formation of readiness of future agrarian specialists for foreign language professionally oriented communication]: dys. ... d-ra filosofii z haluzi znan 01 Osvita/Pedahohiky : 015. Zaporizhzhia, 2021. 293 s.
4. Rezunova, O.S. Motyvatsiia do navchannia yak pedahohichna umova formuvannya kros-kulturnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv-ahraryiv [Motivation to study as a pedagogical condition for the formation of cross-cultural competence of future agricultural economists]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*. 2012. Vyp. 35. S. 378–385. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_35_50 (data zvernennia: 05.02.2024).
5. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-handbook of professional pedagogy] / red.-uporiad. A.V. Semenova. Odesa : Palmira, 2006. 272 s.
6. Smelikova, V.B. Pidhotovka maibutnikh sudnovodiiv do profesiino-oriientovanoho spilkuvannya zasobamy keis-tekhnologii [Preparation of future shipmasters for professionally oriented communication by means of case technologies] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kherson. 305 s.
7. Tryndiuk, V.A. Formuvannya hotovnosti do akademichnoi mobilnosti u studentiv vyshchoho tekhnichnoho navchalnoho zakladu [Formation of readiness for academic mobility among students of a higher technical educational institution] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Lutsk, 2017. 273 s.
8. Pakhomova, T., Hryhorieva, V., Omelchenko, A., Kalenyk, M., Semak, L. The formation of digital competence by means of information and communication technologies among students of higher education. *Revista Eduweb*, 17 (2). 2023. P. 78–88. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.7>.

PECULIARITIES OF TEACHING COLORONYMS AT DIFFERENT LEVELS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Solovyova O. V.

*PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign Citizens Training Center
Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University
Mayakovsky ave., 26, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7321-0525
ovsolovyova6@gmail.com*

Chorna J. V.

*Senior Lecturer at the Foreign Citizens Training Center
Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University
Mayakovsky ave., 26, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9128-738X
usted2017@gmail.com*

Key words: *coloronyms, color-related concepts, color perception, color vocabulary, phenomenon of color.*

The article is devoted to the peculiarities of teaching coloronyms at different levels of foreign language learning in institutions of higher education. The article notes that color is an important element of nature that affects the result of a person's perception of the external world. An interpretation of the color terms at the modern stage is provided. The definition of the term "coloronym" is given separately and it is stated that this definition is the most appropriate for conveying the emotional and mental state of a person, his character traits, social and cultural aspects of life. Three groups of coloronyms are studied by meaning: initial, extended and abstract meaning. The article indicates that most color adjectives are represented by nouns that mean food, materials, plants, animals, birds, and natural phenomena. It is noted that learning color vocabulary is not only about recognition; it's a fun way to learn a language that offers opportunities to practice grammar, expand vocabulary and have meaningful conversations. Particular attention is paid to the peculiarities of learning coloronyms for students with different levels of knowledge of a foreign language. It suggests that students should be introduced to the pronunciation and spelling of the primary colors at an early stage and use visual materials such as color cards, real objects or even presentations to effectively associate the colors with their names. When working with intermediate students, it is necessary to expand their language skills while delving into the subtleties of color perception. At this stage of learning, it necessary to develop role-playing scenarios that require students to solve problems related to color. At the advanced level students already have a good understanding of color vocabulary and can explore complex concepts related to color. At this stage, thought-provoking activities and discussions are needed that promote students' critical thinking. The article indicates that when teaching the vocabulary of colors, the teacher must choose the most effective method according to the goals and take into account the level of language proficiency of the students and the tasks set before the students, especially if they are learning a foreign language for special purposes.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ КОЛОРОНІМІВ НА РІЗНИХ РІВНЯХ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Соловйова О. В.

*кандидат наук з державного управління, доцент,
доцент Центру підготовки іноземних громадян
Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
просп. Маяковського, 26, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-7321-0525
ovsolovyova6@gmail.com*

Чорна Ю. В.

*старший викладач Центру підготовки іноземних громадян
Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
просп. Маяковського, 26, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-9128-738X
usteda2017@gmail.com*

Ключові слова: *колоноріми, концепції кольору, кольорова лексика, сприйняття кольору, феномен кольору.*

Стаття присвячена особливостям навчання колонорімів на різних рівнях вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти. У статті зазначається, що колір – це важливий елемент природи, який впливає на результат сприйняття людиною зовнішнього світу. Представлено аналіз термінів на позначення кольору на сучасному етапі. Okремо надано визначення терміну «колонорім» і зазначено, що це визначення є найбільш влучним для передачі емоційного та ментального стану людини, її рис характеру, соціальних і культурних аспектів життя. Досліджуються три групи колонорімів за значенням: початкове, розширене й абстрактне значення. У статті зазначається, що більшість прикметників на позначення кольору представлені іменниками, які означають продукти харчування, матеріали, рослини, тварин, птахів, природні явища. Зазначається, що навчання лексики кольорів – це не лише розпізнавання; це шлях до захоплюючого вивчення мови, який пропонує можливості практикувати граматику, розширювати словниковий запас і вести змістовні бесіди. Okрема увага приділена особливостям навчання колонорімів у студентів з різним рівнем знання іноземної мови в закладах вищої освіти. Вказується на те, що на початковому етапі потрібно ознайомити студентів з вимовою та написанням основних кольорів і використовувати візуальні матеріали, як-от кольорові картки, реальні об'єкти або навіть презентації, щоб ефективно пов'язувати кольори з їхніми назвами. У роботі зі студентами середнього рівня потрібно розширювати їхні мовні навички, водночас заглиблюватись у тонкощі сприйняття кольорів. На цьому етапі навчання потрібно розробити сценарії рольових ігор, які вимагають від студентів вирішення проблем, пов'язаних із кольором. На просунутому рівні студенти вже мають добре розуміння кольорової лексики та можуть досліджувати складні концепції, пов'язані з кольором. На цьому етапі потрібні заходи та дискусії, що спонукають до роздумів і сприяють критичному мисленню студентів. У статті зазначено, що під час навчання лексики кольорів викладачеві необхідно вибирати найбільш ефективний метод відповідно до поставлених цілей і брати до уваги рівень володіння мовою студентів і завдання, поставлені перед студентами, особливо якщо вони вивчають іноземну мову для спеціальних цілей.

Formulation of the problem. Color is an important element of nature that affects the result of a person's perception of the external world. People of different cultures perceive the color of objects in different ways. Depending on the importance of certain colors and shades in the everyday life of people, some of them may be more or less reflected in the language. According to the observations of scientists, as the human experience developed and enriched, the system of color designations developed and enriched too. Color is of great importance in the life of a modern person.

The phenomenon of color is multifaceted, therefore the processes of color perception and color designation in language have always been interesting to scientists.

If we look at modern European languages, we can state that the existing system of color markings was developed over many centuries, and human color sensations underwent changes in the course of the history of human development: from an elementary sense of colors to a highly developed sense of colors.

Analysis of recent research and publications.

The diversity of linguistic approaches to the study of color designation determines the need to use a single term to denote lexical units with the meaning of color. Research on the specificity of color names at the current stage is carried out by linguists B. Berlin [1] and E. Rosch [7]. In linguistic studies, you can find the following terms for color designation: color designation, color naming, color lexeme, color name, color term, expression with a color component, adjective / noun with a color meaning, coloronym, colorism, word with a color meaning. The separate definition of coloronyms is given by I. Kovalska [6]. R. Casson and R. Russett [2] studied the development of secondary color terms. A. Steinval [8] researched colour terms in context. Ma Hailing [6] and Chen Xiuhuan [9] analyzed the application of color teaching in primary education. M. Dzulkipli and A. Mustafar [3] made an overview on the influence of colour on memory performance.

Purpose of the article. The purpose of the study is to analyze peculiarities of teaching coloronyms at different levels of studying a foreign language in higher education institutions and to reveal the meaning of the term "coloronyms".

Research results. Coloronyms (from Latin color – color, Greek onima – name), or color names are defined as lexemes, the denotative meaning of which is a sign of color. The phenomenon of color is the subject of study of many fundamental sciences (natural science, physics, astronomy, psychology, etc.), and in recent years the study of coloronyms as a layer of vocabulary that reflects the perception of reality by a certain nation is very common in

linguistics. Color is considered a psychological-emotional-cultural phenomenon, which is used to convey the emotional and mental state of a person, his character traits, social and cultural aspects of a people's life [6].

Names of color in the language are organized into a certain system, characterized by a clear structure and levels, which has universal and national-cultural features. Linguists are actively interested in the combinability properties of the names of colors and the objects and phenomena defined by them. There is a growing interest in identifying nationally specific features of color vocabulary. In general, it is difficult to name an area of linguistics or psychology in which color vocabulary would not be involved.

Coloronyms perform a cultural-linguistic function to convey an emotional state, cultural features, and mental stereotypes. Therefore, consideration of lexical-semantic aspects of coloronyms are relevant for detailed study. And in order to reveal more deeply the semantics and functional uniqueness of coloronyms, the study of vocabulary units that express the concept of colors remains relevant.

There are three groups of coloronyms by meaning, namely: initial, extended and abstract meaning. The original meaning refers to the etymological meaning of the coloronym. By expanded meaning, we mean that the meaning of the coloronym has been expanded from its original meaning. Abstract meaning refers to the meaning that a coloronym has acquired over the years and historical changes. It should be noted that the time periods during which different values were developed differ. However, the initial meaning is the earliest meaning of the coloronym in a historical context, the expanded meaning arose later, and the abstract is the most recent meaning of the coloronym [5].

Most color adjectives are represented by nouns with certain meaning:

1. Food products:

- vegetables: carrot – carrot color, eggplant – eggplant color, olive – olive color, brown-green;
- fruits: peach – peach color, apricot – apricot color, plum – plum-colored, dark purple, apple – apple color, pineapple – pineapple color, banana – banana-color, coconut – coconut color, lemon – lemon-colored, light yellow, lime – yellowish-green color, orange – orange color, tangerine – tangerine color;
- berries: berry – berry color, cherry – cherry color, strawberry – strawberry color, currant – currant color, raspberry – raspberry color;
- dairy products: cream – cream color, butter – oily color;
- condiments: honey – honey color, mint – mint color, mustard – mustard color, ginger – ginger color, cinnamon – light brown, cinnamon colors;

- sweets, pastries: jam – the colors of jam, marmalade – the colors of orange jam, chocolate – chocolate color, caramel – light brown, the color of burnt sugar, gingerbread – gingerbread color;

- drinks: wine – dark red, the colors of red wine, lemonade – lemonade color, coffee – coffee-colored, latte – latte coffee color, cocoa – light chocolate;

- nuts: pistachio – pistachio color, hazelnut – the colors of hazelnuts, walnut – walnut color;

- fish, seafood: salmon – orange-pink color, oyster – grayish-white color.

2. Material: ivory – colors of ivory, copper – copper color, gold – golden color, silver – silver color, bronze – bronze color, denim blue – denim color, mahogany – brown-red color, the color of mahogany, coral – coral color, emerald – emerald, rich green color, wood – the colors of wood.

3. Plants: lavender – pale purple color, the color of lavender, lilac – lilac color, iris – iris color.

4. Animals, birds: canary – canary, bright yellow, peacock – an iridescent blue color, tiger – tiger color.

5. Natural phenomena: snow – snow-white color, sky – a blue, heavenly color, arctic – the colors of ice, fire – fiery red.

The relevance of the study is determined by the growing interest to the ways of teaching coloronyms in a foreign language classroom. Teaching color vocabulary in foreign classrooms goes far beyond identifying primary colors such as red, blue, green, or yellow. Learning color vocabulary isn't just about recognition; it's a fun way to learn a language that offers opportunities to practice grammar, expand vocabulary and have meaningful conversations.

Color vocabulary for elementary level requires a focus on introducing primary colors and building a strong foundation for future language development.

At the elementary level, you need to familiarize students with the pronunciation and writing of the main colors: red, blue, yellow and their simple combinations (for example, orange, green, purple). Later, add descriptive terms like light blue, dark green, or pale yellow to easily expand color vocabulary.

Visual materials such as color cards, real objects, or even presentations should be used to effectively associate colors with their names.

Add repetition and memorization exercises to improve color recognition. Students should be encouraged to practice and repeat the colors by saying the words aloud or using them in sentences or conversations.

Create role-play scenarios where students describe the colors they see, or use color-related phrases in everyday conversation, or ask them to practice dialogues centered around color preferences or describing the colors of objects.

When working with intermediate level students, it is necessary to expand their language skills while

delving into the subtleties of color perception. Add some more colors like burgundy, lavender, mint, beige, turquoise, indigo, magenta, ivory, ruby, charcoal, ebony. Familiarize students with words that will allow to expand color vocabulary. For example, dark purple, bright orange, pastel blue, muted gray, deep green, bright red, dull brown, intense blue, warm orange, cool green.

Use photos with different color schemes where students are asked to describe the colors and their emotional impact. This activity improves description skills and encourages critical thinking about color choices.

Also, at this stage of learning, role play scenarios that require students to negotiate or solve problems related to color should be developed. It promotes cooperation and effective communication.

The psychological impact of colors and how they affect human behavior and emotions can be explored. Find an online article for students to read and ask them to discuss how the meanings of colors differ or not differ in their culture. Involve students in discussing what colors are used in marketing, medicine, and other fields.

Adding these activities and discussions will capture your students' curiosity and inspire them to dive deeper into all colors. This stage lays the foundation for more advanced learning where they can explore the fascinating world of colors.

At the advanced level, students have already developed a strong understanding of color vocabulary and its wider meaning. Now it's time to deepen their understanding by exploring complex color-related concepts and delving into color theory. This stage requires thought-provoking activities and discussions that promote critical thinking and creativity.

Here are some approaches to improve understanding of color vocabulary:

- learn advanced color terms such as hue, color temperature, saturation;

- discuss how these terms are used in different contexts such as art, design and science;

- explore the color theories, color harmony and color psychology, and discuss their applications in various fields;

- provide students with case studies to analyze and discuss where color choices have influenced consumer behavior or public perception.

Students should explore how different cultures associate colors with certain meanings and emotions. A good idea is to analyze the use of color in movies and media to convey themes, moods, and character traits.

Students at this level are very interested in exploring how color is used in digital media such as photography, graphic design and website development.

It is very interesting to hold debates or discussions on topics related to color. Encourage students to express their opinions and support their arguments with appropriate vocabulary.

This stage of learning allows students to explore color vocabulary in depth, helping them express complex ideas.

However, when you have a group of students with different level of knowledge in front of you, you need to use the following strategies with color vocabulary:

- contextual learning: use real-life examples, images and multimedia to add color to everyday situations;

- visual aids and multimedia: use color cards, videos and interactive media;

- gradual progression: Start with the basics and then gradually dive into more complex color terms;

- role plays and dialogues: Engage students in fun and practical role play scenarios and dialogues to practice colorful vocabulary during meaningful conversations;

- integration with grammar lessons: integrate color-related vocabulary and idiomatic expressions into grammar lessons;

- cultural Comparisons: Immerse students in cultural discussions about how colors are perceived and used differently around the world;

- vocabulary games and contests: organize colorful vocabulary games, spelling bees, or contests;

- personalized learning: tailor vocabulary lessons and color exercises to your students' interests.

Conclusions and prospects of further studies.

There is no perfect approach to teaching the vocabulary of colors, so a foreign language teacher should combine various methods, principles and elements of approaches, taking into account the peculiarities of the learning process. Despite the fact that each of the approaches described above has its advantages, the teacher must be selective in choosing the most effective method according to the goals. At the same time, it is important to take into account such aspects as the level of language proficiency of students and certain tasks set before students, especially if they are learning a foreign language for special purposes. Practical experience shows that the cognitive-mixed approach can be quite effective in teaching the vocabulary of colors, it reflects the relationship between students' vocabulary and receptive types of language activity and ensures the complexity and systematicity of its formation and development. For the successful implementation of the cognitive-mixed approach, the teacher of a foreign language needs to establish interdisciplinary connections, take into account the psycholinguistic features of learning foreign vocabulary, and also try to implement the principle of consciousness and individualize the process of learning a foreign language.

BIBLIOGRAPHY

1. Ковальська І.В. Колористика як перекладознавча проблема (на матеріалі українських і англомовних художніх текстів) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16. Київ, 2001. 19 с.
2. Кнодель Л.В. Англійська кольорова ідіоматика. Київ, 2019. С. 202–256.
3. Berlin B. Basic Color Terms, their Universality and Evolution. Los Angeles : Berkeley, 1969. P. 124–168.
4. Casson R.W., Russett R. The Development of English Secondary Color Terms. *Journal of Linguistic Anthropology*. 1994. № 4 (22). P. 34–56.
5. Dzulkifli M., Mustafar M.F. The influence of colour on memory performance : a review. *Malays. J. Med. Sci. (MJMS)*. 2013. № 20 (2). P. 3–9.
6. Hailing Ma. The application of color teaching in primary art education. *New Curriculum*, 2020. 44, 94.
7. Rosch E. The nature of mental codes for colour categories. *Journal of experimental psychology: Human perception and performance*. 1975. № 1. P. 303–332.
8. Steinval A. English Colour Terms in Context. Ume Universitet, 2002. P. 234–245.
9. Xiuhuan Chen. Research on the application of color Teaching in primary art Education. *Art Education Research*. 2019. № 24. P. 136–137.

REFERENCES

1. Berlin, B. (1969). Basic Color Terms, their Universality and Evolution. Los Angeles: Berkeley, 124–168.
2. Casson, R.W., Russett, R. (1994). The Development of English Secondary Color Terms. *Journal of Linguistic Anthropology*, 4 (22), 34–56.
3. Dzulkifli, M., Mustafar, M.F. (2013). The influence of colour on memory performance: a review. *Malays. J. Med. Sci.: MJMS*, 20 (2), 3–9.
4. Hailing, Ma. (2020). The application of color teaching in primary art education. *New Curriculum*, 44, 94.
5. Knodel, L.V. (2019). Anhliys'ka kol'orova idiomatyka [English color idiomatics]. Kyiv. 202–256.
6. Kovalska, I. (2001). Kolorystyka yak perekladoznavcha problema (na materialy ukrayins'kykh i anhlo-movnykh khudozhnikh tekstiv) [Colorism as a problem of translation studies (based on the material of

Ukrainian and English-language artistic texts)]: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filol. nauk: spets. 10.02.16 "Perekladozdavstvo". Kyiv. P. 19.

7. Rosch, E. (1975). The nature of mental codes for colour categories. *Journal of experimental psychology: Human perception and performance*, 1, 303–332.
8. Steinval, A. (2002). English Colour Terms in Context. *Ume Universitet*, 234–245.
9. Xiuhuan, Chen (2019). Research on the application of color Teaching in primary art Education. *Art Education Research*, 2019 (24), 136–137.

РОЗДІЛ VIII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 378.4:004.9 + 005.94

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-20>

AD-HOC-МЕТОД НАВЧАННЯ У ВЕББАЗОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ УПРАВЛІННЯ ЗНАННЯМИ

Романишин Ю. Л.

*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри документознавства та інформаційної діяльності
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу
вул. Карпатська, 15, Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0000-0001-7231-8040
yulromanyshyn@gmail.com*

Ключові слова: цифрові навички, освітнє середовище, ad-hoc-навчання, інформаційно-комунікаційні технології, управління знаннями.

У статті схарактеризовано та визначено особливості ad-hoc-методу навчання в рамках веббазованого освітнього середовища закладу вищої освіти, обґрунтована доцільність активного застосування концепції управління знаннями в освітньому процесі. Акцентовано увагу на тому, що поступ глобалізованих інформаційних інтернет-сервісів, концепцій семантичної мережі, інструментів керування мережею знань сприяє стрімкому розвитку концепції веббазованого навчання, пропонує значні можливості для освітнього процесу. Роль викладачів-модераторів у процесі такого навчання полягає в тому, щоб освітнє середовище враховувало потреби студентів і забезпечувало їх ефективною навчальною підтримкою, стимулювало навчальний і професійний розвиток. Сучасні технології в освітньому процесі вищої школи уможливили поширення такої тенденції освіти, як навчання з будь-якого місця. Тому в рамках цієї тенденції досить ефективно реалізуються концепції гібридного й активного навчання, які поєднують педагогічні принципи гнучкості в освітньому процесі закладу вищої освіти та професійного «занурення». Непрості умови функціонування та розвитку українського освітнього простору сприяли швидкому перенесенню традиційного освітнього процесу у віртуальне середовище. Тому нині маємо гібридний освітній процес у закладі вищої освіти – поєднання дистанційного навчання (на основі концепції e-навчання) із традиційним освітнім процесом, який підкріплений веббазованими освітніми середовищами навчання з онлайн-освітніми платформами та сервісами.

Охарактеризовано концепцію управління знаннями та виокремлено такі її ключові аспекти: технологічно-орієнтоване управління інформацією та знаннями, навчання в інтегрованому освітньому середовищі, комп'ютерно-підтримуване спільне навчання, ергономіка програмного забезпечення тощо.

Ad-hoc-метод навчання варто розглядати як невід'ємну частину роботи зі знаннями. Оскільки таке навчання відбувається за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій, то з технічного погляду воно потребує конвергенції системи управління знаннями та системи веббазованого навчання. Метод ad-hoc-навчання реалізується в ad-hoc-середовищі, яке є інтегрованим предметним веббазованим

освітнім середовищем для підтримки фахівців, залучених до виконання конкретного завдання. Установлено, що метод ad-hoc-навчання розширює та збагачує сферу навчальних активностей і діяльності, є більш гнучким методом навчання порівняно із традиційною, усталеною моделлю навчання у закладі вищої освіти.

AD-HOC TEACHING METHOD IN WEB-BASED LEARNING ENVIRONMENT OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: INTEGRATION KNOWLEDGE MANAGEMENT CONCEPT

Romanyshyn Y. L.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Documentation Science and Information Activity Department
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas
Karpatska str., 15, Ivano-Frankivsk, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7231-8040
yulromanyshyn@gmail.com*

Key words: *digital skills, learning environment, ad-hoc-learning, information and communication technologies, knowledge management.*

It is characterized and defined in the article the peculiarities of ad-hoc teaching method within the web-based learning environment of higher education institutions (HEIs) and substantiated the expediency of active use of knowledge management concept in the learning process. It is emphasized that the development of globalized information Internet services, semantic web concepts, knowledge network management tools contribute to the rapid development of web-based learning concept, offering significant opportunities for the learning process. The role of teacher-moderators in such a training process is to ensure that the learning environment takes into account the needs of students and provides them with effective learning support, stimulates their educational and professional development. Modern technologies in the learning process of a higher school have made it possible the wide spread of such an educational trend as studying from anywhere. Therefore, within the framework of this trend, the hybrid and active learning concepts are being implemented quite effectively, combining the pedagogical principles of flexibility in the learning process of HEIs and principles of professional “immersion”. The difficult conditions of functioning and development of Ukrainian educational space contributed to the rapid transfer of the traditional educational processes to the virtual environment. Therefore, today we have a hybrid educational process in HEIs – a combination of distance learning (based on e-learning concept) with a traditional learning process which is supported by web-based learning environments with online educational platforms and services.

It is characterized knowledge management concept and its key aspects are highlighted, such as: technology-oriented information and knowledge management, learning in an integrated learning environment, computer-supported collaborative learning, software ergonomics, etc.

The ad-hoc teaching method should be considered as an integral part of working with knowledge. As such training takes place with the help of modern information, communication and digital technologies then from a technical point of view, it requires the convergence of a knowledge management system and a web-based learning system. The ad-hoc teaching method is implemented in an ad-hoc environment, which is an integrated subject-oriented web-based learning environment to support specialists involved in the accomplishing of a specific task. It is established that ad-hoc teaching method expands and enriches the scope of learning interactions and activities and is a more flexible teaching method compared to the traditional, established model of higher education.

Постановка проблеми. Зміни та виклики, які відбуваються в сучасному суспільстві (війна, цифрова трансформація, сталий розвиток тощо), впливають на тенденції розвитку ринку праці. Освіта та професійне навчання перебувають у центрі економічного відновлення та розвитку, диктують вимоги до оновлення освітніх програм підготовки фахівців, щоб формувати у студентів професійну готовність до роботи в новітніх умовах економіки знань.

Останнім часом спостерігаємо стрімку трансформацію інформаційного суспільства в суспільство знань [7; 8]. Відбувається автоматизація рутинних, однотипних процесів за допомогою як новітніх інформаційно-комунікаційних, цифрових технологій, так і технологій і сервісів штучного інтелекту, генеративних його інструментів. Технічні інновації та швидкі соціальні й економічні зміни в суспільстві загалом і кожній галузі зокрема призводять до того, що сучасні фахівці постійно стикаються з новими викликами на ринку праці. Отже, навчання, робота та конкуренція в суспільстві на основі знань тісно пов'язані з концепцією безперервного навчання, тобто – постійний обмін професійними знаннями в соціальному контексті компанії. Нині традиційний розподіл освітнього процесу в ЗВО на теоретичну та практичну складові частини став анахронізмом. Знання, навички та професійні компетентності все частіше здобуваються безпосередньо в навчальному симбіозі теоретичної підготовки, підкріпленої практичними навичками, проходженням виробничих практик, навчальних стажувань тощо.

З погляду концепції проектування соціотехнічних систем [11] інтеграція орієнтованого на знання інформаційного обміну у веббазоване освітнє середовище навчання потребує адаптації до конкретних контекстів предметних завдань. Тому актуальним є використання у процесі навчання та підготовки фахівців у вищій школі новітнього ad-hoc-методу навчання. Його доречно застосовувати для створення узгодженої основи для проектування та впровадження концепції предметного веббазованого освітнього середовища з орієнтованим на знання інформаційним обміном, адаптованого до конкретних предметних завдань і предметної області.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Трансформація освітнього процесу в освітній онлайн-простір зумовила значне зацікавлення наукової спільноти, проведення експериментальних досліджень, активне розроблення педагогічного інструментарію для ефективного проведення освітнього процесу за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) та інноваційних методів навчання.

Зокрема, дослідники О. Горбань [3], Н. Maurer та К. Tochtermann [16] зазначають, що осмислене навчання передбачає передачу знань, його варто розглядати як частину системи управління знаннями. Науковці С. Ілляшенко та Ю. Шипуліна [4], J. Judrups [14] аргументують позицію, що використання концепції управління знаннями підвищує якість вищої освіти, сприяє інноваційному розвитку університетського освітнього середовища, інтегрується в модель e-навчання. Одним із сучасних видів освітнього середовища є веббазоване освітнє середовище навчання закладу вищої освіти. Проектуванню та розвитку такого виду середовища значну увагу приділено в дослідженнях Ю. Романишин [8], яка розвиває концепцію знання-орієнтованого обміну у веббазованому освітньому середовищі ЗВО засобами соціального програмного забезпечення. Питання знання-орієнтованого підходу до побудови індивідуальної траєкторії навчання в освітньому середовищі досліджуються у працях С. Савченко та Т. Лендюка [9], передача знань у процесі онлайн-навчання в ЗВО висвітлюється в наукових розвідках Ю. Романишин [7; 18]. А. Ворожбит [2] аналізує використання засобів вебтехнологій і освітніх онлайн-платформ у процесі навчання в рамках веббазованого освітнього середовища. Новітній ad-hoc-метод навчання та практики його реалізації у процесі навчання та підготовки фахівців у вищій школі висвітлюють у своїх працях науковці А. Помаза-Пономаренко [6], Т. Mitja [17], Ch. Chang [13] та інші. Ad-hoc-метод навчання викликає все більший науковий інтерес і сприяє його активному дослідженню в освітньому процесі.

Мета статті – розглянути особливості ad-hoc-методу навчання з позиції ситуативного підходу до навчання та використання концепції управління знаннями в рамках веббазованого освітнього середовища ЗВО.

Виклад основного матеріалу. У веббазованому освітньому середовищі управління інформацією та знаннями, як базовими інтелектуальними інформаційними ресурсами, розглядається на основі концепції управління знаннями [2; 8]. Згідно з теорією ситуативного навчання доречно інтеграція концепцій електронного навчання [7] й управління знаннями [4] в мережу знань освітнього середовища ЗВО. Обидві концепції, електронного навчання й управління знаннями, є доречними для освітнього процесу вищої школи. Однак для поглиблення фундаменталізації та професіоналізації освітнього процесу та згідно з теорією ситуативного навчання актуальним є розвиток предметних освітніх середовищ навчання. Вони не тільки є невід'ємною частиною освітнього процесу в рамках ЗВО, але й можуть бути імплементовані в робочий процес і при-

стосовані до вимог конкретного професійного завдання, виконання якого потребує здобуття релевантних знань, умінь і навичок або розширення вже набутих.

Сучасні реалії вимагають від фахівця опанування не тільки hard skills та soft skills, але й цифровими навичками (digital skills), які вдосконалюються та змінюються під впливом цифрових технологій і технологій ІІІ. У результаті проведеного аналізу джерел [10; 12] можемо виокремити ті навички сучасного фахівця, які є затребуваними на ринку праці (рис. 1).

Для розвитку та розширення цифрових навичок можна використовувати такі освітні сервіси та платформи: Prometheus, Udacity, Youtube, Skillshare, MasterClass, Udemy, Coursera тощо. Важливі формування та розвиток м'яких навичок, які ринок і бізнес-середовище вимагають від фахівця. Згідно з даними Міжнародного економічного форуму [10] та результатами дослідження вимог роботодавців сервісом LinkedIn Learning можемо виокремити такі часто затребувані м'які навички, як: критичне мислення, емоційний і соціальний інтелект, аналітичність та інноваційність, нави-



Рис. 1. Актуальні цифрові навички конкурентоспроможного фахівця, на основі аналізу джерел: [10; 12]

чки усвідомленого активного навчання, співробітництва, адаптивності, лідерські навички, генерування ідей, креативності, обґрунтування своїх позицій, уміння діяти у складних, нетипових ситуаціях, уміння аргументовано переконувати, уміння комунікувати тощо [10].

Вагомим чинником подальшого розвитку знання-орієнтованого суспільства є концепція мережі знань [8], яка розглядається нами в рамках освітнього середовища ЗВО. Концепція мережі знань поєднує сучасні підходи е-навчання та неперервної освіти, педагогічні стратегії та ґрунтується

на процесах обміну знаннями та релевантного їх використання під час навчання в освітньому університетському середовищі.

Термін «обмін знаннями» (знання-орієнтований інформаційний обмін) є актуальним, проте однозначного трактування не має. Так, деякі дослідники його розуміють як:

- нову сутність колективного інтелекту, спрямованого на покращення ефективності та результативності інновацій усередині робочої групи [5];
- процес передачі й обміну знаннями всередині віртуальної освітньої спільноти в контексті

інформаційного забезпечення освітнього процесу [8];

– нелінійну, динамічну, соціально вбудовану інтелектуальну роботу, яка поділяється на рутинну діяльність і діяльність, де домінує творча частина. Ця частина складається з аналітико-синтетичної роботи з інформацією та незавершених алгоритмічних і неалгоритмічних процесів [14];

– діяльність у соціальному контексті, яка передбачає взаємне навчання та навчання один від одного, реалізується у проблемно-креативних і творчих діях, тому не є детермінованою [16].

У теорії управління інформацією, з організаційного погляду, управління знаннями й інформацією ґрунтується на використанні веббазованих інструментів для спілкування, співпраці, передачі знань та інформації в освітньому та професійному контекстах. І знаходить своє продовження в системі управління знаннями, яка визначається в дослідженні [16] як система на основі ІКТ, що поєднує та інтегрує функції для контекстуалізованого використання явних і неявних знань в освітньому середовищі ЗВО. Система управління знаннями в університетському освітньому середовищі [8] може реалізовуватися через базові компоненти концептуального рівня навчального курсу, які зображені на рис. 2.

Веббазоване навчання, е-навчання, спільне навчання з комп'ютерною підтримкою – це ті концепції навчання, які дають змогу брати активну участь в освітньому процесі, незважаючи на різні суспільні виклики. Зазначимо, що такий аспект, як необхідність постійної е-модерації з боку викладача навчального курсу, не досить ураховується в цих концепціях.

У сфері діяльності, яка пов'язана зі знання-орієнтованим інформаційним обміном, практичну діяльність і навчання неможливо розділити. Навчання часто розглядається як додаткова діяльність у контексті необхідності вирішення конкретного завдання та має місце тоді, коли досвіду й умінь фахівця не досить для виконання поставленого завдання.

З технічного погляду рішення у сферах комп'ютерної роботи та комп'ютерного навчання часто дуже схожі. Відмінності полягають у тому,

що е-навчання та спільне навчання з комп'ютерною підтримкою спрямовані на підвищення ефективності освітньої діяльності. Спільна робота з комп'ютерною підтримкою фокусується на підвищенні продуктивності. У теорії інформації взаємодія людини з комп'ютером і ергономіка програмного забезпечення [1] є загальною дисципліною, яка поєднує соціологічні, психологічні, антропологічні й організаційні питання, що пов'язані з розробленням інтерфейсу між людьми та комп'ютерами для конкретного програмного продукту. Технологічно орієнтоване управління інформацією та знаннями [14; 16] стосується технічного зберігання та розподілу інформації, технічної підтримки, координації, поширення та передачі знань.

У соціальному контексті теорія управління знаннями відповідає вимогам до сучасного фахівця та пропонує концепції для її реалізації. Професійна педагогіка має справу із широким розмаїттям теорій навчання, які обґрунтовують освітню діяльність у закладах освіти та педагогічні умови реалізації та функціонування освітнього середовища. У свою чергу, нетиповий і новітній ad-hoc-метод навчання [6] має багато спільного з концепцією навчання впродовж життя. Поняття “ad-hoc” трактується як чітко визначена ситуація, потреба, випадок, вирішення конкретного завдання, досягнення конкретної мети.

Метод ad-hoc-навчання підтримує навчальну взаємодію та можливість отримання навчальних консультацій і супроводу за допомогою інструментів і засобів сучасних освітніх комунікацій у системах «студент – студент», «студент – викладач», «студент – викладач – студент». Окрім того, досить розвинутою є навчальна взаємодія в освітньому середовищі навчання й отримання спільного доступу до навчальних матеріалів і ресурсів з різних технічних засобів, зокрема й мобільних [13; 17]. Ad-hoc-метод навчання відносять до інтегрованої комп'ютерної підтримки користувачів у конкретному предметному середовищі, з урахуванням соціальної інтеграції, концепції безперервного навчання, доступу до навчальних інформаційних ресурсів. Ad-hoc-метод навчання є основою для розроблення індивідуальних предметних віртуальних освітніх середовищ



Рис. 2. Базові компоненти концептуального рівня навчального курсу

(ad-hoc-середовищ) для учасників освітнього процесу та фахівців [17].

Ad-hoc-навчання – це вид навчання за допомогою комп'ютерних і цифрових технологій. Таке навчання є невід'ємною частиною освітньої та професійно-практичної підготовки, ґрунтується на попередньо набутих знаннях і навичках студентів і враховує міжпредметні зв'язки між навчальними дисциплінами. Такий метод навчання активно використовує типові інструменти навчання, а саме – шаблони та сценарії навчання.

Управління знаннями надає структуровану інформацію, підтримує обмін знаннями, чим уможливує та підвищує ефективність самостійного навчання здобувача вищої освіти [9]. Однак необхідною умовою для формування навичок самостійного навчання є те, що студент повинен мати належний рівень базових знань у відповідній предметній області знань, щоби самостійно визначити мету навчання, вибрати вибіркові навчальні дисципліни тощо. У студентів, рівень навчальних досягнень яких початковий і середній, ця передумова відсутня. Студенти, рівень навчальних досягнень яких сягає достатнього, високого та творчого, можуть належним чином використовувати потенційні можливості самостійного навчання. Тобто в таких студентів спостерігаються розвиток і розширення загальних і фахових компетентностей, набуття професійного досвіду, опанування необхідних навичок і умінь із предметної області знань. Для студентів із низькими рівнями навчальних досягнень необхідні дидактична підтримка та допомога в організації та реалізації процесу навчання. І саме ця категорія студентів потребує використання сучасного підходу – освітнього дизайну навчання, який може реалізовуватися через концепції електронного навчання, спільного навчання тощо. Освітній дизайн охоплює широке

коло питань, пов'язаних із процесом навчання та проектуванням освітнього середовища [15]. Він спрямований на підвищення продуктивності, привабливості, ефективності та мотивації навчання для студентів, а також тих видів навчальних активностей і завдань, які виконують здобувачі під час освітнього процесу. Освітній дизайн у ЗВО використовується для модернізації навчальних планів і програм, імплементації цікавих, інтерактивних методів і методик у процес навчання, акцентує увагу на професійному розвитку викладача, а також важлива інформаційно-консультативна та навчальна підтримка студента у процесі навчання тощо [15]. Також цю концепцію активно застосовують у проектуванні та моделюванні персоналізованого освітнього середовища навчання з урахуванням профілів зон найближчого розвитку студентів і адаптивних можливостей щодо використання начального контенту, засобів, ресурсів, типових методик проведення заняття, беручи до уваги потреби студентів і особливості освітнього процесу.

Рівні навчальних досягнень студентів під час освітнього процесу та форми навчання для кожного рівня з відповідною технологічною підтримкою представлені на рис. 3.

У веббазованому освітньому середовищі поєднання ad-hoc-методу навчання із сучасними інформаційними технологіями та педагогічними концепціями включає кілька базових компонентів. До них відносимо такі: систему управління знаннями; пошукові системи; навчальні матеріали, ресурси, шаблони, документи; перелік завдань (з дисципліни); вказівки, інструкції для виконання навчальних завдань, практичних/лабораторних робіт тощо; викладачів; навчально-дидактичну підтримку студентів у процесі навчання. Системний зв'язок базових компонентів сприяє



Рис. 3. Співвідношення рівнів навчальних досягнень студентів із технологіями та концепціями навчання

ефективному навчанню й управлінню знаннями в контексті виконання конкретного завдання в рамках ad-hoc-методу навчання. Так, під час реалізації процесу навчання на основі ad-hoc-методу з використання засобів системи управління знаннями уможливаються процеси передачі, поширення, обміну даними та знаннями [18]. Система пошуку відповідає за процес знаходження релевантних даних та інформації. Навчальні матеріали та ресурси зі спільним доступом використовуються як навчальні джерела для виконання завдань. Перелік завдань – це ті обов'язкові види навчальних активностей і робіт, які студент повинен виконати під час вивчення дисципліни. Вказівки до виконання завдань – це методичні матеріали, навчально-методичні комплекси тощо, які використовуються у процесі виконання практичних, лабораторних робіт, ситуаційних вправ тощо. Викладач-модератор навчального курсу виступає експертом у предметній галузі, стежить за розвитком профілів зон найближчого розвитку студентів під час вивчення дисципліни. А також здійснює навчально-дидактичну підтримку студента у процесі навчання за допомогою освітніх ресурсів, інструментів соціального програмного забезпечення, освітніх платформ тощо.

З погляду організаційного контексту метод ad-hoc-навчання фокусується на конкретному навчальному завданні. У табл. 1 представлена порівняльна характеристика веббазованого навчання та навчання з використанням ad-hoc-методу.

Концепція управління знаннями ґрунтується на даних, інформації, знаннях і досвіді. Дані розуміються як окремі факти про події, про предмет вивчення тощо. Корисні або релевантні дані трансформуються в інформацію. Інформацію трактуємо як повідомлення, якому надають визначеного формату та передають до одержувача (у нашому випадку це система «викладач – студент – викладач»). Найбільш дискусійним є поняття «знання», особливо у філософсько-методологічній концепції. Знання поєднують досвід, контекстуалізовану інформацію, дані. Вони формуються у свідомості людини, піддаються когнітивному опрацюванню та в рамках освітнього процесу ЗВО засвоюються й інтерпретуються учасниками процесу навчання [8; 18].

Під час трансформації інформаційного суспільства в суспільство знань чинник знань перемістився в центр уваги управління бізнесом. Оскільки суспільство знань розвивається на основі прогресивних цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій, то і система управління знаннями без інноваційних технологій неможлива. Способи використання ІКТ дають можливість диференціювати підходи до управління знаннями, а саме: персоніфікований (організаційний, або орієнтований на людину) та

кодифікований (орієнтований на технології) [3; 9]. Різниця між двома підходами полягає в місці, де «зберігаються» знання. У кодифікованому підході ІКТ використовують для кодифікації, зберігання й управління знаннями у формі документів та інформаційних масивів. За персоніфікованого підходу «сховище» знань – у голові фахівця, а ІКТ в основному використовуються для підтримки процесів спілкування та співпраці. Загалом, ці два підходи розглядаються як взаємодоповнювальні, а не протилежні один одному. Кодифікований підхід інколи критикують за те, що він розглядає фахівців як додаток до технології [7; 14]. Тому доречно в системі «людина – машина» технологію розглядати як соціально-технічну одиницю, зосереджуючись на вимогах і потребах фахівців.

Система управління знаннями розглядається як прикладна система або платформа ІКТ, яка поєднує й інтегрує функції для контекстуальної роботи як з явними, так і з неявними знаннями в організаційному середовищі. Вона відповідає та забезпечує функціонування таких процесів, як видобування, поширення, отримання, генерування, відбір, оцінка, структурування, формалізація, візуалізація, поширення, обмін знаннями, метою яких є підтримка динамічного й ефективного організаційного навчання. Тому система управління знаннями висуває високі вимоги до інтеграції функцій, пов'язаних із співробітництвом, комунікацією та навчанням. Різні соціально-технічні форми передачі знань [7; 16; 18] уможливають з'ясування різниці між системою управління знаннями й інформаційною системою. Так, інформаційна система потребує прямого введення інформації та надсилання запитів до системи. Інформація, або знання, у системі управління знаннями розглядається як результат діяльності користувача з наявною сукупністю знань, а також система підтримує різні процеси співпраці та спілкування. Сучасними компонентами, які формують систему управління знаннями, є керування контентом, системи електронних документів, функціональність освітнього порталу, командна співпраця, технології спільноти, керування та підтримка процесів тощо.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Натепер управління знаннями є частиною бізнес-стратегії освітнього процесу ЗВО. У процесі проведеного дослідження було визначено базові процеси, на яких ґрунтується концепція управління знаннями, а саме: надання та підтримка доступу, генерація, упровадження, зберігання та передача знань у процесі навчання на основі відповідної й актуальної інформаційної технології. Установлено, що залежно від обраної стратегії (кодифікованої чи персоналізованої) управління знаннями акцент

Таблиця 1

Порівняльний огляд веббазованого навчання й ad-hoc-навчання

Компоненти процесу навчання	Тип навчання	
	Веббазоване навчання	Навчання з використанням ad-hoc-методу
Знання	– передача явних знань; – знання, які передаються, є загальними, призначеними для більшої цільової групи та широкої сфери застосування.	– здобуття та передача знань, необхідних для виконання завдань; – знання є неоднорідними, мультидисциплінарними; – знання, які передаються залежать від контексту і є організаційно специфічними (тобто знання контекстуалізовані й організаційно корисні).
Учасники освітнього процесу	– у центрі уваги – студенти та викладачі-модератори.	– у центрі уваги – студенти, які залучені до виконання завдань, та викладачі, які надають навчальну підтримку та супровід.
Процес навчання	– навчання має дедуктивний характер, тобто явні знання використовуються для вирішення конкретних навчальних контекстів; – досягнутий навчальний результат перевіряється експліцитно під час вивчення дисципліни (тести, підсумкові роботи, усне контрольне опитування, проектні роботи тощо наприкінці змістових модулів); – навчальні матеріали та ресурси структуровані ієрархічно та тематично; – навчання є чітко визначеним і організованим процесом; – навчання відбувається через платформи e-навчання або у веббазованому освітньому середовищі.	– навчання має індуктивний характер, тобто знання передаються в конкретному предметному контексті; – досягнутий результат навчання перевіряється неявно – ураховується ефективність виконання завдання, якість отриманих результатів тощо; – навчальні ресурси та матеріали структуровані відповідно до процесу навчання та результатів, яких потрібно досягнути під час вивчення дисципліни; – навчання є невід’ємною частиною роботи; – підтримка навчання відбувається через ІКТ, що надані для виконання завдань.

робиться на документації або підтримці освітньої комунікації.

Навчання та практична діяльність утворюють діалектичну одиницю, а продуктивність і ефективність навчання є однаково вагомими в освітньому процесі. Важливим аспектом веббазованого освітнього середовища ЗВО з використанням ad-hoc-методу навчання є врегулювання вимог до підтримки e-модерації процесу навчання, застосування інструментів навчання, які однаковою мірою можна використовувати як для ситуаційного навчання, так і для загальних контекстів, зважаючи на різний рівень знань і навичок учасників освітнього процесу. Оскільки університети мають досить розгалужену інформаційну, комунікаційну й організаційну інфраструктуру, предметне веббазоване освітнє середовище доречно розробляти з урахуванням уже наявних засобів корпоративної

комунікації, форми усталеної командної роботи, навчальних матеріалів, ресурсів і освітніх платформ.

У соціальному контексті організації навчання підхід, вибраний для середовища застосування ad-hoc-методу навчання, полягає в тому, щоб розглядати викладача, який бере безпосередню участь у реалізації освітнього процесу, як e-модератора, який поєднує систему управління знаннями та систему веббазованого навчання.

Перспективами подальших досліджень є диверсифікація педагогічних концепцій, підходів та інноваційних методів навчання у веббазованому освітньому середовищі навчання за допомогою сучасних технологій, інструментів і засобів соціального програмного забезпечення для підтримки знання-орієнтованого інформаційного обміну, освітніх комунікацій і навчальної співпраці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буров О. Технології та інновації в діяльності людини ери інформації: людина та ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. № 50. Вип. 6. С. 1–13.
2. Ворожбит А. Веборієнтоване інформаційно-освітнє середовище закладу освіти. *Information Technologies in Education*. 2018. № 36. С. 20–29.

3. Горбань О. Управління знаннями як основа якості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 33 (2). С. 45–59.
4. Управління знаннями університету в контексті концепції його інноваційного розвитку / С. Ілляшенко та ін. *Вісник національного університету «Львівська політехніка»*. Серія «Логістика». 2018. № 892. С. 72–79.
5. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія / за ред. М. Смульсон. Київ, 2015. 221 с.
6. Помаза-Пономаренко А. Освіта ad hoc: університети 5.0 у воєнний період. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/15425/1/Pomaza-Ponomarenko.pdf>.
7. Романишин Ю. Особливості передачі знань в контексті онлайн базованого навчання. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон, 2019. Вип. 88. С. 174–180.
8. Романишин Ю. Теоретичні та методичні засади проектування веббазованого освітнього середовища університету : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2022. 506 с.
9. Саченко С., Лендюк Т. Знання-орієнтований підхід до побудови індивідуальної траєкторії навчання. *Сучасні проблеми інформатики в управлінні, економіці та освіті* : матеріали XIV Міжнародного наукового семінару. 2015. URL: <http://dSPACE.tneu.edu.ua/handle/316497/14303>.
10. Тимофеев О. Розвиток на випередження. Найважливіші навички бізнес-лідера майбутнього. 2020. URL: <https://forbes.ua/leadership/navichki-dlya-lideriv-15092020-90>.
11. Шевяков О. Соціотехнічні системи діяльності: психологічне забезпечення розвитку. *Психологія і суспільство*. 2012. № 2. С. 83–90.
12. Brown O. 8 High-paying digital skills you can learn in 2023. URL: <https://www.makeuseof.com/high-paying-digital-skills-to-learn/>.
13. Some studies and lessons learned from ad hoc learning / Ch.-Y. Chang et al. 3rd International Conference on Information Technology: Research and Education. Hsinchu, Taiwan, 2005. P. 382–386.
14. Judrups J. Analysis of Knowledge Management and E-Learning Integration Models. *Procedia Computer Science*. 2015. Vol. 43. P. 154–162. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050914015890>.
15. Mangaroska K., Giannakos M. Learning Analytics for Learning Design: A Systematic Literature Review of Analytics-Driven Design to Enhance Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2019. Vol. 12. № 4. P. 516–534.
16. Maurer H., Tochtermann K. On a New Powerful Model for Knowledge Management and its Applications. *Journal of Universal Computer Science*. 2002. Vol. 8. № 1. P. 85–96.
17. Mitja T. Ad Hoc E-learning Measures during 2020 COVID-19 Lockdown: Student Insights. *Africa Education Review*. 2022. № 18. P. 1–14.
18. Structural Elements of Knowledge-Oriented Information Exchange in the Universities / Y. Romanyshyn et al. *Computer Science and Information Technologies (CSIT)* : Proceedings of the 18th IEEE International Conference CSIT-2023. Lviv, Ukraine, 2023. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/10324163>.

REFERENCES

1. Burov, O.Y. (2015). Tehnologiji ta innovatsiji v dijalnosti liudyny ery informatsiji: liudyna ta IKT [Technology and innovations in human activity of the information era: human and ICT]. *Information technologies and Learning Tools*. Vol. 50 (6). P. 1–13.
2. Vorozhbyt, A. (2018). Web-orijentovane informatsijno-osvitnie seredovyshe zakladu osvity [Web-oriented information and learning environment of educational institution]. *Information Technologies in Education*. Vol. 36. P. 20–29.
3. Horban, O. (2021). Upravlinnia znanniamy jak osnova yakosti vyshchoji osvity [Knowledge management as the basis of quality of higher education]. *Educational Discourse*. Vol. 33 (2). P. 45–59.
4. Illiashenko, S.M., Illiashenko, N.S., Shypulina, Y.S. (2018). Upravlinnia znanniamy universytetu v konteksti kontsepsiji jogo innovatsijnogo rozvytku [Knowledge management of university in the context of its innovation development concept]. *Bulletin of National University "Lviv Polytechnic"*. Series "Logistics". Vol. 892. P. 72–79.
5. Intelektualnyj rozvytok doroslyh u virtualnomu osvitniomu prostori (2015) [Intellectual development of adults in a virtual learning space]: monograph / edit. M.L. Smulson. Kyiv. 221 p.
6. Pomaza-Ponomarenko A.L. Osvida ad hoc: universytety 5.0 u vojennyj period [Ad hoc Education: universities 5.0 in wartime]. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/15425/1/Pomaza-Ponomarenko.pdf>.

7. Romanyshyn, Y.L. (2019). Osoblyvosti peredachi znan' v konteksti on-lajn bazovanogo navchannia [Knowledge transfer features in the context of on-line based training]. *Pedagogical Sciences: a collection of scientific works*. Vol. 88. P. 174–180.
8. Romanyshyn, Y.L. (2022). Teoretychni ta metodychni zasady projektuvannia web-bazovanogo osvitniogo seredovyshcha universytetu [Theoretical and methodological foundations of designing a web-based learning environment of the university] : monograph. Ivano-Frankivsk. 506 p.
9. Sachenko, S.I., Lendiuk, T.V. (2015). Znannia-orijentovanyj pidhid do pobudovy individualnoji trajektoriji navchannia [Knowledge-oriented approach to the building of individual learning trajectory]. *Modern problems of informatics in management, economics and education* : Proceedings of XIV International scientific seminar. URL: <http://dspace.tneu.edu.ua/handle/316497/14303>.
10. Tymofiejev, O. (2020). Rozvytok na vyperedzhennia. Najvazhlyvishi navychky biznes-lidera majbutniogo [Advance development. The most important skills of the business leader of the future]. URL: <https://forbes.ua/leadership/navichki-dlya-lideriv-15092020-90>.
11. Sheviakov, O. (2012). Sotsiotehniczni systemy dijalnosti: psihologichne zabezpechennia rozvytku [Sociotechnical activity systems: psychological development support]. *Psychology and society*. Vol. 2. P. 83–90.
12. Brown, O. (2023). 8 High-paying digital skills you can learn in 2023. URL: <https://www.makeuseof.com/high-paying-digital-skills-to-learn/>.
13. Chang, Ch.-Y., Chen, Y.-Sh., Kao, T.-Ch., Sheu, J.-P. (2005). Some studies and lessons learned from ad hoc learning. 3rd International Conference on Information Technology: Research and Education. Hsinchu, Taiwan. P. 382–386.
14. Judrups, J. (2015). Analysis of Knowledge Management and E-Learning Integration Models. *Procedia Computer Science*. Vol. 43. P. 154–162. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050914015890>.
15. Mangaroska, K., Giannakos, M. (2019). Learning Analytics for Learning Design: A Systematic Literature Review of Analytics-Driven Design to Enhance Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. Vol. 12 (4). P. 516–534.
16. Maurer, H., Tochtermann, K. (2002). On a New Powerful Model for Knowledge Management and its Applications. *Journal of Universal Computer Science*. Vol. 8 (1). P. 85–96.
17. Mitja, T. (2022). Ad Hoc E-learning Measures during 2020 COVID-19 Lockdown: Student Insights. *Africa Education Review*. Vol. 18. P. 1–14.
18. Romanyshyn, Y., Sheketa, V., Pikh, V., Pikh, M., Vovk, R., Petryshyn, R. (2023). Structural Elements of Knowledge-Oriented Information Exchange in the Universities. *Computer Science and Information Technologies (CSIT): Proceedings of the 18'th IEEE International Conference CSIT-2023*. Lviv, Ukraine. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/10324163>.

РОЗДІЛ ІХ. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.4.016: [615.85:78] (4)

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-21>

ПЕДАГОГІКА МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ: ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

Добровольська Р. О.

доктор філософії (PhD),

*старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії
та методики музичної освіти імені Віталія Газінського*

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, Вінниця, Україна

orcid.org/0000-0002-1414-8861

rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua

Ключові слова: *музичний
терапевт, навчальні
програми, Європа та США,
фахова підготовка.*

Стаття присвячена феномену музичної терапії як розвинутої галузі у Сполучених Штатах Америки та Європі. Установлено, що підготовка музичних терапевтів відрізняється в цих регіонах.

Проаналізовано, що у Сполучених Штатах Америки музичні терапевти отримують ступінь бакалавра, магістра або доктора філософії в музичній терапії в університетах, які пропонують таку програму. Бакалаврська програма зазвичай триває чотири роки, магістерська – два роки, а докторська програма – чотири-п'ять років. Під час навчання студенти вивчають теоретичні та практичні аспекти музичної терапії, зокрема й основи психології, музичну теорію та техніки музичної терапії для різних популяційних груп, як-от діти з аутизмом, люди з деменцією тощо.

Установлено, що в Європі, підготовка музичних терапевтів може відрізнятися залежно від країни, але загалом підготовка музичних терапевтів відбувається на магістерському рівні, який зазвичай триває два роки. Студенти вивчають теорію та практичні навички музичної терапії, а також здійснюють практичну роботу із клієнтами на різних етапах навчання. Навчання може здійснюватися в університетах або у фахових навчальних закладах, які спеціалізуються на музичній терапії. В обох регіонах підготовка музичних терапевтів охоплює багато практичних компонентів, як-от стажування та практикуми.

Доведено, що навчальні програми музичної терапії в Європі забезпечують захопливий огляд обраних програм музичної терапії в десяти різних країнах, як-от: Австрія, Бельгія, Данія, Франція, Німеччина, Італія, Латвія, Велика Британія, Польща й Іспанія.

У статті надається довідкова інформація про теми та філософії, що впливають на програми, критерії прийому, структуру навчального плану, клінічну підготовку, стажування, музичну підготовку та досвід, навчання й оцінку процедури щодо якості викладання та програми PhD.

Узагальнено, що підготовка музичних терапевтів у Сполучених Штатах Америки та Європі має свої відмінності та спільні риси. У статті наведено загальний огляд основних рис підготовки музичних терапевтів у цих регіонах.

PEDAGOGY OF MUSIC THERAPY: ABROAD EXPERIENCE

Dobrovolska R. O.

Doctor of Philosophy (PhD),

Senior Lecturer at the Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methods of Music Education Named after Vitaliy Gazinsky

Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University

Ostrozhkogo str., 32, Vinnytsia, Ukraine

orcid.org/0000-0002-1414-8861

rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua

Key words: *music therapist, educational programs, Europe and USA, professional training.*

The article examines the phenomenon of music therapy as a developed field in the United States and Europe, and the training of music therapists differs in these regions.

In the USA, music therapists earn a bachelor's, master's, or doctorate in music therapy from universities that offer such a program. A bachelor's program usually takes four years, a master's program takes two years, and a doctoral program usually takes four to five years. During their studies, students study the theoretical and practical aspects of music therapy, including the basics of psychology, music theory and music therapy techniques for various populations such as children with autism, people with dementia and others.

In Europe, the training of music therapists can vary from country to country, but in general music therapist training takes place at the master's level, which usually lasts two years. Students learn the theory and practical skills of music therapy, as well as perform practical work with clients at various stages of their studies. Education can be carried out in universities or in specialized educational institutions that specialize in music therapy. In both regions, music therapist training includes many practical components, such as internships and practicums.

Music Therapy Study Programs in Europe provides a fascinating overview of selected music therapy programs in ten different countries, including: Austria, Belgium, Denmark, France, Germany, Italy, Latvia, London, Poland and Spain. The article provides background information on topics and philosophies affecting programs, admissions criteria, curriculum structure, clinical training, internships, musical training and experience, training, and evaluation procedures for teaching quality and PhD programs.

It is summarized that the training of music therapists in the USA and Europe has its differences and common features. Below is a general overview of the main features of the training of music therapists in these regions.

Постановка проблеми. Проектування, оцінка й оновлення контенту, поширеного у програмах клінічної освіти, є ключем до забезпечення того, що музичні терапевти будуть адекватно навчені перед початком професійної діяльності, оперуватимуть правильними інструментами та знаннями, щоб розпочати свою кар'єру. Музична терапія – це сфера, де існує велика розмаїтість міжнародних стандартів і вимог в освітній, дослідницькій і клінічній роботі.

Варіації спостерігаються в тому, що викладається в різних освітніх програмах, у підходах, які підкреслюються, у часі та типі сертифікації,

які необхідні для роботи музичним терапевтом. Отже, систематичний огляд програм музикотерапії виявляється корисним для розуміння того, що викладається, напряму музичної терапії в наукових колах. Саме це стає важливим новим інформаційним ресурсом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У Європі програми підготовки музичних терапевтів охоплюють теоретичні та практичні заняття з музики, психології та медицини, але можуть також включати інші дисципліни, як-от танець і театр. У Європі існує Координаційний комітет європейських асоціацій музичної терапії (Coor-

dination Committee of the European Music Therapy Associations), який координує роботу різних національних асоціацій музичної терапії. Також функціонує Європейська федерація музичної терапії (European Music Therapy Confederation), яка сприяє розвитку музичної терапії в різних країнах Європи. Більшість програм музичної терапії в Європі вимагає стажування у клінічному середовищі, але тривалість та інтенсивність стажування можуть різнитися залежно від країни [1, с. 28–34]. ЕМТС пропонує короткий огляд усіх поточних 119 європейських програм підготовки музичної терапії для довідки.

Мета статті полягає в детальному аналізі стану фахової підготовки музичних терапевтів у США та Європі, порівняльному аналізі університетських навчальних програм і викоремлення спільних і відмінних рис у процесі навчання музичної терапії.

Виклад основного матеріалу. З'явилися сильні психотерапевтичні основи, які були послідовними в європейських підходах до навчання, що різко контрастує з північноамериканськими програмами музичної терапії. Незважаючи на те, що дані підходи вказують на невеликі відмінності залежно від культури й області, де була створена музична терапія, психодинамічні та гуманістичні філософії були спільною рисою всіх програм.

Іншим спільним знаменником був імпульс до особистісного зростання, який простежується в більшості освітніх програм. Щодо різних критеріїв прийому, кожна школа вимагає різних рівнів і зосереджується на необхідних музичних навичках. Усі програми підкреслювали важливість вільної та групової імпровізації. Причому кожна з них включає поглиблене інтерв'ю з кандидатами для вивчення інтересів, особистості та досвіду кандидата до прийняття на роботу як музичного терапевта.

Щодо тривалості програми та кількості кредитів, необхідних для отримання ступеня або диплома, існують великі відмінності. Незважаючи на те, що тривалість програм різна, ми узагальнили чотири основні компоненти програм, як-от: основи музичної терапії (зокрема, самостійний досвід і стажування), музично-художнє формування, медико-психологічний фундамент і різне (наприклад, написання дисертації, наукові предмети, інші методи терапії мистецтв). Дослідження даних компонентів є корисним для розуміння загальних компонентів і навчальних програм музичної терапії в Європі.

Кожна програма передбачала різний відсоток часу на музичну підготовку залежно від їхнього середовища. Наприклад, програми музичної терапії в музичних університетах мали перевагу в тому, щоб пропонувати здобувачам більшу кіль-

кість годин музичної підготовки, ніж у програмах медичних університетів. Хоча відсоток музичної підготовки до терапії є різним, усі програми музичної терапії в Європі вимагають від студентів розвитку творчих музичних навичок, різні діапазони навичок володіння музичними інструментами та вільних навичок імпровізації.

Вимоги до практичних годин коливаються від 75 клінічних годин для отримання ступеня бакалавра до 765 годин у 4-річній очній програмі. Однак більшість програм вимагають від студентів отримання досвіду в різних умовах: з дітьми та дорослими, із групами. Ці клінічні можливості були визнані важливими в наданні допомоги студентам у розвитку різних перспектив музичної терапії, власного репертуару та творчого комфорту для майбутнього, коли вони починають працювати незалежно як терапевти [7].

Усі програми визнали важливість досвіду та самостійного навчання, необхідних для того, щоб бути готовим до проведення клінічних випробувань. Хоча всі програми дотримуються критеріїв Європейського реєстру музичних терапевтів (ЕМТР), який окреслює мінімум 200 годин документованого самостійного досвіду (наприклад, студенти, які беруть участь або отримують постійну музичну терапію, групову музичну терапію, психотерапію, системну терапію, гуманістичну терапію), кожна школа встановлює різний формат і тривалість навчання із самостійним досвідом, залежно від їхньої фінансової ситуації, місцезнаходження, філософії тощо. Дослідження, розроблення або перегляд поточних програм музичної терапії в Європі є корисними для розуміння тенденцій і прикладів того, які компоненти варто включати щодо подальших експериментальних розробок.

Варто відзначити зростання кількості докторських програм, що є свідченням розвитку музичної терапії в Європі. Це вказує на важливість творчого та педагогічного взаємозв'язку аспірантів один з одним та з іншими країнами.

Докторські програми заохочують дослідження, розроблення й оцінювання клінічних стандартів, що впливає не тільки на клініцистів і дослідників, але й на клієнтів, які отримують послуги музичної терапії. Внесок Європи у клінічних і дослідницьких умовах створює міжнародний вплив у багатьох сферах, а не тільки в музичній терапії. Цікаво буде спостерігати за навчальними розробками європейських клініцистів і дослідників найближчим часом. Оскільки музична терапія продовжує розвиватися не тільки як мистецтво, але і як наука, тому фундамент, з яким працюють клініцисти та дослідники, створюється й інформується навчальним процесом [3].

У більшості країн Європи музикотерапія може застосовуватись у різних сферах, включаючи психіатрію, неврологію, реабілітацію та педіатрію. Тому підготовка музикотерапевтів у Європі може бути спрямована на надання фахівцям визначених знань і навичок, щоб вони могли працювати в різних контекстах і з різними групами пацієнтів.

Особливості підготовки музичних терапевтів з використанням *дослідницького методу* в Європі такі:

- вивчення дослідницьких методів: студенти навчаються різноманітних дослідницьких методів, як-от квалітативні та кількісні дослідження, емпіричне дослідження, феноменологічний підхід, групові дослідження тощо;

- практична підготовка: музичні терапевти отримують можливість здійснювати практичні дослідження в різних медичних контекстах, а також проводити дослідження на базі своїх клієнтів;

- курси та семінари: студенти проходять курси та семінари з дослідницьких методів, які організуються музикотерапевтичними асоціаціями й університетами;

- музикотерапевтичні конференції: студенти отримують можливість брати участь у міжнародних і національних музикотерапевтичних конференціях, де можуть представити свої дослідження й ознайомитись із роботою провідних музикотерапевтів світу.

Дослідницький метод підготовки музичних терапевтів є поширеним у Європі, проте він може відрізнятися залежно від країни й освітньої програми. Наприклад, у Німеччині, Нідерландах і Швейцарії підготовка музичних терапевтів ґрунтується на дослідженні та практиці, де студенти мають можливість здійснювати власні дослідження та брати участь у дослідницьких проєктах під керівництвом відомих фахівців. У Франції й Італії основний акцент робиться на практиці та стажуваннях, де студенти мають можливість здійснювати практичну роботу з різними групами пацієнтів під керівництвом досвідчених музичних терапевтів [2].

Практичний підхід до підготовки музичних терапевтів є одним із ключових елементів освітньої програми в багатьох країнах Європи. Це означає, що студенти не тільки здобувають теоретичні знання про музичну терапію, але й практично працюють із різними групами пацієнтів.

Один із прикладів практичного підходу до підготовки музичних терапевтів – підготовка в Нідерландах. Університети та коледжі, що пропонують програми з музичної терапії, зазвичай включають практичну роботу у клініках, реабілітаційних центрах та інших медичних установах. Студенти мають можливість працювати з пацієнтами з різ-

ними хворобами та розладами, як-от депресія, тривожність, травми головного мозку тощо. Вони також мають змогу здійснювати індивідуальну роботу з пацієнтами та розробляти власні програми терапії [2].

Рефлексивний підхід є важливою складовою частиною підготовки музичних терапевтів у Європі. Цей підхід базується на ідеї, що музичний терапевт повинен бути готовий досліджувати та свідомо аналізувати власні думки, почуття та поведінку під час взаємодії із клієнтом.

У процесі підготовки музичні терапевти в Європі використовують різноманітні методи та техніки для розвитку рефлексивної практики. Один із таких методів – супервізія. Супервізія є процесом систематичного вивчення й оцінювання практики музичного терапевта з метою забезпечення якості терапевтичної роботи та розвитку рефлексивних навичок.

Додатково під час підготовки музичних терапевтів в Європі використовують інші методи, які допомагають розвивати рефлексивність, як-от рефлексивне письмо, групові дискусії та рефлексивні практики, які передбачають регулярну самооцінку й аналіз роботи музичного терапевта із клієнтами [4].

Особливу увагу приділяють розвитку вміння музичного терапевта вільно та гнучко застосовувати свої знання та навички на практиці. Це вимагає наявності в музичного терапевта високого рівня самоаналізу та рефлексії, а також готовності до постійного вдосконалення власної професійної практики.

У країнах Європейського Союзу *міждисциплінарний підхід* є досить поширеним у підготовці музичних терапевтів. Цей підхід передбачає взаємодію й інтеграцію знань і навичок з різних галузей, як-от музикознавство, психологія, медицина, педагогіка тощо.

Одним із прикладів міждисциплінарного підходу є програма підготовки музичних терапевтів в університеті Witten/Herdecke в Німеччині. У рамках цієї програми студенти вивчають різні дисципліни: музикознавство, психологію, медицину, філософію, соціологію тощо. Окрім того, студентам надається можливість здійснювати практику в різних медичних закладах і центрах соціальної реабілітації.

Ще одним прикладом є програма підготовки музичних терапевтів в університеті Ааргау у Швейцарії. У рамках цієї програми студенти вивчають різні дисципліни: музикознавство, психологію, медицину, педагогіку тощо. Окрім того, програма передбачає відвідування лекцій і семінарів від провідних фахівців із різних галузей, а також практичну роботу із клієнтами в медичних і соціальних закладах [2].

Хоча методологічні підходи до підготовки музичних терапевтів у США та країнах Європейського Союзу (далі – ЄС) мають спільні риси, є деякі відмінності, які можуть впливати на роботу музичних терапевтів у кожній країні. Нижче наведено деякі з них.

У програмах підготовки музичних терапевтів у країнах ЄС частіше застосовується *інтегрований підхід*, який містить елементи різних методологій, як-от герменевтика, креативність тощо.

Використання різних музичних жанрів: у програмах підготовки музичних терапевтів у країнах ЄС більший акцент робиться на використанні різних музичних жанрів, зокрема й народної музики, класичної музики, джазу тощо.

Акцент на дослідження власного досвіду: програми підготовки музичних терапевтів у країнах ЄС частіше надають можливість студентам більше досліджувати та рефлексувати щодо власного досвіду в музиці та психотерапії.

Акцент на практику: у програмах підготовки музичних терапевтів у Європі більший акцент робиться на практичних аспектах музичної терапії, включаючи стажування та клінічну практику [6].

Курси зі спеціалізованою терапією: програми підготовки музичних терапевтів у США частіше мають курси зі спеціалізованою терапією, як-от терапія посттравматичного стресу, залежності від наркотиків і алкоголю, терапія емоційних порушень тощо. У країнах ЄС ці курси можуть бути менш розвинуті [5].

Різноманітність підходів до психотерапії: у США більше розмаїття підходів до психотерапії, що може відображатись у програмах підготовки музичних терапевтів. У країнах ЄС може бути більший акцент на конкретних методологіях, як-от аналітична психологія або гештальт-терапія.

Різні рівні кваліфікації: у США можуть бути різні рівні кваліфікації для музичних терапевтів, як-от бакалавр, магістр і доктор. У країнах ЄС можуть бути менші відмінності в рівнях кваліфікації.

Різні вимоги до практики: у США можуть бути різні вимоги до того, як музичний терапевт може практикувати, залежно від штату. У країнах ЄС можуть бути менші відмінності в цьому питанні [7; 8].

Отже, хоча підготовка музичних терапевтів у США та країнах ЄС має багато спільних рис, є деякі відмінності, які можуть впливати на роботу музичних терапевтів у кожній країні. Розуміння цих відмінностей може бути корисним для музичних терапевтів, які планують працювати в різних країнах або бажають отримати підготовку в іншій країні.

Висновки. Із глибокого вивчення особливостей реалізації методологічних підходів у підготовці музикантів до музичної терапії можна зробити висновок про важливість адаптації програм підготовки до потреб і вимог конкретних країн і регіонів, з урахуванням їхньої культурної специфіки, соціально-економічного контексту та потреб клієнтів. Також проектування програм підготовки музичних терапевтів у Європейському Союзі та США передбачає реалізацію законів: *єдності теорії та практики; науковості; індивідуалізації; взаємозв'язку та взаємодії*. Це може сприяти створенню єдиного стандарту підготовки музичних терапевтів, що дозволить забезпечити високу якість музичної терапії та її ефективність у лікуванні різних патологій і психічних розладів. Отже, є важливим елементом підготовки музичних терапевтів і розвитку музичної терапії як наукової дисципліни.

ЛІТЕРАТУРА

1. The handbook of music therapy / L. Bunt et al. (Eds.). Routledge, 2013. p. 384.
2. European Music Therapy Confederation. Education and training. URL: <https://emtc-eu.com/training/> (дата звернення: 30.04.2023).
3. Gooding L.F. Burnout among music therapists: An integrative review. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2019. № 28 (5). P. 426–440.
4. Music technology usage in music therapy: A survey of practice / N.D. Hahna et al. *The Arts in Psychotherapy*. 2012. № 39 (5). P. 456–464.
5. comparing the effectiveness of gestalt therapy and music therapy on test anxiety and educational well-being in Secondary school female students / S. Jahani et al. *Psychological Methods and Models*. 2018. № 9 (33). P. 1–19.
6. Kim S.A. Historical and contemporary perspectives on the development of analytical music therapy training. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2021. № 30 (3). P. 219–237.
7. Lesley University (n.d.). Graduate programs in expressive therapies. URL: <https://lesley.edu/academics/graduate/expressive-therapies> (дата звернення: 30.04.2023).
8. Lesley University (n.d.). Undergraduate Program. Lesley University. URL: <https://lesley.edu/academics/graduate/clinical-mental-health-counseling-music-therapy> (дата звернення: 30.04.2023).

REFERENCES

1. Bunt, L., Hoskyns, S., Swami, S. (Eds.). *The handbook of music therapy*. Routledge. 2013. P. 384.
2. European Music Therapy Confederation. Education and training. URL: <https://emtc-eu.com/training/> (retrieved at 30.04.2023).
3. Gooding, L.F. Burnout among music therapists: An integrative review. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2019. № 28 (5). P. 426–440.
4. Hahna, N.D., Hadley, S., Miller, V.H., Bonaventura, M. Music technology usage in music therapy: A survey of practice. *The Arts in Psychotherapy*. 2012. № 39 (5). P. 456–464.
5. Jahani, S., Bakhtiyar Pour, S., Makvandi, B., Heydarie, A., Ehteshamzadeh, P. comparing the effectiveness of gestalt therapy and music therapy on test anxiety and educational well-being in Secondary school female students. *Psychological Methods and Models*. 2018. № 9 (33). P. 1–19.
6. Kim, S.A. Historical and contemporary perspectives on the development of analytical music therapy training. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2021. № 30 (3). P. 219–237.
7. Lesley University. (n.d.). Graduate programs in expressive therapies. URL: <https://lesley.edu/academics/graduate/expressive-therapies> (retrieved at 30.04.2023).
8. Lesley University. (n.d.). Undergraduate Program. Lesley University. URL: <https://lesley.edu/academics/graduate/clinical-mental-health-counseling-music-therapy> (retrieved at 30.04.2023).

ГРА ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН КУЛЬТУРИ

Гринь Л. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-8580-044X
l-grin@ukr.net*

Ключові слова: феномен гри, ігровий тренінг, ігрове навчання, педагог, майбутній актор.

Стаття присвячена вивченню гри як педагогічного феномена культури. Аналізуються важливі аспекти гри у контексті освіти та виховання, а також її вплив на розвиток особистості. Акцентується увага на неможливості визначення одного поняття «гри» у зв'язку зі складностями розуміння природи цього явища: різні наукові дисципліни досліджують поняття «гра» у контексті свого науково дискурсу та завдань, які вони ставлять перед собою. Охарактеризований феномен гри та висвітлені її особливості як педагогічного засобу навчання. У статті наводяться приклади різноманітних видів і форм гри, використовуваних в педагогічній практиці. Автором розглянута проблема використання гри як засобу розважального характеру, який може сприйматися поверхнево з одного боку, а з іншого – вирішувати конкретні професійні завдання навчання. Зроблений аналіз педагогічного феномену гри, який висвітлений у теоретичних роботах вітчизняних та сучасних науковців. Представлена видова класифікація ігор запропонована А. В. Семеновою та розглянуто трактування поняття – «ігрове навчання». Обґрунтовано важливість переосмислення сучасних можливостей гри, як інноваційного засобу навчання: технологізація, гейміфікація. Розглянута проблема визначення критерієві оцінки впливу ігор у рамках вікової диференціації на прикладі дослідження канадсько-американського психолога та психіатра Еріка Берна, який розглядає гру дорослих як неусвідомлену частину людського буття. Охарактеризована різниця між усвідомленим використанням гри як засобу у навчальному процесі (гейміфікація) та перебуванням людини у ігровому стані у буденному житті (гра як буття). Автором акцентується увага на важливості дослідження педагогом переваг онлайн-ігор (онлайн-навчання), поєднання онлайн та офлайн можливостей та аналізу впливу технологізації на освітній простір.

GAME AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON OF CULTURE

Grinn L. O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Zaporizhzhya National University

Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

orcid.org/0000-0002-8580-044X

l-grin@ukr.net

Key words: *the phenomenon of play, game training, playful learning, pedagogue, future actor.*

This article focuses on examining the game as a pedagogical phenomenon of culture. It analyzes important aspects of the game in the context of education and upbringing, as well as its influence on personal development. The article highlights the challenge of defining the concept of “game” due to the complexities of understanding its nature, with various scientific disciplines exploring the concept within their own scientific discourse and objectives. The phenomenon of the game is characterized, and its specific features as a pedagogical tool for learning are illuminated. Various types and forms of games used in educational practice are provided as examples.

The author addresses the issue of using games as a form of entertainment that can be superficially perceived on one hand, while also being capable of addressing specific professional learning tasks. The article presents an analysis of the pedagogical phenomenon of the game, as discussed in theoretical works by domestic and contemporary scholars. A classification of game types proposed by A. V. Semenova is presented, along with an examination of the concept of “game-based learning.” The importance of reinterpreting the modern possibilities of games as an innovative means of education, such as technologization and gamification, is substantiated.

The article explores the challenge of defining criteria for evaluating the impact of games within the framework of age differentiation, drawing on the research of Canadian-American psychologist and psychiatrist Eric Berne, who considers adult games as an unconscious part of human existence. The distinction between conscious use of games as a tool in the learning process (gamification) and being in a playful state in everyday life (the game as being) is characterized. The author emphasizes the importance of studying the advantages of online games (online learning), combining online and offline opportunities, and analyzing the influence of technologization on the educational space.

Постановка проблеми. У природі людини вже з дитинства закладено бажання пізнавати світ граючи. Гра – це могутній виховний засіб, вироблений самим людством, тому в ньому відобразилася справжня потреба людської природи. Проблема вивчення феномену гри виникає саме тому, що це явище з'явилося разом з людиною та трансформується разом з нею, тому поняття «гра» не може бути сталим та назавжди визначеним. Засоби гри (іграшки), з якими людина грається у дитинстві сьогодні інші, ніж були за часів життя племінного устрою. Види іграшок впливають на характер гри та розвиток суб'єкта. Через іграшки, які використовує дитина формується відношення до оточуючих, тому що саме у грі, дитина надає об'єкту суб'єктивні якості, формуючи свій світогляд. Через гру дитина проживає різні життєві ситуації: взаємовідносини у сім'ї, у дитячому садочку, школі тощо. У педагогічному контексті, гра постає тим засобом, який може корегувати суб'єктивний негативний досвід людини та «переграваючи» відповідні життєві ситуації змінювати її світогляд. Проблема полягає у тому, що з одного боку гра може бути використана для створення гарного самопочуття та сприйматися поверхнево та несерйозно, а з іншого боку гра може вирішувати конкретні професійні завдання навчання і саме педагог є гарантом того, які уміння та навички буде розвивати гра. Але в той же час неможливо грати за наказом, проблема різновидів гри полягає в більшому або меншому рівні профанації ігрового виміру, автентично присутнього у святі. Феномен гри є поняття, що містить задалегідь визначені правила і цілі для гравців. Гра може бути симуляцією реальності або винайденою спеціально для заданої цілі. Проблема може виникати із зловживанням грою, коли учасник гри віддає занадто багато часу і енергії на ігрову вправу і не усвідомлює які навички розвиває та чи інша вправа. В цьому випадку гра є розважальною, вона створює гарний настрій але не використовується педагогом як засіб навчання та вирішення поставлених виховних завдань: гра використовується з невідповідною ціллю або частотою; зловживання ігровими вправами може стати залежністю і відволікати студентів від цілей навчання. Поза увагою дослідників залишаються багато питань, які стосуються розуміння суті гри та її природи; динаміки її характеру і змісту; місця і ролі в сучасному суспільстві; її можливостей в освіті людини.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз педагогічного феномену гри висвітлений у теоретичних роботах, Б. Ананьєва, В. Куринський, С. Русова, О. Савченко, В. Сухомлинського, К. Ушинського, П. Чамати та інших.

Видатний німецький педагог Фрідріх Фребель («The education of man», «The pedagogics of the kindergarten») ядром педагогіки дитячого садка

вважав гру – «найвищий ступінь дитячого розвитку». Він розробив теорію гри, зібрав та методично прокоментував рухливі ігри, створив знамениті «Дари» – посібник для розвитку навичок конструювання у єдності зі знанням форми, величини, розмірів, просторових відносин.

Педагоги Н. Михайленко, Н. Короткова («Організація сюжетної гри в дитячому садку») розглядають гру як джерело формування особистості.

За твердженням сучасних науковців Л. Артемова, Г. Григоренко, К. Щербакова гра містить більше можливостей для формування особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу і дітям зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри [2].

Доктор педагогічних наук Н. В. Кудикіна досліджує та аналізує феноменальність ігрової діяльності та висвітлює внески зарубіжних психологів у формування педагогічної теорії ігрової діяльності молодших школярів. На її думку ґрунтовні дослідження ігрової діяльності порівняно з іншими галузями наукового знання почали здійснюватися досить пізно – лише у кінці XVIII – на початку XIX століття [3].

Мета статті – охарактеризувати феномен гри та висвітлити її особливості як педагогічного засобу навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні не існує єдиного визначення поняття «гри», тому що досі перед вченими стоїть питання про розуміння природи цього явища. Гра постає більш давнім життєвим елементом, ніж усвідомлена розумова діяльність, вона виникла раніше, ніж релігійна, соціальна і культурна складова людського існування. Гра притаманна як людям, так і звірам, птахам і рептиліям.

Різні наукові дисципліни досліджують поняття «гра» у контексті свого науково дискурсу та завдань, які вони ставлять перед собою. Розглянемо варіанти дефініції «гра», які пропонують філософський, педагогічний і психологічний словники:

Філософський енциклопедичний словник трактує гру як форму вільного самовиявлення, котра передбачає реальну відкритість світові можливого і розгортається – як імпровізація, змагання або вистава, репрезентація певних ситуацій, сенсів, стану речей [9, с. 129-130].

У довідниковому словнику з професійної педагогіки поняття ««гра» у педагогічному навчальному закладі (Game in the pedagogical educational institution) – форма діяльності в умовних ситуаціях, що спрямована на відтворення і засвоєння громадського досвіду, фіксованого в соціально закріплених засобах здійснення предметних дій, предметах науки і культури. У грі, як особливому

виді громадської практики, відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання і засвоєння предметної та соціальної дійсності, а також інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості» [6, с. 50].

За А. В. Семеновою успішність навчальної гри залежить від її планування і підготовки. Учасники гри повинні мати можливість вибирати завдання залежно від своїх можливостей, інтересів та рівня домагань (колективне планування), враховувати рекомендації керівника гри, «вживатися» у свою роль, підготуватися, попрацювати з літературою, продумувати план своїх дій, можливі варіанти відповідей та поведінки. Обов'язковою складовою частиною гри повинен бути її аналіз, оцінка й самооцінка дій та рішень кожного з учасників гри. А. В. Семенова виділяє такі види ігор:

- рольові (учасники беруть на себе роль з різноманітними функціональними обов'язками залежно від теми і змісту гри);
- імітаційні (імітується той чи інший вид професійної діяльності, потім проводиться аналіз її якості);
- організаційно-діяльнісні (програми моделюють зміст діяльності з певної теми, насамперед з проблем прав людини);
- дослідницькі (розуміється методика організації наукового осмислення певної проблеми);
- ігровий тренінг (форма вправи й закріплення тих чи інших умінь та навичок, наприклад урегулювання конфліктних ситуацій, захист прав людини при їх порушенні) [6, с. 51-52].

Сучасний психолого-педагогічний словник розглядає гру – як вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства [7, с. 79-80].

Також сучасний психолого-педагогічний словник надає трактування такого поняття як «ігрове навчання» та визначає його як активну пізнавальну діяльність в ігровій формі, в процесі якої студенти під керівництвом викладача, опановують професійні знання, уміння, навички, виробляють активну, професійну позицію і творчий стиль діяльності. Важливо зауважити, що ігрове навчання надає можливість: ставити студента в позицію активного суб'єкта навчання; розвивати його здібність до самоврядування (самоорганізації, самореалізації, самоконтролю) власної діяльності; організувати учбовий процес як рішення навчально-пізнавальних проблем на основі ігрової взаємодії з учасниками ігрової ситуації [7, с. 145-146].

З'ясування одного і точного сенсу поняття «гра» неможливо так як розмаїття трактувань стосується практично всіх рівнів буття людини і суспільства. По-сьогодні триває дискусія серед вчених щодо точного визначення гри, і особливо того, що не є грою [10, с. 258-259]. Освітній процес сьогодні відносить гру – до інтерактивних методів та інноваційних форм навчання. Це ще більше ускладнює розуміння сутності гри так як з одного боку гра є однією з найстарших та перших форм навчання: практично з перших моментів свого виникнення, «гра – виступає як форма навчання, як первинна школа відтворення реальних практичних ситуацій з метою їх освоєння» [11, с. 260]. З іншого боку сучасний педагогічний процес сьогодні потребує переосмислення можливостей гри та її сучасних трансформацій як інноваційного засобу навчання. Визнання цифрових ігор як мейнстріму поставило питання перед педагогами як скористатися їх перевагами. Технологізація гри призвела до кардинального переосмислення її педагогічних можливостей.

Оцінювання впливу ігор у процесі навчання ускладнюється тим, що ігри, як загальний термін настільки широкий, що мало корисний, коли він обговорюється без додаткового пояснення. Гра пронизуючі кожен сферу життя суспільства та трансформуючись разом з людиною залишається з нею назавжди. Сьогодні гра стає предметом систематичного наукового вивчення з різних позицій: фізіологічних, біогенетичних, соціальних, психологічних, соціологічних, психотерапевтичних, культурологічних теорій, які синтезували такий основний підхід як самовираження.

Наслідком того факту, що концепція ігор охоплює всі ланки життя людини, є те, що не можна вважати (наприклад), що результати дослідження отримані при вивченні дитячих ігор, можуть бути застосовані до людини у підлітковому чи дорослому віці. Канадсько-американський психолог та психіатр Ерік Берн розглядає гру дорослих як неусвідомлену людиною частину її буття, яка відбувається кожен день під час соціальної взаємодії – ігри з керівниками та суперницькі ігри з друзями; ігри, що визначають статус та сімейні сутички. У книзі «Ігри, у які грають люди» Е. Берн, описує понад 120 ігор, у які грають дорослі. За його думкою людина продовжує грати у дорослому віці, частіше всього не усвідомлюючи цього. Модель поведінки змінюються відповідно до моделі ситуації у якій людина опиняється. Аналізуючи ігри автор пов'язує внутрішній досвід людей із їхньою міжособистісною поведінкою: психологічною та соціальною. Автор виводить таке поняття як «погляджування» – це визнання, яке одна людина дає іншій, як невід'ємну частину фізичного та психічного здоров'я [1, с. 4-7].

У педагогічному контексті ігрове навчання не може бути просто розважальним, гра, як засіб навчання повинна мати визначені педагогом результати. Сучасний педагог у процесі проектування ігор для навчання має балансувати з розставленням пріоритетів між потребою висвітлити предмет навчання із бажанням створити ігровий процес. Цей наслідок вказує на різницю між ігровим навчанням і гейміфікацією. Гейміфікація в освіті – це процес поширення гри на різні сфери освіти, який дозволяє розглядати гру і як метод навчання і виховання, і як форму виховної роботи, і як засіб організації цілісного освітнього процесу [4, с. 250]. Однією з визначальних якостей гейміфікації є те, що вона залучає використання ігрових елементів, наприклад систем заохочення: підвищення пізнавальної активності учнів, формування інтересу до знань, розвитку навчальної мотивації та ініціативи. Гейміфікація була визначена як процес використання ігрового мислення в неігровому контексті [4, с. 251]. Таке пояснення даного поняття є важливим у глибокому розумінні впливу гри, тому що ігрове мислення приводить людину до відповідного стану, який впливає на її рішення, поведінку. Людина-граюча (*Homo Ludens*) – вираз нідерландського філософа та педагога Йогана Гейзинга, який всю історію людства розглядає в контексті феномена гри. Для філософа гра як буття пронизує все життя та проявляється у різних соціальних ролях, які виконує людина. Й. Гейзинг підкреслював, що гра є невід’ємним складником людського буття і люди не можуть усвідомлювати, що вони грають, бо це частина людської природи. Гейміфікація – це винесення гри як засобу навчання у усвідомлену сферу життя людини.

Технологічний прогрес та поява цифрових ігор сприяло усвідомленню важливості ігор «на живо», коли відбувається соціокультурна взаємодія між дітьми. Популярність онлайн-ігор відобразилася на важливості дослідження впливу на розвиток емпатії, емоційного інтелекту офлайн-ігор, коли присутня жива комунікація та кооперація між людьми. Сьогодні перед викладачами стоїть питання поєднання офлайн та онлайн можливостей. Важливим аргументом на користь використання ігрового навчання є те, що невдачі та помилки учнів сприймаються не як небажаний результат, невдача за своєю суттю є очікуваним і іноді навіть необхідним кроком у процесі навчання створення мотивації та залучення учнів у навчання протягом тривалого періоду.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Отже, педагогічний потен-

ціал гри містить: соціалізуючі можливості гри, що дозволяють усвідомлювати себе частиною великого соціального організму (суспільства); розвиваючі можливості гри, активізують, концентруючи природні задатки і здібності людини, що дають поштовх вдосконаленню його інтелекту, волі, емоційної сфери; дидактичні можливості гри, що полегшують входження студента в майбутню професію та розвивають потрібні уміння та навички; психотерапевтичні можливості гри, створюють адаптивні умови для відносин з людьми та вирішення конфліктів; діагностичні можливості гри, що дозволяють відслідковувати динаміку інтелектуального, моторно-практичного та емоційного зростання людини; можливості гри в створенні умов для прояву спонтанності людини, його самобутності, неповторності, унікальності.

Аналіз філософської, педагогічної літератури показує, що проблема гри привертає увагу представників різних галузей науки. Однак поза увагою дослідників залишаються багато питань, які стосуються розуміння суті гри та її природи; динаміки її характеру і змісту; місця і ролі в сучасному суспільстві; її можливостей в освіті людини.

Філософсько-педагогічний аналіз феномену гри переконливо показує, що гра є природним, органічним елементом людської культури, її породженням, закономірним результатом її еволюції, який творить саму людину. Саме ця властивість гри дозволяє віднести її до числа цінних і ефективних засобів виховання людини, її соціалізації, засвоєння нею нормативів культури. Так, філософія розуміє під поняттям «феномен гри» культурну універсалію, а педагогіка – метод, засіб і форму організації педагогічного впливу. Проте, не дивлячись на велику кількість теорій ігрової діяльності, гра залишається загадкою для вчених. Дійсно, гра в нашій свідомості як би протистоїть серйозному. Але в той же час діти, хокеїсти, шахісти, артисти грають з усією серйозністю, без найменшої схильності сміятися.

Окреслені підходи являють собою глибокі теоретичні дослідження в галузі вивчення теорії гри, разом з тим недостатні для повноцінного розуміння сутності феномену гри, її природи, її аксіологічних підстав, гносеологічних коренів і сучасних соціокультурних та освітніх реалій саме для підлітків і дорослих людей. Аналіз теоретичної літератури, знайомство з сучасною освітньою практикою (гейміфікація, онлайн-ігри) спонукають до наукового осмислення можливостей гри в освітній діяльності закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Е. Ігри, у які грають люди. Харків: Клуб сімейного дозвілля. 2018. 255 с.
2. Довбня С. Гра як історико-педагогічний феномен. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2606/1/S_Dovbnya_%D0%A2%D0%95%D0%A2%D0%A0_9_PED_PI.pdf (дата звернення: 03.02.2023).
3. Кудикіна Н. В. Психологічні витoki педагогічної теорії ігрової діяльності. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/540/1/04knvtid.pdf> (дата звернення: 11.02.2023).
4. Переяславська С. О., Смагіна О. О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. Open educational environment of modern University, special edition, 2019. С. 250-260 URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/230/pdf> (дата звернення: 25.06.2023)].
5. Пихтін Т. А. Гра, як засіб розвитку виховання і навчання дошкільників. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100ewxl-c7a0.doc.html> (дата звернення: 02.02.2023).
6. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
7. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я.М., 2016. 473 с.
8. Шагар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
9. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник. Національна академія наук України. Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
10. Jan L. Plass, Bruce D. Homer, Charles K. Foundations of Game-Based Learning: Educational Psychologist, 50(4), 2015. P. 258-283, URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090277.pdf> (дата звернення: 11.02.2023).

REFERENCES

1. Berne E. (2018). *Ihry, v yaki hraiut liudy [Game people play]*. Kharkiv: «Klub simeinoho dozvillia». 255 pp. (ukr).
2. Dovbnya S. Hra yak istoryko-pedahohichnyi fenomen [*The game as a historical and pedagogical phenomenon*]. Retrived from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2606/1/S_Dovbnya_%D0%A2%D0%95%D0%A2%D0%A0_9_PED_PI.pdf (date of appeal: 5.05.2023) (ukr).
3. Kudykina N.V. Psykholohichni vytoky pedahohichnoi teorii ihrovoi diialnosti [*Psychological origins of the pedagogical theory of game activity*]. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/540/1/04knvtid.pdf> (date of appeal: 10.05.2023) (ukr).
4. Pereiaslavska S. O., Smahina O. O. (2019). Heimifikatsiia yak suchasnyi napriam vitcheznianoi osvity [*Gamification as a modern direction of national education*]. Open educational environment of modern University, special edition. S. 250-260. Retrieved from <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/230/pdf> (ukr)&
5. Pykhtin T. A. Hra, yak zasib rozvytku vykhovannia i navchannia doshkilnykiv [*The game as a means of development of education and training of preschoolers*]. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/embed/0100ewxl-c7a0.doc.html> (ukr).
6. Semenova A. V. (2006). Slovyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [*Dictionary-handbook on professional pedagogy*]. Odesa: Palmira. 221 p. (ukr).
7. Suchasnyi psykholoho-pedahohichnyi slovnyk. Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody. avt. kol. za zah. red. O. I. Shapran. (2016). [*Modern psychological and pedagogical dictionary*]. Kyivska oblast: Prapor. 473 p. (ukr).
8. Shahar V. (2007). Suchasnyi tлумачnyi psykholohichnyi slovnyk [*Modern explanatory psychological dictionary*]. Kharkiv: Prapor. 639 p. (ukr).
9. Shynkaruk V. I. (2002). Filozofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [*Philosophical encyclopedic dictionary*]. Natsionalna akademiia nauk Ukrainy. Instytut filosofii im. H. S. Skovorody. Kyiv: Abrys, 742 p. (ukr).
10. Jan L. Plass, Bruce D. Homer, Charles K. (2015). Foundations of Game-Based Learning: Educational Psychologist, 50(4), S. 258–283. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090277.pdf> (eng).

Науковий журнал

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 1 (49), 2024

Комп'ютерна верстка – Ю.В. Ковальчук
Коректура – І.М. Чудеснова

Підписано до друку: 27.03.2024.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 18,83.
Замов. № 0424/286. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.