

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

ЗМІСТ

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Цалапова О. М., Федоренко М. В. Розвиток культури читання молоді в умовах цифровізації суспільства 3

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

Пушко В. Ф., Правова Н. В. Інтерпретація дефініції «читацька компетентність здобувача початкової освіти» в реаліях НУШ 13

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бутенко Л. Л. Феномен зворотного зв'язку в освітньому процесі закладу вищої освіти: явний та неявний контексти 24

Козуб Г. О., Козуб В. Ю., Бондаренко Л. І., Бобень І. Ю. Використання елементів гейміфікації в процесі дистанційного навчання здобувачів вищої освіти 38

Mordovtseva N.V., Uzhchenko D.V. Oral Professional-Pedagogical Speech as a Means of Communication of the Future Primary School Teacher 51

Починкова М. М. Лідерська компетентність майбутнього педагога як необхідний складник професійної підготовки 63

№ 2 (186) 2024

Ресстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №355 від 15.02.2024 року. Ідентифікатор медіа R30-02651.

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) – Наказ МОН України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток № 4)

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних „Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю № 30-05 від 30.03.2005 р.)

Журнал включено до бази **European Reference Index for Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS):** <https://kanalregister.hkdir.no/publiseringsskanaler/erihplus/periodical/info.action?id=502395>

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази даних **Index Copernicus** (<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=69373&lang=pl>)

Журнал має електронну версію (розміщено на сайті: <http://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps>)

ЗАСНОВНИК:

Державний заклад

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

Бутенко Л.Л., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)

Заступник головного редактора

Караман О.Л., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Відповідальний секретар

Юрків Я.І., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Члени редакційної колегії

Бадер С.О., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Брей М., ВА (м. Ньюкасл-апон-Тайн, Великобританія), MSc, PhD (м. Едінбург, Великобританія), заслужений професор (Китай, м. Шанхай)

Ваховський Л.Ц., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Жучок А.В., доктор фізико-математичних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Жучок Ю.В., доктор фізико-математичних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Заблюцький В.В., доктор наук з державного управління, професор (Україна, м. Полтава)

Курило В.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, м. Полтава)

Лобода С.М., доктор педагогічних наук, професор (Польща, м. Варшава)

Лов'янова І. В., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Кривий Ріг)
Мигovich І.В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)
Отравенко О.В., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)
Прошкін В. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ)
Починкова М. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)
Сич Т.В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)
Смулка Л., доктор педагогічних наук (Польща, м. Краків)
Ткачова Н.О., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Харків)
Топольник Я.В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Дніпро)
Шехавцова С. О., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Журнал «Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука») № 2 (186) 2024
 підписаний до друку рішенням
 Вченої ради ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
 (протокол № 11 від 31.05.2024 року)
 Видавництво ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, Полтавська обл., 37500,
 e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
 Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
 ДК № 3459 від 09.04.2009 р.
 Формат 60x84 1/8. Друк офсет. Папір офсет.
 Ум. друк. арк. 13,49
 Наклад 100. Зам. № 1009-24 Ціна вільна
 Надруковано: ТОВ «ТАЛКОМ»
 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,
 тел. (044) 424-40-69, 424-56-26.
 E-mail: ukraine.vdk@email.ua
 Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
 ДК № 4538 від 17.05.2013.

Ромашко О. І. Психолого-педагогічні аспекти використання онлайн-платформ для підготовки курсантів немовних спеціальностей з англійської мови у вищих військових навчальних закладах України 73

Черв'якова Н. І. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності»81

Шама І. П. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців в умовах цифровізації освітнього середовища університету94

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Вінтоняк О. В. Педагогічні коледжі та училища України у 2014 – 2019 роках: етап нормативно-правової невизначеності 105

Відомості про авторів 116

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До друку приймаються статті, які публікуються авторами вперше. Стаття повинна містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, фіксувати науковий пріоритет автора.

Структура статті: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями (**Постановка проблеми**); аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття (**Аналіз актуальних досліджень**); формулювання цілей статті (**Мета статті**); визначення методології та методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання) (**Методологія та методи дослідження**); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (**Виклад основного матеріалу**); висновки та перспективи подальших досліджень (**Висновки та перспективи подальших досліджень**).

Рукопис статті друкується у форматі А4, кегль 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Обсяг статті – 12-20 сторінок (без списку джерел).

Інформація про УДК розташовується після назви статті у верхньому лівому кутку без відступів. Перед текстом статті вказується інформація про автора: прізвище, ім'я, по батькові; науковий ступінь, вчене звання; посада; місто, країна; електронна адреса; ORCID ID.

Покликання на джерела подаються в круглих дужках, включаючи прізвище автора та рік видання (Кремень, 2012) або (Кремень, 2012; Роменець, 2013). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то вказується номер сторінки покликання (Кремень, 2012, с. 24).

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова **Література** й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічний опис джерела подається з абзацу в алфавітному порядку без нумерації; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є APA-стиль.

Наприкінці статті подається **2 анотації**, кожна обсягом 22 рядки, українською та англійською мовами. Кількість ключових слів – 5-8. Текст анотації має відповідати загальним вимогам щодо стилістики анотації.

Для публікації статті необхідно надіслати електронною поштою на адресу llbutenko@gmail.com такі матеріали: *інформація про автора* українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по-батькові, посада, науковий ступінь, вчене звання, поштова адреса для розсилки журналу, контактний телефон, електронна адреса); *стаття*. Приклад підпису файлів: Іванов_Інформація_про_автора, Іванов_стаття.

Статті, подані до журналу, проходять процедуру рецензування. Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ ЧИТАННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

УДК 37.091.3:808.5

DOI: 10.12958/2227-2747-2024-2(186)-3-12

Цалапова Оксана Миколаївна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна

oksanacalapova1998@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9732-353X>

Федоренко Марина Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна

marinafedorenko@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-7675-7194>

Для цитування: Цалапова О. М., Федоренко М. В. Розвиток культури читання молоді в умовах цифровізації суспільства. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2 (186). С. 3–12. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-3-12](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-3-12).

References (стандарт APA): Tsalapova, O., & Fedorenko, M. (2024). Rozvytok kultury chytannia molodi v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva [The Development of Reading Culture among Youth in the Context of Digitalization of Society]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (186), 3–12. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-3-12](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-3-12) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Культура читання є однією з інтегральних компетентностей сучасної людини, адже інформація накопичується у світі з неймовірною швидкістю і є невід’ємним ресурсом епохи нон-технологій (non-digital era), що активно впливає на всі сфери суспільного життя. Тому нагальною проблемою наразі є розвиток навичок роботи з книгою та альтернативними носіями текстової інформації, формування систематичності й усвідомленості читання, уміння швидко знаходити

потрібну інформацію (на рівні польових навичок), користуватися інтернет-ресурсами, інтерпретувати й аналізувати прочитане, конспектувати, складати план, цитувати, робити висновки.

Сучасна педагогіка активно використовує дві читальні практики – традиційне читання з паперового носія і з екрана, що є свідченням

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ
РОЗВИТКУ ОСВІТИ

співіснування двох видів читацької практики, які переслідують одну мету – сформува-ти читацьку культуру людини. Маємо також констатувати, що зазнала змін і сама проце-дура читання, адже наразі використовується скролінг- і скімінг-читання, F- і Z-паттерна тактика знайомства з текстом, синоптичне читання (одночасне опрацювання інформа-ції з кількох екранів) тощо.

Проблема формування читацької культури, що передбачає не тільки вміння читати, але й інтерпретувати, аналізувати текст, є ключовою щодо успішності в освіт-ній діяльності й цілісного гармонійного роз-витку особистості. Крім цього, розвинута культура читання забезпечує захист людини в інформаційному полі від агресивних медіавпливів.

Стратегія дослідження вибудову-валась на основі кількох проблем, що стали вихідними в процесі студіювання: усвідомлення необхідності нової практи-ки читання в умовах цифровізації й ди-джиталізації освітнього процесу, необ-хідність видозмін процедури навчання покоління «цифрових аборигенів», пошу-ки продуктивних технологій розвитку культури читання в умовах медіаосвіти.

Аналіз актуальних досліджень щодо теорії й культури читання окреслює коло нагальних питань, серед яких зна-чущими для нашого дослідження є теорія й методика формування вмінь інтерпре-тації тексту (В. Балюк, М. Власюк, О. Гончарук, О. Колишко, Т. Яценко та ін.). Зокрема, проблема читання в сучас-них умовах була предметом студіювання Л. Прокопенко, яка розглядала читання як складник формування культури сучас-ної молоді (Прокопенко, 2011); Т. Булах, яка осмислила проблему популяризації читання (Булах, 2014); Т. Вилегжаніної, яка проаналізувала кризу читання в циф-ровізованому суспільстві (Вилегжаніна, 2011). Проблеми розвитку читацької

культури, формування читацьких інтере-сів і потреб як засобів пізнання світу та самопізнання особистості репрезентовано в працях В. Сухомлинського, І. Огієнка, Т. Бугайко, Ф. Бугайка, Є. Пасічника, Н. Волошиної та ін.

Феномен читання в цифрову епоху ді-тей та підлітків як представників нового по-коління активно досліджують фахівці (Г. Гич, В. Клименко, Е. Огар, Л. Степан-ченко). Автори публікацій намагаються ви-будувати тактику використання новітніх науково-технічних пристроїв, за допомогою яких уможлиблюється нова читацька прак-тика – цифрове читання. Звідси посилена увага до носіїв інформації – сучасних мас-медіа. Вагомим науковим наробком щодо впливу масмедіа на особистість і суспільст-во стала праця Д. Бакінгема, І. Кальммерер, Х. І. Стрьомсе, Л. Сальмерона, М. Штадтлер (Salmeron, Stromso, Kammerer, Stadtler, 2018), яка в цій розвідці стала вихідною для розуміння процесів цифрового читання в просторі медіаосвіти.

З урахуванням сучасних наукових праць щодо феномену читання в цифро-вому суспільстві актуальними постають такі завдання: теоретично обґрунтувати практику цифрового читання в сучасному освітньому просторі; осмислити феномен цифрового читання як одного з формантів нового читача; дослідити конкретні меха-нізми впливів на читацьку активність за-собами art-технологій.

Мета статті полягає у вивченні процесу формування читацької культури в умовах цифровізації суспільства, пошу-ку ефективних заходів активізації чи-тацької практики за допомогою зображу-вально-імітаційних творчих завдань.

Методологія та методи дослідження. Дослідження базувалось на герменевтич-ному підході розуміння тексту, який зу-мовлюється принципами евристичності, когнітивності, мовленнєво-розумової ак-

тивності читача та інтерпретації прочитаного, бо саме такий принциповий підхід реалізується через активну дослідницьку взаємодію з текстом. Методологія дослідження зорієнтована на застосування загальнонаукових та спеціальних методів опису, аналізу та узагальнення наукових публікацій з проблеми формування читацької компетентності в умовах цифровізації суспільства, індуктивного методу, що дав змогу описати загальну ситуацію з культурою читання в Україні на сучасному етапі та процедуру перетворення прочитаного тексту у вторинний продукт – особистий витвір мистецтва.

Виклад основного матеріалу.

Сьогодні культура читання набуває рис цифровізацій та диджиталізації, що є близьким процесом для представників покоління «цифрових аборигенів», сприймається як стратегія діяльності в інформаційному текстовому просторі, оскільки зорієнтована на вміння знаходити необхідну літературу (і на традиційному носіїві, і альтернативному), адекватно її сприймати й оцінювати. Тим більше, що молоде покоління скептично оцінює традиційне читання як єдине джерело отримання інформації, надаючи переваги аудіовізуальним носіям. Отже, найбільш бажаними й читабельними стали об'єкти персоналізації в матриці медійного поля – профілі в соціальних мережах, вебсайти, подкасти тощо. Саме тому особливої значущості набуває медіаосвіта, яка має унікальну функцію підготовки дитини до життя в цифровому світі, відповідаючи за процес формування комунікативної культури особистості, критичного мислення, вміння повноцінно сприймати цифрові тексти, самовираження за допомогою медіатехніки (відео, аудіо, комп'ютер). До того ж актуальним завданням сучасної освіти стала проблема навчити здобувачів освіти творчо інтерпретувати

інформацію, перетворюючи текстову матрицю на окремий мистецький витвір або вторинний текст.

Вивчення феномену цифрового (електронного, дисплейного) читання є актуальною проблемою освіти через проблему так званого «цифрового недоумства» (М. Шпітцер) (Spitzer, 2012), яке призводить до когнітивних порушень, розладу уваги, погіршення пам'яті, зниженню глибини емоцій і, врешті, до депресії та відсутності самоусвідомлення й самоконтролю. Тому розвинути адекватну реакцію на електронний текст, сформувати навички творчої інтерпретації прочитаного – важливе завдання сучасної педагогіки.

Ефективність сприйняття й обробки будь-якої інформації, зокрема й освітньої, залежить від функційного вміння прочитувати й інтерпретувати текст. Йдеться про свідоме знайомство з текстом, вміння його членувати, виокремлювати головну думку, переказувати зміст, цитувати. Саме тому базовою наскрізною компетентністю кожного здобувача освіти визнане «читання з розумінням» (Державний стандарт базової середньої освіти, 2019).

Набуття навички читання як щоденної практики, а також читацької грамотності визначають можливості для якісного здобуття освіти, розвитку критичного мислення, самореалізації особистості та успішності в умовах інформаційного перенасичення, нестабільної політичної чи економічної ситуації в державі. Окрім того, читання є не тільки одним із ключових чинників розвитку людського потенціалу (Стратегія розвитку читання на 2021 – 2025 роки «Читання як життєва стратегія»), основою для успіхів у фаховій та освітній діяльності, але й передумовою для успішності та перспективності (Рамковий документ з грамотності читання).

Ураховуючи те, що сучасний світ перебуває в процесі стрімкої цифровізації та

інформатизації, при цьому культурний простір набуває ознаки іконоцентричності, є потреба говорити про існування двох практик читання в сучасному освітньому просторі (традиційне й цифрове), які визначають не лише формат носія інформації, але й модель читацької поведінки (Гич, 2021, с. 57).

Маємо визнати, що в сучасному інформаційному суспільстві надзвичайно серйозним і важким викликом стала проблема формування культури «спілкування» з текстом, оскільки наразі освітній процес має можливості задовольняти пізнавальні потреби здобувачів освіти не через процес читання, але через інфоресурсний складник. Занурення в масову культуру з культом візуалізації, віртуалізації та комп'ютеризації зумовлює появу нового читача, для якого читання має суто прагматичне значення, слабо виражену читацьку мотивацію, відчутну тенденційність до фрагментарного, поверхового сприймання змісту текстів різних видів, відсутність уміння повноцінно працювати з традиційними друкованими виданнями (художньою, науково-пізнавальною, довідковою літературою, періодикою) (Ісаєва, 2014).

Сучасному поколінню «цифрових аборигенів» притаманне квазічитання (Гич, 2020, с. 25), ознаками якого є ефекти «зісковзування погляду», «розбите дзеркало», схематичне читання тощо. Сутність нової стратегії «зчитувати» текст варіюється від «ковзання» частинами рядків у процесі поверхового (фрагментарного) знайомства з текстом, мозаїчним вихоплюванням із тексту слів із метою складання «сміслового пазлу» з окремо обраного семантичного ряду, до фігурального сканування очима частин заданого тексту (Гич, 2021, с. 58). Таким чином фізіологія читання змінилась на рівні процесуальності. Традиційне знайомство з текстом поступилося місцем так званому цифровому читанню.

Наразі проблема цифрового читання має вагоме наукове студіювання. Феномен такого читання пояснюють наукові розвідки Г. Гич, Ж. Клименко, Ю. Мелентьєвої, Е. Огар та ін., у яких здійснено спробу надати дефініцію поняттю «цифрове читання», під яким автори розуміють читання текстів, які пройшли цифрову обробку. Попри розгалужений термінологічний діапазон («дисплейне», «електронне», «нелінійне» читання), практично всі дослідники висловлюють думку, що цифрове читання відрізняється фізіологічними, технологічними й екзистенціальними характеристиками.

Головною проблемою цифрового читання є зміна фізіології процесу, що потребує розробки нової навчальної методики роботи з текстом, оскільки зчитування інформації наразі відбувається здебільшого за двома сценаріями: скролінг- і скімінг-читання. Сутність такого читання об'єднує один аспект – це поверхове знайомство з текстом, без глибокого розуміння інформації. При цьому *скімінг-читання* – це буквально побіжне ознайомлення з інформацією, читання по «діагоналі». *Скролінг-читання* зведене до пошуку ключових слів, без занурення в основну семантику тексту.

Цифрове покоління виробило свою процедуру зчитування тексту, яке науковці визнали як F- і Z-паттерни, коли розуміння змісту тексту формується особливим розглядом за схематичними рухами очей під час читання з екрана.

Таке поверхове знайомство з твором нівелює одну з важливих функцій художнього тексту – гедоністичну, сутність якої полягає в можливості отримати насолоду від читання. Оскільки цифрове покоління здебільшого – гедоністи, тож, не отримавши очікуваного емоційного задоволення від твору, перестають цікавитись читанням, надаючи перевагу розвагам у гаджетах. Своєю чергою, захоплення віртуальним

простором негативно впливає на стан і загальний розвиток дитини, адже вона починає мислити стереотипами; примітивізує комунікативну лексику; знижується рівень емотивності й чутливості; мислення стає мозаїчним (кліповим). Звідси виникає необхідність пошуку нових стратегій роботи з текстом, які формуватимуть культуру читання із залученням у процес цифрових технологій, які близькі й зрозумілі молодому поколінню. Тобто йдеться про корегування процесу формування й розвитку культури читання в сучасних реаліях.

Культуру читання наразі визнають як один зі складників загальної культури людини. Вона орієнтована на наявність комплексу навичок роботи з текстом різного характеру: книгою в традиційному паперовому форматі, періодикою та іншими альтернативними носіями інформації. Культура читання передбачає систематичність і послідовність процесу читання, уміння швидко знаходити потрібну інформацію за допомогою довідково-бібліографічного апарату, сприймати прочитане, виділяти головне в тексті, робити примітки, конспектувати, складати план, цитувати, робити висновки з прочитаного. На сьогодні питання культури читання розуміють як стратегію діяльності в інформаційному текстовому просторі, що включає вміння знаходити потрібну інформацію, адекватно її сприймати й оцінювати, творчо використовувати для власного розвитку (Стрельчук).

Прищепити бажання читати, сформувати активного компетентного читача – сьогодні надзвичайно складне завдання, адже маємо констатувати, що сучасне читацьке середовище є пасивним, надає перевагу перегляду розважального контенту, кіно- та анімепродуктів, ігрових застосунків, тим самим формуючи психологічну залежність від інтернет-мережі. Саме тому в наукових студіях з'явилися дослідження, присвячені проблемі *синдрому ци-*

фрового недоумства (або вірусу цифрового недоумства), основними симптомами якого є: втрата пам'яті (сподіваючись на Google, людина не вважає за необхідне запам'ятовувати навіть елементарного); розлад уваги; когнітивні порушення, пригніченість і депресія (без комп'ютера людина стає практично безпомічною, беззахисною); зниження глибини емоцій, загальне притуплення почуттів; низький рівень самоконтролю (Клименко). Отже, формування інтересу дитини до читання є важливим складником гармонійного розвитку особистості й попередження успішності в подальшій освітній діяльності.

Формування читацької культури в сучасному цифровому просторі має певну етапність: до-читач, читач-початківець, вправний декодер, незалежний читач, свідомий читач. Така поетапність обумовлює поступове накопичення досвіду читання від етапу споглядання твору, декодування знакової системи у словесну до вдумливого й усвідомленого опрацювання текстової матриці.

Особливо важливим, на нашу думку, є пропедевтичний етап підготовки свідомого читача на рівні емерджентної грамотності. Emergent грамотність є періодом певної провокації, результатом якого є залучення дітей до процесу пасивного читання, тоді як активним читачем є грамотний дорослий (Teale, Sulzby, 1986). Тобто emergent грамотність базується на уявленні про те, що діти отримують знання про читання, письмо та мову, перш ніж вони почали будь-яку формальну освіту. Це так званий інстинкт культури (Я. Голосовкер), який притаманний дітям, оскільки, виходячи з власного (хоча й небагатого) досвіду, вони розуміють, що вміння читати й писати змінює їхній статус, бо такі вміння вказують на приналежність до грамотної спільноти світу дорослих.

Якщо семантика розуміння поняття культури читання полягає в умінні інтерпретувати (пояснювати) або аналізувати

текст, то читацька активність у пропедевтичний (до-читач) період спрямовується на встановлення зв'язків між ілюстрацією до тексту й прослуханим / прочитаним сюжетом, оскільки картинка до тексту сприймається дитиною як певний тип піктографічного письма, за яким можна переповідати почуту історію або зіставляти почуте на слух із візуальним рядом. Тут доволі бажаними стануть книжки-віммельбухи, вони розвивають фантазію й сприяють формуванню вміння розповіді за картинкою. Поза сумнівом, таке знайомство з книгою є потужною мотивацією пасивного читача до подальшого розвитку культури читача (Цалапова, 2024, с. 105).

Крім цього, потужним мотиватором для знайомства з літературним твором можуть бути різноманітні види творчої діяльності: створення колажів із малюнків і фотографій, символічних картинок, природних матеріалів, що лежить у площині STREAM-освіти, навчаючи дитину інтегрувати знання з різних галузей; цікаві форми роботи з папером (аплікації, оригамі, витинанки тощо), спрямовані не тільки на активацію читацької діяльності, але й розвиток або корекцію моторної, когнітивної, мотиваційної сфери дитини; робота з тістом (тісто-пластика); малювання губкою, пальцями та долонями, використовуючи різну основу (папір, картон, тканина); ігри з кінетичним піском; пісочна анімація та ін.

Активізації інтересу до читання, формуванню читацької культури, поза сумнівом, буде сприяти використання інтернет-ресурсів, застосунків, сервісів, порталів, оскільки такий спосіб діяльності є органічною частиною сучасної молодіжної субкультури, сприяє виробленню інженерних і стратегічних навичок, необхідних для життя в цифровому суспільстві. Органічним супровідником у світ читання стануть застосунки «Learning

Apps», Behence, Khan Academy Kids, Minecraft Education Edition, Starfall ABCs, Starfall, Swift Playgrounds, книжки з QR кодами, AR-додатки та ін. Поєднання традиційного та інноваційного підходів до формування читацької культури створює унікальне читацьке середовище, здатне мотивувати до продуктивної і творчої діяльності.

Розвиток механізмів свідомого читання, що є одним із важливих етапів формування культури взаємодії з текстом (незалежний читач, свідомий читач), на нашу думку, лежить у площині так званої ненав'язливої педагогіки, яка апелює до творчого аспекту опрацювання тексту, як-от: створення власного витвору мистецтва на основі прочитаного (виготовлення різних поробок на літературні теми, ліплення з пластиліну персонажів, скрапбукінг, кардмейкінг, буктрейлер, комікс до твору тощо); організація активної ігрової діяльності на основі прочитаного (геокешинг, QR-квест, флешмоб); проведення імітативно-дослідницьких заходів щодо інтерпретації прочитаного (INSERT-читання, фішбоун, хмара тегів, інфографіка, інтерактивний плакат, кроссенс, мудборд, лібмоб, печка-куча та ін.). Оскільки представники цифрового покоління – візуали, то однією з ефективних практик посилення інтересу до прочитання художнього твору є використання медіазасобів у процесі опрацювання тексту. На такому аспекті методики роботи з творами наголошують методисти Т. Бабійчук, О. Дем'яненко, В. Кравець, Л. Сич, Т. Панченко, Н. Рудніцька та ін. Зокрема, науковці розробили методичну систему використання відеофрагментів як асоціонімів до літературних творів (Т. Бабійчук), шаблонів сторінок літературних героїв у соціальних мережах, цікавих відео-презентацій, відеообговорень, фотоквестів, фанфіків (Л. Сич) та інших видів діяльності із залученням комп'ютерних технологій, близьких і зрозумілих представникам цифрового покоління (Слижук).

Отже, говорячи про формування культури читання в сучасних умовах, не можна обминути проблему цифровізації читання, яка залучає до навчання перегляд тексту з екрана. Більшість дослідників цього феномену (Г. Гич, Ж. Клименко, Д. Лью, Дж. Маккініні та ін.) спільні у висновках щодо незворотності зміни процедури читання, оскільки інтернетизація освітнього простору вимагає нових видів грамотності, які дійсничні (рухомі, змінні) й спрямовані у світ цифрових технологій. І, відповідно, такі види грамотності мають множинний характер, вони різноманітні за модальністю і характеристиками, відповідно вони вимагають знання нових стратегій читацької поведінки (Гич, 2020).

Тож сучасне розуміння культури читання, ураховуючи зміни в самій процедурі й практиці читання, потребує корегування й уточнення. Таку корекцію, на думку Г. Гич (Гич, 2021), наукові студії мають здійснити до того, як звички поверхового читання остаточно укоріняться в читацькій поведінці й стануть нормою для молодого покоління.

Сучасна практика читання остаточно зорієнтована на дві процесуальні техніки: традиційне читання з паперових носіїв і читання цифрове з екрана монітора. Методика заборон і примусів не спрацює, бо цифрове читання стало органічною частиною субкультури покоління «цифрових аборигенів». Тому складники культури читання розширюються вміннями знаходити необхідні застосунки, користуватися пошуковими системами, покликаннями, QR-кодами, вкладками, додатковими інтернет-джерелами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Опрацювання низки джерел дає нам підстави зробити висновок, що формування культури читання – довготривалий, поетапний і цілеспрямований процес, компонентами якого є па-

сивне знайомство з твором, власне читання тексту, активне сприймання, розуміння, інтерпретація та творча реінтерпретація тексту, що визначає читацьку компетентність особистості.

Поява феномену цифрового читання спровокувала нові підходи до практики взаємодії з текстом, які відрізнялись від традиційної процедури читання дещо неповноцінним, фрагментарним знайомством із твором. Проте читання все-таки залишається необхідним складником і освітнього процесу, і субкультурної молодіжної комунікації. Тому виникла необхідність пошуку нової методики формування культури читання в умовах цифровізації освітнього процесу.

Модифікації читацької поведінки в умовах цифровізації змінюють розуміння взаємодії з текстом як формантом культури читання. Результатом читання повинні стати творчі проекти, зміст яких передбачає осмислення тексту в режимі перетворення словесної інформації в прикладне мистецтво (колажі, аплікації, поробки, комікси, буктрейлери тощо).

Уважаємо, що формування вміння усвідомленого читання в дітей і підлітків покоління «цифрових аборигенів» вимагає розробки відповідних методик, технологій, прийомів і засобів активізації читацької поведінки в системі нової практики читання. Подальший розвиток теми вбачаємо в розробці й поступовому впровадженні в освітній процес вищої школи методики роботи з текстом з урахуванням нових практик читання, пошуку шляхів збереження й активізації читацької діяльності.

Література

Булах Т. Підтримка читання як запорука розвитку книжкового бізнесу: сучасний вітчизняний та зарубіжний досвід. *Вісник Львівського університету. Серія: Книгознавство, бібліотекознавство та інформаційні технології*. 2014. Вип. 8. С. 312–317.

Вилегжаніна Т. Криза читання як сучасна проблема світового рівня. *Бібліотечна планета*. 2011. № 4. С. 4–6.

Гич Г. Нова читацька практика учнів у технологічному полі сучасної шкільної освіти. *Вересень*. 2021. № 4. С. 55–66. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.4.2021.06>

Гич Г. М. Читання учнів «нової грамотності» і традиції пояснювального читання Костянтина Ушинського. *Вересень*. 2020. № 1 (84). С. 23–30.

Державний стандарт базової середньої освіти, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>

Ісаєва О. О. Про сучасного читача: що відбувається з книгою на сучасному етапі. *Шкільна бібліотека*. 2014. № 3. С. 13–17.

Клименко Ж. Виклики цифрової епохи сучасному читачу та шляхи їх подолання. URL: https://svitlit.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=1119

Прокопенко Л. І. Читання як складова у формуванні культури молоді сучасної молоді. *Культура і мистецтво у сучасному світі*. 2019. Вип. 20. С. 178–188. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1915.20.2019.172431>

Рамковий документ з грамотності читання. URL: https://dniokh.gov.ua/wp-content/uploads/2016/12/Ramk_doc_chytannya.pdf

Слижук О. Сучасний підліток і художній твір: комунікація кризь призму медіа. *Критичне мислення в епоху токсичного контенту : збірник статей Восьмої міжнар. наук.-метод. конф.* Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. С. 149–154.

Стратегія розвитку читання на 2021–2025 роки «Читання як життєва стратегія». URL: <https://mcp.gov.ua/files/pdf>

Стрельчук С. І. Місце культури читання в сучасному інформаційному середовищі. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/001esn-2757.doc>

Цалапова О. Практика усвідомленого читання в родинному колі. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої*

діяльності: теорія і практика : матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Глухів, 22 лютого 2024 року). Глухів : ПБВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2024. С. 103–106.

Salmeron L., Stromso H. I., Kammerer Y., Stadler M. Comprehension processes in digital reading. In: M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, & P. van den Broek (Eds.), *Learning to read in a digital world*. 2018. P. 91–120. DOI: <https://doi.org/10.1075/swll.17.04sal>

Spitzer M. Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. Droemer/Knauer Verlag, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0038-1628243>

Teale W. H., Sulzby E. Emergent Literacy: Writing and Reading. Bloomsbury Academic, 1986. 218 p.

References

Bulakh, T. (2017). Pidtrymka chytannia yak zaporuka rozvytku knyzhkovoho biznesu: suchasnyi vitchyzniani ta zarubizhnyi dosvid [Reading Support as a Key to the Development of the Book Business: Modern Domestic and Foreign Experience]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Knyhoznavstvo, bibliotekoznavstvo ta informatsiini tekhnologii – Bulletin of Lviv University. Series: Book Studies, Library Studies and Information. Technologies*, 8, 312–317 [in Ukrainian].

Vylehzhaniina, T. (2011). Kryza chytannia yak suchasna problema svitovoho rivnia [Reading Crisis as a Modern Global Problem]. *Bibliotekna planeta – Library planet*, 4, 4–6 [in Ukrainian].

Gych, H. (2021). Nova chytatska praktyka uchniv u tekhnolohichnomu poli suchasnoi shkilnoi osvity [New Reading Practice of Students in the Technological Field of Modern School Education]. *Veresen – September*, 4 (84), 55–66. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.4.2021.06> [in Ukrainian].

Gych, H. M. (2020). Chytannia uchniv «novoї hramotnosti» i tradytsii poiasniuvannia chytannia Kostiantyna Ushynskoho [Reading of Students of «New Literacy» and

the Tradition of Explanatory Reading by Kostyantyn Ushynskiy]. *Veresen – September, 1 (84)*, 23–30 [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. (2019). Retrieved from <https://mon.gov.ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> [in Ukrainian].

Isaieva, O. O. (2014). Pro suchasnoho chytacha: shcho vidbuvaietsia z knyhoiu na suchasnomu etapi [About the Modern Reader: what Happens to the Book at the Modern Stage]. *Shkilna biblioteka – School library, 3*, 13–17 [in Ukrainian].

Klymenko, Zh. Vykyky tsyfrovoyi epokhy suchasnomu chytachu ta shliakhy yikh podolannia [Challenges of the Digital Age to the Modern Reader and Ways to Overcome Them]. Retrieved from https://svitlit.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=1119 [in Ukrainian].

Prokopenko, L. I. (2019). Chytannia yak skladova formuvannia kultury molodi suchasnoi molodi [Reading as a Component of the Formation of the Culture of Modern Youth]. *Kultura i mystetstvo u suchasnomu sviti – Culture and Arts in the Modern World, 20*, 178–188. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1915.20.2019.172431> [in Ukrainian].

Ramkovyi dokument z hramotnosti chytannia [Framework Document on Reading Literacy]. Retrieved from https://dniokh.gov.ua/wp-content/uploads/2016/12/Ramk_doc_chytannya.pdf [in Ukrainian].

Slyzhuk, O. (2020). Suchasnyi pidlitok i khudozhnii tvir: komunikatsiia kriz pryzmu media [A Modern Teenager and a Work of Art: Communication Through the Prism of the Media]. *Krytychne myslennia v epokhu toksychnoho kontentu – Critical thinking in the era of toxic content: Proceedings of the VIII International Scientific and Methodical Conference*. (pp. 149–154). Kyiv: Tsentr Vilnoi Presy, Akademiia ukrainskoi presy [in Ukrainian].

Stratehiia rozvytku chytannia na 2021–2025 roky «Chytannia yak zhyttieva stratehiia» [Reading Development Strategy for 2021–2025

«Reading as a Life Strategy»]. Retrieved from <https://mcip.gov.ua/files/pdf> [in Ukrainian].

Strelchuk, S. I. Mistse kultury chytannia v suchasnomu informatsiinomu seredovyshchi [The Place of Reading Culture in the Modern Information Environment]. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/embed/001esn-2757.doc> [in Ukrainian].

Tsalapova, O. (2024). Praktyka usvidomlenoho chytannia v rodynnomu koli [Practice of Mindful Reading in the Family Circle]. *Rozvytok hnuchkykh umin (soft skills) u protsesi osvitnoi diialnosti : teoriia i praktyka – Development of Soft Skills in the Process of Educational Activity: Theory and Practice: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific And Practical Internet Conference*. (pp. 103–106). Glukhiv: RVV of the Glukhiv NPU named after O. Dovzhenka [in Ukrainian].

Salmeron, L., Stromso, H. I., Kammerer, Y., Stadler, M., & van den Broek, P. (2018). Comprehension Processes in Digital Reading. In: M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, & P. van den Broek (Eds.), *Learning to Read in a Digital World*. (pp. 91–120). DOI: <https://doi.org/10.1075/swll.17.04sal> [in English].

Spitzer, M. (2012). Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. Droemer/Knaur Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0038-1628243> [in German].

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Bloomsbury Academic [in English].

Цалапова О. М., Федоренко М. В.
Розвиток культури читання молоді в умовах цифровізації суспільства

Статтю присвячено проблемі розвитку культури читання в умовах цифровізації в еру нон-технологій. Відзначено, що наразі процедура читання має дві практики: читання традиційне й цифрове. Підкреслено, що значний розвиток цифрове читання отримало у сфері освіти: по-перше, тому що саме освіта активно цифровізується, по-

друге, в основі навчання завжди лежить текст (відповідно й читання).

Представлено дефініцію поняття «цифрове читання» в аспекті змін процедури роботи з текстом, адже сучасний читач використовує скролінг- і скімінг-читання, F- і Z-паттерну тактику знайомства з текстом, синоптичне читання (опрацювання кількох текстів водночас). Доведено, що читання з використанням електронних носіїв є новою практикою читацької діяльності дітей та підлітків, і така практика має і позитивні, і негативні наслідки (зокрема, цифрове недоумство).

Схарактеризовано етапність формування свідомого читача: до-читач, читач-початківець, вправний декодер, незалежний читач, свідомий читач. Проаналізовано характер взаємодії з текстом під час кожного з етапів формування читацької компетентності. Доведено, що робота з прочитаним повинна посилюватись творчим опрацюванням текстового матеріалу за допомогою різних зображувально-імітативних творчих завдань: виготовлення поробок з різних матеріалів, скрапбукінг, кардмейкінг, буктрейлер, колажі, хмари тегів, фотоквести, фанфікшн тощо. Загалом стаття розкриває одну з нагальних проблем сучасності – проблему прийняття нової практики цифрового читання в освітньому просторі, необхідність модифікації методики роботи з текстом з метою збереження читацької і творчої активності здобувачів освіти.

Ключові слова: культура читання, активність, методика читання, цифровізація, цифрове покоління, цифрове читання.

Tsalapova O., Fedorenko M. The Development of Reading Culture among Youth in the Context of Digitalization of Society

The article is dedicated to the problem of developing a reading culture in the context of digitalization in the era of non-technology. It has been noted that currently, the reading process has two practices: traditional and digital

reading. It has been emphasized that digital reading has significantly developed in the field of education: firstly, because education itself is actively being digitalized, and secondly, because learning is always based on text (and therefore, reading).

The article presents a definition of «digital reading» concept in the aspect of changes in the procedure of working with text, since modern readers use scrolling and skimming, F- and Z-pattern tactics for getting acquainted with text, and synoptic reading (processing several texts simultaneously). It has been proven that reading using electronic media is a new practice of reading activity for children and adolescents, and this practice has both positive and negative consequences (including digital dementia).

The article characterizes the stages of forming a conscious reader: pre-reader, novice reader, skilled decoder, independent reader, conscious reader. The nature of interaction with the text during each stage of forming reading competence has been analyzed. It has been proven that work with the read text should be enhanced by creative processing of text material using various imaginative and imitative creative tasks: making crafts from different materials, scrapbooking, cardmaking, book trailers, collages, tag clouds, photo quests, fanfiction, etc. The article reveals one of the urgent problems of our time – the problem of accepting the new practice of digital reading in the educational space, the need to modify the methodology of working with text in order to preserve the reading and creative activity of students.

Keywords: reading culture, activity, reading methodology, digitization, digital generation, digital reading.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ДЕФІНІЦІЇ

«ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ»

В РЕАЛІЯХ НУШ

УДК 373.3.091.016:003-028.31(477)

DOI: 10.12958/2227-2747-2024-2(186)-13-23

Пушко Віра Федорівна,

кандидат філологічних наук, доцент

кафедри початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна

pushko333@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7179-1116>

Правова Нінель Володимирівна,

магістр початкового навчання,

асистент кафедри початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна

pravovalug1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6793-5562>

Для цитування: Пушко В. Ф., Правова Н. В. Інтерпретація дефініції «читацька компетентність здобувача початкової освіти» в реаліях НУШ. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2 (186). С. 13–23. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-13-23](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-13-23).

References (стандарт APA): Pushko, V., & Pravova, N. (2024). Interpretatsiia definitsii «chytatska kompetentnist zdobuvacha pochatkovoї osvity» v realiiakh NUSh [Interpretation of «Reading Competence of a Primary Education Student» Definition in the Realities of New Ukrainian School]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (186), 13–23. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-13-23](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-13-23) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства, викликів сьогодення, пов'язаних із запитом держави на якісну й доступну освіту, виникла необхідність кардинальних змін у загальнодержавній освітній сфері. Актуальності набули питання формування ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти, що стало основою реформи «Нова українська

школа», яка розпочалася з початкової ланки.

Державні нормативні документи в галузі початкової освіти (Державний стандарт початкової освіти, типові освітні програми) орієнтують учителя на «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та

індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» (Державний стандарт, 2018, с. 1). Компетентності, яких набувають здобувачі початкової освіти, закріплено Законом України «Про освіту» (2017). Цей перелік створювався з урахуванням «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (2006). У світовій практиці ефективність освіти пов'язується саме з реалізацією компетентнісного підходу.

У Державному стандарті початкової освіти серед ключових компетентностей початкової освіти – «вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами» (Державний стандарт, 2018, с. 1–2). Вимоги до компетентностей здобувачів освіти визначено за освітніми галузями, зокрема мовно-літературною: «Метою вивчення української мови та літератури, мов та літератур відповідних корінних народів і національних меншин є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей...» (Державний стандарт, 2018, с. 4). Формування читацької компетентності молодших школярів схарактеризовано як один із головних складників мети курсу української мови та літературного читання в початковій школі (Мартиненко, 2013).

Проте, як засвідчують результати загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти (2021), здобувачі загалом демонстрували недостатню сформованість деяких складників читацької компетентності. Здебільшого це виявлялося під час виконання завдань із застосуванням таких когнітивних читацьких процесів, як інтерпретування та узагальнення інформації, аналізування й оцінювання змісту і форми тексту (Ромащенко, Шкарбан, Лещенко, 2022).

Аналіз актуальних досліджень.

Проблеми формування читацьких інтересів, самостійної роботи здобувачів початкової освіти з книжкою, розвиток умінь та навичок читання завжди були в полі зору зарубіжних та вітчизняних науковців, педагогів.

Психологічні аспекти процесу навчання та читацької діяльності досліджували Я. Андрєєва, Н. Чепелева та ін. В. Мартиненко зазначає, що сутність читацької компетентності в зарубіжних літературних джерелах з кінця 70-х років минулого століття визначалась у межах психолінгвістичної концепції Н. Хомського: як знання системи мови, на протипагу володіння нею в реальних ситуаціях. У 80 – 90-і роки ХХ ст. пріоритетним у дослідженнях учених стає діяльнісний підхід (Мартиненко, 2013).

Н. Нікітіна зауважує, що питання формування навичок читання розглянуто колективом науковців Чиказького університету, які наголошують на тому, що цей процес починається ще з лона матері та продовжується протягом усього життя. Створення навичок на ранньому етапі підвищує продуктивність наступного етапу. На її думку, це «українська популярна теорія для розуміння сутності читання як навички, що сама собою не виникає, і навіть школа не завжди може надолужити згаяний батьками час» (Нікітіна, 2020, с. 54).

Теоретичною основою методики формування читацької компетентності здобувачів освіти в контексті розбудови Нової української школи є висновки науковців щодо реалізації компетентнісного підходу (Т. Байбара, Н. Бібік, С. Бондар, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко та ін.).

Психолого-педагогічні аспекти читацької компетентності учнів розглядали українські вчені А. Бойко, О. Вашуленко, І. Гудзик, О. Джежелей, Т. Карнаух, В. Мартиненко, В. Молчанова, В. Науменко, О. Савченко, Г. Ткачук, В. Трунова, О. Хорошковська та

ін. Ними з'ясовано питання щодо структури і змісту читацької компетентності молодших школярів, її сутнісні характеристики, методи та прийоми, шляхи розвитку та інноваційні технології формування.

Т. Качак розкрито теоретичні та методичні аспекти застосування компетентнісного підходу до реалізації завдань та змісту літературної освіти учнів початкової школи; удосконалення вмінь і навичок використовувати ефективні новітні технології у процесі формування літературної компетентності і розвитку самостійного читання здобувачів освіти (Качак, 2015).

Читання з розумінням як наскрізне вміння в контексті ключових компетентностей набуває значущості, зумовленої особливостями освітнього процесу (дистанційна / змішана форми навчання) в умовах воєнного стану.

Відтак, аналіз наукових джерел та практичного досвіду, з одного боку, засвідчили наявність наукового підґрунтя інтерпретації читацької компетентності здобувачів початкової освіти Нової української школи, з іншого – виявили низку суперечностей між необхідністю виховання основ читацької грамотності в молодого покоління, починаючи з дошкільного й молодшого шкільного віку, та незадовільним станом реалізації цього завдання в сучасному освітньому просторі.

Актуальність проблеми та необхідність усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми нашої розвідки.

Мета статті – визначення сучасного трактування дефініції «читацька компетентність» здобувача початкової освіти, її змісту та структури в аспекті реалізації ідей Нової української школи.

Методологія та методи дослідження. Дослідження проведено з урахуванням положень особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного методологічних підходів. Для реалізації мети та

вирішення завдань застосовано такі методи: теоретичні: аналіз та синтез джерел із цієї проблеми, вивчення психолого-педагогічної літератури, нормативно-правового законодавства в галузі початкової освіти; індукції та дедукції – для обґрунтування логіки дослідження, формулювання авторської дефініції; методи порівняння та узагальнення теоретичних даних; аналіз планів освітньої роботи педагогів і чинних типових програм для 1 – 4 класів.

Виклад основного матеріалу.

У Стратегії розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія» зазначено, що «набуття звички читання як щоденної практики, а також формування читацької грамотності визначають можливості для якісного здобуття освіти, розвитку критичного мислення, самореалізації особистості та загалом більшої задоволеності життям в умовах інформаційного перенасичення, нестабільної політичної чи економічної ситуації в державі» (Стратегія розвитку читання, 2023).

У Державному стандарті початкової освіти визначено ключові компетентності та спільні для всіх компетентностей уміння, серед яких читання з розумінням. За твердженням І. Старагіної, В. Терещенко, А. Панченкова, «саме через читання широкого кола різномірних матеріалів з різних сфер особистого та суспільного життя, науки й техніки людина відкриває для себе світ, розширює його межі, щоб стати врешті-решт успішною, самодостатньою, гармонійною особистістю» (Старагіна, Терещенко, Панченков, 2020, с. 9).

Отже, одним із ключових завдань початкового рівня освіти є навчання учнів читати з розумінням, що «передбачає здатність до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання й усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або

відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, уміння виявляти приховану і очевидну інформацію, висловлювати припущення, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами та цитатами з тексту, висловлювати ідеї, пов'язані з розумінням тексту після його аналізу і добору контраргументів» (Романенко, Шкарбан, Лещенко, 2021, с. 10).

У сучасній педагогічній літературі поряд із терміном «читання з розумінням» використовують інші трактування: «читацька грамотність», «читацька компетентність», «критичне читання» тощо. Проте в останні роки узвичаївся термін «читацька компетентність», сутність якого науковці тлумачать по-різному.

Так, Ю. Романенко, Л. Шкарбан, В. Лещенко визначають читацьку компетентність як «здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати та використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати висновки, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту тощо» (Романенко, Шкарбан, Лещенко, 2022, с. 7). У своїх рекомендаціях автори розглядають її як мету та результат освітньої діяльності на уроках української мови та читання.

В. Мартиненко вважає, що більшість вітчизняних і зарубіжних учених сутність поняття «читацька компетентність» потрактовують як складне багатокомпонентне утворення з позицій діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів. На її думку, читацька компетентність – це володіння індивідом сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу читачеві ефективно взаємодіяти з текстом, повноцінно усвідомлювати літературні твори, їх інтерпретувати, оцінювати, здійснювати пошук у тексті потрібної інформації, прово-

дити діалогову взаємодію з текстом та ін. (Мартиненко, 2013).

А. Фасоля наголошує на тому, що «читацька компетентність одночасно є і предметною, і міжпредметною (загальнонавчальною)» (Фасоля, 2017, с. 9). Міжпредметну читацьку компетентність автор розглядає як «якість особистості, яка виявляється в готовності й здатності самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читацькою діяльністю знання та вміння розв'язувати актуальні завдання, здійснювати читацький і особистісний саморозвиток» (Фасоля, 2017, с. 9).

Відповідно до теми наукового пошуку важливим є розуміння досліджуваного поняття Н. Нікітіною, яка наголошує на тому, що «сучасна школа основним завданням читацької компетентності здобувача початкової освіти з першого дня його перебування під опікою вчителя вбачає оволодіння комплексом читацьких знань, умінь та навичок, що впливають на ціннісне ставлення учнів до світу і усвідомлення себе в ньому» (Нікітіна, 2020, с. 57).

Літературознавець Т. Качак, визначаючи читацьку компетентність молодшого школяра як «здатність до застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних процесів у ході ефективної літературної комунікації» (Качак, 2017, с. 12), вважає її першим етапом щодо володіння достатньо сформованими способом, вміннями та навичками читання, технікою читання, культурою читання, обізнаністю з колом дитячого читання. Зазначимо, що це поняття дослідниця розглядає вужче, називаючи його одним із основних структурних компонентів літературної компетентності. За визначенням О. Савченко, читацька компетентність – це «інтегроване особистісно-діяльнісне утворення, що є результатом взаємодії знань, умінь, ціннісних ставлень, що набувається у процесі реалізації змісту літературного читання» (Савченко, 2011, с. 5).

О. Вашуленко наголошує на тому, що читацька компетентність є особистісно-діяльнісним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь і навичок та ціннісних ставлень учнів, що набувається в процесі реалізації всіх змістових ліній предмета «Літературне читання» та характеризує її «як сукупність освітніх елементів, яка виявляється у володінні системою літературних знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості та здатності їх використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення власних потреб (пізнавальних, естетичних, самоосвітніх та ін.)». Науковець зазначає, що читацька компетентність «визначається не лише обсягом літературних знань, початкових читацьких умінь і навичок з їх відтворенням, а й здатністю школяра засвоювати знання та застосовувати їх у власній літературній діяльності» і тому в системі початкового навчання є предметною» (Вашуленко, 2013, с. 202).

У дослідженнях Г. Коваль, Л. Іванової, Т. Суржук під читацькою компетентністю розуміють комплексну характеристику особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку, володіє достатньо сформованою навичкою читання, читацькими вміннями та навичками; має здатність до читацької самостійності, самооцінки, самоконтролю, творчого розв'язання літературних завдань; сформованість інтелектуальних операцій для повноцінного сприймання й осмислення твору, творчих літературних здібностей (Коваль, Іванова, Суржук, 2010).

Отже, аналіз дефініцій читацької компетентності в аспекті реалізації змісту мовно-літературної галузі на уроках української мови і читання в початковій школі свідчить, що більшість вітчизняних дослідників розглядають її як складник літературної компетентності, предметну компетентність.

Зазначимо, що для низки науковців (І. Старагіна, В. Терещенко, А. Панченков) цілком очевидним є те, що читацьку компетентність варто розуміти як більш універсальну особистісну характеристику, яка дає змогу працювати не лише з літературними текстами, а й з текстами іншої функційної природи – інформаційними (Старагіна, Терещенко, Панченков, 2020).

Аналізуючи різні інтерпретації читацької компетентності з лінгводидактичних, методичних позицій, зауважимо, що автори розглядають її в контексті діяльнісного, особистісно зорієнтованого підходів, акцентують увагу на тому, що це універсальна особистісна якість, здатність читача розуміти будь-який текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності. Уважаємо доцільним погодитись із позицією, що визначає читацьку компетентність більш широко, зокрема і як здатність шукати, відтворювати, використовувати та інтерпретувати інформацію.

Отже, *читацька компетентність здобувача початкової освіти в умовах реалізації завдань НУШ* – це складне багатоконпонентне явище, яке охоплює володіння читачем сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають йому змогу ефективно взаємодіяти з різноманітними текстами як частиною повсякденного життя й навчальної діяльності; здатність розуміти, інтерпретувати, оцінювати, відтворювати й використовувати тексти, здійснювати пошук потрібної інформації в них, що забезпечується результатами попереднього психічного розвитку, сформованістю інтелектуальних операцій у школяра.

Досліджуючи сутність читацької компетентності здобувача початкової освіти НУШ, зробимо акцент на погляди науковців щодо визначення її *компонентів*. О. Вашуленко зауважує, що читацька компетентність інтегрує компоненти: когнітивний (знання); комунікативний (слухання,

читання, говоріння); ціннісний (розуміння соціальних, морально-етичних цінностей, оцінні судження і ставлення учня до прочитаного); діяльнісний (уміння, навички, способи діяльності); особистісно-творчий (розвиток літературно-творчих здібностей, естетичної чутливості, творчої уяви; здатність до творчої діяльності; рівень читацької культури (Вашуленко, 2013). Такої ж думки дотримується Н. Нікітіна, включаючи до читацької компетентності такі самі компоненти, але розширюючи їх змістову наповненість: когнітивний, комунікативний – це слухання, читання, говоріння та письмо; ціннісний – оцінні судження здобувачів освіти і їхнє ставлення до прочитаного; діяльнісний – уміння та способи діяльності; особистісно-творчий – покликаний виробити стійке прагнення особистості до навчання, пізнання шляхом мотивації та ціннісного усвідомленого ставлення до необхідності та важливості знань (Нікітіна, 2020).

Для визначення змісту і структури читацької компетентності, на думку В. Мартиненко, є необхідним з'ясувати сутність читацької діяльності, у процесі якої здійснюється формування зазначеного поняття. Вона визначає такі складники читацької компетентності: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний (Мартиненко, 2013).

У читацькій компетентності Т. Качак окреслює основні аспекти: правильність, виразність, свідомість, достатня швидкість читання, обізнаність з відповідним колом читання (Качак, 2017, с. 12).

На сьогодні погляди науковців на компонентний склад читацької компетентності здобувачів освіти початкової та середньої школи відрізняються. Так, Т. Яценко, О. Слижук визначено такі структурні компоненти читацької компетентності здобувачів освіти базової середньої освіти: культурний, літературознавчий, інтерпретаційний, аксіологічний,

творчо-мовленнєвий. Дослідники відзначають, що «Культурний компонент орієнтує учнів на усвідомлення літературних творів українських письменників у контексті розвитку світової літератури та культури, розуміння й рецепцію загальнолюдських та національних цінностей, втілених у художньо-літературній образності. Літературознавчий компонент спрямовує молодших підлітків на засвоєння теоретико-літературних понять та оперування ними в процесі роботи з текстами літературних творів, на формування загальних уявлень про літературу як вид мистецтва. Інтерпретаційний компонент орієнтований на доповнення індивідуальної інтерпретації юних читачів естетичними компонентами, формування умінь оперувати теоретико-літературними поняттями, розвиток читацької грамотності, культури читання й літературних уподобань. Аксіологічний компонент передбачає розуміння учнями світоглядних категорій, моральних ідеалів, гуманістичних цінностей, тобто уявлення про людину як найвищу цінність, її свободу, рівність, толерантність і справедливість у взаєминах з іншими людьми. Творчо-мовленнєвий компонент передбачає формування вмінь будувати усні й писемні зв'язні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації та створювати власні тексти різних жанрів» (Яценко, Слижук, 2022, с. 88). Зазначимо, що аналіз сутнісних характеристик та вимог до наскрізного вміння «читати з розумінням» у початковій та базовій школі значно не відрізняються, а лише свідчать про наступність у формуванні зазначеного вміння.

Підкреслимо, що, окрім компонентів, ученими окреслено складові частини читацької компетентності. Так, О. Вашуленко до таких відносить: мовленнєву, літературознавчу, бібліотечно-бібліографічну; емоційно-ціннісну; літературно-творчу (Вашуленко, 2013).

Ю. Романенко, Л. Шкарбан, В. Лещенко, розкриваючи рівень сформованості читацької компетентності випускників початкової школи, зауважують, що з урахуванням положень Державного стандарту початкової освіти 2018 року й типових освітніх програм для мовно-літературної освітньої галузі (українська мова та читання), міжнародних порівняльних досліджень якості освіти з мови й читання та традицій навчання цих предметів у початковій школі завдання на вимірювання читацької компетентності в ході загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти (2021) було структуровано за такими читацькими пізнавальними процесами: знаходження інформації; формулювання прямих висновків; інтерпретування й узагальнення (інтегрування) інформації; аналізування та оцінювання змісту й форми тексту. Автори ці процеси називають складниками читацької компетентності (Романенко, Шкарбан, Лещенко, 2021).

Ефективність процесу формування читацької компетентності молодших школярів залежить від низки чинників. На нашу думку, основним чинником у період початкової освіти є мотивація до читання. Вона є базовою, оскільки суттєво впливає на становлення в здобувачів освіти літературних компетентностей і спонукає до активної читацької діяльності. Забезпечення мотивації до читання в здобувачів початкової освіти спрямовує й організовує процес пізнання ними дитячої літератури, надає йому особистісного значення (Пушко, Правова, 2021). Аналіз різних підходів до розгляду питань забезпечення мотиваційного компонента читацької діяльності школярів дозволяє дійти висновку, що серед найефективніших шляхів мотивування є: систематичне розширення кола читання дітей, ознайомлення з усім різноманіттям дитячої літератури; розкриття поглядів і переконань,

якостей і рис особистості автора завдяки висвітленню цікавих фактів його життя; застосування на уроках літературного читання і в позакласній роботі нових технологій роботи з книжкою, спрямованих на осучаснення читацької діяльності завдяки використанню електронних засобів; активне впровадження проектної діяльності тощо (Пушко, Правова, 2021).

У реаліях Нової української школи в умовах очної / дистанційної, змішаної форм навчання цілеспрямоване формування мотиваційних, ціннісних механізмів читацької компетентності здобувача початкової освіти має бути актуалізовано. Відтак, цілком справедливо буде підтримати думку науковців про пріоритетність умотивованого використання цифрових ресурсів, упровадження науково обґрунтованих інноваційних форм проведення уроків читання та позакласної роботи. Усе це сприятиме формуванню читацької компетентності молодшого школяра, вихованню любові й поваги до літератури як мистецтва.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у науковій літературі щодо методики читання в початковій школі використовують низку термінів (дефініцій) на означення здатності здобувача початкової освіти свідомо читати й ефективно працювати з текстом. У документах, що визначають зміст мовно-літературної освіти рідною мовою в НУШ, методичній літературі останніх років узвичаєно термін «читацька компетентність», який інтерпретується по-різному. Аналіз тлумачень цього поняття дозволив зробити висновок про характеристику досліджуваного явища як предметної літературної компетентності. Проте серед вітчизняних науковців спостерігається тенденція до ширшого визначення поняття «читацька компетентність» здобувача початкової освіти. На

сучасному етапі – це складне багатокомпонентне явище, яке охоплює володіння читачем сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають йому змогу ефективно взаємодіяти з різноманітними текстами як частиною повсякденного життя й навчальної діяльності.

Визначення змістової сторони поняття «читацької компетентності» здобувачів початкової освіти з урахуванням реалізації завдань Нової української школи та реалій організації освітнього процесу в умовах воєнного стану базується на розумінні його компонентного складу, структури, урахуванні інтеграційних процесів у мовно-літературній початковій освіті, використанні перспективних педагогічних технологій, зокрема онлайн-інструментів у навчанні читання, важливості забезпечення мотиваційних чинників читацької діяльності.

Перспективи досліджень означеної проблеми полягають у розробці методики розвитку читацької компетентності в системі інтеграції змісту мовно-літературної освіти в початковій ланці школи в умовах дистанційного, змішаного навчання.

Література

Вашуленко О. В. Зміст і структура читацької компетентності молодшого школяра. *Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* (28–29 берез. 2013 року). Київ : Оберіг, 2013. С. 202–206.

Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

Качак Т. Б. Літературна освіта молодших школярів: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2017. 44 с.

Коваль Г. П., Іванова Т. Б., Суржук Т. Б. Методика читання: навчальний

посібник для студ. пед. ін-тів, гуманіт. ун-тів, пед. коледжів спец. «Педагогіка і методика почат. навчання». Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2010. 280 с.

Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Збірник наукових праць: Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. XV. Кам'янець-Подільський, 2013. С. 145–151.

Нікітіна Н. Формування читацької компетентності як парадигма успішної особистості майбутнього. *Newinception*. 2020. № 1. С. 52–59. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3978100%20>

Пушко В. Ф., Правова Н. В. Мотиваційне забезпечення читацької діяльності здобувачів початкової освіти. *The 13th International scientific and practical conference «Perspectives of world science and education»* (September 9-11, 2020). CPN Publishing Group, Osaka, Japan. 2020. С. 222–230.

Романенко Ю., Шкарбан Л., Лещенко В. Рекомендації щодо формування читацької компетентності учнів на рівні початкової освіти / за ред. О. Осадчої та Ю. Романенко; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2022. 47 с.

Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 4–8.

Старагіна І. П., Терещенко В. М., Панченков А. О. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання: навчально-методичний посібник. Харків : Соняшник, 2020. 176 с.

Стратегія розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія» (схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2023 р. № 190-р.). URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KR230190>

Фасоля А. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. 2017. № 9. С. 8–15.

Яценко Т. О., Слижук О. А. Формування предметної компетентності учнів 5–6 класів нової української школи в процесі навчання української літератури. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 51. Т. 2. 2022. С. 88–91. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.2.17>

References

Vashulenko, O. V. (2013). Zmist i struktura chytatskoi kompetentnosti molodshoho shkoliara [Content and Structure of Junior Schoolchildren's Reading Competence]. *Kompetentnisni zasady zmistu osvity v 11-richnii shkoli – Competence-based principles of education content in 11-year school: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. (pp. 202–206). Kyiv: Oberig [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity. Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy 21 liutoho 2018 [State Standard of Primary Education. Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine 21 February 2018]. *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

Kachak, T. B. (2017). Literaturna osvita molodshykh shkoliariv [Literary Education of Junior Schoolchildren]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

Koval, G. P., Ivanova, T. B., & Surzhuk, T. B. (2010). *Metodyka chytannia* [Reading Methods]. Ternopil: Uchytelna Knyha-Bohdan [in Ukrainian].

Martynenko, V. O. (2013). Struktura i zmist chytatskoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [The Structure and Content of Reader Competence of Primary School Children]. *Zbirnyk naukovykh prats: Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka –*

Collection of scientific works: Pedagogical education: theory and practice, XV, 145–151 [in Ukrainian].

Nikitina, N. (2020). Formuvannia chytatskoi kompetentnosti yak paradyhma uspishnoi osobystosti maibutnoho [Reading Competence Formation as a Paradigm of a Successful Personality of the Future]. *Newinception*, 1, 52–59. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3978100%20> [in Ukrainian].

Pushko, V. F., & Pravova N. V. (2020). Motyvatsiine zabezpechennia chytatskoi diialnosti здобувачів початкової освіти [Motivational support of Reading Activity of Primary Education Students]. *Perspectives of world science and education: Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference*. (pp. 222–230). Osaka, Japan: CPN Publishing Group [in Ukrainian].

Romanenko, Y., Shkarban, L., & Le-shchenko, V. (2022). Rekomendatsii shchodo formuvannia chytatskoi kompetentnosti uchniv na rivni pochatkovoї osvity [Recommendations for the Formation of Students' Reading Competence at the Primary Education Level]. Kyiv: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment [in Ukrainian].

Savchenko, O. Ya. (2011). Kliuchovi kompetentnosti – innovatsiinyi rezultatyvnyi shkilnoi osvity [Understanding by Younger Students of Literary Works: the Essence of the Process and the Means of Formation]. *Ridna shkola – Native school*, 8–9, 4–8 [in Ukrainian].

Staragina, I. P., Tereshchenko, V. M., & Panchenkov, A. O. (2020). Nova ukrainska shkola: rozvytok chytatskoi kompetentnosti v uchniv pochatkovoї shkoly v systemi intehrovanoho navchannia [New Ukrainian School: Development of Reading Competence in Primary School Students in the System of Integrated Learning]. Kharkiv: Sunflower [in Ukrainian].

Stratehiia rozvytku chytannia na period do 2032 roku «Chytannia yak zhyttieva stra-

tehiia» (skhvalena rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 bereznia 2023 r. № 190-r.) [Strategy for the Development of Reading for the Period until 2032 «Reading as a Life Strategy» (approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 3, 2023 No. 190)]. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/KR230190>

Fasolia, A. (2017). Chytatska kompetentnist: shcho formuiemo, shcho i yak pereviriaiemo y otsiniuiemo [Reading Competence: What we Form, What and how we Check and Evaluate]. *Dyvoslovo – Miraculous*, 9, 8–15 [in Ukrainian].

Yatsenko, T. O., & Slyzhuk, O. A. (2022). Formuvannia predmetnoi kompetentnosti uchniv 5-6 klasiv novoi ukrainskoi shkoly v protsesi navchannia ukrainskoi literatury [Formation of the Subject Competence of Students of 5-6 Grades of the New Ukrainian School in the Process of Teaching Ukrainian Literature]. *Innovative pedagogy – Innovative pedagogy*, 51 (2), 88–91. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.2.17> [in Ukrainian].

Пушко В. Ф., Правова Н. В. Інтерпретація дефініції «читацька компетентність здобувача початкової освіти» в реаліях НУШ

У статті розглянуто сучасне трактування дефініції «читацька компетентність здобувача початкової освіти», її змісту та структури в аспекті реалізації ідей Нової української школи. З'ясовано важливість процесу формування вміння здобувача освіти читати з розумінням на уроках мовно-літературної освітньої галузі.

Проаналізовано різні тлумачення поняття «читацька компетентність», визначено їхні спільні та специфічні особливості, що дозволило зробити висновок про багатогранність досліджуваного явища. Виявлено тенденцію до розуміння науковцями чи-

тацької компетентності більш широко – як складне багатокомпонентне явище, яке охоплює володіння читачем сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають йому змогу ефективно взаємодіяти з різноманітними текстами як частиною повсякденного життя й навчальної діяльності; здатність розуміти, інтерпретувати, оцінювати, відтворювати й використовувати тексти, здійснювати пошук потрібної інформації в них, що забезпечується результатами попереднього психічного розвитку, сформованістю інтелектуальних операцій у школяра.

Охарактеризовано погляди науковців щодо компонентів та складників читацької компетентності. Визначено найважливіший чинник впливу на ефективність процесу розвитку читацької компетентності здобувачів освіти – мотивація до читання. Доведено важливість цілеспрямованого формування мотиваційних, ціннісних механізмів читацької компетентності учнів початкової школи з урахуванням особливостей освітнього процесу (дистанційна / змішана форми навчання) в умовах воєнного стану.

Ключові слова: читацька компетентність, здобувач початкової освіти, читання з розумінням, уміння, дефініція, інтерпретація, Нова українська школа, мовно-літературна освітня галузь.

Pushko V., Pravova N. Interpretation of «Reading Competence of a Primary Education Student» Definition in the Realities of New Ukrainian School

The article deals with the modern interpretation of «reading competence of a primary education student» definition, its content, and its structure in terms of implementing the ideas of New Ukrainian School. The importance of the process of forming the student's ability to read with understanding in the lessons of language and literary education has been determined.

Different interpretations of «reading competence» concept have been analyzed, their common and specific features, which led to the conclusion that the studied phenomenon is multifaceted, have been identified. It has been identified the tendency of scientists to understand reading competence more broadly – as a complex multicomponent phenomenon that covers the reader’s possession of a set of knowledge, skills, abilities, and value attitudes that allow one to effectively interact with various texts as part of everyday life and educational activities; the ability to understand, interpret, evaluate, reproduce and use texts, search for the necessary information in them, which is ensured by the results of previous mental development, the formation of intellectual operations in the student.

The views of scientists on the components and elements of reading competence have been characterized. The most important factors influencing the effectiveness of the process of forming the reading competence of students have been identified. The importance of purposeful formation of motivational and value mechanisms of primary school students’ reading competence has been proved, taking into account the peculiarities of the educational process (distance / mixed forms of education) in the conditions of martial law.

Keywords: reading competence, primary education student, reading with understanding, skills, definition, interpretation, New Ukrainian School, language and literary education.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



ФЕНОМЕН ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВИТИ: ЯВНИЙ ТА НЕЯВНИЙ КОНТЕКСТИ

УДК 378.091

DOI: 10.12958/2227-2747-2024-2(186)-24-37

Бутенко Людмила Леонідівна,

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна

lbutenko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8992-7889>

Для цитування: Бутенко Л. Л. Феномен зворотного зв'язку в освітньому процесі закладу вищої освіти: явний та неявний контексти. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2 (186). С. 24–37. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-24-37](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-24-37).

References (стандарт APA): Butenko, L. (2024). Fenomen zvorotnoho zviazku v osvitnomu protsesi zakladu vyshchoi osvity: yavnyi ta neiyavnyi konteksty [The Phenomenon of Feedback in the Educational Process of Higher Education Institution: Explicit and Implicit Contexts]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (186), 24–37. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-24-37](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-24-37) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма відповідає, перш за все, принципам гуманізації та індивідуалізації освітнього процесу, що закладають основу активного навчання. Увага до особистості студентів та їхнього персонального досвіду, пов'язаного із здобуттям вищої освіти, сприяє переосмисленню таких «рутинних» процесів, як організація навчальної програми, подача матеріалу, вибудовування стосунків педагог – студент, оцінювання освітнього досвіду. Важливою якістю вищої освіти, що «вимагає регулярних циклів зворотного зв'язку в різних формах із залученням студентів і викладачів – від коротких регулярних опитувань із зворотним зв'язком до обговорень у великих групах і фокус-групах» (Вдосконалення, 2023, с. 17). Акцент на зворотному зв'язку представлено в усіх нормативних

освіти стає зворотний зв'язок, що здійснюється всіма суб'єктами освітньої діяльності.

У звіті European University Association (2022), що репрезентує результати проєкту LOTUS, акцентом якого є зв'язок лідерства та викладання / навчання, підкреслено необхідність упровадження функційного підходу, орієнтованого на студентах європейського освітнього середовища. Так, наприклад, Рамка професійних стандартів для викладання й підтримки навчання у вищій освіті (UK Professional Standards Framework for teaching and

supporting learning in higher education (UKPSF)) містить такий індикатор виміру Professional Standards Frame-work, як «A3 assess and give feedback for learning (оцінювати та надавати зворотний зв'язок щодо навчання)»; зворотний зв'язок розглядається як критерій якості викладання (Teaching quality) (Вдосконалення, 2023, с. 44, 46). Уміння та навички сприйняття та реалізації різних форм зворотного зв'язку висвітлено також у контексті soft skills майбутніх фахівців, забезпечення конкурентоспроможності випускників ЗВО.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми зворотного зв'язку в освіті розглядаються в міждисциплінарному контексті з урахуванням наукових позицій філософії, психології, соціології та педагогіки щодо забезпечення ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, успішності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Соціально-філософський аналіз феномену зворотного зв'язку в різних сферах життєдіяльності суспільства представлено в науковій розвідці С. Попова (Попов, 2012). С. Кушнір досліджував зворотний зв'язок як метод реалізації конструктивістського підходу до навчальної діяльності студентів (Кушнір, 2017), Н. Олійник – зворотний зв'язок у електронному навчанні (Олійник, 2016), М. Тимофієва – вплив зворотного зв'язку на формування особистісних та професійних якостей студента в освітньому процесі (Тимофієва, 2015), О. Шуневич – розвивальний формат зворотного зв'язку в процесі освітньої взаємодії (Шуневич, 2021).

У дослідженні Ф. Дочі (F. Dochy), М. Сегерс (M. Segers) та С. Арікан (S. Arıkan) розглянуто форми діалогічного зворотного зв'язку для високоефективного навчання (Dochy, Segers, Arıkan, 2022). У межах концепції видимого навчання Дж. Хетті (J. Hattie) та Ш. Кларк (Sh. Clarke) репрезен-

тують теоретичні засади, принципи та практичні аспекти зворотного зв'язку в освіті, важливість поверхового, глибинного та трансферного контекстів у забезпеченні зворотного зв'язку, його особливості в межах аудиторного та позааудиторного навчання, створення культури зворотного зв'язку (Hattie, Clarke, 2019).

М. Хендерсон (M. Henderson), Р. Аджаві (R. Ajjawı), Д. Буд (D. Boud), Е. Моллой (E. Molloy) розглядають вплив зворотного зв'язку у вищій освіті для покращення результатів оцінювання студентів (Henderson, Ajjawı, Boud, Molloy, 2019). У посібнику С. Брукхарт (S. Brookhart) представлено стратегії зворотного зв'язку в освітньому процесі для різних типів здобувачів вищої освіти (Brookhart, 2017). Н. Вінстон (N. Winstone) та Д. Карлесс (D. Carless) досліджували проектування ефективних процесів зворотного зв'язку у вищій освіті з урахуванням його розуміння та використання студентами (Winstone, Carless, 2019).

Проте недостатньо дослідженим залишається співвідношення явного та неявного контекстів зворотного зв'язку в освітньому процесі ЗВО.

Мета статті полягає у визначенні сутності феномену зворотного зв'язку в освітньому процесі закладів вищої освіти, особливостей явного та неявного контекстів зворотного зв'язку у ЗВО.

Методологія та методи дослідження. Дослідження базувалось на наукових положеннях феноменологічного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного методологічних підходів. Використано методи аналізу наукової літератури, систематизації, узагальнення.

Виклад основного матеріалу.

Феномен зворотного зв'язку супроводжує людину на всіх етапах її життєдіяльності (оцінні судження батьків та педагогів, оцінки та коментарі вчителів і викладачів, власна реакція – усвідомлена

та неусвідомлена – на події навколишнього життя тощо).

Термін «зворотний зв'язок» уведено в науку наприкінці 50-х рр. ХХ ст. засновником кібернетики Норбертом Вінером, який характеризував зворотний зв'язок як вплив «виходу» системи на її «вхід», тобто інформація, що виходила від першого ланцюга системи, проходить через усі її елементи та повертається до першого і при цьому суттєво на нього впливає. Відповідно, зворотний зв'язок розглядався як необхідна умова для ефективної роботи всієї системи, як «ланцюжок передачі та повернення інформації». У Великому тлумачному словнику «зворотний зв'язок» представлено як: «вплив результатів функціонування якої-небудь системи (об'єкта) на характер подальшого її функціонування; врахування нових чинників, дослідних даних на етапі вдосконалення знання, теорії; реакція у відповідь на чий-небудь вплив, звернення, вступ у контакт; який викликає, обумовлює обернену взаємозалежність двох чи кількох елементів, явищ, подій і т. ін.» (Великий тлумачний словник, 2007).

З другої половини ХХ ст. феномен зворотного зв'язку активно досліджують у філософії, теорії управління, менеджменті, лінгвістиці, соціології, соціальній психології, педагогіці.

У парадигмі саморегуляції соціальних систем розглядав соціально-філософський контекст зворотного зв'язку С. Попов, який підкреслював, що «сутністю зворотного зв'язку є інформаційний вплив об'єкта управління (тобто керованої підсистеми) на його суб'єкт (керуючу підсистему), внаслідок чого остання змінює власну організаційну діяльність (поведінку), а інколи й характер мислення» (Попов, 2012, с. 13). Дослідник зазначав, що «управляти соціальною системою за допомогою позитивного чи негативного зворотного зв'язку – означає слідкувати за балансом сил-процесів, що

протікають у її структурі і кожного разу знаходити певну пропорцію між традиціями й інновацією» (Попов, 2012, с. 21). Відповідно, зворотний зв'язок розглядається як елемент системи саморегуляції, що в організаційній взаємодії трансформується від «суб'єкт-об'єктних» до «суб'єкт-суб'єктних» відносин (Попов, 2012, с. 32).

Феномен зворотного зв'язку в освіті, зокрема в процесі навчання, відомий ще з античних часів. Так, у процесі евристичних бесід Сократ завдяки системі запитань не лише контролював обговорення певної проблеми, а й спрямовував мисленнєву діяльність учнів у потрібному напрямі, використовував зворотний зв'язок з метою перебудови процесу навчання з урахуванням індивідуальних особливостей своїх учнів. Прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів широко застосовували й Аристотель, Геракліт, Платон та інші античні філософи та педагоги. Класно-урочна система Я. Коменського безпосередньо вимагала від учителя організації та контролю навчальної успішності, що зумовило особливу увагу до оцінної діяльності педагога як форми зворотного зв'язку. Необхідність установаження контактів з учнями в освітньому процесі на основі врахування їхніх індивідуальних особливостей підкреслено в наукових розвідках видатних педагогів Нового часу – Й. Гербарта, М. Монтеня, Й. Песталоцці.

Наступні етапи розвитку педагогічної теорії та практики засвідчують наполегливі пошуки різних форм зворотного зв'язку у навчанні, його обґрунтування як способу забезпечення міжособистісної комунікації в освітньому просторі.

Розуміння сутності зворотного зв'язку в освіті, як зауважують науковці, суттєво відрізняється від біхевіористського, когнітивістського, соціокультурного підходів, теорії соціального конструктивізму (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, Stijnen, 2013). У межах біхевіористського підходу

(Е. Торн-дайк, Б. Скіннер, Дж. Брунер та ін.) успіх навчання залежить від позитивної чи негативної оцінки викладачем дій учнів. Е. Торндайк (1931) стверджував, що для реакції, за якою слідує винагорода або стан задоволення, ймовірність повторення зростає, а для реакції, що викликає шкідливий або неприємний наслідок, ймовірність повторення знижується. Відповідно, наголошувалося, що найбільш сильним стимулювальним потенціалом володіє саме позитивний зворотний зв'язок. Цікаво, що найменшим потенціалом визначено взагалі відсутність зворотного зв'язку. З оцінюванням та контролем пов'язував зворотний зв'язок Дж. Брунер, який розумів його як вхідну інформацію, що повідомляє учню про те, наскільки адекватним його розуміння відображає світ навколо нього. У *когнітивній теорії* зворотний зв'язок, як відзначає М. Тимофієва, розглядається як інформація для учіння. Авторка зауважує, що в межах цієї теорії «зворотний зв'язок і підкріплення виконують різні функції: підкріплення подається з метою закріпити виконуючу дію, а зворотний зв'язок для отримання інформації відповідно до виконаної дії» (Тимофієва, 2015, с. 122). *Комунікативна модель* зворотного зв'язку акцентує увагу на спілкуванні та рефлексії як механізму такого зв'язку. У межах означеної моделі «зворотний зв'язок (у вербальній або невербальній формах) виражає ступінь засвоєння розуміння повідомлення, довіри до нього, згоду чи незгоду з ним, змінює комунікативні ролі суб'єктів комунікації» (Тимофієва, 2015, с. 123). *Конструктивістське розуміння* зворотного зв'язку пов'язане з особливостями сприйняття та інтерпретації людиною реальності та знань про неї. Соціальний конструктивізм зосереджується на тому, як учні активно беруть участь у створенні своїх знань. Відповідно, зворотний зв'язок має стосуватися переконань учнів і сприйняття їхньої роботи

(Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, Stijnen, 2013, с. 4, 7).

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних досліджень зворотний зв'язок в освіті розглядається як:

- інформація від агента, наприклад учителя, однолітка чи іншого про свою продуктивність (Hattie, Timperley, 2007);
- ключовий елемент, що з'єднує два процеси – навчання та оцінювання й, тим самим, забезпечує значне покращення освітніх результатів (Johnson, Cooke, 2016);
- процес, за допомогою якого учні сприймають інформацію з різних джерел та використовують її для покращення своєї роботи та стратегій навчання (Carless, Boud, 2018);
- процес обміну змістовною та оціночною реакцією студентів на інформацію і поведінку у взаємодії (Тимофієва, 2015, с. 122).

Найцінніший зворотний зв'язок, як наголошує Дж. Хетті, зосереджується на тому, щоб допомогти учневі вдосконалитися. Ефективний зворотний зв'язок має надати відповіді на запитання: Куди я йду? Як я буду? Куди далі? / Як це можна покращити? (Hattie, 2018, с. 17, 190).

Зарубіжні дослідники відзначають важливість таких позицій: зворотний зв'язок дозволяє учням осмислити результати власної навчальної діяльності, усвідомити успіхи та недоліки, сформулювати плани на майбутнє (J. Hattie); необхідність узгодження ціннісного ставлення до зворотного зв'язку різних суб'єктів освітнього процесу (P. Sutton, D. Carless та D. Boud та ін.); здатність зворотного зв'язку активізувати мотивувальний та когнітивні чинники, що набуває актуальності для формування оцінювання (S. Brookhart); вплив практик зворотного зв'язку в освіті на особистісний розвиток учнів (D. Sadler, A. Shvarts, A. Bakker); інтеграція інструментів зворотного зв'язку в освітній процес без істотного збільшення

трудомісткості (V. Shute, J. Hattie); важливість розвитку активної позиції учня / студента щодо запропонованого йому зворотного зв'язку (D. Carless, D. Boud, N. Winstone).

Головна тенденція, що простежується і у вітчизняних, і зарубіжних дослідженнях зворотного зв'язку, – це визнання його діалогічної природи.

Зворотний зв'язок в освітньому процесі закладів вищої освіти доцільно розглядати як процес і результат трансляції та отримання інформації суб'єктами освітнього процесу щодо навчальної успішності, перспектив покращення освітніх результатів та стратегій навчання. Такий зв'язок має розглядатися як важливий ресурс забезпечення якості вищої освіти.

У науковій літературі представлено різні підходи до класифікації типів зворотного зв'язку (Hattie, Timperley, 2007; Brookhart, 2008 та ін.). Загалом доцільно виокремити типи зворотного зв'язку в освітньому процесі ЗВО за такими ознаками:

час – оперативний або безпосередній (під час виконання відповідного навчального завдання), відстрочений (по завершенні навчальної роботи). Оперативний зворотний зв'язок передбачає особливу увагу викладача до змісту та стилістичного оформлення усної чи письмової відповіді студента, володіння різними формами запитувальної активності, спрямованість на діалогічну взаємодію;

умови надання – під час навчального заняття або в позааудиторний час;

адресат – індивідуальний, груповий;

форма – усний, письмовий; прямий (має недвозначну форму передачі) та непрямий (має завуальовану форму передачі);

обсяг інформації – короткий, розгорнутий;

модальність – позитивний (надає інформацію про відповідність результатів установленим вимогам, підкріплює освітні наміри студентів, позитивну мотивацію),

негативний (позначає неправильність відповіді, обмежує мотивацію, гальмує подальший розвиток), конструктивний (надає інструкції, визначає перспективи);

форма комунікації – вербальний, невербальний; прямий (має недвозначну форму передачі), непрямий (має завуальовану форму передачі);

систематичність – регулярний, ситуативний;

рівень активності – безпосередній (віч-на-віч), опосередкований (взаємодія через електронні носії, інформаційно-комунікаційні технології);

дидактичні цілі – поточний (formative feedback) (здійснюється в процесі проходження курсу), підсумковий (summative feedback) (наприкінці вивчення курсу); констатувальний або описовий (фіксація результату навчальної діяльності у вигляді певних балів або оцінювального формулювання (відмінно, добре, погано) та коригувальний (надання коментарів із зазначенням помилок та шляхів їхнього виправлення).

В освітньому процесі ЗВО зворотний зв'язок виконує такі *функції*: інформаційну, інструктивну, навчальну, коригувальну, діагностичну, оцінювальну, контрольну, регуляторну. Крім того, важливими є також функції формування самооцінки, сприяння процесу рефлексії та створення відчуття успішності. Заслугує на увагу позиція Дж. Хетті про те, що зворотний зв'язок може «підкріплювати успіх, виправляти помилки, допомагати розгадати помилкові уявлення, пропонувати конкретні вдосконалення, давати поради щодо покращення на майбутнє, хвалити, карати чи винагороджувати, все з різними рівнями ефективності» (Hattie, 2019, с. 20). Усі дослідники підкреслюють здатність зворотного зв'язку (*feedback*) бути генератором «зворотного зв'язку з прогнозуванням» (*feedforward*).

Відповідно, будь-яка інформація, що подається в межах різних форматів зворотного зв'язку, має бути «почута» та врахована студентами для подальшої навчальної та професійної діяльності.

Одне з протиріч сучасного стану зворотного зв'язку у ЗВО пов'язано з тим, що викладачі вважають, що він спрямований на виявлення перспектив подальшої навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, натомість студенти переконані в тому, що зворотний зв'язок орієнтовано насамперед на зазначення недоліків, помилок у діяльності студентів у процесі оцінювання результатів навчання. Відзначимо, що аргументи викладачів пов'язані, по-перше, із наявністю певних стандартів, переліку компетентностей, які мають оцінюватися в освітньому процесі; по-друге, із особистісними якостями студентами, які заважають навчальній успішності. Також підкреслимо, що результати зворотного зв'язку зазвичай використовують саме викладачі на етапі підведення підсумків навчальної роботи. Отже, перевага критичного формату зворотного зв'язку створює напруження у взаємодії студентів та викладачів, спричинює суттєві проблеми в мотивації до власного професійного та соціального становлення в процесі навчання у ЗВО. Відповідно, зворотний зв'язок в освітньому процесі має бути спрямовано не тільки на реалізацію функції оцінювання, а й на розвиток рефлексивних здібностей, навичок організації самостійної роботи, самооцінки та взаємооцінки, конструктивної комунікації, управління емоціями.

За результатами аналізу наукової та навчально-методичної літератури доцільно виокремити такі *найважливіші характеристики зворотного зв'язку*: конкретність (співвіднесення з певними завданнями та навчальними діями, наявність та зрозумілість критеріїв оцінювання), своєчасність, співрозмірність (обсяг критичних зауважень, рекомендацій, індивідуальні переваги щодо

конкретної форми зв'язку), позитивність (визнання успішності на кожному етапі навчальної діяльності, оскільки це мотивує на подальшу роботу), конструктивний характер (поєднання зауважень, рекомендацій з пропозиціями щодо шляхів покращення навчальної діяльності, перспектив розвитку відповідних компетентностей), персоналізація (спрямованість на конкретного студента), діалогічність. Так, студенти мають бути готові до взаємодії із викладачем щодо результатів власної навчальної роботи та, відповідно, має значення вибір часу, ситуації для надання конструктивного зворотного зв'язку. Наголосимо на необхідності визнання та схвалення навіть найменших успіхів студентів, відзначення внеску кожного студента у груповій роботі.

Студенти по-різному оцінюють значущість зворотного зв'язку. Для одних такий зв'язок є необхідною умовою поточного процесу взаємодії з викладачем. Для інших – зворотний зв'язок набуває цінності виключно на завершальному етапі вивчення конкретного навчального курсу. Підкреслимо наявність ситуації «значущого Іншого», тобто роль статусу та авторитету викладача, суголосність ціннісних орієнтацій студентів та викладачів.

Окремий напрям у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях – це *зворотний зв'язок у дистанційному навчанні*. А. Шульга, В. Дідух, І. Гатрич підкреслюють, що такий зв'язок «може мати позитивний вплив на студентів, сприяючи підвищенню відповідальності за засвоєння матеріалу та налагоджуючи діалог щодо зворотного зв'язку та оцінювання, що за своєю природою допомагає студенту брати активну участь у навчальному процесі, а не бути пасивним спостерігачем» (Шульга, Дідух, Гатрич, 2023, с. 109). Серед різних форм зворотного зв'язку в дистанційному навчанні (Шульга, Дідух, Гатрич, 2023; Brophy, 2010, с. 69–89 та ін.) відзначимо та-

кі: коментарі та зауваження в дискусійних форумах; онлайн-вікторини та тести; бали за завдання з розгорнутим поясненням помилкових відповідей, а також інформацією, як вирішити подібну проблему; онлайн анонімний ящик для пропозицій студентів; коментарі та анотації; вбудовані в онлайн-курси огляди та системи теоретичних і практичних тестів з метою самодіагностики наявних знань студентів, практичних навичок; асинхронний експертний зворотний зв'язок і наставництво від практиків та ін. У контексті використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті Н. Олійник зауважує, що «інтерактивні можливості технологій електронного навчання дозволяють налагодити і навіть стимулювати зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, які неможливі в більшості традиційних систем навчання» (Олійник, с. 216).

Явний контекст зворотного зв'язку в освітньому процесі ЗВО пов'язаний, насамперед, із контролем та оцінюванням навчальних досягнень студентів. Оцінювання включає систематичне документування та аналіз даних з метою подальшого планування та проєктування поступу, може застосовуватись як орієнтир для викладачів, коли вони пропонують своїм студентам підтримку, планують її розширення або збільшення втручання. Оцінювання також є способом вимірювання результатів навчання порівняно з очікуваними досягненнями / прогресом, що означає, що викладачі та університети можуть установлювати бажані цілі на майбутнє та проводити оцінку індивідуальної або інституційної успішності (Вдосконалення, 2023, с. 240). Оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти відбувається в різних формах: усне та письмове опитування; оцінювання контрольних робіт, проєктів, творчих самостійних робіт, проходження виробничої практики тощо), що дозволяє студентам отримати інформацію щодо успішності навчальної діяльності

на основі порівняння відповідних результатів з навчальними стандартами.

Зазвичай оцінювальна функція зворотного зв'язку реалізується на основі формалізації поточної та підсумкової оцінки (бали за національною системою або ЄКТС, зараховано / не зараховано). Адресатом такого зворотного зв'язку є здобувач вищої освіти, який сприймає формалізовану таким чином оцінку як позицію викладача щодо ступеня засвоєння навчального матеріалу. Відзначимо, що відповідно до нормативних положень ЗВО студенти мають право на оскарження оцінки, перескладання заліків чи іспитів. Проте, як свідчить практика, переважна більшість здобувачів вищої освіти не використовують таку можливість та задовольняються наявним станом результатів навчальної успішності.

Розуміння значущості зворотного зв'язку виключно на основі його контрольної та оцінювальної функцій пов'язане з традиційною опорою шкільної навчальної практики на біхевіористські моделі навчання, у яких провідна роль учителя полягає у формулюванні «команд» (зовнішніх стимулів) та «формуванні рефлексів» належної освітньої поведінки (Sadler, 2010). Такий підхід до зворотного зв'язку є обмеженим і неповним, оскільки не враховує, чи сприйме студент отриману інформацію, чи використовує її для зміни своїх знань, уявлень, цінностей та поведінки.

Одним з найпоширеніших видів зворотного зв'язку в освітньому процесі ЗВО є *коментування* відповідей студентів, результатів виконаних завдань, яке може здійснюватися, по-перше, безпосередньо на навчальних заняттях в аудиторії чи на онлайн-заняттях, по-друге, шляхом надання коментарів у межах навчальних платформ, електронного листування тощо.

Коментування як вид зворотного зв'язку вимагає не тільки майстерності викладача в його змістовному та стилістично-

му оформленні, але й активності студентів у роботі з такими коментарями. Проте, як зауважує Дж. Хетті, «більшість коментарів, якщо вони не вимагали відповіді студента, часто ігнорувалися студентами, якщо коментарі зворотного зв'язку надавалися без виділення часу для студентів, щоб прочитати коментарі, без можливості використати їх для покращення, або де вони були нерозбірливими або важкозрозумілими» (Hattie, 2019, с. 17). Таку ж ситуацію описують D. Carless та N. Winstone, коли зазначають, що школярі / студенти викидають з голови або в прямому розумінні позбавляються письмових нотаток учителів, оскільки не розуміють, як тлумачити та використовувати ці коментарі. При цьому самих учителів не влаштовує співвідношення їхніх власних зусиль у наданні зворотного зв'язку й того педагогічного ефекту, який вони хотіли б бачити (Carless, Winstone, 2020).

Необхідно враховувати суттєві відмінності між неконструктивним та конструктивним зворотним зв'язком у процесі використання різних форм коментарів. Типовим прикладом першого є зауваження «Робота виконана погано. Все необхідно переробити!», результатом якого, зазвичай, може бути розчарування, зневіра студентів у власних силах і т. п. Конструктивний зворотний зв'язок має бути побудований на інших позиціях: «Вирішення представленого завдання не можна вважати правильним, оскільки Спробуйте звернутися до джерел ...» і т. п. Результати такого зв'язку розкривають перспективи подальшої роботи, стимулюють мотивацію до саморозвитку та самовдосконалення.

В умовах цифровізації вищої освіти викладачі мають можливості отримувати зворотний зв'язок від студентів на основі форумів, чатів навчальних платформ, зокрема Moodle, фідбеків наприкінці вивчення конкретного освітнього компонента та завершення навчання загалом. Продуктивність

такого зворотного зв'язку повною мірою залежить від викладачів, їхнього прагнення до вдосконалення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

Неявний контекст зворотного зв'язку в освітньому процесі ЗВО пов'язаний насамперед з особливостями міжособистісного спілкування, мотивації студентів, інтерпретації вербальної та невербальної поведінки. У міжособистісній взаємодії зворотний зв'язок зумовлює трансляцію соціокультурного досвіду спілкування, ціннісного ставлення до актуальних проблем сьогодення, професійного та соціального розвитку та саморозвитку сучасних фахівців. Дослідники в галузі соціальної психології підкреслюють, що «специфіка соціально-психологічного розуміння зворотного зв'язку – в тому, що джерелом інформації для суб'єкта виступає інший суб'єкт» (Копець, Гордієнко, 2008, с. 50). Важливим є зауваження про те, що «міжособистісний зворотний зв'язок – це отримані особою від оточення інформація, судження про себе та свою поведінку, про те, як її сприймають у діяльності та спілкуванні», він є умовою, механізмом і продуктом соціальної перцепції, виступає регулятором взаємодії людей» (Копець, Гордієнко, 2008, с. 50, 52).

Зазначимо, що зворотний зв'язок може транслювати й завуальовану, приховану інформацію, яка здатна справити суттєвий вплив на поведінку людини. Так, оцінка або коментарі за результатами виконання навчальних завдань можуть викликати негативні емоції в студентів, стан тривожності, що утруднює сприйняття змісту відповідного повідомлення, реалізацію наданих рекомендацій. При цьому викладачі не завжди розуміють та усвідомлюють причини того чи того варіанта сприйняття подій та подальшої реакції студентів (принцип «чорного ящика» (*black box*) у міжособистісному спілкуванні).

Одним із вагомих каналів зворотного зв'язку в міжособистісній комунікації є невербальні засоби спілкування. Саме невербальний зворотний зв'язок подекуди виявляється більш ефективним, оскільки інтонація та міміка найкраще, ніж слова, здатні передати емоційне ставлення до роботи студента. Уміння фіксувати невербальні сигнали зворотного зв'язку допомагає викладачеві не тільки контролювати ситуацію, а й своєчасно скоригувати мовлення, змінити стратегії взаємодії, вибрати іншу модель подання інформації, інший сценарій розмови, дискусії, таким чином уникнути негативної оцінки, неадекватної реакції тощо. Викладач має слідкувати за реакцією студента у відповідь на сформульовані оцінні судження, зауваження або рекомендації. Проте, підкреслимо, студенти також стежать за реакцією викладача на поточну комунікативну ситуацію та, відповідно, оцінюють рівень його педагогічної майстерності, культуру взаємодії.

Отже, треба враховувати, що зворотний зв'язок – це, перш за все, характеристика стану того, хто навчається (готовність до заняття, настрої, увага, його відповіді на запитання тощо), на основі яких викладач обирає тактику управління, гнучко реагуючи на зміни (Олійник, 2016, с. 217). Саме неявний контекст зворотного зв'язку демонструє його емоційний аспект, який знаходить вираз у тональності усного висловлювання, письмового коментаря, невербальній реакції суб'єктів освітнього процесу на ті чи ті ситуації. Саме тому дослідники наголошують на значущості особистісно зорієнтованого зворотного зв'язку, який має бути спрямований на заохочення студентів, визначення перспектив подальшого професійного зростання.

У неявному контексті зворотного зв'язку особливого значення набуває «петля зворотного зв'язку» (*feedback loop*) як реакція людей на інформацію, що

отримується в процесі міжособистісного спілкування, або внаслідок тих чи тих дій. Така реакція (вербальна або невербальна) здатна призвести до змін самих умов певного процесу або певної системи. Так, Д. Карлес підкреслює, що оцінювання та коментарі ініціюють і просувають діалог між учителем та учнем або між учнями (Carless, 2019). Розрізняють петлі позитивного та негативного зворотного зв'язку. Якщо студент отримує схвалення викладача, конструктивну критику його роботи із зазначенням напрямів подальшої діяльності, то це викликає посилення мотивації студентів до успішної навчальної діяльності, зацікавленості в подальшій конструктивній взаємодії із викладачами, іншими студентами в процесі групової роботи (петля позитивного зворотного зв'язку). Петля негативного зворотного зв'язку зумовлює або послаблення інтересу до навчання, або формування нейтрального чи байдужого ставлення до навчальної діяльності.

Щодо петлі зворотного зв'язку підкреслимо, що необхідно враховувати специфіку так званих «фільтрів сприйняття», які є індивідуальними в кожній людині. В освітньому процесі такі «фільтри» можуть бути пов'язані із ціннісними установками студентів та викладачів щодо значущості освіти, конкурентоспроможністю обраної професії, репутацією ЗВО та викладачів тощо. Зрозуміло, що відгук студентів на ті чи ті форми зворотного зв'язку також опосередкований і об'єктивними, і суб'єктивними чинниками, тобто зумовлює специфіку «петлі зворотного зв'язку». Студенти можуть виявити абсолютну байдужість до оцінок, зауважень, коментарів, реагувати агресивно або, навпаки, прагнути до виправлення помилок та покращення результатів. Відповідно, й подальші дії студентів також будуть відрізнятися. На нашу думку, різні

варіанти реакції студентів на пропонування з боку викладача зворотний зв'язок можуть суттєво або ускладнити, або покращити подальше вдосконалення освітнього компонента, освітнього процесу загалом. Саме тому врахування наслідків «петлі зворотного зв'язку» має бути в центрі уваги сучасних викладачів, які мають прогнозувати варіанти реакції студентів, звертати увагу на емоційний фон та особливості різних форм комунікації, створювати ситуації запиту на конструктивний зворотний зв'язок.

Підкреслимо, що зворотний зв'язок у взаємодії «викладач – студент» здійснюється не лише в процесі оцінювання, контролю навчальної діяльності. Самопрезентація викладача на початку навчального курсу також є своєрідною формою зворотного зв'язку, оскільки демонструє академічні досягнення, наукові інтереси, рівень комунікативної культури тощо викладача, що, своєю чергою, стає орієнтиром для здобувачів освіти щодо очікувань у подальшій роботі з цим викладачем та за цим курсом. Знайомство студентів на початку вивчення конкретного курсу із силабусом, вимогами до реалізації завдань курсу, критеріями оцінювання тощо має розглядатися як важливий складник успішності подальшого зворотного зв'язку в освітньому процесі.

Отже, аналіз наукової літератури з проблем зворотного зв'язку у вищій освіті, явного та неявного контекстів зворотного зв'язку підтверджує позиції дослідників про те, що основними чинниками встановлення ефективного зворотного зв'язку є: збалансованість та доцільність; точність і спрямованість на конкретну дію або продукт діяльності; своєчасність та оперативність; доступність і аргументованість; шанобливість. Одночасно з тим зворотний зв'язок має враховувати результати самооцінювання студентів і надавати інформацію для внесення кори-

гувальних змін до освітнього процесу (Олійник, с. 219).

Актуальною проблемою для сучасної практики вищої школи визнається формування *культури зворотного зв'язку* (Feedback literacy), яка виявляється в здатності студентів та викладачів сприймати (чути, читати), інтерпретувати й використовувати зворотний зв'язок для вирішення актуальних освітніх завдань. При цьому модель feedback literacy, запропонована австралійськими вченими D. Carless і D. Boud, включає ціннісний, раціональний, емоційний і діяльнісний компоненти, при цьому перші три впливають на прояв четвертого. Грамотність використання зворотного зв'язку передбачає чотири взаємозалежних процеси: визнання цінності зворотного зв'язку, уміння виносити судження, управління емоціями і здатність діяти (Carless, Boud, 2018).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зворотний зв'язок між учасниками освітнього процесу у ЗВО дозволяє налагоджувати конструктивну комунікацію, домагатися прогресу у викладанні та навчанні, підвищувати рівень залученості студентів, позитивно впливати на задоволеність навчанням, сприяти особистісному розвитку. Унаслідок ефективного зворотного зв'язку в закладі вищої освіти в студентів мають сформуватися: уявлення про ресурси розвитку власної особистості, навички грамотного зворотного зв'язку; усвідомлення цінності зворотного зв'язку в процесі власного професійного та соціального становлення; прийняття активної позиції в різних формах зворотного зв'язку; уміння проектувати та реалізовувати зворотний зв'язок, здійснювати на його основі конструктивну комунікацію, конструктивно його сприймати та використовувати; ініціативність у запиті до викладачів щодо зворотного зв'язку.

Особливості реалізації різних форм зворотного зв'язку мають аналізуватися на основі таких аспектів: когнітивний

(знання про сутність та форми зворотного зв'язку), емоційно-ціннісний (урахування ролі зворотного зв'язку в освітньому процесі, у міжособистісній взаємодії), діяльнісний (визначення результативності зворотного зв'язку, його функцій та перспектив подальшої освітньої діяльності).

Перспективи подальших досліджень пов'язані з обґрунтуванням теоретико-методичних засад формування у викладачів закладів вищої освіти культури зворотного зв'язку

Література

Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.

Вдосконалення викладання у вищій освіті: теорія та практика : монографія; за наук. ред. С. Калашнікової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 255 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/TE.2023>

Коpecь Л. В., Гордiєнко В. І. Зворотний зв'язок у процесах спілкування: оновлення концептуальних підходів та методів дослідження. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2008. Т. 84. С. 49–54.

Кушнір С. П. Зворотний зв'язок як метод реалізації конструктивістського підходу до навчальної діяльності студентів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 75(2). С. 135–139.

Олійник Н. Зворотний зв'язок у електронному навчанні як педагогічна проблема. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету.* 2016. Вип. 2. С. 215–225. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2016.f2.215-25>

Попов С. М. Соціально-філософський аналіз зворотного зв'язку: теоретико-методологічний контекст : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 40 с.

Тимофієва М. Вплив зворотного зв'язку на формування особистісних та професійних якостей студента в навчальному процесі. *Current issues of Social studies and Histori of Medicine. Joint Ukraine-Romanian scientific jornal.* 2015. № 4 (8). С. 121–126. URL: <http://e-apsnim.bsmu.edu.ua/article/view/2411-6181.4.2015.132>

Шульга А., Дідух В., Гатрич І. Використання засобів зворотного зв'язку під час дистанційного навчання студентів закладів вищої освіти. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».* 2023. Вип. 3. С. 105–110. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-3.15>

Шуневич О. Розвивальний формат зворотного зв'язку в процесі освітньої взаємодії. *Нові технології навчання.* 2021. № 95. С. 220–227. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.95.2021.25>

Brookhart S. M. How to Give Effective Feedback to Your Students. Second Edition. Alexandria, Virginia : ASCD, 2008. 121 p.

Brophy J. Motivating students to learn. New York; Routledge, 2010. 3-rd ed. 360 p.

Carless D. Feedback Loops and the Longer-Term: Towards Feedback Spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education.* 2019. Vol. 44. No. 5. P. 705–714. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>

Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education.* 2018. № 43 (8). P. 1315–1325. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Carless D., Winstone N. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education.* 2020. Vol. 28(1). P. 150–163. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>

Dochy F., Segers M., Arikani S. Dialogic Feedback for High Impact Learning. Routledge, 2022. 168 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003294139>

Hattie J., Clarke Sh. Visible Learning: Feedback. Taylor and Francis, 2018. 200 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429485480>

Hattie J., Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77. P. 81–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Henderson M., Ajjawi R., Boud D., Molloy E. The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners. Springer International Publishing; Palgrave Macmillan, 2019. 308 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3>

Johnson G.M., Cooke A. Self-regulation of learning and preference for written versus audio-recorded feedback by distance education students. *Distance Education*. 2016. № 37. P. 107–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081737>

Sadler D.R. Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. № 35 (5). P. 535–550. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

Thurlings M., Vermeulen M., Bastiaens Th., Stijnen S. Understanding Feedback: A Learning Theory Perspective. *Educational Research Review*. 2013. Vol. 9. No. 1. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.004>

Winstone N., Carless D. Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach. Routledge, 2019. 224 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351115940>

References

Busel, V. T. (Ed.). (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]. Kyiv: Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].

Kalashnikova, S. (Ed.). (2023). Vdoskonalennia vykladannia u vyshchii osviti: teoriia ta praktyka [Teaching Excellence in Higher

Education: Theory and Practice]. Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. DOI: <https://doi.org/10.31874/TE.2023> [in Ukrainian].

Kopets, L. V., & Hordiienko, V. I. (2008). Zvorotnyi zviazok u protsesakh spilkuvannia: onovlennia kontseptualnykh pidkhodiv ta metodiv doslidzhennia [Feedback in Intercommunication: Renovation of Points of View and Research Methods]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota – Proceedings. Pedagogical, psychological sciences and social work*, 84, 49–54 [in Ukrainian].

Kushnir, S. P. (2017). Zvorotnyi zviazok yak metod realizatsii konstruktyvistykoho pidkhodu do navchalnoi diialnosti studentiv [Feedback as a Method of Implementing a Constructivist Approach to Students' Educational Activities]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Collection of Scientific Works of Kherson State University. Pedagogical Sciences*, 75(2), 135–139 [in Ukrainian].

Oliinyk, N. (2016). Zvorotnyi zviazok u elektronnomu navchanni yak pedahohichna problema [Feedback in E-Learning as a Pedagogical Problem]. *Vidkryte osvितnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu – Open Educational E-Environment of a Modern University*, 2, 215–225. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2016.f2.215-25> [in Ukrainian].

Popov, S. M. (2012). Sotsialno-filosofskyi analiz zvorotnoho zviazku: teoretyko-metodolohichni kontekst [Social-Philosophical Analysis of the Feedback: Theoretical and Methodological Context]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Tymofiieva, M. (2015). Vplyv zvorotnoho zviazku na formuvannia osobystisnykh ta profesiynykh yakosti studenta v navchalnomu protsesi [The Influence of Feedback on the Formation of Personal and Professional Qualities of the Student in the Learning Process]. *Current issues of Social*

studies and History of Medicine. Joint Ukraine-Romanian scientific journal, 4(8), 121–126. Retrieved from <http://e-apnsm.bsmu.edu.ua/article/view/2411-6181.4.2015.132> [in Ukrainian].

Shulha, A., Didukh, V., & Gatriych, I. (2023). Vykorystannia zasobiv zvorotnoho zviazku pid chas dystantsiinoho navchannia studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Use of Feedback Means During Distane Education of Students in Higher Education Institutions]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezpererвної osvity. Seriya «Pedagogika. Psykholohiia» – Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series «Pedagogy. Psychology»*, 3, 105–110. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-3.15> [in Ukrainian].

Shunevych, O. (2021). Rozvyvalnyi format zvorotnoho zviazku v protsesi osvithnoi vzaiemodii [Developmental Format of Feedback in the Educational Interaction Process]. *Novi tekhnologii navchannia – New learning technologies*, 95, 220–227. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.95.2021.25> [in Ukrainian].

Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. 2-rd ed. Alexandria, Virginia: ASCD [in English].

Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn*. 3-rd ed. New York; Routledge [in English].

Carless, D. (2019). Feedback Loops and the Longer-Term: Towards Feedback Spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (5), 705–714. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108> [in English].

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315–1325. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354> [in English].

Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with

student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150–163. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372> [in English].

Dochy, F., Segers, M., & Arikan, S. (2022). *Dialogic Feedback for High Impact Learning*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003294139> [in English].

Hattie, J., & Clarke, Sh. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Taylor and Francis. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429485480> [in English].

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487> [in English].

Henderson, M., Ajjawi, R., Boud, D., & Molloy, E. (2019). *The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners*. Springer International Publishing; Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3> [in English].

Johnson, G. M., & Cooke, A. (2016). Self-regulation of learning and preference for written versus audio-recorded feedback by distance education students. *Distance Education*, 37, 107–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081737> [in English].

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 535–550. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930903541015> [in English].

Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, Th., & Stijnen, S. (2013). Understanding Feedback: A Learning Theory Perspective. *Educational Research Review*, 9 (1), 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.004> [in English].

Winstone, N., & Carless, D. (2019). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351115940> [in English].

Бутенко Л. Л. Феномен зворотного зв'язку в освітньому процесі закладу вищої освіти: явний та неявний контексти

У статті представлено сучасні підходи вітчизняних та зарубіжних науковців до визначення сутності зворотного зв'язку в освіті загалом та у вищій освіті зокрема. Акцентовано увагу на тому, що розуміння сутності зворотного зв'язку в освіті суттєво відрізняється в межах біхевіористського, когнітивістського, соціокультурного підходів, теорії соціального конструктивізму.

Зворотний зв'язок в освітньому процесі закладів вищої освіти розглядається як процес та результат трансляції та отримання інформації суб'єктами освітнього процесу щодо навчальної успішності, перспектив покращення освітніх результатів та стратегій навчання. Визначено типи та функції зворотного зв'язку. Представлено його найважливіші характеристики (конкретність, своєчасність, позитивність, конструктивний характер, персоналізація, діалогічність).

Явний контекст зворотного зв'язку у вищій освіті схарактеризовано на основі його контрольної та оцінної функцій. Наголошено на значущості конструктивного зворотного зв'язку в процесі коментування відповідей студентів, результатів виконаних завдань. Неявний контекст розкрито відповідно до особливостей міжособистісної комунікації в освітньому процесі, невербальних засобів спілкування, «петлі зворотного зв'язку» в різних формах комунікації в університеті. Доведено актуальність формування у викладачів та студентів культури зворотного зв'язку (Feedback literacy).

Ключові слова: зворотний зв'язок, зворотний зв'язок у вищій школі, конструктивний зворотний зв'язок, явний контекст зворотного зв'язку, неявний контекст зворотного зв'язку, «петля зворотного зв'язку».

Butenko L. The Phenomenon of Feedback in the Educational Process of Higher Education Institution: Explicit and Implicit Contexts

The article presents modern approaches of domestic and foreign scientists to determine the essence of feedback in education in general and in higher education in particular. Emphasis has been placed on the fact that the understanding of the essence of feedback in education differs significantly within behaviorist, cognitive, sociocultural approaches, the theory of social constructivism.

Feedback in the educational process of higher education institutions has been considered as a process and result of the transmission and obtaining the information by the subjects of the educational process regarding academic performance, prospects for improving educational results and learning strategies. Feedback types and functions have been defined. Its most important characteristics (concreteness, timeliness, positivity, constructive character, personalization, dialogicity) have been presented.

The explicit context of feedback in higher education has been characterized on the basis of its control and evaluation functions. The importance of constructive feedback in the process of commenting students' answers, the results of the tasks performed, has been emphasized. The implicit context has been disclosed in accordance with the features of interpersonal communication in the educational process, non-verbal means of communication, «feedback loops» in various forms of communication at the university. The relevance of the feedback literacy formation among teachers and students has been proved.

Keywords: feedback, higher education feedback, constructive feedback, explicit feedback context, implicit feedback context, «feedback loop».

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГЕЙМІФІКАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378: 004

DOI: 10.12958/2227-2747-2024-2(186)-38-50

Козуб Галина Олександрівна,

кандидат технічних наук, доцент,

доцент кафедри інформаційних технологій та систем

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна

galina14kz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5387-050X>

Козуб Владислав Юрійович,

доктор філософії з комп'ютерних наук,

асистент кафедри математики та інформатики

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна

v.y.kozub@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2710-7206>

Бондаренко Ліна Ігорівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри математики та інформатики,

в.о. завідувача кафедри математики та інформатики

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна

lina.igorevna2014@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7099-3368>

Бобень Ігор Юрійович,

дослідник .NET developer, Trinetix,

м. Київ, Україна

ihor.boben@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9421-1420>

Для цитування: Козуб Г. О., Козуб В. Ю., Бондаренко Л. І., Бобень І. Ю. Використання елементів гейміфікації в процесі дистанційного навчання здобувачів вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2 (186). С. 38–50. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-38-50](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-38-50).

References (стандарт APA): Kozub, H., Kozub, V., Bondarenko, L., & Boben, I. (2024). Vykorystannia elementiv heimifikatsii v protsesi dystantsiinoho navchannia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Use of Gamification Elements in the Distance Learning Process for Higher Education Students]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (186), 38–50. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-38-50](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-38-50) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Повномасштабне вторгнення Росії в Україну призвело до серйозних викликів у багатьох сферах громадського життя. Однією з найбільш постраждалих галузей є освіта, яка до цього часу не відновилася після випробувань, спричинених глобальною пандемією. Багато закладів освіти зазнали руйнувань або пошкоджень, а мільйони студентів і тисячі викладачів були змушені змінити місце проживання всередині країни або за її межами. Щоденно всі учасники освітнього процесу стикаються з викликами війни: перерви у навчанні, перехід на дистанційну або змішану форму навчання, повітряні тривоги та відключення електроенергії. Війна погіршила доступ до освіти, зглибила наявні освітні нерівності та негативно позначилася на якості освітнього процесу та успішності.

Вплив війни на освіту в Україні є серйозною проблемою, яка потребує аналізу і прийняття конкретних заходів, оскільки від цього залежить культурне майбутнє країни та наступних поколінь. Освіта є важливим суспільним благом і правом, що гарантовано Конституцією України. Відновлення доступу до неї є одним із пріоритетів держави (Когут та ін., 2023).

У зв'язку з цим значна частина освітнього процесу проводиться у форматі дистанційного навчання, особливо для здобувачів освіти, які проживають у зоні конфлікту. Більшість їх, що навчалися за воєнні роки, переходили на дистанційну форму навчання, особливо в західних областях України (64%). У прифронтових областях цей показник становить 81%. Дистанційне навчання стало необхідним та часто єдиним способом отримання освіти під час війни на прифронтових територіях та в інших областях України, що призводить до низки проблем і перешкод у процесі навчання (2 роки, 2024, с. 67).

Сучасні виклики в системі освіти потребують нових стратегій для залучення здобувачів освіти та стимулювання їхньої мотивації. У цьому контексті гейміфікація, що використовує елементи гри в процесі навчання, виявляється ефективним інструментом, який може перетворити навчання на захопливу та цікаву діяльність.

Головною перевагою гейміфікації є її здатність стимулювати активну участь здобувачів освіти в освітньому процесі. Елементи гри, такі як система нагород, рівні складності та конкурентний аспект, мотивують здобувачів освіти до більшої уваги та зосередженості на освітньому компоненті. Крім того, гра дозволяє створити можливість для індивідуалізації навчання, адаптуючи його під потреби кожного здобувача освіти. Завдяки можливостям використання гейміфікації практично в усіх сферах суспільного життя можна також використовувати ігрові механізми з освітньою метою.

Організація роботи в освітньому середовищі повинна бути такою, щоб кожна частина навчального дня була цікавою, пізнавальною й активною для здобувача освіти. За А. Верховецьким, зміна видів діяльності кожні 10 хвилин є ефективною для навчання. Тому викладачам рекомендується планувати навчальне заняття, систематично змінюючи різні формати роботи, як-от: групова робота, робота в парах, квести, вікторини й дискусії. Такий підхід допомагає зберігати увагу учасників освітнього процесу, підтримувати дисципліновану поведінку та зацікавленість у предметі, стилі викладання і особистості викладача (Верховецький, 2018).

Педагогічні та психологічні аспекти феномену гейміфікації в освіті передбачають мультидисциплінарний підхід до її вивчення. На основі узагальнення наукових підходів до сутності гейміфікації доцільно її розглядати як стратегію використання ігро-

вої механіки та дизайну досвіду для цифрового залучення та мотивації людей при досягненні своїх цілей. Цифровізація мотивації (за моделлю Фогга) може бути використана для організації освітнього процесу за допомогою відповідного програмного забезпечення сайтів. Це досягається інтерактивними цифровими засобами, які з високим рівнем залученості допомагають формувати нові вміння і дозволяють миттєво отримувати зворотний зв'язок, збільшують мотивацію учнів та оптимізацію навчання (Саган, 2023).

Отже, використання ігрових технологій у галузі освіти є необхідним і сучасним. Проте важливо розуміти мету використання гейміфікації та ігрових технологій для здобувачів освіти будь-якого рівня.

Аналіз актуальних досліджень.

Розвиток освітнього середовища в сучасній Україні рухається в бік доступності, динамічності та гнучкості. Ігрові технології та гейміфікація освітнього процесу сприяють позитивним змінам у цьому напрямі.

У дослідженні В. Горелова та С. Даріуша виділено основні складники процесу гейміфікації навчання, такі як реалізація, ресурси, завдання навчання, цілі навчання, цільова аудиторія та умови (Горелов, Даріуш, 2017). М. Кузів розглядає такі етапи гейміфікації: визначення цілей, опис гравця, опис цільової поведінки, визначення шляху гравця, визначення стратегії розваги та вибір інструментів (Кузів, 2018). О. Салата та О. Трухан підкреслюють важливі аспекти процесу гейміфікації, включаючи цілі, засоби стимулювання мотивації, завдання та досягнення (Салата, Трухан, 2023).

Гейміфікація будь-якого освітнього чи робочого процесу, як підтверджено численними науковими дослідженнями психологів, соціологів, педагогів, а також коментарями представників інших наукових напрямів, сприяє підвищенню мотивації, збільшенню

концентрації уваги, керуванню поведінкою, подоланню бар'єрів, а також допомагає вирішувати життєві ситуації, соціальні та психологічні обмеження тощо (Куцан та ін., 2020; Popov et al., 2021).

С. Детердинг та ін. (S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, N. Lennart) пропонують чотири типи підходів, які базуються на різному використанні ігор: серйозні ігри, розваги, ігровий дизайн та гейміфікація. Серед них гейміфікація демонструє найнижчий рівень інтеграції елементів гри, залишаючи основний процес навчання класичним (Deterding et al., 2011).

Заклади вищої освіти, відповідальні за підготовку педагогічних кадрів з високим рівнем цифрових знань, методик викладання, оцінювання та розвитку здобувачів освіти, стикаються з додатковими викликами на шляху до реформування освітньої системи. Такі педагоги, на думку О. Власія, повинні розвивати вміння орієнтуватися в інформаційно-цифровому просторі, створювати та використовувати різні освітні цифрові ресурси, додатки відповідно до потреб учнів та освітнього закладу (Власій, 2021).

На наш погляд, запровадження першої онлайн-платформи для розвитку цифрової писемності «Дія. Цифрова освіта» Міністерства цифрової трансформації України стала актуальною для розвитку цифрової компетентності громадян, держслужбовців і, зокрема, педагогів (Міністерство, 2021). Платформа пропонує низку освітніх ресурсів, включаючи посібники, каталоги, симулятори та подкасти, що охоплюють теми, пов'язані з наукою та технологіями, інформаційними технологіями, а також соціологічними, шкільними та сімейними питаннями. При цьому користувачі можуть створити власну траєкторію розвитку цифрової грамотності та перевірити свої знання за допомогою онлайн-оцінок.

Українські педагоги активно використовують ігрові формати, органічно інтегруючи їх із цифровими можливостями сучасної освіти. Цифровізація української освіти позитивно впливає на розвиток викладачів, їхнє професійне зростання, створює умови для дружнього, колегіального спілкування між здобувачами освіти та викладачами. Крім того, це формує якісні особистісні характеристики здобувачів. Ігрові технології та гейміфікація процесу навчання розширюють можливості викладача в подачі навчального матеріалу, адаптації його до потреб здобувачів освіти, акумулюючи кращі особисті якості учнів та студентської молоді в отриманні якісних знань.

Мета статті – аналіз трансформації освітнього процесу за рахунок використання гейміфікації та ігрових технологій; упровадження технології гейміфікації в процес дистанційного навчання здобувачів вищої освіти.

Методологія та методи дослідження. Методологічним підґрунтям дослідження слугували положення діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, середовищного методологічних підходів. Використано методи – аналіз наукової літератури, узагальнення та систематизація.

Виклад основного матеріалу.

У літературі є багато визначень терміна «гейміфікація», уперше цей термін виник у 2008 році в контексті цифрових медіа як застосування принципів гри в неігровому середовищі, але широке визнання здобув лише близько 2010 року (Deterding et al., 2011).

«Ray Wang (CEO & Principal Analyst у Constellation Research, Inc) визначає гейміфікацію як набір принципів конструювання, процеси та системи, котрі використовують для зацікавлення, мотивування та впливу на осіб, груп та спільнот для управління їхньою поведінкою та до-

сягнення бажаного результату» (Горелов, Даріуш, 2017, с. 136).

В освіті гейміфікація представлена як сучасна стратегія, яка передбачає застосування ігрових елементів поряд з традиційними методами навчання, що суттєво модернізує класичну освіту (Deterding et al., 2011).

«Ігрові технології – це форма навчання, яка заохочує практичне застосування знань, отриманих у процесі навчання. Це особливий метод навчання, який передбачає засвоєння навчального матеріалу та змісту освіти, формує взаємодію педагога і студента за допомогою гри. Ігрові технології допомагають знайти та отримати бажану ціль, тобто досягти певного результату. Це технології у вигляді ігрової форми, під час якої відбувається взаємодія вчителя та учнів, яка сприяє виробленню вмінь виконувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів, що реалізуються через певний сюжет» (Кравець, Гречановська, 2017).

Ігрові технології та гейміфікація мають спільні риси, такі як емоційна залученість, інтерес та азарт при отриманні чи перевірці знань, активізація мислення, креативності, критичного мислення та поведінкових характеристик, а також орієнтація на процес навчання (Deterding et al., 2011).

Інтеграція гейміфікації та ігрових технологій стає цінним інструментом реформування української освіти. Сучасні педагоги мають достатній досвід та підтримку від соціологічних опитувань та досліджень, що базуються на передових технологіях, щоб не боятися впроваджувати спільні форми навчання зі своїми студентами. Сучасні заклади освіти мають відмінне технічне забезпечення, включаючи доступ до Wi-Fi, що сприяє створенню цифрових освітніх центрів, комп'ютерних академій, STEAM-центрів

та лабораторій, IT-шкіл для різних вікових груп, від початкової школи. Також розвиваються інтерактивні наукові музеї, впроваджуються електронні підручники та журнали. Цифровізація освіти створює додаткові можливості для використання ігрових технологій у навчанні (Kubitskyi, et al., 2022; Dobroskok et al., 2023).

Ю. Блудова та О. Ільїна обговорюють основні напрями освітньої реформи, яка включає зміни в освітньому процесі, спрямовані на розвиток індивідуальності учнів, налагодження партнерських відносин з усіма учасниками навчання, оновлення змісту освіти, застосування знань на практиці, набуття життєвого досвіду та розвиток нових навичок і способів мислення. Комплексні інновації мають реалізовуватись з використанням таких форматів роботи, які не перевантажують учнів, а знімають напругу, стрес, усувають заучування, неухважність та негативні поведінкові прояви (Блудова, Ільїна, 2020).

Ключовою характеристикою гейміфікації в освіті є постійна увага та зацікавленість учасника у вивченій темі. Порівняно з традиційним навчанням, де легко може відбутися розсіювання уваги, ігровий підхід забезпечує постійний рівень інтересу та активну участь.

А. Степанова-Камиш акцентує увагу на важливості змін для особистості педагога, його професійного зростання, системного розвитку та навчання. Додатково дослідниця виділяє п'ять цифрових навичок, які мають бути притаманні сучасним педагогам:

- ведення відповідного обліку в соціальних мережах – і особистих, і для груп чи освітнього закладу, відділяючи лише цікаві актуальні події та матеріали з акцентом на фотографії (відеоматеріали) високої якості, а також створення QR-кодів та використання хештегів;

- навички створення якісних відеолекцій, ведення YouTube-каналу, редагування відеозаняття, створення «живих» фотографій;

- уміння демонструвати ці заняття здобувачам освіти, тобто вміло інтегруючи в урок частини раніше записаного відеозаняття;

- здатність використовувати різноманітні інструменти, сервіси віртуальної дошки та платформи; створення онлайн-дошок;

- використання покликання; проведення власних вебінарів (Степанова-Камиш, 2023).

Однією з популярних форм співпраці викладачів та здобувачів освіти є технологія спільної роботи з використанням ігрових та гейміфікованих методів, це – мобільні програми та інтерактивні платформи, які зазвичай використовують українські педагоги в сучасній освіті:

1. Віртуальні лабораторії, робототехніка, скетчнотинг (заміна застарілих презентацій), таймлайни, ментальні карти, діаграми, ребуси, онлайн-бібліотеки, онлайн-опитування (технології та відеоігри); WebQuest, Among Us, Fortnite, технології доповненої реальності (AR) та віртуальної реальності (VR), штучний інтелект, інтерактивні дошки (Jamboard, MIRO, IDroo) та ін.

2. Moodle, Teams, Classroom, Zoom, Kahoot, LearningApps.org, сервіси Google (включаючи Meet), Genially, AR Book, ClassMarker, Padlet.com, Canva, Bubbl.us, ClassDojo, Mindomo, Thinglink, Glogster, LanguageTool, CatBoost, Flippity, WordItOut, Mentimeter, NZ.UA, електронна школа, Wordwall (вебсервіси, платформи) та ін.

Реальні обставини та сучасні умови в Україні та світі спричинили зміни в освітньому процесі. Уже багато років система дистанційного навчання на базі платформи Moodle є невід'ємним складником освітнього процесу в Державному

закладі «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Викладачі розроблюють інтерактивні навчальні середовища для забезпечення освітнього процесу з упровадженням гейміфікації як одним із важливих методів підвищення ефективності навчання (підвищує мотивацію, посилює концентрацію уваги, спрямовує поведінку, долає бар'єри, ламає психологічні обмеження тощо). Для дистанційного навчання ігри можуть бути корисними, оскільки вони розвивають такі

навички, як вирішення проблем, критичне мислення, соціальна компетентність та співпраця. Ігри також стимулюють здобувачів освіти, збільшують зацікавленість у певних предметах, зменшують рівень втоми серед здобувачів освіти, покращують успішність та сприяють розвитку когнітивних здібностей. У таблиці 1 подано узагальнені позиції щодо позитивного впливу гейміфікації на студентів при дистанційному навчанні із застосуванням методу коучингу (Цуранова та ін., 2022).

Таблиця 1

Позитивний вплив гейміфікації

Чинник	Вплив на здобувачів освіти
Мотивація	гра – це найбільш природний спосіб активності родом з дитинства, тому гра плавно заохочує та мотивує студентів до навчання
Увага	дозволяє зробити дистанційне навчання цікавим, утримує увагу
Активність	передбачає активність гравця до досягнення мети, включається дух змагань та конкуренції
Командоутворення	ігри у командах передбачають комунікацію, розподіл ролей, взаємодію, що сприяє командоутворенню
Творчість	гра передбачає нестандартне вирішення проблеми, творчий підхід, винахідливість, розкриття власних здібностей
Запам'ятовування матеріалу	гра викликає емоції, які в поєднанні із знаннями сприяють кращому засвоєнню знань, отриманих не від учителя, а власним шляхом

Гейміфікація є однією з ключових тенденцій застосування інформаційних технологій у вищій освіті. Можна виділити такі тенденції гейміфікації в освіті:

- розробка комп'ютерних навчальних ігор;
- гейміфікація як спосіб підвищення мотивації здобувачів освіти;
- гейміфікація системи керування навчанням і навчальним контентом.

Одним із елементів гейміфікації, що існує в системі Moodle, в якості основного інструменту використовується модуль «Словник». Елемент «Словник» дозволяє виділяти відповідні поняття гіперпосиланням на сторінках Moodle й більшості

його модулів, що дозволяє здобувачу освіти миттєво ознайомитися у спливаючому вікні з визначенням, що цікавить його поняття при кліці по ньому мишкою (автозв'язування записів глосарію).

Елемент «Словник» системи Moodle містить і потужний технічний, і методичний потенціал, що дозволяє на його основі створити ефективні умови щодо освоєння здобувачами освіти складного термінологічного апарату освітнього компонента, що вивчається. Проте для цього глосарій повинен пройти кілька етапів розробки.

Базовим етапом розробки інтерактивного глосарію є формування переліку основних термінів освітнього компо-

нента в їх оптимальну кількість. Далі формується їх визначення з урахуванням формулювань, знайомих зі школи, а також у контексті освітнього компонента і загальної термінології. Отже, після закінчення цього етапу за кілька циклів формується електронна таблиця понять і їх визначень. Документ розміщується в Moodle з освітнього компонента й відразу можна користуватися в освітньому процесі.

Глосарій Moodle підтримує можливість угруповання термінів за категоріями, а також завдання для синонімічних варіантів написань. Тому на наступному етапі всі поняття розподіляються в рамках документа за категоріями, зазвичай відповідним темам освітнього компонента. Далі для термінів у таблиці формується перелік їх синонімічних назв, що включає переважно основні відмінкові форми й кількісні варіації.

Для виключення помилкового виводу покликань застосовується автозв'язування тільки для зазначених вище заздалегідь заданих форм термінів (наприклад, для освітнього компонента «Фізика», щоб по терміну «вага» покликання на визначення не виводилось у слові «відомо»). Цей етап має кілька циклів редагування й подальшої апробації глосарію. По його закінченні створюється електронна таблиця з чотирма стовпцями: термін, визначення, категорія і перелік ключових слів.

Використання формату електронних таблиць MS Excel зумовлено можливістю пакетного імпорту записів у глосарій системи Moodle при використанні відповідного вебконвертера (Триус та ін., 2012; Import, 2022). Отже, отримано файл у форматі xml для завантаження в глосарій Moodle. Для успішного імпорту потрібно виконати примусову установку кодування докумен-

та на utf8. Оскільки за замовчуванням записи імпортуються в глосарій без підтримки автозв'язування і відповідності повним словам, потрібні невеликі витрати часу для включення цих опцій для кожного окремого запису. Така проблема вирішується автозаміною значень параметрів `usedynalink` і `fullmatch` з нуля на одиницю в xml файлі. Після цього всі записи додаються в Moodle з освітнього компонента за допомогою згаданого вище засобу пакетного імпорту, що дозволяє відразу задіяти повнофункційний глосарій в освітньому процесі.

Важливою додатковою перевагою розробки електронного глосарію в системі Moodle є те, що на основі записів глосарію можна створювати різні інтерактивні ігрові модулі («Hangman», «Crossword», «Cryptex», «Millionaire», «Sudoku», «Snakes and Ladders», «Hidden Picture»).

Ігрові модулі освітньої платформи Moodle мають систему оцінювання. Система оцінювання вбачає можливість використовувати різні шкали, які включають варіанти від простого «Так»/«Ні» до шкал з багатьма градаціями, включаючи відсоткову шкалу. Викладач вибирає необхідну шкалу відповідно до критерію оцінювання. Якщо можливо, використовується оцінювання результатів повторного проходження, дозволяючи здобувачу освіти повторно виконувати завдання.

Для підсумкової оцінки можуть використовуватись різні критерії, такі як найкраща оцінка, середня оцінка, оцінка за першу або останню спробу. Також можливе застосування штрафів (Триус та ін., 2012).

На рис. 1 показано, як обрати ігровий модуль «Crossword» вкладки «Додати діяльність або ресурс» у режимі «Редагування» системи Moodle.

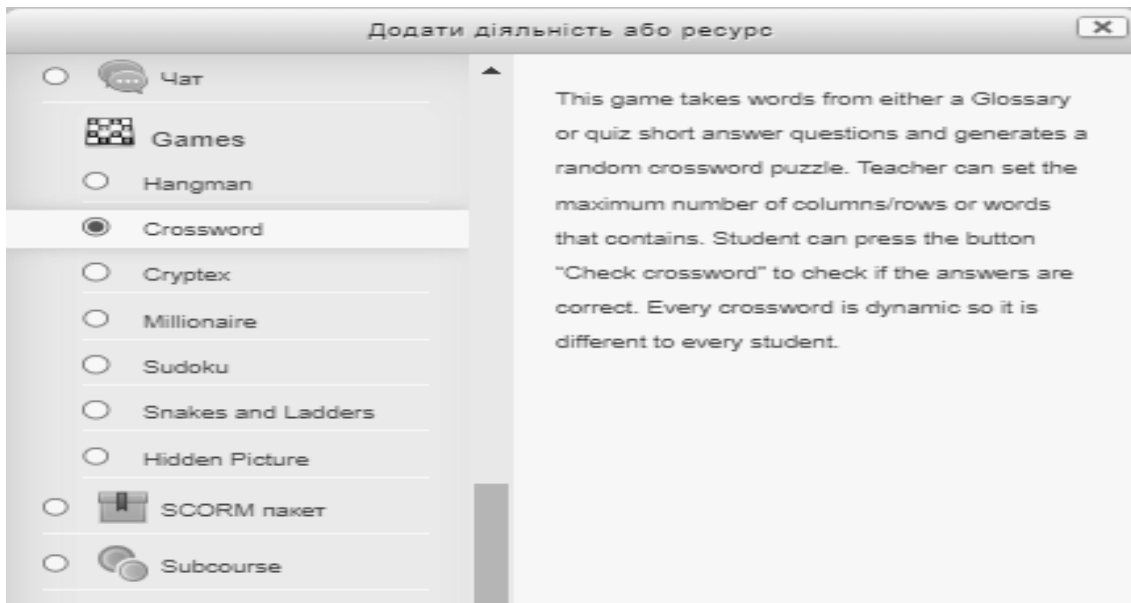


Рис. 1. Ігрові модулі в Moodle

Це дозволяє використовувати систему Moodle до освоєння термінів дисципліни в ігровій формі. Наявність зручного режиму друку, зокрема, допускає використовувати їх у рамках аудиторних занять.

На рис. 2 приклад сформованого ігрового модуля «Crossword» з освітнього компонента «Фізика» за темою «Молекулярна фізика» системи Moodle.



Рис. 2. Приклад модуля «Crossword»

У зв'язку з тим, що значна частина освітнього процесу проводиться у форматі дистанційного навчання, для здобувачів освіти повсякденна робота та навчальні за-

вдання стають автоматичними, перестаючи приносити емоційне задоволення від процесу навчання, викликаючи втому і перетворюючись на рутину. Використання гейміфі-

кації сприяє підвищенню мотивації навчання, посиленню концентрації уваги.

Прикладом позитивного впливу на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів першого рівня вищої освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка є використання ігрових модулів («Hangman», «Crossword», та ін.) у навчальному середовищі системи Moodle в лекціях, лабораторних та практичних роботах, тематичних атестаціях.

Створення ігрових модулів у Moodle можливе лише після заповнення інтерактивного глосарію в модулях освітньої системи, призначених для контролю знань. Наочність та інформативність глосарію поступово збільшується за рахунок доповнення тексту обраних записів акцентуючим форматуванням, ілюстраціями, анімацією та відео. Студенти брали активну участь при створенні інтерактивного глосарію, знаходили відсутні терміни у глосарію, що відповідають освітньому компоненту, редагували, додавали матеріали у вигляді вкладених файлів або у вигляді гіперпосилань на хмарні сховища викладача. Викладач перевіряв та оцінював якість виконаної самостійної роботи. У такий спосіб було реалізовано підвищену наочність та ергономічність глосарію, що дозволило суттєво підвищити інтерес здобувачів вищої освіти до самостійного освоєння термінів дисципліни у неформальній формі. Отже, на практиці було реалізовано умови для більш ефективного засвоєння термінологічного апарату освітнього компонента «Фізика».

Упровадження гейміфікації та ігрових технологій в освітній процес є ефективним інструментом для заохочення навчання та підвищення мотивації здобувачів освіти. Можна виділити суттєві аспекти процесу гейміфікації, включаючи цілі, засоби підвищення мотивації, завдання та результати:

- конкретні цілі, щоб забезпечити високу мотивацію до участі;

- логічні, послідовні та обговорювані між учасниками правила, що встановлюють конкретні межі досягнення цілей;

- система зворотного зв'язку (рефлексії), що забезпечує досяжність поставлених цілей та чесність учасників;

- добровільна згода брати участь, виконувати та дотримуватися правил гри (McGonigal, 2010).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Визначені ключові аспекти використання гейміфікації в процесі дистанційного навчання: мотивація, концентрація, активність, співпраця, творчість, запам'ятовування матеріалу. Гейміфікація та ігрові технології спрямовані на підвищення зацікавленості здобувача вищої освіти у виконанні завдань, стимулювання його самовираження, а також на знаходження нових та креативних рішень задачі, яка активно залучає здобувачів та спонукає їх до досягнення навчальних цілей. Гейміфікація допомагає викладачам створювати стимулювальне середовище, де навчання стає емоційно насиченим та інтерактивним, а здобувачі освіти отримують можливість розвивати не лише академічні, а й соціальні навички. Дослідження свідчать, що гейміфікація сприяє підвищенню активності та результативності навчання.

Перспективним напрямом подальших досліджень є обґрунтування теоретико-методичних засад формування освітньо-цифрового середовища з елементами гейміфікації та ігрових технологій у сучасних вітчизняних закладах вищої освіти.

Література

Блудова Ю., Ільїна О. Геймізація освітнього процесу в Новій українській школі. *Актуальні проблеми гуманітарних наук.* 2020. № 1 (27). С. 169–173. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203390>

Верховецький А. Як спланувати ефективний навчальний процес. Нова

українська школа. *НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/view/yak-splanuvaty-efektyvnyj-navchalnyj-protses/>

Когут І., Нікуліна О., Сирбу О., Жерьобкіна Т., Назаренко Ю. Війна та освіта. Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. Київ : Cedos, 2023. 140 с.

Власій О. Можливості використання ігрових технологій для підготовки майбутніх учителів до формування цифрової компетентності школярів. *Молодь і ринок*. 2021. № 5–6 (191–192). С. 77–83. DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.5/191.2021>

Горелов В., Даріуш С. Гейміфікація навчання. *Інформаційні технології та комп'ютерне моделювання : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Івано-Франківськ, 15–20 травня 2017 р.). Івано-Франківськ, 2017. С. 136–139.

Кравець Н. М., Гречановська О. В. Ігрові технології навчання як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу ВНЗ. *Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету*. 2017. Т. 1. С. 128–132.

Кузів М. З. Рольові ігри на занятті з іноземної мови як метод навчання іншомовної комунікації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологія». 2018. № 1. С. 196–197.

Куцан Ю., Гурєв В., Яцишин А., Яцишина А. Віртуальний науково-навчальний центр для підготовки оперативно-диспетчерського персоналу в енергетиці України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 79, № 5. С. 90–108. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.3637>

Міністерство цифрової трансформації України. *Diia. Освіта*. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/>

Саган О. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки*. 2022.

№ 100. С. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2>

Салата О., Трухан О. Гейміфікація як засіб підвищення ефективності навчального процесу в середній освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2023. № 3(76). С. 47–60. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.3.5>

Степанова-Камиш А. Як зросла цифрова компетентність вчителів і топ-5 цифрових навичок, без яких не обійтися сучасному вчителю. Нова українська школа. *НУШ*. 2023. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-vyrosla-tsyfrova-kompetentnist-vchyteliv-ta-top-5-digital-navychok-bez-yakuh-ne-obijtysya-suchasnomu-pedagogu/>

Триус Ю. В., Герасименко І. В., Франчук В. М. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: методичний посібник. Черкаси, 2012. 220 с.

Цуранова О., Татаринцева Ю., Бившева Т., Погода О. Методичні рекомендації щодо впровадження технологій гейміфікації в дистанційній освіті. *Acta Paedagogica Volyniense*. 2022. № 6. С. 108–114. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.6.17>

2 роки повномасштабного вторгнення. *Війна та освіта. Звіт за результатами дослідження*. Київ, 2024. 72 с.

Deterding S., Dixon D., Khaled R., Lennart N. From game design elements to gamefulness: defining «gamification». *Envisioning Future Media Environments MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (2011, September 28–30). 2011. P. 9–15. Tampere, Finland. DOI: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Dobroskok I., Nalyvaiko O., Masych V., Vasyuchenko P., Melnyk T., Zheronnyukova O. Development of quest games in the process of teaching students of technical specialties. *AIP Conf. Proc.* 2023 December, 7. Vol. 2889, Issue 1. Art. no. 090006. DOI: <https://doi.org/10.1063/5.0172914>

Import glossary entries. URL: https://docs.moodle.org/404/en/Import_glossary_entries

Kubitsky S., Saienko V., Demianiuk V., Mykhasiuk K. Management of pedagogical and sports educational institutions in Ukraine. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*. 2022. Vol. 11. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.6018/sportk.538991>

McGonigal J. Gaming can make a better world. Ted. 2010. URL: <https://tedxproject.wordpress.com/2010/04/18/jan-e-mcgonigal-gaming-can-make-a-better-world/>

Popov O. O., Iatsyshyn A. V., Iatsyshyn A. V., Kovach V. O., Artemchuk V. O., Gurieiev V. O., Kiv A. E. Immersive technology for training and professional development of nuclear power plants personnel. *4th International Workshop on Augmented Reality in Education* (May 11, 2021, Kryvyi Rih). 2021. Vol. 2898. P. 230–254. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/4631>

References

Bludova, Yu., & Ilina, O. (2020). Heimizatsiia osvithnoho protsesu v Novii ukrainskii shkoli [Gamemization of the Education Process in the New Ukrainian School]. *Aktualni problemy humanitarnykh nauk – Actual Problems of Humanitarian Sciences*, 1(27), 169–173. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203390> [in Ukrainian].

Verkhovetskyi, A. (August 11, 2018). Yak splanuvaty efektyvnyi navchalnyi protses [How to Plan an Effective Educational Process]. *Nova ukrainska shkola – New Ukrainian School*. Retrieved from <https://nus.org.ua/view/yak-splanuvaty-efektyvnyj-navchalnyj-protses/> [in Ukrainian].

Kohut, I., Nikulina, O., Syrbu, O., Zherobkina, T., & Nazarenko, Yu. (2023). Viina ta osvita. Yak rik povnomasshtabnoho vtorhnennia vplynuv na ukrainski shkoly [War and Education. How a Year of Full-

Scale Invasion affected Ukrainian Schools]. Kyiv: Cedoss [in Ukrainian].

Vlasii, O. (2021). Mozhlyvosti vykorystannia ihrovykh tekhnolohii dlia pidhotovky maibutnykh uchyteliv do formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti shkoliariv [Possibilities of Using Game Technologies to Prepare Future Teachers for the Formation of Digital Competence of Schoolchildren]. *Molod i rynok – Youth and market*, 5-6 (191-192), 77–83. DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.5/191.2021> [in Ukrainian].

Horielov, V., & Dariush, S. (2017). Heimizatsiia navchannia [Gamification of Education]. *Informatsiini tekhnolohii ta kompiuterni modeliuvannia – Information technologies and computer modeling: materials of the International Scientific and Practical Conference*. (pp. 136–139). Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

Kravets, N. M., & Hrechanovska, O. V. (2017). Ihrovi tekhnolohii navchannia yak odna z innovatsiinykh form navchalno-vykhovnoho protsesu VNZ [Game Learning Technologies as one of Innovative Forms of Educational Process of Universities]. *Materialy XLVI naukovo-tekhnichnoi konferentsii pidrozdiliv Vinnytskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu – Materials of the XLVI scientific and technical conference of units of the Vinnytsia National Technical University*, 1, 128–132. Vynnytsia [in Ukrainian].

Kuziv, M. Z. (2018). Rolovi ihry na zaniatti z inozemnoi movy yak metod navchannia inshomovnoi komunikatsii [Role-Playing Games in a Foreign Language Class as a Method of Teaching Foreign Language Communication]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: Serii: Filolohiia – Scientific notes of the National University «Ostroh Academy»: Series «Philology»*, 1, 196–197 [in Ukrainian].

Kutsan, Yu., Hurieiev, V., Yatsyshyn, A., & Yatsyshyna, A. (2020). Virtualnyi naukovo-navchalnyi tsentr dlia pidhotovky operatyvno-dyspetcherskoho personalu v enerhety-

tsi Ukrainy [Virtual Research and Training Centre for Operating and Dispatching Personnel in the Energy Sector of Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 79 (5), 90–108. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.3637> [in Ukrainian].

Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy [Ministry of Digital Transformation of Ukraine]. (2021). *Diia. Osvita*. Retrieved from <https://osvita.diia.gov.ua/> [in Ukrainian].

Sahan, O. (2022). Heimifikatsiia yak suchasnyi osvitnii trend [Gamification as a Modern Educational Trend]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 100, 12–18. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2> [in Ukrainian].

Salata, O., & Trukhan, O. (2023). Heimifikatsiia yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoho protsesu v serednii osviti [Gamification as a Means of Increasing the Effectiveness of the Educational Process in Secondary Education]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuous professional education: theory and practice*, 3(76), 47–60. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.3.5> [in Ukrainian].

Stepanova-Kamysh, A. (July 3, 2023). Yak zrosla tsyfrova kompetentnist vchyteliv i top-5 tsyfrovyykh navychok, bez yakykh ne obiitysia suchasnomu vchyteliu [How the Digital Competence of Teachers has Increased and the top 5 Digital Skills that a Modern Teacher Cannot do Without]. Nova ukrainska shkola – New Ukrainian School. Retrieved from <https://nus.org.ua/articles/yak-vyrosla-tyfrova-kompetentnist-vchyteliv-ta-top-5-digital-navychok-bez-yakyh-ne-obijtytsya-suchasnomu-pedagogu/> [in Ukrainian].

Tryus, Yu. V., Herasymenko, I. V., & Franchuk, V. M. (2012). Systema elektronnoho navchannia VNZ na bazi MOODLE [The MOODLE-Based E-Learning System of Higher Education Institutions]. Cherkasy [in Ukrainian].

Tsuranova, O., Tataryntseva, Yu., Byvsheva, T., & Pohoda, O. (2022). Metodychni rekomendatsii shchodo vprovadzhennia tekhnolohii heimifikatsii v dystantsiinii osviti [Methodological Recommendations for the Introduction of Gamification Technologies in Distance Education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 108–114. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.6.17> [in Ukrainian].

2 roky povnomasshtabnoho vtorhennia. Viina ta osvita. Zvit za rezultatamy doslidzhennia [2 years of Full Scale Invasion. War and Education. Report on the Results of the Study]. (2024). Kyiv [in Ukrainian].

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Lennart, N. (2011). From game design elements to gamefulness: defining «gamification». *MindTrek'11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. (pp. 9–15). Tampere, Finland. DOI: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040> [in English].

Dobroskok, I., Nalyvaiko, O., Masych, V., Vasyuchenko, P., Melnyk, T., & Zhernovnykova, O. (2023). Development of quest games in the process of teaching students of technical specialties. *AIP Conf. Proc.*, 2889 (1), art. no. 090006. DOI: <https://doi.org/10.1063/5.0172914> [in English].

Import glossary entries. (2022). Retrieved from https://docs.moodle.org/404/en/Import_glossary_entries [in English].

Kubitskyi, S., Saienko, V., Demianiuk, V., & Mykhasiuk, K. (2022). Management of pedagogical and sports educational institutions in Ukraine. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 11, 1–14. DOI: <https://doi.org/10.6018/sportk.538991> [in English].

McGonigal J. (2010). Gaming can make a better world. Ted. Retrieved from <https://tedxproject.wordpress.com/2010/04/18/jane-mcgonigal-gaming-can-make-a-better-world/> [in English].

Popov, O. O., Iatsyshyn, A. V., Iatsyshyn, A. V., Kovach, V. O., Artemchuk, V. O., Gurciev V. O., & Kiv, A. E. (2021). Immersive technology for training and professional development of nuclear power plants personnel. In: *4th International Workshop on Augmented Reality in Education*, 2898, 230–254. Kryvyi Rih. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/4631> [in English].

Козуб Г. О., Козуб В. Ю., Бондаренко Л. І., Бобень І. Ю. Використання елементів гейміфікації в процесі дистанційного навчання здобувачів вищої освіти

У роботі розглянуто різні наукові погляди на гейміфікацію та ігрові технології в українській освіті, особливу увагу приділено впровадженню актуальних ігрових форм співпраці зі студентами в період змін у українській освіті, зокрема в освітньому процесі під час воєнного стану. Дослідження засвідчило, що гейміфікація та ігрові технології можуть позитивно впливати на розвиток особистості здобувача освіти, мотивацію до навчання, взаємини всередині студентської спільноти, академічну успішність, а також здобуття необхідних знань і навичок для майбутнього розвитку та кар'єри.

Результати дослідження підкреслюють корисність упровадження гейміфікації та ігрових технологій в освітній процес закладу вищої освіти. Наведено приклади успішної практики з упровадження технологій гейміфікації в сучасну вищу освіту через створення нових гейміфікованих дидактичних додатків. Робота демонструє свідчення про якісну трансформацію в освітній процес ігрових технологій та елементів гейміфікації при використанні Moodle у дистанційному навчанні при застосуванні методу коучингу та проведенні занять з фізики.

Ключові слова: гейміфікація, ігрові технології, мотивація, Moodle, глосарій, дистанційна освіта, освітній процес.

Kozub H., Kozub V., Bondarenko L., Boben I. Use of Gamification Elements in the Distance Learning Process for Higher Education Students

The article examines various scientific perspectives on gamification and game-based technologies in Ukrainian education. The particular attention has been paid to the implementation of current game-based forms of cooperation with students during a period of changes in Ukrainian education, especially in the educational process during wartime. The research indicates that gamification and game-based technologies can positively impact the development of students' personalities, motivation for learning, relationships within the student community, academic success, and the acquisition of necessary knowledge and skills for future development and careers.

The research results highlight the benefits of integrating gamification and game-based technologies into the educational process of a higher educational institution. Examples of successful practices in implementing gamification technology in modern higher education, including the creation of new gamified didactic applications, have been provided. The article demonstrates the evidence of a qualitative transformation in the educational process through the use of game-based technologies and gamification elements when using Moodle for distance learning, particularly with the application of coaching methods and conducting physics classes.

Keywords: gamification, game-based technologies, motivation, Moodle, glossary, distance education, educational process.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



**ORAL PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SPEECH
AS A MEANS OF COMMUNICATION
FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

UDC 378.147:[808.5+373.3]

DOI: 10.12958/2227-2747-2024-2(186)-51-62

Mordovtseva Nataliia Valeriivna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Primary Education
at the State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»,
Poltava, Ukraine
mordovcevanv@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1827-9404>

Uzhchenko Dmytro Viktorovych,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education
at the State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»,
Poltava, Ukraine
duzhchenko@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4619-1223>

Для цитування: Mordovtseva N.V., Uzhchenko D.V. Oral Professional-Pedagogical Speech as a Means of Communication of the Future Primary School Teacher. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2 (186). С. 51–62. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-51-62](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-51-62).

References (стандарт APA): Mordovtseva, N., & Uzhchenko, D. (2024). Oral Professional-Pedagogical Speech as a Means of Communication of the Future Primary School Teacher. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (186), 51–62. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-51-62](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-51-62) [in English].

Articulation of the issue. The contemporary realities of public life, coupled with the ongoing transformations and developments in national education, which are occurring against the backdrop of military events in Ukraine, necessitate that those engaged in the educational process employ diverse methods of information transmission. This, in turn, compels educators to identify optimal means of communication with students and colleagues, to utilise the latest innovative technologies that are currently satu-

rated with information space, and to enhance their professional and pedagogical discourse for future activities.

M. Druzhynets holds the unshakable conviction that in a society characterised by a high level of education and culture, where European integration is not merely a foreign policy vector but also a strategic guideline for the powerful and dynamic

development of the entire Ukrainian community, the advancement of the national language, the expansion of its scope of functioning in all spheres of social communication and the enhancement of its prestige within the context of Ukrainian and world culture will inevitably result in the cultivation of an exemplary literary language (Druzhynets, 2019, p. 8).

Speech plays an essential role in the pedagogical process, facilitating the achievement of key educational objectives, including cognitive, developmental, communicative, and life and work preparation. Oral communication assumes a pivotal position in the speech of a future primary school teacher. In accordance with the Professional Standard (Professional Standard for the professions «Teacher of Primary Grades of a General Secondary Education Institution», «Teacher of a General Secondary Education Institution», «Teacher of Primary Education (with a Junior Specialist Diploma)» (approved by the Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine No. 2736 of 23.12.2020), one of the main functions of a teacher is the language and communication competence of a modern teacher. In the process of teaching and learning, the teacher must first of all teach students to engage in oral and written communication, apply methods and techniques to enrich students' speech, and express their thoughts, feelings and attitudes. Furthermore, the teacher must promote students' language creativity and encourage students to understand each other and interact with each other through active and passive communication.

Consequently, the education of young people and the successful resolution of complex social issues are largely contingent upon the future teacher, with our study focusing on those who will become primary school teachers. Their professional abilities, general culture, including their communication skills,

are of significant importance. It is therefore essential that a future primary school teacher's ability to make accurate, competent, and correct statements in a particular speech situation is given special consideration. Furthermore, they should serve as a model for students in their mastery of the fluency of the state language in their native country.

Analysis of relevant studies. The subject of linguistic culture in general and the basics of communication culture in particular is the focus of works by a number of national scholars, including N. Babych, S. Bybyk, H. Volkotrub, O. Horbul, S. Yermolenko, S. Karavansky, S. Karaman, T. Kovalevska, O. Kubrak, L. Matsko, L. Palamar, M. Pentiliuk, O. Serbenska, T. Chmut, L. Shtoma, and others.

The professional pedagogical speech of the future teacher has been the subject of study and analysis in the scientific researches of N. Babych, N. Volkova, A. Hodlevska, N. Holovan, O. Horska, V. Hrynova, T. Kaliuzhna, M. Mykhniuk, N. Moskovchuk, L. Palamar-chuk, L. Struganets, V. Pasynok, I. Pakhnenko, L. Savenkova, L. Struhanets and other renowned researchers have emphasised the specificity of teachers' speech skills in the context of contemporary educational processes in secondary schools. These studies identify the principal avenues for training future teachers in professional and pedagogical communication, and provide specific guidance on methods and techniques for developing and enhancing their professional speech as a means of disseminating educational information. In addition to presenting theoretical material to students, it is also important for teachers to improve their oral professional speech and develop their ability to communicate effectively in any field of activity. Consequently, it is crucial to examine the professional communication of prospective primary school teachers by analysing the characteristics of their speech as a means of pedagogical interaction.

The objective of this article is to examine the distinctive characteristics of future primary school teachers' oral professional and pedagogical speech as a means of effective communication in educational activities.

Methodology and research methods.

In order to describe the main provisions on the peculiarities of the future primary school teacher's oral professional and pedagogical speech, we employed the principles of the scientific theory of the unity of language and speech; professional orientation of education in higher education institutions; and scientific works and research on the problem of forming and improving oral speech as a means of communication in the professional sphere. In order to achieve the objective of this publication, we employed a number of theoretical research methods, including the analysis of linguistic, pedagogical and methodological literature on the subject, as well as the observation of the speech activity of students majoring in Primary Education in the humanities classes.

Statement of basic materials.

The current realities of the educational market necessitate a diverse range of acquired knowledge and skills from university graduates. Among these, the communication component is a cross-cutting one, and is highly valued by employers, even more so than professional skills in any profession. It is evident that future primary school teachers must possess a high level of linguistic proficiency to effectively instruct their students. They must be able to adhere to the established norms of the Ukrainian language, construct their own statements, and employ effective motivational techniques to encourage their students in the acquisition of knowledge.

The teacher's speech activity should be aimed not only at providing basic knowledge to students, as prescribed in state documents (State Standard of Primary Education, Model Educational Programmes for

NUS, etc.), but also at directing the communication process to solve pedagogical tasks, using various means of organising communicative interaction of all participants in the educational environment. The professional speech of a future teacher represents one of the most crucial tools in the development of their pedagogical abilities. Without this skill, it is impossible to achieve the desired educational outcomes.

It is important to highlight that the professional and pedagogical communication of a teacher during the educational process is designed to facilitate purposeful interaction between the teacher and students, regulate pedagogical relations, and create favourable conditions for learning through various communication channels.

It is important to note that oral speech is a direct form of communication that occurs in the presence of both speakers and both parties. This occurs due to the articulation of speech sounds that are perceived by the hearing organs, with the intention of transmitting information to other people in order to influence their behaviour and activities.

The authors of the Dictionary and Reference Book of Ukrainian Linguodidactics define *the concept of «oral speech»* as a form of speech. This is a type of speech activity in which speech information is transmitted through sounds. Oral speech is situational speech, created in the process of communication, designed for auditory perception and dependent on the reaction of listeners. It involves the direct presence of the addressee of speech, allowing the speaker to modify their speech in response to the listener's reaction. Non-verbal communication, such as facial expressions and gestures, plays a significant role in oral speech. In accordance with the context of the speech situation, there are two types of oral speech: pre-prepared (planned) and spontaneous. In contrast to written communication, oral

speech does not permit the same degree of correction and revision. In the context of educational activities, the following genres of oral discourse can be distinguished: conversation, lecture, report, speech, answer in class, and teacher's word. The various forms of oral communication include telephone conversations and communication via Skype (Dictionary and Reference Book, 2015, p. 250). With regard to the aforementioned distinctions, oral discourse is categorised according to the nature of the interaction, which may be either direct or indirect. Direct contact encompasses a range of forms, including speeches, reports, lectures, and narratives. In contrast, indirect contact encompasses communication in computer networks and distance learning.

N. Riznyk notes that oral speech is composed of segments, or independent parts, that have a specific length. One of its units is the *phrase*, which is defined as a segment of speech that is characterised by semantic completeness, intonation, and is limited by two rather long pauses. A sentence is not always identical to a phrase, as it may comprise several phrases. The result of the speech process is a *text*, which is a set of sentences (several or many) that are consistently united by meaning, unfold in time and are constructed according to the rules of a particular language system. It is through the medium of text that oral speech is reproduced. Nevertheless, *subtext* is also a component of speech. This is not explicitly stated in the text, but rather follows from the manner in which it is interpreted and represented. Subtext represents a powerful means of figurative embodiment and pedagogical interpretation of educational material. The accurate expression of subtext is the foundation of the effect of «experiencing», which introduces listeners to the content of the information expressed by the teacher (Fundamentals of Professional Communication, 2014, p. 45).

We concur with N. Volkova's assertion that the efficacy of future teachers' communication hinges on their comprehension of the nuances of oral discourse. Vocabulary selection and grammatical norms are simplified, as evidenced by the use of numerous established constructions and phrases that are assigned to specific situations and contribute to the concretisation of thought. The desire for conciseness and the elimination of ambiguity in the understanding of information leads to the standardisation of oral speech, which impoverishes the arsenal of linguistic means. This simplifies professional and pedagogical communication, as the use of standard cliché phrases facilitates perception and reproduction (Volkova, 2006, p. 118).

The ability to master professional speech and convey information to students in an engaging and effective manner is a fundamental tenet of every specialist. As V. Mykhailiuk (2004, p. 33) notes, knowledge of the language of the profession increases labour efficiency, production productivity, and helps to better navigate direct business relations (Mykhailiuk, 2004, p. 33).

A prospective primary school teacher's professional speech should, first and foremost, adhere to the norms of the modern Ukrainian language, including accentological, orthoepic, grammatical, and syntactic norms, as well as the standards of speech culture. It is commonly believed that Socrates captured wisdom: «Speak so that I may see you». This expression is directly related to teachers, as it is the "first" educator who is remembered by children. The voice, timbre, strength, and ultimately the level of awareness, intelligence, and general culture are revealed in communication.

In light of the aforementioned considerations, an attempt will be made to characterise the teacher's oral professional and pedagogical speech as a communicative

speech act. This is an interactive process of providing information and knowledge to students in the educational process.

With regard to the speech activity of primary school teachers in the context of pedagogical activity, it is possible to distinguish between the features of oral professional and pedagogical speech. These include the following:

- The quality of monologue speech, which is a type of oral speech that involves statements by one person. It is characterised by the ability to present information in a clear, logical and convincing manner, which is designed for passive perception and listening. This is exemplified by the teacher using a speech act in the form of an appeal, message, story, comment, etc.

- The ability to build a dialogue (dialogic speech), which is a process of speech interaction whereby each participant acts as both a listener and a speaker. In school practice, this is exemplified by types of conversations between teachers and students, which are built in the form of questions and answers.

- The communicative and speech orientation of the participants of the educational process, which is characterised by a clear selection of information to create a statement and transmit it to the listeners.

The distinctive characteristics of oral speech make it evident that a future teacher, in their professional pedagogical activities, should possess a clear and conscious mastery of the normativity of speech in order to provide their students with an exemplary and nationally identified Ukrainian native word, among other languages. The aforementioned characteristics of oral speech are developed and refined in the humanitarian cycle classes for students majoring in primary education, such as: «Culture of Speech with a Workshop on Expressive Reading», «Modern Ukrainian Language with a Workshop»,

«Fundamentals of Language Influence», «Scientific Communication in Ukrainian», and others. The content of these educational components is designed to facilitate the achievement of the following main tasks: a future primary school teacher should possess a comprehensive understanding of speech technique, be able to select linguistic and stylistic means in accordance with the purpose and conditions of communication, perceive, reproduce and create ready-made texts, master the techniques of preparing and delivering a public speech, apply professional Ukrainian terminology in various communication situations, utilise common and special dictionaries, etc.

The evidence indicates that the formation and improvement of future primary school teachers' oral professional and pedagogical speech, particularly in the context of blended learning, necessitates a shift in the selection of methods, techniques and means of providing educational material by teachers. This is to ensure that students not only perceive information but also engage in reflection, analysis and reproduction of what they have learned.

As N. Volkova asserts, the subject of pedagogical activity is able to optimally solve pedagogical tasks at the predicted professional level thanks to oral professional and pedagogical speech. An essential prerequisite for this is the presence of emotional and intellectual interaction with students, which occurs through the use of linguistic means in accordance with the norms of a particular language. Oral professional and pedagogical speech necessitates a multiplicity of linguistic abilities, an optimal blend of cognitive (the availability of professional knowledge), emotional (the expression of feelings, the selection of means of their expression in various situations of objective reality) and activity (the creation of new values) components. These components are

constantly developing throughout a teacher's professional career (Volkova, 2006, p. 117).

It is also of significance to highlight the distinctive characteristics of the future primary school teacher's professional and pedagogical speech.

In scientific sources, the terms «pedagogical speech» and «professional (specialist) speech» are often interpreted in an identical manner. In her analysis of various approaches to improving pedagogical speech, T. Kaliuzhna identifies four key objectives: a) productive communication and interaction between the teacher and pupils; b) the positive influence of the teacher on the consciousness, feelings of pupils in order to form, correlate their beliefs, motives of activity; c) full perception, awareness and consolidation of knowledge in the learning process; d) rational organisation of the teacher's educational and practical activities (Kaliuzhna, 2011, p. 8).

Professional speech is a distinctive functional type of speech that serves the professional sphere of communication. It is a language subsystem used by specialists in the field of science and technology for communication related to professional activities in formal and informal communication situations (Moskovchuk, 2018).

I. Pakhnenko considers the concept of «professional speech» to be a process of exchanging ideas in a specific field of knowledge. Regardless of the form in which it is carried out, it is the functional reality of language in all its material and situational forms. Professional speech is one of the varieties of literary speech that finds its realisation in the process of communication, which is carried out through various forms of speech, including oral and written, as well as dialogue and monologue. It serves the purpose of facilitating communication between professionals engaged in the field of industrial relations, thereby assisting them in

navigating complex professional situations (Pakhnenko, 1995).

To illustrate, T. Kaliuzhna delineates the prerequisites for a teacher's professional and pedagogical speech.

1. The teacher's professional speech should meet the requirements of the language culture. This is an important indicator of the level of their intelligence, education, and general culture. Its condition is therefore knowledge of the language, as speech is a means of existence and the use of language. The term «culture of language» is used to describe a language that is not only in accordance with modern literary norms (accentological and syntactic), but also possesses other qualities that indicate its communicative perfection. These are accuracy, logic, purity, expressiveness, richness, and expediency.

2. The teacher's professional speech should be regarded as a kind of verbal action aimed at exerting intellectual, emotional, volitional and moral influence on students. The words of a genuine teacher are capable of persuading, motivating, and evoking appropriate emotions in students, influencing their attitudes towards the subject matter being discussed.

3. The teacher's professional speech should be directed and addressed to students. The primary objective of an orientation speech is to prompt students to engage in dialogue with the teacher, to encourage them to participate in collaborative learning, and to foster an atmosphere conducive to reflection and empathy (Kaliuzhna, 2011, p. 13).

L. Palamarchuk defines pedagogical speech as a type of literary speech that is employed in the process of pedagogical communication. Its purpose is to ensure the achievement of educational goals by the teacher and to determine the speech culture of students (Palamarchuk, 2015, p. 132).

Teacher's speech culture constitutes an integral part of the overall image of peda-

gological speech in general. An understanding of literary sources and the diverse approaches of scientists to the subject of speech culture provides grounds for the conclusion that language culture is an autonomous linguistic discipline that studies the norms of the contemporary literary language and the level of linguistic competence of its speakers. Speech culture is defined as the ability to communicate effectively and correctly, using the appropriate language and grammar, and to express one's thoughts in a clear and coherent manner (Mordovtseva, 2023).

As defined by I. Kravtsova and L. Shpachuk, a teacher's culture of speech is his/her authority, a sign of belonging to a profession respected at all times; it is a discipline that is not only professionally but also ethically oriented. It is immoral for a teacher to make mistakes in his/her own speech; he/she is a speech personality and a communicative leader; he/she is a role model for children, a speech example for adult parents. The culture of speech is a fundamental characteristic of the general culture of an individual. Consequently, the culture of speech of a teacher is a characteristic of the general culture, state and social prospects of the nation and the socialisation of a child (Kravtsova, Shpachuk, 2013, pp. 7-8).

In defining the main characteristics of a teacher's speech culture, researchers identify the following: "Correct pronunciation, the free and easy use of words, the avoidance of vulgarisms, provincialisms, archaisms, parasitic words, unnecessary foreign words, the emphasis on the main ideas, phonetic expressiveness, intonational variety, clear diction, measured speech pace, the correct use of logical accents and psychological pauses, the correlation between meaning and tone, between words, gestures and facial expressions are necessary elements of a teacher's language culture" (Volkova, 2006, p. 127).

Accordingly, the structural features of a teacher's speech can be defined as follows:

a) Duration of the speech. The duration of a teacher's speech depends on its genre (e.g., lesson, conversation, report, message, lecture, rally speech, etc.) and is determined by the speaker on the basis of the communicative intention (focus), topic and situation of communication.

b) Horizontal division refers to the placement of all parts of the speech, the content of the class, and the organisation of the material according to a certain system. This creates a sense of logical coherence and dynamism in the speech, and helps to direct the audience's thought in the right direction.

c) Vertical division refers to the subordination of parts of the text by importance. This implies that the main body comprises a number of subtopics, each of which conveys information to the addressee in a different manner.

d) Use of tropes refers to the use of words and phrases in a figurative sense, whereby the direct and figurative meanings are the most important means of creating expressiveness in public speaking (the speaker's use of metaphors, similes, metonymy, irony, paradox, etc.).

e) Use of rhetorical figures. This enhances the clarity, expressiveness and impact of speech, which is facilitated by the use of special syntactic constructions, including antithesis, gradation, repetition, anaphora, epiphora, parallelism, rhetorical appeal, and others (Volkova, 2006, pp. 130–131).

The practice of working in a higher education institution demonstrates that the training of future primary school teachers in the humanities cycle is frequently reduced to the acquisition of theoretical knowledge and methods. This can give rise to difficulties when it comes to mastering the technique of speech. Nevertheless, the formation of a

specialist is contingent upon not only profound knowledge but also the enhancement of their oratory abilities. It becomes evident that the mastery of the art of speech is a protracted process. It necessitates self-testing, self-control, habits and the necessity for continuing education and the raising of one's own cultural level.

In light of the aforementioned considerations, it can be asserted that for effective pedagogical communication, a prospective primary school teacher must possess a culture (lexical, grammatical, orthoepic literacy, expressiveness) and technique (breathing, diction, timbre, tempo, dynamics) of speech. The comprehension and memorisation of educational material by students is contingent upon not only the content of the material itself, but also upon the logic, clarity, and emotionality of its presentation by the teacher. The teacher's use of various intonations, semantic emphasis, pauses, changes in volume, and tempo also plays a significant role in this process. It is therefore essential that teachers possess a comprehensive understanding of the rules, techniques and conditions of effective communication, including a substantial command of language and speech skills. This is necessary for the effective teaching of their students.

In her analysis of the key attributes required of a teacher's professional discourse, N. Volkova highlights the necessity for oral communication skills. The use of words, coherent speech, and text enables the teacher to effectively transmit information, organise students for perception, memorisation, and reproduction of the material. In this case, the teacher must utilise a variety of linguistic techniques, master the vocabulary of professional discourse, adhere to the norms of pronunciation and word stress, implement the norms of literary language within the framework of pedagogical communication, select the

most appropriate language and speech means from the national arsenal of the language in accordance with the needs of expression, choose the most suitable functional styles of speech, and arrange oral and written pedagogical speech in accordance with modern literary norms. In professional and pedagogical communication, the teacher should implement the main types of speech. This includes the use of the peculiarities of oral professional speech to transmit information, influence the behaviour and activities of the subject of communication. It also encompasses the implementation of monologue and dialogue in various forms of oral speech. Furthermore, the teacher should transmit professionally oriented information through written speech. Additionally, they should maintain pedagogical documentation by means of written speech. Finally, the teacher should model external speech – that is, thinking, planning and regulating activities – by means of internal dialogue (Volkova, 2006).

Effective language communication is an information exchange that ensures the achievement of the goals set by the communicators and the establishment of interpersonal relations. The effectiveness of communication is determined by a number of indicators, with the pragmatic and socio-psychological aspects being of particular importance. From a pragmatic perspective, communication effectiveness is contingent upon the achievement of goals set by communicators within a specific communication context and the successful navigation of potential obstacles. From a socio-psychological perspective, the most significant indicator of communication effectiveness is the satisfaction of participants with the communication process and interpersonal relationships (Fentsyk, 2019, p. 43).

Conclusions and directions for future research. The issue of developing and

enhancing the oral professional and pedagogical speech of future primary school teachers remains pertinent today. This is because it represents the primary means of pedagogical activity through which educational information is transmitted in the «teacher-students» system. Furthermore, it serves to ensure the effectiveness of pedagogical interaction in the educational process. Unfortunately, the current state of education of students in challenging military conditions, where the distance format of communication is predominantly employed, does not permit teachers to fully implement a «live» productive communication process of interaction between all participants in this process. Both linguists and psychologists consider oral communication to be more complex than dialogic communication. This is because it necessitates the capacity to utilise words correctly, to comprehend their meaning, to construct a phrase correctly, and to distinguish between the styles of each communication. In order to implement these skills in the future teaching profession, primary school teachers must engage in in-depth linguistic study of the modern Ukrainian language, speech culture, rhetoric, and achieve a high level of proficiency in professional speech. The formation of a system of integrated professional knowledge and skills is essential for oral professional and pedagogical speech. This system should be closely linked to the educational components of the philological direction, ensuring the interdisciplinary connection of parallel and interrelated language and professional training.

Further research will be conducted with the objective of identifying the most effective training methodologies for future primary school teachers, with a view to developing scientific speech in the context of the educational components of the humanities cycle.

Література

Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.

Дружинець М. Л. Українське усне мовлення: психо- та соціофонетичний аспекти : монографія. Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2019. 580 с.

Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. І. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

Калюжна Т. Культура педагогічного мовлення : методичні рекомендації. Київ, 2011. 51 с.

Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : РУТА, 2010. 562 с.

Кравцова І. А., Шпачук Л. Р. Основи культури і техніки мовлення: навчальний посібник. Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2013. 294 с. DOI: <https://doi.org/10.31812/0564/1694>

Лук'янчук М. В., Дзямучич Н. І., Вірста С. Є. Усне мовлення як об'єкт лінгводидактичного дослідження засобами міжпредметних зв'язків. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. 2023. № 1. С. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2023.1.5>

Михайлюк В. Українська мова професійного спілкування. *Дивослово*. 2004. № 6. С. 33–38.

Московчук Н. Професійно-мовленнева підготовка як педагогічна категорія. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 1 (60). С. 199–207.

Основи професійної комунікації : навч.-метод. посібник з курсу / Укл. Н. А. Різник. Переяслав-Хмельницький. 2014. 80 с.

Паламарчук Л. М. Особливості педагогічного мовлення вчителів природничо-математичних дисциплін як засобу навчально-мовленнєвої взаємодії з учнями. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка, соціальна робота»*. 2015. Вип. 35. С. 131–135.

Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 46 с.

Пахненко І. І. Методика навчання студентів-словесників професійно орієнтованого мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. Київ, 1995. 22 с.

Педагогічна комунікація: практикум для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня магістр / укладач О. М. Фенцик. Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. 162 с.

Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авт. за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

Mordovtseva N., Slobodian O., Hryhorieva I., Uzhchenko I., Tsalapova O., Makarenko, I. Communication Culture as a Key Professional Skill. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2023. № 15 (3). P. 55–71. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/753>

References

Volkova, N. P. (2006). Profesiino-pedahohichna komunikatsiia [Professional and Pedagogical Communication]. Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].

Druzhynets, M. L. (2019). Ukrainske usne movlennia: psykho- ta sotsiofonetychnyi aspekty [Ukrainian Oral Speech: Psycho- and Sociophonetic Aspects]. Odesa:

Odes. nats. un-t im. I. I. Mechnykova [in Ukrainian].

Kremin, V. I. (Eds.). (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

Kaliuzhna, T. (2011). Kultura pedahohichnoho movlennia [Culture of Pedagogical Speech]. Kyiv [in Ukrainian].

Klymova, K. Ya. (2010). Teoriia i praktyka formuvannia movnokomunikatyvnoi profesiinoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei pedahohichnykh universytetiv [Theory and Practice of Formation of Linguistic and Communicative Professional Competence of Students of Non-Philology Majors of Pedagogical Universities]. Zhytomyr: RUTA [in Ukrainian].

Kravtsova, I. A., & Shpachuk, L. R. (2013). Osnovy kultury i tekhniky movlennia [Fundamentals of Culture and Speech Technique]. Kryvyi Rih: KPI DVNZ «KNU». DOI: <https://doi.org/10.31812/0564/1694> [in Ukrainian].

Lukianchuk, M. V., Dziamulych, N. I., & Virsta S. Ye. (2023). Usne movlennia yak ob'ekt lnhvodydaktychnoho doslidzhennia zasobamy mizhpredmetnykh zaviazkiv [Oral Speech as an Object of Linguistic Didactic Research by Means of Interdisciplinary Connections]. *Akademichni studii. Seriia «Humanitarni nauky» – Academic studies. Series «Humanities»*, 1, 32–39. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2023.1.5> [in Ukrainian].

Mykhailiuk, V. (2004). Ukrainska mova profesiinoho spilkuвання [Ukrainian is the Language of Professional Communication]. *Dyvoslovo*, 6, 33–38 [in Ukrainian].

Moskovchuk, N. (2018). Profesiino-movlennieva pidhotovka yak pedahohichna katehoriia [Professional Speech Training as a Pedagogical Category]. *Naukovyi visnyk Mykolaiv National University imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of the Mykolaiv National University*

named after V. O. Sukhomlynskyi. *Pedagogical sciences*, 1 (60), 199–207 [in Ukrainian].

Riznyk, N. A. (2014). *Osnovy pedahohichnoi komunikatsii* [Basics of Pedagogical Communication]. Pereiaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].

Palamarchuk, L. M. (2015). *Osoblyvosti pedahohichnoho movlennia vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin yak zasobu navchalno-movlennievoi vzaємodii z uchniamy* [Peculiarities of Pedagogical Speech of Science and Mathematics Teachers as a Means of Educational and Speech Interaction with Students]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu : Seriya: «Pedahohika, sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University: Series: «Pedagogy, social work»*, 35, 131–135 [in Ukrainian].

Pasynok, V. H. (2002). *Teoretychni osnovy formuvannia profesiinykh movlennykh umin u maibutnikh uchyteliv nefilologichnykh spetsialnostei* [Theoretical Foundations of the Formation of Professional Speaking Skills in Future Teachers of Non-Philological Specialties]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Pakhnenko, I. I. (1995). *Metodyka navchannia studentiv-slovesnykiv profesiino oriіntovanoho movlennia* [Methodology of Teaching Language Students Professionally Oriented Speech]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Fentsyk, O. M. (2019). *Pedahohichna komunikatsiia: praktykum dlia studentiv spetsialnosti 013 «Pochatkova osvita» osvithnoho stupenia mahistr* [Pedagogical Communication: Practicum for Students of Specialty 013 «Primary Education» of the Master's Degree]. Mukachevo: MDU [in Ukrainian].

Pentyluk, M. I. (Eds.). (2015.) *Slovykdovidnyk z ukrainskoi lnhvodydaktyky* [Dictionary-Reference on Ukrainian Linguistic Didactics]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Mordovtseva, N., Slobodian, O., Hryhorieva, I., Uzhchenko, I., Tsalapova, O., & Makarenko, I. (2023). *Kultura spilkuvannia yak kliuchova profesiina navychka* [Communication Culture as a Key Professional Skill]. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(3), 55–71. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/753> [in Romania].

Мордовцева Н. В., Ужченко Д. В.
Усне професійно-педагогічне мовлення як засіб комунікації майбутнього вчителя початкових класів

У статті розглянуто проблему усного професійного мовлення майбутнього вчителя початкової школи як ефективного засобу комунікації в освітньому процесі. Зазначено, що провідну роль у мовленні майбутнього вчителя початкових класів має усне мовлення – процес говоріння, комунікативного впливу на слухача з метою надання навчальної інформації, знань у формі монологу чи діалогу, використовуючи рідні методи, прийоми і засоби для позитивної і результативної діяльності здобувачів. Основною метою професійно-педагогічного мовлення є забезпечення продуктивного спілкування та взаємодії педагога й учнів; позитивний вплив учителя на свідомість учнів з метою формування їх переконань та мотивів діяльності.

Зазначено, що для успішного педагогічного спілкування майбутньому вчителю початкових класів необхідні культура (лексична, граматична, орфоепічна грамотність, експресивність) та техніка (дихання, дикція, тембр, темпоритм, динаміка) мовлення. Реалізація цих умінь у майбутній педагогічній професії потребує від учителів початкової ланки поглибленого вивчення лінгвістичного матеріалу з сучасної української мови, культури

мовлення, риторики, досконалого володіння професійним мовленням загалом.

Ключові слова: мова, усне мовлення, культура мовлення, вчитель початкових класів, усне професійно-педагогічне мовлення.

Mordovtseva, N.V., Uzhchenko, D.V.
Oral Professional-Pedagogical Speech as a Means of Communication of the Future Primary School Teacher

The article examines the problem of oral professional speech of a future primary school teacher as an effective means of communication in the educational process. It is noted that the leading role in the speech of the future primary school teacher is oral speech – the process of speaking, communicative influence on the listener with the aim of providing educational information, knowledge in the form of a monologue or dialogue, using native methods, techniques and means for positive and productive activity of learners. The main goal of professional and pedagogical speech is to ensure productive communication and

interaction between the teacher and students; the positive influence of the teacher on the consciousness of the students in order to form their beliefs and motives of activity.

It is noted that for successful pedagogical communication, the future primary school teacher needs culture (lexical, grammatical, orthographic literacy, expressiveness) and technique (breathing, diction, timbre, tempo, dynamics) of speech. The implementation of these skills in the future teaching profession requires primary level teachers to study in-depth linguistic material from the modern Ukrainian language, speech culture, rhetoric, and perfect mastery of professional speech in general.

Keywords: language, oral speech, speech culture, primary school teacher, professional and pedagogical oral speech.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



ЛІДЕРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК НЕОБХІДНИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 378.035:316.46

DOI: 10.12958/2227-2747-2024-2(186)-63-72

Починкова Марія Миколаївна,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

pochynkovam@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1383-7470>

Для цитування: Починкова М. М. Лідерська компетентність майбутнього педагога як необхідний складник професійної підготовки. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2 (186). С. 63–72. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-63-72](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-63-72).

References (стандарт APA): Pochynkova, M. (2024). *Liderska kompetentnist maibutnoho pedahoha yak neobkhidnyi skladnyk profesiinoi pidhotovky* [Leadership Competence of a Future Teacher as a Necessary Component of Professional Training]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (186), 63–72. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-63-72](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-63-72) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Проблема лідерства, безперечно, здавна була цікава людству. Проте нова хвиля уваги до цієї проблеми зумовлена глобальними змінами в суспільстві й необхідністю підготовки фахівців, зокрема й у сфері освіти, які мають сформовану лідерську компетентність. Сучасний педагог має бути озброєний не тільки педагогічними знаннями, уміннями й навичками, але й лідерськими.

Лідерська компетентність педагога є органічним складником професійної компетентності й зумовлює вплив на здобувачів освіти, колег, самого себе й системи освіти. Так, лідерські якості педагога сприяють підвищенню мотивації здобувачів освіти, їхньому активному залученню до навчання, створення атмосфери для самовираження та саморозвитку. Лідерство сприяє якісній комунікації в педагогічному колективі, нала-

годженню стосунків між усіма суб'єктами освітнього процесу. Педагог зі сформованою лідерською компетентністю відкритий до інновацій, постійного саморозвитку та самовдосконалення. Педагогічні лідери впливають не тільки на стратегічний розвиток конкретного закладу освіти, а й на освітню систему загалом, сприяють упровадженню та розвитку інновацій, формують культуру неперервного навчання.

Проте робота з формування лідерської компетентності педагога повинна розпочинатись ще під час його професійної підготовки, стати її невід'ємним складником.

Аналіз актуальних досліджень.

Проблемі лідерської компетентності педагога приділяється в науковому дискурсі все більше уваги, що свідчить, зокрема, й про її актуальність та маловивченість. Так, аналіз наукових досліджень засвідчує, що різним аспектам такої компетентності присвячено наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних дослідників: В. Бондаренко, І. Грищенко, Т. Гура, А. Єрмоленко, І. Ібрагімова, С. Калашникова, А. Книш, М. Лютий, В. Міляєва, С. Нестуля, О. Романовський, А. Рудська; Дж. Картер (J. Carter), А. Дірінг (A. Deering), Д. Голман (D. Goleman), Р. Ділс (R. Dilts), Р. Хоугаард (R. Hougaard), Т. Кенні (T. Kenne), Дж. Кузед (J. Kouzed), Дж. Максвелл (J. Maxwell), П. Нортхаус (P. Northouse), Дж. Рассел (J. Russel), Р. Стогділл (R. Stogdill) та ін.

Проблеми формування лідерських якостей здобувачів вищої освіти представлено в наукових працях таких дослідників, як О. Воеділова, О. Дженджеро, Н. Мараховська, В. Мороз та ін.

Незважаючи на значний інтерес науковців до питання формування лідерської компетентності педагога, залишається недостатньо розкритою проблема необхідності цілеспрямованого формування цієї компетентності в процесі професійної підготовки педагогів.

Мета статті – розглянути актуальність формування лідерської компетентності педагога як складника сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя.

Методологія та методи дослідження.

Методологічну основу становлять методологічні підходи: системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний; принципи: відкритості, неперервності освітнього процесу, міждисциплінарної інтегративності, зворотного зв'язку. Для реалізації поставленої мети нами використано комплекс дослідницьких методів: аналіз, синтез, порівняння,

узагальнення, абстрагування, систематизація наукових положень.

Виклад основного матеріалу.

Розкриваючи постановку проблеми нашої статті в загальному вигляді, зазначимо, що підвищення уваги до проблеми лідерства в сучасному суспільстві спричинено його глобальними змінами, серед яких однією з найбільш суттєвих вважаємо спрямування на сталий розвиток. Орієнтація людства на такий розвиток зумовлена низкою чинників: занадто швидке економічне та демографічне зростання, катастрофічний вплив на навколишнє середовище, відсутність соціальної рівноваги, що призвело до екологічних і соціальних криз. Сталий розвиток визначається Міжнародною комісією ООН з навколишнього середовища і розвитку як розвиток, що «задовольняє потреби сьогодення без шкоди для здатності майбутніх поколінь задовольнити свої». На саміті ООН у 2015 р. прийнято Резолюцію, у якій визначено сімнадцять цілей сталого розвитку (Резолюція, 2015). Її реалізація вимагає змін і в системі освіти, оскільки метою для сталого розвитку є «можливість здобувати освіту протягом усього життя, що допоможе їм (усім людям – прим. авт.) набувати знань і навичок, необхідних для використання наявних можливостей та повноцінної участі в житті суспільства (Резолюція, 2015, с. 7). Ціль № 4 визначена в Резолюції як забезпечення всеохоплювальної і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх (Резолюція, 2015, с. 15).

Такий підхід потребує від педагогів наявності лідерської компетентності, адже вони вже не просто передають знання чи організують освітній процес, суспільство вимагає від них високого рівня професіоналізму, де лідерська компетентність посідає одне з чільних місць.

Ще однією вагомою причиною, що потребує наявності лідерських якостей у вчителів, є постійні кардинальні зміни в системі освіти України, яка постійно повертається до точки біфуркації, і це також вимагає від педагогів наявності лідерських якостей, що дозволять вивести цю систему саме на новий, вищий рівень упорядкованості й не дадуть їй занепасти. І це стосується не тільки керівників закладів освіти, а й «пересічних» учителів.

Перші ніж перейти до розгляду проблеми необхідності впровадження цілеспрямованого формування лідерської компетентності, вважаємо за необхідне розкрити зміст понять «лідер», «лідерство».

Р. Ділте зазначає, що слово «лідерство» походить від давньоанглійського слова «*lithan*», яке буквально позначає «йти». Корінь цього слова не має жодного відношення до «влади», «командування», «домінування» тощо. Воно має стосунок до походу кудись разом з іншими. Йдеться не стільки про те, щоб «бути № 1», скільки про те, щоб «вести шлях уперед» власними діями. Дослідник доходить висновку, що з цієї позиції ефективно лідерство можна розглядати як здатність залучати інших у процес досягнення мети в межах більшої системи чи середовища (Dilts). Отже, спостерігаємо розмежування понять «лідерство» і «керівництво».

Поняття лідер і лідерство розглядаються в сучасному науковому дискурсі з різних позицій і поглядів. Так, колектив авторів (Т. Сорочан, В. Ковальчук, Л. Бабенко, Л. Юзвенко) тлумачать поняття «лідерство» з позиції управлінської взаємодії: «Лідерство – це тип управлінської взаємодії між лідерами і послідовниками, заснований на більш ефективному для цієї ситуації поєднанні різних джерел влади і спрямований на спонукання людей до досягнення загальних цілей» (Сорочан, Ковальчук та ін., 2015).

Своєю чергою, В. Сибірцев розкриває це поняття з позиції особистості: лідерство – «провідне положення особистості, що обумовлене наявністю відповідних якостей, які спричиняють якісну та ефективну діяльність; як процес впливу особистості чи соціального утворення на власну діяльність або діяльність інших на основі особистих якостей» (Сибірцев, 2010, с. 1–10). Цю думку можна доповнити рисами, що є характерними для лідера, за визначенням Дж. Адаїра: цілісність особистості (цінності, які сповідаються, відображаються у вчинках), ентузіазм (емоційний підйом), твердість характеру (наполегливість, вимогливість, стійкість), справедливість (однакове ставлення до всіх), турбота про людей, любов до своєї справи тощо (Adair, 2007).

Цінною для нас є позиція щодо лідерства, висловлена І. Грищенко, з позицій гуманізму, крізь поняття лідер, де він є, перш за все, людиною: «Лідер – це людина, яка є прихильником ідеї «створити світ, до якого хочуть належати люди» (Грищенко, 2015, с. 116). Вагомим вважаємо зауваження, що лідер створює світ, не до якого він сам хоче належати, а той, до якого хочуть належати інші люди.

У світлі нашого дослідження важливим є визначення дефініції «лідер», представлене в роботі (Корнєв, Коваленко, 1995, с. 205), де лідер визначений з позиції групи, де він – «член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах певної, специфічної та досить значущої ситуації, щоб забезпечити організацію спільної діяльності людей для найшвидшого та успішного досягнення спільної мети (Корнєв, Коваленко, 1995, с. 205). Отже, це викликає в нас певні питання, чи доречним є вживання слова «лідер» до вчителя, адже відповідно до цього визначення вчитель не може бути спонтанним, неофіційним ке-

рівником, адже він є ним офіційно. Виникає необхідність розглянути відмінність між поняттями «керівник» і «лідер».

І. Грищенко, досліджуючи лідерство як феномен групи, на підставі аналізу значної кількості наукових теорій, що вивчають проблеми лідерства й керівництва, зазначає, що «керівництво можна охарактеризувати як соціальний вплив керівника, тобто як безпосередній або опосередкований вплив на поведінку та положення підлеглих», у той час як лідерство визначає як «здатність впливати на інших заради досягнення мети... Лідерство тісно пов'язане з використанням мотивації та впливом на інших людей» (Грищенко, 2015, с. 117). Оскільки в педагогіці мотивація традиційно слугує рушійною силою навчальної діяльності здобувачів освіти, то тоді простежується прямий зв'язок між лідерством і професійною діяльністю вчителя. Отже, можна сказати, що у світлі професійної діяльності вчителя в нього виникає об'єктивна необхідність бути лідером, щоб використовувати мотивацію і здійснювати вплив на здобувачів освіти.

Таким чином, робимо проміжний висновок про те, що поняття «лідер» і «лідерство» науковці потлумачують у різних аспектах, а спираючись на визначення цих понять, можна стверджувати, що професійна діяльність учителя вимагає від нього бути лідером.

Наступним кроком нашого дослідження буде розкриття поняття «лідерська компетентність» з метою з'ясування можливості й необхідності її цілеспрямованого формування в процесі професійної підготовки майбутнього педагога.

Розглянемо більш докладно поняття «лідерська компетентність» і його складники.

С. Калашникова визначає лідерську компетентність як «соціально-психологічну властивість особистості, яка відо-

бражує як ситуаційно обумовлену, так і незалежну від ситуації її здатність індивіда до успішного здійснення лідерства» (Калашникова, 2011, с. 325–327). Варто звернути увагу на те, що науковиця визначає рівень цієї компетентності залежно від ступеня розвитку індивідуальних та універсальних складників індивіда. До індивідуальних належать здібності, особистісні риси, цінності, до універсальних, своєю чергою, досвід, навички, стилі лідерства, рольовий репертуар. Водночас, дослідниця визначає низку якостей, що в сукупності становлять лідерський потенціал, забезпечують провідний вплив на членів групи й задають позитивну спрямованість процесу професійного становлення: комунікабельність, цілеспрямованість, відповідальність, наполегливість, мотивацію до успіху, урівноваженість, розсудливість, емпатію, позитивну самооцінку, упевненість у собі, щирість, рішучість, розвинуту інтуїцію, чутливість, готовність до ризику, інноваційність, критичне ставлення тощо (Калашникова, 2011, с. 325–327).

Європейські стандарти визначають якості, притаманні дієвому лідеру: відповідальність, прагнення до співробітництва, особистісний розвиток, стійкість, обізнаність, цілісність, толерантність (National).

Аналіз змісту лідерської компетентності засвідчує, що її складники багато в чому залежать від особистісних якостей педагога, на які складно або навіть неможливо впливати в процесі професійної підготовки. Проте А. Єрмоленко абсолютно справедливо зазначає, що процес компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів визначається «збалансованим підходом у вимірах і принципах освітнього середовища», а «освітяни є потужними провідниками суспільних змін. Їхні знання та рівень компе-

тентності мають важливе значення для формування свідомості майбутніх поколінь, перебудови освітніх процесів та переорієнтування закладів освіти на засади інноваційної діяльності» (Єрмоленко, 2021). Саме інноваційна сутність педагога вимагає від нього виконання ролі лідера і у формалізованому, і неформальному середовищі (Єрмоленко, 2021, с. 109).

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що лідерська компетентність містить складники, які можна й необхідно цілеспрямовано формувати в майбутнього педагога.

Сучасні дослідження в галузі формування лідерських якостей також переконують, що їх можна й необхідно формувати та розвивати. Так, А. Єрмоленко в спецкурсі «Розвиток лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти в умовах сталого розвитку» (Єрмоленко, 2021) зазначає, що в процесі його опанування здійснюється когнітивний, особистісний розвиток та самооцінювання шляхом просування по сходах розвитку педагогічних лідерських якостей, який дослідник визначає за п'ятьма рівнями:

- «високопрофесійний співробітник: здійснює свій внесок через активне використання власного потенціалу;
- цінний член команди: робить особистий вклад у досягнення загальної мети, ефективно взаємодіє з іншими членами команди;
- ефективний лідер: організовує людей, раціонально розподіляє ресурси з метою виконання поставлених завдань;
- компетентний управлінець: формує бачення перспектив розвитку підрозділу і послідовно досягає визначеного результату, ефективно корегує діяльність, забезпечує високі стандарти якості освіти;
- акме-лідер: реалізовує свою місію, ефективно працює з командою і досягає

цілей. Поряд з цим, допомагає лідерам інших рівнів досягти більш високого рівня лідерства, сприяє їх зростанню до вищого від свого рівня» (Єрмоленко, 2021, с. 8).

На підтримку позиції щодо необхідності цілеспрямованого формування лідерської компетентності педагогів виступає й О. Товканець, яка зазначає, що «актуальними на сучасному етапі підготовки фахівців педагогічного профілю є зміни в освітніх програмах, оскільки варто передбачати формування компетенцій, які спрямовуються на протистояння майбутнім викликам часу, зокрема, педагогічного лідерства» (Товканець, 2021, с. 198). При цьому дослідниця наголошує на орієнтації підготовки педагога-лідера на розвиток аналітичних здібностей, формування компетенцій проектування і моделювання, стимулювання особистості до можливого вирішення проблеми в складних і невизначених ситуаціях, уміння реагувати не тільки швидко, а й на основі різних стратегій поведінки (Товканець, 2021, с. 198).

Цілеспрямована робота над формуванням лідерської компетентності необхідна ще й через те, що змінюється ставлення й вимоги до вчителя. У світлі традиційного розуміння педагога як носія знань і цінностей важливою є позиція В. Сидоренко, яка зазначає, що «для сучасного фахівця важливо оволодіти навичками управління знаннями, тобто навичками отримання знань, їх створення, організації і цілісного використання (Сидоренко, 2017, с. 10).

Сьогодні завдання педагогічного працівника значно ширші, ніж просто передача знань. У сучасних умовах педагог здійснює не лише управління процесом особистісного та професійного розвитку здобувача освіти, а й організації певного сегмента (дисципліни, предмета) динамічного освітнього середовища закладу освіти. Відповідно, як справедливо зазна-

чає А. Єрмоленко, «це обумовлює наявність не лише організаційних, а й комунікативних якостей особистості», тобто професійна діяльність сучасного педагога «беззаперечно потребує розвитку лідерських якостей пов'язаних з процесами самоорганізації та саморозвитку (Єрмоленко, 2021, с. 111).

Цілеспрямована робота над формуванням лідерської компетентності майбутнього педагога зумовлена ще й існуванням різних стилів лідерства. За К. Левіним, визначають авторитарний, ліберальний (анархічний), демократичний стилі. Психолого-педагогічні дослідження доводять, що різні групи й колективи можуть потребувати різного стилю лідерства, що буде оптимальним саме для певної групи чи колективу (Кириченко, 2018, с. 119).

Отже, доходимо наступного проміжного висновку, що лідерська компетентність педагога вимагає цілеспрямованого впливу щодо її формування. Проте у світлі досліджень останніх часів варто говорити про формування саме педагогічного лідерства як специфічного феномену прояву лідерської компетентності педагога і яке слугує запорукою його професійного зростання. Обґрунтуємо нашу позицію.

Трансформації в суспільстві, посилення вимог до педагогів зумовили появу нового поняття «освітнє лідерство», яке розтлумачується (за О. Бондарчуком) як «нова управлінська парадигма, що є орієнтиром і механізмом для здійснення реформ у сфері освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій» (Бондарчук, 2002, с. 86–87).

І хоча в наукових дослідженнях освітнє лідерство репрезентують як професійну підготовку й розвиток керівників закладів освіти, на нашу думку, варто аналізувати проблему формування освітнього лідерства стосовно всіх педагогічних працівників. Саме в такому

контексті науковці розглядають поняття «педагогічне лідерство» як «здатність педагога позитивно впливати на особистісно-професійне становлення здобувача освіти та колег і спрямувати їх до конструктивної діяльності, продуктивного вирішення завдань, досягнення цілей, зберігаючи при цьому сприятливу психологічну співпрацю та співтворчість» (Товканець, 2021, с. 198).

М. Фулан розглядає педагогічне лідерство як розвиток культури змін, за якої «... відбувається більше хороших і менше поганих процесів» (Fullan, 2008).

Сформована лідерська компетентність є запорукою професійного зростання педагога. Так, М. Лютий зазначає, що педагогічне лідерство проявляється в педагогічній практиці і є рушійною силою, здатною переборювати адміністративні перепони та втілювати в життя інноваційні підходи в професійній діяльності. А реалізація академічних свобод вимагає сформованості лідерської компетентності, що проявляється на всіх рівнях – від особистісних рис до сформованих знань, навичок та лідерських моделей поведінки (Лютий, 2019, с. 90–91).

Цілком погоджуємось з позицією щодо завдань педагогічного лідера, виокремлені Р. Кириченко: такий лідер «делегує вихованцям повноваження і розвиває в них самостійність, бачить, розуміє і цінує в них відмінності, розвиває командний підхід до роботи і навчання, відчуття партнерства. Він вітає зміни, демонструє знання педагогічних технологій, заохочує творчий і конструктивний виклик, діє відповідно до проголошених культурних цінностей, розвиваючи і збагачуючи їх власною діяльністю» (Кириченко, 2018, с. 119). Ми бачимо, що визначені якості педагогічного лідера повною мірою перегукуються з Концепцією НУШ.

Аналіз наукових позицій щодо формування лідерської компетентності й педагогічного лідерства, які частково представлені в нашому дослідженні, засвідчують, що лідерські якості вчителя впливають не тільки на здобувачів освіти, з якими він працює, але й на колеґ та його власний особистісний і професійний розвиток. Цю позицію варто доповнити більш широким твердженням авторів монографії, які абсолютно точно й правильно зазначають, що «здатність бути лідером передбачає наявність у вчителя сформованих ціннісних пріоритетів, життєвих орієнтирів, глибокого усвідомлення власної місії, опанування технікою та оновлення його знань з предмета. Тож те, що він робить і як він це робить, має важливе значення» (Освітнє, 2021, с. 9). Далі науковці слушно зауважують, що «нова лідерська роль для вчителів може стати важливим кроком у сприянні появи нової генерації педагогів» (Освітнє, 2021, с. 9), а поява такої генерації може позитивно вплинути на систему освіти нашої країни.

Отже, можна припустити, що наявність педагогічного лідерства у педагогів є кінцевою метою роботи з формування лідерської компетентності у процесі їхньої професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На закінчення зазначимо, що сучасні зміни в суспільстві вимагають від учителя наявності педагогічного лідерства. Аналіз наукових робіт з окресленої проблеми дозволяє дійти висновку, що робота з формування лідерської компетентності педагога має бути цілеспрямованою і здійснюватись у процесі професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці системи формування лідерської компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Література

Бондарчук О. І. Професійна кар'єра керівників шкіл: психологічний аспект. *Актуальні проблеми психології: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія.* Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. Т. 1, Ч. 6. С. 86–89.

Грищенко І. М. Лідерство як феномен управління групою. *Інвестиції: практика та досвід.* 2015. № 10. С. 116–119.

Єрмоленко А. Розвиток лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти в умовах сталого розвитку : спецкурс. Біла Церква, 2021. 53 с.

Єрмоленко А. Б. Сучасна модель розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в системі підвищення кваліфікації. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2021. Вип. 1 (45). С. 205–213. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2021-1-45-205-213>

Кириченко Р. Педагогічне лідерство як засіб вдосконалення процесу управління студентами. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи.* 2018. Вип. 18. С. 117–121.

Калашникова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2011. 462 с.

Корнєв М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія : підручник. Київ, 1995. 304 с.

Лютий М. Уявлення учасників освітнього процесу закладу вищої освіти про показники лідерської компетентності майбутнього викладача. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2019. № 3. С. 85–97.

Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія / авт. кол. ; за наук. ред. В. Р. Міляєвої ; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. Київ ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. 296 с.

Резолюція, прийнята генеральною Асамблеєю 25 вересня 2015 року. 70/1. Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/peretvorennya-nashoho-svitu-poryadok-dennyy-u-sferi-staloho-rozvytku-do-2030-roku>

Сибірцев В. Професійна компетентність учасників інноваційного навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. *Теорія та методика управління освітою.* 2010. № 3. С. 1–10.

Сидоренко В. В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. *Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці : III регіональна науково-практична конференція.* Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2017. С. 8–17.

Сорочан Т. М., Ковальчук В. В., Бабенко Л. О., Юзвенко Л. В. Програма розвитку лідерства – 2015. Для державних службовців. Лідерство як управлінська компетентність : навч. посіб. для проведення тренінгу. Київ : ДВНЗ «УМО», 2015. 35 с.

Товканець О. Лідерство у професійній діяльності педагога. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2021. Вип. 35. С. 193–200. DOI: <http://doi.org/10.30970/vpe.2021.35.11325>

Adair J. Develop Your Leadership Skills. Kogan Page Publishers, 2007. 89 p.

Dilts A. Alpha Leadership. URL: <http://www.nlpu.com/Articles/AlphaLeader.htm>

Fullan M. What's Worth Fighting for in the Principalship? New York: Teachers College Press. 2008. 80 p.

National Professional Qualification for Headship (NPQH). URL: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headshipnpqh>

References

Bondarchuk, O. I. (2002). Profesiina kariera kerivnykiv shkil: psykholohichni aspekt [Professional Career of School Leaders: Psychological Aspect]. *Aktualni problemy psykholohii: Sotsialna psykholohiia. Psykholohiia upravlinnia. Orhanizatsiina psykholohiia – Actual Problems of Psychology: Social psychology. Management psychology. Organizational psychology, 1 (6), 86–89* [in Ukrainian].

Hryshchenko, I. M. (2015). Liderstvo yak fenomen upravlinnia hrupoiu [Leadership as a Group Management Phenomenon]. *Investytsii: praktyka ta dosvid – Investments: Practice and Experience, 10, 116–119* [in Ukrainian].

Yermolenko, A. (2021). Rozvytok lider-skoï kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv profesiinoï osvity v umovakh staloho rozvytku: spetskurs [Development of Leadership Competence of Pedagogical Workers of Vocational Education Institutions in Conditions of Sustainable Development: Special Course]. Bila Tserkva [in Ukrainian].

Yermolenko, A. B. (2021). Suchasna model rozvytku lider-skoï kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv profesiinoï osvity v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [A Modern Model of Development of Leadership Competence of Pedagogical Workers of Professional Education in the System of Professional Development]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Serii: Pedahohichni nauky – Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University Bulletin. Series: Pedagogical sciences, 1 (45), 205–213* [in Ukrainian].

Kyrychenko, R. (2018). Pedahohichne liderstvo yak zasib vdoskonalennia protsesu

upravlinnia studentamy [Pedagogical Leadership as a Means of Improving the Process of Student Management]. *Humanitarnyi prostir nauky: dosvid ta perspektyvy – Humanitarian space of science: experience and prospects*, 18, 117–121 [in Ukrainian].

Kalashnykova, S. A. (2011). Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky upravlentsiv-lideriv v umovakh ssuchasnykh suspilnykh transformatsii [Theoretical and Methodological Principles of Professional Training of Managers-Leaders in the Conditions of Modern Social Transformations]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Korniev, M. N., & Kovalenko, A. B. (1995). Sotsialna psikhohohiia [Social Psychology]. Kyiv [in Ukrainian].

Liutyi, M. (2019). Uiavlennia uchashnykiv osvitnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity pro pokaznyky liderskoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha [The Perception of Participants in the Educational Process of a Higher Education Institution about Indicators of Leadership Competence of a Future Teacher]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy – Theory and Practice of Social Systems Management*, 3, 85–97 [in Ukrainian].

Miliaieva, V. R. (Eds.). (2021). Osvitnie liderstvo: vid teorii do praktyky [Educational Leadership: from Theory to Practice]. Kyiv; Kryvyi Rih: Vyd. R. A. Kozlov [in Ukrainian].

Rezoliutsiia, pryiniata heneralnoiu Asambleieiu 25 veresnia 2015 roku. 70/1. Peretvorennia nashoho svitu: poriadok dennyy u sferi staloho rozvytku do 2030 roku [Resolution adopted by the General Assembly on September 25, 2015. 70/1. Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development]. Retrieved from <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/peretvorennia-nashoho-svitu-poryadok-dennyy-u-sferi-staloho-rozvytku-do-2030-roku> [in Ukrainian].

Sybirtsev, V. (2010). Profesiina kompetentnist uchashnykiv innovatsiinoho na-

vchalno-vykhovnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi [Professional Competence of Participants in the Innovative Educational Process in a Higher Educational Institution]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu – Theory and Methodology of Education Management*, 3, 1–10 [in Ukrainian].

Sydorenko, V. V. (2017). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha v umovakh vidkrytoi osvity: klasternyi analiz [Development of the Professional Competence of a Modern Teacher in the Conditions of Open Education: Cluster Analysis]. *Profesiina kompetentnist pedahoha v umovakh onovlenoho zmistu osvity ta vymoh rynku pratsi – The Professional Competence of the Teacher in the Conditions of the Updated Content of Education and the Requirements of the Labor Market: Proceedings of the III Regional Scientific and Practical Conference*. (pp. 8–17). Vinnytsia: Vinnytska miska drukarnia [in Ukrainian].

Sorochan, T. M., Kovalchuk, V. V., Babenko, L. O., & Yuzvenko, L. V. (2015). Prohrama rozvytku liderstva – 2015. Dlia derzhavnykh sluzhbovtziv. Liderstvo yak upravlinnska kompetentnist: navch. posibnyk dlia provedennia treninhu [Leadership Development Program – 2015. For Civil Servants. Leadership as Managerial Competence: Training Manual]. Kyiv: DVNZ «UMO» [in Ukrainian].

Tovkanets, O. (2021). Liderstvo u profesiini diialnosti pedahoha [Leadership in the Professional Activities of a Teacher]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna – Bulletin of Lviv University. Pedagogical series*, 35, 193–200. DOI: <http://doi.org/10.30970/vpe.2021.35.11325> [in Ukrainian].

Adair, J. (2007). *Develop Your Leadership Skills*. Kogan Page Publishers [in English].

Dilts, A. Alpha Leadership. Retrieved from <http://www.nlpu.com/Articles/AlphaLeader.htm> [in English].

Fullan, M. (2008). *What's Worth Fighting for in the Principalship?* New York: Teachers College Press [in English].

National Professional Qualification for Headship (NPQH). Retrieved from <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headshipnpqh> [in English].

Починкова М. М. Лідерська компетентність майбутнього педагога як необхідний складник професійної підготовки

У статті зазначено, що сучасну активізацію уваги до проблеми лідерства педагога спричинено глобальними змінами в суспільстві, зокрема, переходом людства на шлях сталого розвитку, де однією з цілей є освіта для всіх і протягом усього життя, та постійні кардинальні зміни в системі освіти України. Представлено сучасні наукові підходи до сутності понять «лідер» та «лідерство», які тлумачаться авторами з різних поглядів і аспектів (управлінської взаємодії, особистості, гуманізму, лідера групи, феномену групи тощо). Наголошено, що керівництво й лідерство не тотожні поняття й мають низку суттєвих відмінностей.

Розкрито зміст поняття «лідерська компетентність». Доведено, що її формування потребує цілеспрямованої роботи, особливості професійної діяльності педагога вимагають від нього бути лідером, а результатом такої роботи можуть стати уміння та навички педагогічного лідерства. Акцентовано увагу на тому, що робота над формуванням лідерської компетентності майбутнього педагога повинна здійснюватись саме в процесі його професійної підготовки. Сформована лідерська компетентність педагога може мати позитивний вплив не тільки на здобувачів освіти й колег, але й на самоосвіту та саморозвиток, а також на освітню систему нашої країни взагалі.

Ключові слова: лідерська компетентність, педагог, педагогічне лідерство, лідерська компетентність педагога, професійна підготовка.

Pochynkova M. Leadership Competence of a Future Teacher as a Necessary Component of Professional Training

The article states that the modern increase of attention to the problem of teacher's leadership is caused by global changes in society, in particular, the transition of humanity to the path of sustainable development, where one of the goals is education for everyone and throughout life, and constant radical changes in the education system of Ukraine. Modern scientific approaches to the essence of «leader» and «leadership» concepts have been presented. The approaches are being interpreted by the authors from different points of view and aspects (management interaction, personality, humanism, group leader, group phenomenon, etc.). It has been emphasized that management and leadership are not identical concepts and have a number of significant differences.

The meaning of «leadership competence» concept has been revealed. It has been proven that its formation requires purposeful work, the peculiarities of a teacher's professional activity require one to be a leader, and the result of such work can be acquired skills of pedagogical leadership. It has been emphasized on the fact that the work on the formation of the leadership competence of a future teacher should be carried out precisely in the process of one's professional training. The formed leadership competence of a teacher can have a positive impact not only on students and colleagues, but also on self-education and self-development, as well as on the educational system of our country in general.

Keywords: leadership competence, teacher, pedagogical leadership, teacher leadership competence, professional training

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

УДК 378.6:355 (477):016:811.111:004.77
DOI: 10.12958/2227-2747-2024-2(186)-73-80

Ромашко Ольга Ігорівна,

викладач кафедри іноземних мов Національної академії сухопутних військ імені Гетьмана Петра Сагайдачного, аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна
oljaromashko@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7397-2626>

Для цитування: Ромашко О. І. Психолого-педагогічні аспекти використання онлайн-платформ для підготовки курсантів немовних спеціальностей з англійської мови у вищих військових навчальних закладах України. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2 (186). С. 73–80. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-73-80](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-73-80).

References (стандарт APA): Romashko, O. (2024). Psykholoho-pedahohichni aspekty vykorystannia onlain-platform dlia pidhotovky kursantiv nemovnykh spetsialnostei z anhliiskoi movy u vyshchychk viiskovykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Psychological and Pedagogical Aspects of Using Online Platforms for Training Cadets of Non-Linguistic Specialties in English in Higher Military Educational Institutions of Ukraine]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (186), 73–80. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-3-12](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-3-12) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. У глобальному середовищі інноваційні технології активно входять у різні сфери життя, включаючи освіту. У вищих військових навчальних закладах використання онлайн-платформ для підготовки курсантів немовних спеціальностей з англійської мови стає все більш актуальним завданням.

У найближчому майбутньому основну роль у подальшому розвитку та вдосконаленні мовленнєвої компетенції курсантів ВВНЗ буде відігравати інтенсивне використання наявного потенціалу онлайн-платформ, котрі надають широкі можливості для

організації та вдосконалення мовної підготовки без обмежень у просторово-часовому аспекті. Інноваційні концепції оптимізації процесу вивчення англійської мови курсантами ВВНЗ, в основі яких є використання інформаційно-комунікаційних технологій, вимагають трансформації змістового й організаційно-методичного підходів до навчання, а також упровадження сучасного спектра засобів інформаційно-технологічного

розвитку освітнього процесу, зокрема потенціалу цифрових навчальних матеріалів.

Виходячи з викладеного, дослідження психолого-педагогічних особливостей застосування онлайн-платформ для забезпечення високої ефективності підготовки курсантів немовних спеціальностей ВВНЗ з англійської мови та ідентифікація ефективності методики для різних типів сприйняття курсантами є важливим і актуальним завданням для практичної реалізації фундаментальних цілей мовної підготовки військовослужбовців ЗС України.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематику мовної підготовки курсантів у ВВНЗ та формування мовленнєвої компетентності репрезентовано в публікаціях низки сучасних науковців (Каменцев, Семененко, Пасічник, Пащук, Добровольський, 2020; Романишина, Блощинський, Казакова, 2020; Пилипець, 2021). Окремі вчені (Цепко, 2023; Пасічник, Сергієнко, Маньковська, 2021) розглядають проблематику оптимізації підходів до вивчення англійської курсантами та студентами за посередництвом можливостей сучасних цифрових та інтерактивних засобів.

Деякі науковці, зокрема Л. Гончарук, досліджують методологію оптимізації системи формування англійської комунікативної компетентності курсантів ВВНЗ, з огляду на інтенсифікацію ролі англійської мови для військовослужбовця в Україні. Так, І. Сніховська детально проаналізувала специфіку ефективної організації сучасного процесу викладання іноземної мови в контексті формування інфомедійної компетентності курсантів ВВНЗ.

Питання результативних підходів до формування та розвитку мотивації опанування іноземної мови курсантами та студентами немовних спеціальностей позиціонується предметом наукових пошуків низки сучасних учених, як-от: Н. Abuhassna, W. M. Al-Rahmi, N. Yahya, M. A. Z. Zakaria,

A. Kosnin, M. Darwish (2020), В. Романюк (2023), Р. Слухенська, Б. Буртник, В. Куковська, І. Куковська, І. Марценяк (2022).

Проте, як переконливо свідчать огляд і аналіз джерел у межах окресленої проблематики, нерозкритими залишаються аспекти реалізації практичного досвіду щодо застосування сучасних онлайн-платформ у професійній підготовці курсантів немовних спеціальностей ВВНЗ під час вивчення англійської мови.

Метою дослідження є комплексний аналіз психологічних і педагогічних аспектів використання онлайн-платформ для підготовки курсантів немовних спеціальностей з англійської мови у вищих військових навчальних закладах.

Методологія та методи. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: описовий метод, міждисциплінарний синтез, системний та порівняльний аналіз психологічної, педагогічної, соціологічної, соціально-педагогічної та наукової літератури, а також узагальнення теоретичних джерел з проблеми дослідження. Зазначені методи є ключовими в ході ґрунтового вивчення психолого-педагогічних аспектів використання онлайн-платформ для підготовки курсантів з англійської мови.

Виклад основного матеріалу.

Актуальні вимоги до рівня підготовки сучасного військовослужбовця передбачають інтенсифікацію рівня якості мовної компетентності, котру доцільно здійснювати шляхом трансформації традиційних методологій вивчення англійської мови. Процес розробки нових та вдосконалення наявних методик вивчення іноземної мови вимагає врахування специфіки діяльності навчального закладу, рівня його закритості.

Вірогідно, що існує пряма взаємозалежність результатів навчання іноземної

мови від застосування сучасних інноваційних технологій. Отже, систематичне впровадження інформаційно-комунікативних технологій у процес вивчення іноземної мови, безпосередньо використовуючи онлайн-платформи, дозволяє досягнути успішних результатів через широкий потенціал ресурсів, які існують у всесвітній мережі та є доступними і простими у використанні суб'єктами освітнього процесу (Каменцев, Семененко, Пасічник, Пащук, Добровольський, 2020).

Вивчення іноземної мови полягає в її практичному застосуванні відповідно до комунікативних ситуацій, а основним принципом комунікативного навчання є мовна діяльність. Курсанти повинні навчитись вирішувати різноманітні завдання професійного та загальнопобутового характеру за допомогою іноземної мови. Цей підхід становить реалізацію такого способу навчання, при якому здійснюється систематизоване, співвідносне та впорядковане навчання іноземної мови як засобу спілкування в умовах змодельованої ситуації в ході занять (Abuhassna, Al-Rahmi, Yahya, Zakaria, Kosnin, Darwish, 2020). Велику роль під час використання комунікативного підходу відіграє принцип новизни, що забезпечує розвиток мовленнєвих умінь, динамічності самого мовлення, залежно від умов, мети і поставлених завдань.

Зазначимо, що онлайн-платформи полегшують пошук, розробку та імплементацію в освітній процес навчального матеріалу, який ураховує різні типи сприйняття курсантів. Онлайн-платформи, такі як Duolingo, Memrise та Rosetta Stone, надають викладачам можливість створювати інтерактивні завдання, які враховують візуальний, кінестетичний та аудіальний типи сприйняття, наприклад, відеоуроки, ігрові елементи та аудіоматеріали можуть використовуватись для ефективного навчання курсантів.

Застосування онлайн-платформ в освітньому процесі дає змогу розширити можливості для доступу військовослужбовців до ресурсів навчального віртуального простору, підвищити інтенсивність навчальної діяльності та рівень її індивідуалізації і під час занять з викладачем, і під час самостійного вивчення мови. Указаний метод також дозволяє систематично контролювати процес набуття мовленнєвих компетенцій кожного зі слухачів з метою подальшого адекватного реагування та адаптації навчальної діяльності курсів (Слухенська, Буртник, Куковська, Куковська, Марценяк, 2022).

Починаючи з 2017 року, українські ВВНЗ у рамках Програми DEEP мають також доступ до ресурсів навчальної онлайн-платформи ADL (NATO/DEEP-owned Advanced Distributed Learning (ADL) Portal), що дало змогу покращити процес розробки, зберігання та використання під час занять матеріалів спеціалізованих курсів вивчення англійської мови (Гончарук, 2024).

Курсанти, вивчаючи англійську мову за допомогою онлайн-платформ, мають можливість перевіряти свій рівень, виконуючи різні тести та завдання з усіх видів мовленнєвої діяльності. Крім того, вони можуть самостійно шукати додатковий лексичний чи граматичний матеріал відповідно до свого рівня володіння мовою, ураховуючи складність та індивідуальні потреби. Такий підхід значно підвищує мотивацію та результативність навчання.

У разі правильного застосування потенціалу онлайн-платформ заняття з вивчення англійської мови значно збагачуються в аспекті дидактичних можливостей, зокрема аудіюванні та говорінні. Курсанти ВВНЗ, користуючись сучасними цільовими онлайн-платформами, можуть прослуховувати аудіозаписи чи переглядати відео у комфортному для себе темпі,

котрий відповідає загальному рівню мовленнєвих навичок. Важливою перевагою є можливість прослуховувати частини тексту, які викликають труднощі, необмежену кількість разів (Романюк, 2023). Окремі варіації додатків дозволяють пройти початкове тестування, на основі якого онлайн-платформа пропонує індивідуальні рекомендації щодо вивчення та покращення рівня володіння англійською мовою.

За допомогою сервісу LearningApps у процесі вивчення англійської мови курсанти разом із викладачами можуть креативно формувати навчальні вправи та активно застосовувати їх на практичних заняттях.

На сьогодні функціонує низка дієвих онлайн-платформ, котрі можуть бути використані для результативного вивчення англійської мови. До них належать цільові ресурси з інтерактивними відеоуроками, аудіо- та текстовими матеріалами. Зокрема, платформи Khan Academy, BBC Learning English та Quizlet, кожна з яких володіє низкою переваг та потенційних можливостей, дозволяють курсантам обирати метод вивчення англійської мови, який найкраще синергізує з їхніми особистими потребами та стилем вивчення мови (Цепко, 2023; Пасічник, Сергієнко, Маньковська, 2021).

Аналізуючи перелік сучасних додатків, з'ясовано, що таких платформ, де курсанти самостійно можуть розробляти матеріал для навчання, виявилось небагато. Таку функцію можна знайти в LinguaLeo, де користувач може скласти власний словник з озвученням слів. У додатках Duolingo, Busuu, Rosetta Course, Вукі, Polyglot представлений уже дидактизований матеріал у форматі аудіо- та відеофрагментів, карток, текстів (Слухенська, Буртник, Куковська, Куковська, Марценяк, 2022). Здебільшого, пропонується опрацювання навчального матеріалу у вигляді різноманітних вправ.

Система накопичення балів з метою переходу на наступний вищий рівень формує мотиваційний складник освітнього процесу. Окрім того, опановувачі англійської за допомогою приведеної платформи можуть поділитися успіхами та порівняти власні досягнення в популярних соціальних мережах.

Зазначимо, що соціальні медіа у приведеному концепті можуть розглядатися як креативний простір для курсантів-здобувачів компетенції з англійської мови. Вони становлять платформи, на яких курсанти вільно взаємодіють з однолітками, демонструють власні таланти, шукають взаємопідтримку щодо опанування англійської. Завдяки широкій варіативності вибору платформ курсанти використовують соціальні медіа для обговорення проєктів, інтенсифікуючи ефективність занять та закріплюючи отримані навички. Зважаючи, що кількість платформ соціальних медіа стрімко зростає, варіації способів передачі навчальних матеріалів збільшується, тому курсанти можуть ефективно вивчати англійську мову у своєму форматі без просторово-часових обмежень та особисто контролювати процес вивчення мови.

Для ілюстрації ефективного використання онлайн-платформ можна навести приклад курсанта, який використовує онлайн-платформу Duolingo для вивчення англійської мови. Він може виконувати різноманітні завдання, як-от: переклад текстів, перевірка та збагачення словникового запасу й відповіді на питання. Крім того, моніторинг прогресу та отримання миттєвого фідбеку сприяють активному та ефективному вивченню мови. Займаючись у межах персонально обраного часового відрізка, курсанти оволодіють базовими навичками письма та побудови речень, а також новим лексичним матеріалом (Цепко, 2023).

Онлайн-платформа Duolingo сформована у вигляді дерева досягнень. При цьому на новий рівень можна потрапити лише за наявності визначеної кількості балів. Запропонований підхід є дієвим мотиваційним чинником для самовдосконалення та підвищення рівня володіння англійської мови. Також онлайн-платформа надає можливість моніторити та порівнювати прогрес і результативність навчання.

Іншим прикладом може слугувати використання курсантами онлайн-платформи Rosetta Stone, що становить комплексний набір мобільних додатків до одного з найбільш популярних інтерактивних підручників з англійської мови. Перевагою платформи Rosetta Stone є унікальний методологічний підхід, який дає змогу опанувати мовні навички без словників та граматичних довідників, скоріше, на інтуїтивному рівні. Ця платформа має функцію оцінювання правильності вимови. На Rosetta Stone присутній варіативний набір інтерактивних уроків, метою яких є формування асоціативного ряду. Запропоновані уроки вважаються результативними та цікавими, а їх особливістю є імітація занурення в англомовне середовище (Пилипець, 2021). Онлайн-платформа Rosetta Stone корисна для курсантів з різним рівнем мовної підготовки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування онлайн-платформ для підготовки курсантів немовних спеціальностей з англійської мови у вищих військових навчальних закладах є перспективним та ефективним напрямом. Ураховуючи психолого-педагогічні особливості різних типів сприйняття, рівень мовної підготовки курсантів та їхні потреби, застосування онлайн-платформ дозволяє ефективно використовувати сучасні методики для вивчення та вдосконалення рівня володіння англійською мовою, а також підвищує мотива-

цію, урізноманітнює та покращує сам процес вивчення мови.

У нинішніх умовах військовослужбовець повинен постійно вдосконалювати власні професійні навички, щоб максимально відповідати викликам сучасності. Ефективність опанування англійської мови у ВВНЗ суттєво залежить від результативності синтезу аудиторного навчання та використання сучасних інтерактивних технологій. Такий інноваційний підхід до освітнього процесу дозволяє адаптувати навчальний матеріал до потреб та особливостей кожного курсанта. Це сприяє підвищенню мотивації до вивчення мови, забезпечує гнучкість процесу навчання та дозволяє організувати його без просторово-часових обмежень, ураховуючи особливості та специфіку процесу підготовки військовослужбовців.

Крім того, онлайн-платформи надають широкий спектр інтерактивних інструментів, які можуть бути використані для розвитку різних аспектів мовленнєвої компетенції, включаючи слухання, читання, письмо та говоріння. Завдяки можливості використання онлайн-матеріалів, відео- та аудіоресурсів, створюється сприятливе навчальне середовище для вивчення іноземної мови, що полегшує розуміння та запам'ятовування навчального матеріалу. Отже, інтеграція онлайн-платформ в освітній процес вищих військових навчальних закладів відкриває нові можливості для вдосконалення мовної підготовки курсантів, роблячи її більш ефективною, адаптивною та орієнтованою на сучасні освітні стандарти.

Результати нашого дослідження є важливими для подальшої практичної реалізації та вдосконалення мовної підготовки військовослужбовців, зокрема підвищення якості вивчення англійської мови курсантами та досягнення ними необхідного рівня мовленнєвої компетентності.

Література

Гончарук Л. Роль англійської мови для Збройних сил України. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 1 (29). С. 635–645. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-1\(29\)-635-645](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-1(29)-635-645)

Каменцев Д., Семененко Л., Пасічник С., Пашук Ю., Добровольський Ю. Сучасні виклики та шляхи впровадження дистанційної та on-line форм вивчення іноземної мови у вищих військових навчальних закладах. *Social Development and Security*. 2020. № 10(6). Р. 151–160. DOI: <https://doi.org/10.33445/sds.2020.10.6.14>

Пасічник С. М., Сергієнко Т. М., Маньковська Х. І. Використання мобільних додатків під час вивчення англійської мови у вищих військових закладах. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 6 (201). С. 68–71. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6\(201\)-68-71](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-68-71)

Пилипець О. В. Роль інтерактивних технологій навчання у вивченні іноземних мов. *Методика та специфіка викладання іноземних мов у закладах вищої освіти : тези доповідей Всеукр. наук.-метод. Інтернет-конф.* Харків : Національна академія Національної гвардії України, 2021. С. 285–288.

Романишина Л., Блощинський І., Казакова Н. Сучасні методи навчання англійської мови курсантів вищих військових навчальних закладів України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 10 (104). С. 226–235. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.10/226-235>

Романюк В. Л. Особливості іншомовної підготовки кадрів для правоохоронних органів в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми забезпечення державної безпеки : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 26 травня 2023 р.). Київ : Київський інститут Національної гвардії України, 2023. С. 231–233.

Слухенська Р. В., Буртник Б. Я., Куковська В. І., Куковська І. Л., Марце-

няк І. В. Сучасні комунікативні методики вивчення іноземної мови у ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Вип. 80. Т. 2. С. 165–168. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.33>

Сніховська І. Формування інфомедійної компетентності студентів вищих навчальних закладів. *Критичне мислення в епоху токсичного контенту : збірник статей Восьмої міжнар. наук.-метод. конф.* Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. С. 338–342.

Цепко Т. А. Використання новітніх інформаційно-комунікативних технологій на заняттях з англійської мови у ЗВО (немовні спеціальності). *Академічні візії*. 2023. № 16. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7701715>

Abuhassna H., Al-Rahmi W. M., Yahya N., Zakaria M. A. Z. M., Kosnin A. B., Darwish M. Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020. Vol. 17. Р. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z>

References

Honcharuk, L. (2024). Rol anhliiskoi movy dlia Zbroinykh syl Ukrainy [The Role of the English for the Armed Forces of Ukraine]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 1 (29), 635–645. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-1\(29\)-635-645](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-1(29)-635-645) [in Ukrainian].

Kamentsev, D., Semenenko, L., Pasichnyk, S., Pashchuk, Y., & Dobrovolsky, Y. (2020). Suchasni vyklyky ta shliakhy vprovadzhennia dystantsiinoi ta on-line form vyvchennia inozemnoi movy u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Modern Challenges and Ways of Implementing Distance and Online Forms of Foreign Language

Teaching in Higher Military Educational Institutions]. *Social development and security*, 10(6), 151–160. DOI: <https://doi.org/10.33445/sds.2020.10.6.14> [in Ukrainian].

Pasichnyk, S., Serhienko, T., & Mankovska, H. (2021). Vykorystannia mobilnykh dodatkov pid chas vyvchennia anhliiskoi movy u vyshchykh viiskovykh zakladakh [The Use of Mobile Applications in Teaching English at Higher Military Institutions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Teacher*, 6 (201), 68–71. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6\(201\)-68-71](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-68-71) [in Ukrainian].

Pylypets, O. V. (2021). Rol interaktyvnykh tekhnolohii navchannia u vyvchenni inozemnykh mov [The Role of Interactive Learning Technologies in Foreign Language Teaching]. *Metodyka ta spetsyfika vykladannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity – Methods and Specifics of Teaching Foreign Languages in Institutions of Higher Education: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and methodological Internet conference.* (pp. 285–288). Kharkiv: Natsionalna akademiia Natsionalnoi hvardii Ukrainy [in Ukrainian].

Romanyshyna, L., Bloschynskyi, I., & Kazakova, N. (2020). Suchasni metody navchannia anhliiskoi movy kursantiv vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Modern Methods of Teaching English to Cadets of Higher Military Educational Institutions of Ukraine]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 10 (104), 226–235. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.10/226-235> [in Ukrainian].

Romanyuk, V. L. (2023). Osoblyvosti inshomovnoi pidhotovky kadriv dlia pravokhoronnykh orhaniv v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of Foreign Language Training of Personnel for Law Enforcement Agencies under Martial Law]. *Aktualni problemy zabezpechennia derzhavnoi bezpeky – Actual Problems of Ensuring State Security:*

Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference. (pp. 231–233). Kyiv: Kyivskyi instytut Natsionalnoi hvardii Ukrainy [in Ukrainian].

Sluhenska, R. V., Burtnyk, B. Ya., Kukovska, V. I., Kukovska, I. L., & Marcenyak, I. V. (2022). Suchasni komunikatyvni metodyky vyvchennia inozemnoi movy u VNZ [Modern Communicative Methods of Learning a Foreign Language at Universities]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 80 (2), 165–168. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.33> [in Ukrainian].

Snikhovska, I. (2020). Formuvannia infomediinoi kompetentnosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Formation of Infomediary Competence of Students of Higher Educational Institutions]. *Krytychne myslennia v epokhu toksychnoho kontentu – Critical Thinking in the Age of Toxic Contents: Proceedings of the Eighth International Scientific and Practical Conference.* (pp. 338–342). Kyiv: Tsentri Vilnoi Presy, Akademiia ukrainskoi presy [in Ukrainian].

Tsepko, T. A. (2023). Vykorystannia novitnykh informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii na zaniattiakh z anhliiskoi movy u ZVO (nemovni spetsialnosti) [Using the Latest Information and Communication Technologies in English Classes (Non-Languages Pecialties)]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 16. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7701715> [in Ukrainian].

Abuhassna, H., Al-Rahmi, W. M., Yahya, N., Zakaria, M. A. Z. M., Kosnin, A. B., & Darwish, M. (2020). Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1–23. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z> [in English].

Ромашко О. І. Психолого-педагогічні аспекти використання онлайн-платформ для підготовки курсантів немовних спеціальностей з англійської мови у вищих військових навчальних закладах України

У дослідженні проаналізовано психолого-педагогічну проблематику застосування онлайн-платформ для забезпечення високої ефективності підготовки курсантів немовних спеціальностей вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) з англійської мови. Проведено системний аналіз результативності онлайн-ресурсів, виокремлено пріоритетні вектори синтезу традиційного освітнього процесу та потенціалу онлайн-платформ у процесі вивчення курсантами ВВНЗ англійської мови.

Доведено, що запропонована стратегія оптимізації психолого-педагогічного підґрунтя впровадження потенціалу онлайн-платформ дозволяє підвищити навчальну мотивацію курсантів, розширити варіації їх дотичності до ресурсів навчального віртуального простору. Виділено ключові чинники, що впливають на підвищення якості використання онлайн-платформ в освітньому процесі ВВНЗ. Запропоновано напрями перспективного вдосконалення та інтенсифікації мовленнєвої компетентності курсантів з англійської мови до рівня вимог інтегрованого мовного стандарту у військовій сфері діяльності.

Ключові слова: мовна підготовка, мовленнєва компетентність, стандартизований мовленнєвий рівень, онлайн-платформа, інформаційно-комунікаційні технології, іноземна мова, комп'ютеризація навчання, вищі військові навчальні заклади, підготовка курсантів, психолого-педагогічні аспекти, інформаційне та навчальне середовище.

Romashko O. Psychological and Pedagogical Aspects of Using Online Platforms for Training Cadets of Non-Linguistic Specialties in English in Higher Military Educational Institutions of Ukraine

The research examines the psychological and pedagogical issues of using online platforms to enhance the high-effectiveness of training cadets of non-linguistic specialties in higher military educational institutions (HMEI) in English. A system analysis of the online resources effectiveness has been carried out, priority vectors of synthesis of the traditional educational process and the potential of online platforms in the process of studying English by the cadets of HMEI have been allocated.

It has been proved that the proposed strategy for optimizing the psychological and pedagogical basis for implementing the potential of online platforms allows to increase cadets' learning motivation and expand the variations of their access to the resources of the educational virtual space. The key factors that influence the improvement of the quality of the use of online platforms in the educational process of HMEI have been allocated. The directions of perspective improvement and intensification of English speech competence of cadets to the level of requirements of the integrated language standard in the military sphere have been offered.

Keywords: language training; speech competence; standardized speech level; online platform, information and communication technologies, foreign language, higher military educational institutions, cadet training, psychological and pedagogical aspects, information and educational environment.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ»

УДК 378.015.311-051

DOI: 10.12958/2227-2747-2024-2(186)-81-93

Черв'якова Наталія Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

nataly67169@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4125-6112>

Для цитування: Черв'якова Н. І. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності». *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2 (186). С. 81–93. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-81-93](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-81-93).

References (стандарт APA): Cherviakov, N. (2024). Rozvytok emotsiinoho intelektu maibutnix vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u protsesi vvyvchennia kursu «Osnovy pedahohichnoi maisternosti» [The Development of Emotional Intelligence of Future Educators of Preschool Education Institutions in the Process of Studying «The Foundations of Pedagogical Excellence» Course]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (186), 81–93. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-81-93](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-81-93) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. В умовах нестабільності та мінливості сучасного світу особливого значення набуває емоційне благополуччя кожної людини, її здатність розуміти емоції, керувати власним емоційним станом, зберігати позитивне мислення та впевненість у своїх силах. Для майбутніх фахівців сфери освіти загалом та вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) зокрема емоційний інтелект, емоційна чутливість та емпатія, усвідомлення ролі почуттів та емоцій у міжособистісній комунікації, уміння надавати емоційну підтримку вихованцям розглядається як важлива професій-

на якість. У Професійному стандарті «Вихователь закладів дошкільної освіти» відзначено психоемоційну компетентність, формування якої передбачає наявність у вихователів ЗДО знань про теорію емоційного інтелекту, умінь та навичок керувати власними емоціями у професійній діяльності, запобігати професійному вигорянню та корегувати власну професійну діяльність з урахуванням власного психоемоційного стану,

усвідомлювати та конструктивно реагувати на прояви емоцій, толерантно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу (Професійний стандарт, 2021).

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні засади психології емоційного інтелекту репрезентовано в наукових працях Д. Големана (D. Goleman), Дж. Майєра (J. Mayer), П. Салові (P. Salovey), М. Брекєтта (M. Brackett) та ін. Книга Д. Големана «Емоційний інтелект» (1995), у якій розглянуто зв'язок емоційного інтелекту з особистим та професійним успіхом, заклала підґрунтя для подальшого розвитку дослідницьких пошуків у психології емоційного інтелекту (Goleman, 1995).

Феномен емоційного інтелекту представлено в монографії Е. Носенко та Н. Ковриги. Дослідниці акцентували увагу на наукових підходах до визначення сутності, внутрішніх та зовнішніх компонентів емоційного інтелекту, стресозахисній та адаптивній функціях емоційного інтелекту як інтегральної особистісної властивості (Носенко, Коврига, 2003). Психологію емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості розглянуто в студії Є. Карпенка, зокрема проаналізовано питання щодо емоційного інтелекту як предмета психологічних студій, психологогерменевтична концепція емоційного інтелекту в проєкції на дискурс життєздійснення (Карпенко, 2020). У контексті метакогнітивного моніторингу вивчала емоційний інтелект А. Августюк, яка досліджувала основні підходи до операціоналізації емоційного інтелекту, емоційний інтелект у навчальній діяльності студентів, зв'язок емоційного інтелекту з точністю метакогнітивного моніторингу (Августюк, 2023).

Теоретико-методичні аспекти дослідження емоційного інтелекту в педагогів, вихователів представлено в наукових розвідках вітчизняних дослідників. Емоційний інтелект як чинник професійного

становлення майбутніх фахівців соціономічних професій розглядає Ю. Бреус, майбутніх учителів – Л. Ракітянська. Емоційний інтелект учителів початкової школи досліджують Н. Деньга Т. Котик, Н. Яремчук, вихователів закладів дошкільної освіти – Г. Барабашук, Л. Бобро, І. Грузинська, Т. Колтунович, О. Поліщук та ін. Питання підготовки майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку репрезентовано в розвідці Н. Трофаїла, розвитку емоційної культури вихователів ЗДО – Т. Шульги.

Проблеми формування педагогічної майстерності вихователів закладів дошкільної освіти представлено в працях таких дослідників, як Л. Заремба, Н. Мачинська, І. Мельник, Є. Харькова та ін. Заслужують на увагу навчально-методичні посібники з основ педагогічної майстерності для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Бартків, Мельник, 2023; Загородня, Тітаренко, 2018; Основи педагогічної майстерності, 2020).

Відзначені наукові праці становлять теоретичне підґрунтя для розгляду проблеми емоційного інтелекту в контексті опанування майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти навчального курсу «Основи педагогічної майстерності».

Мета статті – визначити теоретико-методичні засади розвитку емоційного інтелекту майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності».

Методологія та методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять наукові положення компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного підходів. Використано методи: аналіз наукової літератури, узагальнення, систематизація.

Виклад основного матеріалу.

Наукові витoki концептуалізації феномену емоційного інтелекту пов'язані із

дослідженнями проблем загального інтелекту (Р. Торндайк, Д. Уечслер), теорією множинного інтелекту Г. Гарднера, моделями емоційного інтелекту П. Салові, Дж. Майєра, Д. Гоулмана. Так, Г. Гарднер виокремив такі підтипи інтелекту, як вербальний, логіко-математичний, просторовий, кінестетичний, музичний та емоційний (Gardner, 1993). Емоційний інтелект, за Г. Гарднером, необхідно розглядати в єдності внутрішньоособистісного (здатність людини до самоактуалізації та мотивування до успіху) та міжособистісного (здатність взаємодіяти з іншими людьми) складників. Поняття «емоційний інтелект» П. Салові та Дж. Майєром представлено як «здатність контролювати власні та чужі почуття та емоції, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для керівництва своїм мисленням та діями» (Salovey, Mayer, 1990, с. 189). Дослідники виокремили відповідні здібності, що характеризують емоційний інтелект: ідентифікація емоцій, використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності, розуміння емоцій, управління емоціями.

Поєднання когнітивних здібностей з особистісними характеристиками в межах емоційного інтелекту представлено в класичній праці Д. Гоулмана «Емоційний інтелект» (Goleman, 1995). Емоційний інтелект потрактовується як «здатність людини тлумачити власні емоції та емоції інших з метою використання отриманої інформації для реалізації власних цілей» (Goleman, 1995, с. 23). Дослідником обґрунтовано такі складники емоційного інтелекту: *емоційна самосвідомість* (здатність прислуховуватись до своїх внутрішніх відчуттів і усвідомлювати вплив власних почуттів на свій психологічний стан, а також відчувати свої головні цінності та інтуїтивно вибирати кращий спосіб поведінки у складних ситуаціях, сприймаючи завдяки своїй чутливості картину того, що відбувається загалом); *самоконтроль* (упевненість у собі, здатність

стримувати емоції, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм), *соціальна чутливість* (співпереживання (емпатія), тобто здатність прислухатися до чужих переживань, здатність налаштуватися на широкий діапазон емоційних сигналів), *управління стосунками* (наявність таких здатностей, як: натхнення, вплив, сприяння змінам, урегулювання конфліктів, командна робота і співпраця).

Р. Бар-Он (R. Bar-On) обґрунтував поняття «емоційно-соціальний інтелект» у єдності таких складників: 1) внутрішньоособистісна сфера (здатність розуміти себе на основі самоаналізу, самоствердження, упевненості в собі, самоповаги, незалежності, самореалізації); 2) міжособистісна сфера (здатність до емпатії, соціальна відповідальність, комунікабельність); 3) адаптивність (здатність бути гнучким, реалістичним, розв'язувати проблеми мірою їх накопичення, адекватна оцінка дійсності та ін.); 4) управління стресом (стресостійкість і самоконтроль імпульсів); 5) загальний настрій (наявність оптимізму і відчуття переживання щастя) (Bar-On, 2006).

У наукових працях вітчизняних дослідників у галузі психології емоційний інтелект розглядається як:

- форма виявлення позитивного ставлення: до світу (оцінки його як такого, у якому людина може успішно здійснювати свою життєдіяльність); до інших як таких, що варті доброзичливого ставлення; до себе як спроможної самостійно визначати цілі життєдіяльності й активно втілювати їх у життя, відтак – гідної самоповаги (Носенко, Коврига, 2003, с. 136). Основними функціями емоційного інтелекту позначено адаптивну та стресозахисну;
- інтегративна особистісна властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту й інтелекту завдяки взаємодії емоційних, когнітивних, конативних і мотиваційних особливостей і спрямована на ро-

зуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду, розвитку (Шпак, 2011, с. 284);

- складна інтегрально-ієрархічна система, яка базується на єдності когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних складників у процесі внутрішньо-особистісної та міжособистісної здібності ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції та управляти ними з метою динамізації інтенсивного емоційного та інтелектуального розвитку особистості (Августюк, 2023, с. 6).

Розглядаючи психологію емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості, Є. Карпенко підкреслює, що «високий рівень емоційного інтелекту означає усвідомлення суб'єктом власних емоцій і почуттів, розумову спроможність до їх розуміння та управління» (Карпенко, 2020, с. 161). У структурно-функційній моделі емоційного інтелекту М. Шпак представлено такі складники: когнітивний, емоційний, конативний і соціально-комунікативний компоненти, які реалізуються через відповідні здібності (когнітивні, емоційні, адаптивні та соціальні) (Шпак, 2011). Визначено такі функції емоційного інтелекту: регулятивна, яка забезпечує емоційно-когнітивну регуляцію діяльності й поведінки людини; оцінна, яка полягає в когнітивній обробці емоційної інформації за участю сприймання, аналізу та оцінки; стресозахисна, що допомагає запобіганню та подоланню стресових станів і збереженню психічного здоров'я особистості; адаптивна, яка сприяє успішному пристосуванню людини до навколишнього соціального середовища.

Дотичними до поняття «емоційний інтелект» науковці вважають поняття «емоційна компетентність», «емоційна

культура», які розглядаються в контексті прояву особистісних рис людини, які важливі для забезпечення емоційної регуляції різних форм комунікації.

Сучасний науково-педагогічний дискурс репрезентує різні аспекти проблеми емоційного інтелекту фахівців освітньої сфери. Як ключову компетентність, необхідну для успішної самореалізації особистості в суспільстві, емоційний інтелект проголошено в Концепції «Нової української школи». Емоційний інтелект як особистий чинник професійного становлення майбутнього вчителя розглядає Л. Ракітянська, яка пов'язує його актуальність із зміною «парадигмальних орієнтирів сучасної національної освіти у бік антропоцентризму, людиноцентризму, дитиноцентризму, які визнані стратегічними векторами її розвитку в XXI столітті» (Ракітянська, 2019, с. 162). Емоційний інтелект Л. Ракітянська потлумачує як інтегроване, динамічне утворення, «структуру якого складають емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти, що в своєму поєднанні забезпечують сукупність особистісних якостей, відповідних вимогам педагогічної професії, її гуманістичній сутності» (Ракітянська, 2019, с. 164).

Феномен емоційного інтелекту має особливе значення в освітньо-виховному просторі закладів дошкільної освіти. У Базовому компоненті дошкільної освіти серед складників розвитку особистості дитини відзначено *емоційно-ціннісне ставлення*, наголошено на важливості емоційного комфорту дитини, можливості висловити свої емоції та думки (Базовий компонент, 2021). Відповідно, акцентовано на необхідності захисту емоційного благополуччя дошкільників, розвитку в них естетичних почуттів, емоційної та моральної чуйності, розуміння та співпереживання емоцій і почуттів інших людей. Особиста компетентність дитини у світі емоцій та почуттів передбачає орієнтування в назвах та прояві основних емоцій,

уміння виражати їх невербальними засобами, адекватно реагувати на емоційно забарвлені події тощо.

Питання розвитку емоційного інтелекту в програмі «Дитина в дошкільні роки» є складником освітніх ліній «Особистість дитини», «Дитина у соціумі», «Дитина у природному довкіллі». Базова програма «Я у світі» орієнтує на формування в дошкільників знань про емоції, здатності сприймати та розрізнати почуття та емоції.

Проблеми розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку розглядають С. Бадер, К. Борисенко, Н. Волік, О. Гришко, С. Дерев'яно, В. Заїка, Д. Карпинська, Є. Кирилова, Л. Клевака, В. Купчишина, В. Лазоренко, Н. Мельник, Я. Селікова, М. Шпак та ін. Дитина дошкільного віку, як відзначають І. Карабаєва та Н. Савінова, є емоційною, чуттєвою, сприймання для неї є основою пізнання та орієнтації у світі, що її оточує, умовою розвитку особистісних властивостей. Відповідно, необхідно враховувати такі ознаки емоційної чутливості дошкільників: нестійкість емоцій, швидка зміна однієї емоції на іншу, одного емоційного стану на інший; стрімка реакція на будь-які зміни ситуації, умови, обставини, учасники; високий рівень адаптивності щодо нових обставин. Розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку прямо залежить від змін, що здійснюються в характері провідної діяльності дошкільника. Вони пов'язані із формуванням інтересів і мотивів поведінки, а також соціальним оточенням, що впливає на дитину, та ускладнення її взаємозв'язків із навколишнім світом (Карабаєва, Савінова, 2016). Зазначимо, що сучасні умови життєдіяльності дітей та учнівської молоді характеризуються інформаційним перевантаженням, збільшенням кількості стрес-чинників, що призводить до емоційних розладів, формуванням відчуття тривоги та незахищеності. Відповідно, суттєво зростає роль вихователів закладів дошкільної освіти в забезпе-

ченні якості емоційного благополуччя дітей, формуванні їхньої емоційної культури.

У Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» серед комплексу професійних компетентностей окремо зазначена *психоемоційна компетентність* як здатність до самоконтролю, саморегуляції та толерантної взаємодії; до швидкого реагування на зміни, гнучкості, адаптивності і стресостійкості (Професійний стандарт, 2021). Підґрунтям формування зазначеної компетентності визначено емоційний інтелект фахівців сфери дошкілля. Як підкреслюють Г. Барабашук та І. Боднар, «розвиток емоційного інтелекту є ключовим для педагогів (вихователів), оскільки він сприяє покращенню міжособистісних відносин, підвищенню якості виховного процесу та забезпечує ефективне керування емоційними аспектами в роботі з дітьми» (Барабашук, Боднар, 2024, с. 73). Л. Бобро наголошує, що «професійна діяльність вихователя наповнена різноманітними ситуаціями, які можуть викликати як позитивні, так і негативні емоції. Працюючи із дітьми дошкільного віку особливо важливо слідкувати за їх емоційним станом, вираженням емоцій у різних ситуаціях, правильно розпізнавати емоції дітей та реагувати на них. Все це створює певну емоційну напругу у вихователя, що вимагає від нього саморегуляції та самоконтролю власних емоцій» (Бобро, 2022, с. 25). Заслужують на увагу позиції О. Бартків та І. Мельник, які відзначають, що «педагогічна діяльність висуває високі вимоги до емоційної сфери вихователя. Дітям дошкільного віку особливо необхідно, щоб у їх вихователя будь-яке почуття (радості, подиву, незадоволення та інше) проявлялося дуже яскраво. Висока експресивність, емоційна виразність вихователя викликають відповідні почуття дитини, сприяють народженню співпереживання. З вихователем, який не вміє виявляти свої почуття, дитині сумно, нецікаво. З ін-

шого боку, вихователь має бути емоційно стійкою особистістю, стримувати спалахи роздратованості і гніву. Постійні нотації педагога дають негативний ефект: діти звикають до них, перестають на них реагувати, часто намагаються дошкулити вихователю, спеціально здійснюючи «недозволені» вчинки» (Бартків, Мельник, 2023, с. 34–35).

Л. Бобро розглядає *емоційний інтелект сучасних вихователів ЗДО* як інтегральне особистісне утворення і професійну якість, яка необхідна для успішного виконання головних освітніх завдань та ефективної педагогічної професійної діяльності (Бобро, 2022, с. 27). Дослідниця підкреслює, що «про сформованість емоційного інтелекту у вихователя закладу дошкільної освіти може свідчити уміння педагога налагоджувати емоційний контакт як із дітьми дошкільного віку, так і з педагогічним колективом закладу, створювати емоційно комфортну атмосферу у процесі життєдіяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, атмосферу взаєморозуміння та довіри всіх учасників, управляти почуттями і думками вихованців, а також своїми психо-емоційними станами» (Бобро, 2022, с. 28). Отже, саме емоційний інтелект доцільно розглядати як важливий показник розвитку особистісних та професійних якостей сучасного вихователя, підґрунтя для формування професійної педагогічної компетентності.

Важливим складником професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти загалом та розвитку в них емоційного інтелекту є вивчення освітнього компонента «*Основи педагогічної майстерності*».

Педагогічну майстерність вихователів закладів дошкільної освіти Н. Мачинська, А. Федорович та Н. Яремчук розглядають як «вияв власного «Я» у професії (самореалізація) та високого рівня освітньої діяльності» (*Основи педагогічної майстерності*, 2020, с. 24). Наголошено, що «вона визнача-

ється як вища, творча активність вихователя, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання» (Там само). Науковці підкреслюють особливу значущість перцептивних здібностей вихователів (професійна проникливість, пильність, інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками), динамізму особистості (активність, гнучкість впливу на іншу особистість), емоційної стабільності (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція) (*Основи педагогічної майстерності*, 2020, с. 27). У посібнику О. Бартків та І. Мельник педагогічну майстерність вихователів ЗДО представлено як «систему, яка охоплює всі структурні компоненти педагогічної компетентності, високий рівень прояву яких у теоретичній і практичній діяльності сприяє збагаченню загальної культури педагога, розвитку гуманістичної спрямованості, вдосконаленню його творчих здібностей» (Бартків, Мельник, 2023, с. 57).

Теоретико-методичними засадами розвитку емоційного інтелекту вихователів ЗДО у процесі вивчення курсу «*Основи педагогічної майстерності*» визначаємо такі: формування системи знань про феномен емоційного інтелекту, особливості емоційного інтелекту в дітей дошкільного віку, вимоги до професійної діяльності вихователя; стимулювання студентів до самопізнання та саморозвитку; забезпечення діяльного контексту розвитку емоційного інтелекту майбутніх вихователів закладів дошкільного освіти.

На початковому етапі вивчення ОК «*Основи педагогічної майстерності*» має бути акцентовано увагу на сутності поняття «педагогічна майстерність», «професійна компетентність» у контексті підготовки до професійної діяльності вихователя закладів дошкільної освіти, розкрито особливості педагогічних здібностей, серед яких безпо-

середньо пов'язані з емоційним інтелектом такі, як: перцептивні (керування емоційним сприйняттям, розуміння «емоційного підтексту» невербальної поведінки людей), експресивні (артистичні якості вихователя, уміння забезпечити емоційний контакт з дітьми на основі невербальних засобів спілкування, здатність до саморегуляції), емпатія (здатність розуміти емоції та почуття іншої людини).

Відповідно до завдання щодо формування системи знань про феномен емоційного інтелекту важливою є актуалізація знань майбутніх вихователів ЗДО щодо питань емоційного розвитку особистості загалом та дошкільників зокрема за навчальними курсами з дошкільної педагогіки, психології (вікової та педагогічної). Майбутні вихователі мають отримати системні знання щодо: сутності феномену «емоційний інтелект», його складників та функцій; моделей емоційного інтелекту, представлених у психологічних наукових розвідках; значення емоційного інтелекту в особистісному та професійному становленні майбутніх вихователів ЗДО; технологій розвитку та вдосконалення емоційного інтелекту. Важливо звернути увагу здобувачів на сучасні посібники для вихователів ЗДО з проблем розвитку емоційного інтелекту дошкільників, зокрема такі:

- *Soft skills* для розвитку дитини: емоційний інтелект, комунікація та медіаграмотність. Медіаальбом для наймолодших / Ю. М. Зоря, Н. М. Степанова / за ред. О. В. Волошенюк. Ілюст. А. О. Павленко. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2021. 42 с.

- Ванжа С. М. Чарівний світ емоцій: гурткова робота. Старший дошкільний вік. Харків, 2015. 112 с.

- Гресь А. Розвиток емоційного інтелекту. 5–6 років. Київ: Ранок, 2018. 96 с.

- Дитячий садок. Емоційний інтелект. 2020. № 1 (865). 50 с.

- Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників / упоряд. І. В. Молодушкіна. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 207 с.

Для діагностики рівня сформованості в майбутніх вихователів ЗДО емоційного інтелекту загалом та окремих його складників доцільно використовувати такі методики: «Тест емоційного інтелекту» (Н. Холл), тест на емоційний інтелект Майєра-Салові-Карузо (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT), опитувальник «Емоційний інтелект» (ЕмІн) Д. Люсіна, «Шкала диференціальних емоцій» (К. Ізард), Шкала коефіцієнта емоційного інтелекту (EQ-i) Р. Бар-Она, методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. Бойко) та ін.

Діяльнісний контекст розвитку емоційного інтелекту майбутніх вихователів ЗДО забезпечується використанням інтерактивних форм та методів освітньої діяльності (мікровикладання, рольові ігри, дискусії, тренінгові заняття тощо). Майже всі теми освітнього компонента «Основи педагогічної майстерності» так чи так пов'язані із проблемами емоційного інтелекту та надають можливість для його цілеспрямованого розвитку як важливого чинника професіоналізму майбутніх вихователів ЗДО.

З урахуванням таких складників емоційного інтелекту, як емоційна самосвідомість, самоконтроль (за Д. Гоулманом), управління стресом (стресостійкість і самоконтроль імпульсів) (за Р. Бар-Оном) у контексті *питань культури саморегуляції майбутніх вихователів* акцентуємо увагу на проблемах емоційного вигорання, управління емоціями, причин та особливостей професійного стресу, попередження та подолання стресу. Відзначимо, що для конструктивного управління емоціями майбутні вихователі мають оволодіти навичками рефлексії (усвідомлення власних емоційних

переживань, специфіки емоціогенних ситуацій) та стратегіями / методами та прийомами контролю та врегулювання своїх емоцій. Традиційними методами саморегуляції зазвичай називають такі, як переключення, відволікання, самонавіювання, музикотерапія, рефреймінг (заміни негативних емоцій на позитивні) та ін. Доцільним є звернення до за системами О. Стрельникової або К. Бутейко), технік м'язової розрядки, відтермінування емоційної реакції «Я буду хвилюватися завтра» та ін.

У процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх вихователів ЗДО важливого значення набуває *здатність вербалізувати емоції*, що необхідно розглядати як складник культури мовлення педагогів. Така здатність пов'язана, по-перше, із описом власних емоцій та почуттів, умінням «проговорити» відповідну емоцію, назвати її, дібрати метафоричний образ для певної емоції (наприклад, «Я виснажений як вичавлений лимон», «Я почуваю себе як самотня людина в пустелі» і т.п.), по-друге, із адекватним сприйняттям емоцій інших людей (дітей, батьків, колег). Вербалізація емоції через метафоричний образ пов'язана із зміною контексту ситуації, використанням прийомів порівняння, гумористичного сприйняття себе та навколишнього світу, що може сприяти пом'якшенню гостроти конкретної ситуації, забезпеченню конструктивної взаємодії в освітньому процесі. Формування здатності вербалізувати емоції сприяє створенню індивідуального емоційного словника майбутніх вихователів як підґрунтя для мовленнєвого ресурсу для вираження різних емоцій та почуттів.

Надзвичайно важливим складником емоційного інтелекту визнається здатність до ідентифікації емоцій (П. Салові, Дж. Майер), потлумачення власних емоцій та емоцій інших (Д. Голуман). Відповідно, у межах теми «Культура невербального спілкування» майбутні вихователі ЗДО мають

відпрацювати вміння та навички щодо сприйняття та аналізу невербальних сигналів, зокрема навчитися ідентифікувати такі базові емоції (за «Колесом емоцій» Р. Плутчика), як гнів, страх, сум, радість, відраза, подив, очікування, довіра. Відзначимо також необхідність усвідомлення студентами варіативності емоцій, які можуть бути позитивними (радість, щастя, захоплення, любов, вдячність, спокій), негативними (сум, страх, гнів, розчарування, злість, стурбованість), нейтральними (цікавість, обурення, здивування, байдужість, утома), соціальними (емпатія, симпатія, приязнь, заздрість, сором, ганьба), емоціями самопізнання (задоволення, нудьга, здивованість, упевненість).

На заняттях особлива увага має бути приділена визначенню емоційних станів дітей та дорослих на основі використання світлин, графічних зображень емодзі / смайликів, картин відомих художників. Доцільно також використовувати спеціальні вправи та техніки, наприклад, дуже добре відома для молоді гра «Крокодил» (студенти обирають картки із позначенням певної емоції та демонструють таку емоцію іншим, які мають розпізнати та назвати відповідну емоцію). Така гра може бути ускладнена за рахунок доповнення ідентифікації певної емоції моделюванням педагогічної ситуації, у якій та чи та емоція може проявитися. Також ефективною є вправа, коли студенти мають описати за допомогою невербальних засобів ситуацію, представлену на картці (словесний опис або ілюстрація). З метою усвідомлення студентами власної моделі поведінки під час прояву різних емоцій доцільно використовувати вправу «Десять кімнат» (створення символічного образу емоцій) (Федорчук, 2021, с. 79).

Важливим складником педагогічної майстерності сучасного вихователя ЗДО є *культура педагогічного спілкування*, передумовою успішності якої є розвинений емоційний інтелект, зокрема соціальна чутли-

вість (співпереживання (емпатія), тобто здатність прислухатися до чужих переживань, здатність налаштуватися на широкий діапазон емоційних сигналів) (за Д. Гоулманом). Майбутні вихователі ЗДО мають усвідомити значущість емоційної свободи у спілкуванні, умінь спілкуватися із дітьми відповідно до їхніх емоційних реакцій. Реалізація принципів дитиноцентризму, суб'єкт-суб'єктних стосунків передбачає уникнення у спілкуванні з дітьми заборон на прояв емоцій, відчуження та витіснення емоцій з комунікативного простору, використання особистісних стратегій взаємодії, аналіз та попередження стереотипів, що перешкоджають розумінню емоційного світу дітей.

Розвиток емпатії майбутніх вихователів ЗДО пов'язано із формуванням навичок спостережливості, інтерпретації емоцій, умінь дивитися на світ очима інших людей. На практичних заняттях доцільно використовувати елементи мікрорекламування, рольові ігри та тренінгові вправи, спрямовані на аналіз емоційного підтексту комунікативної ситуації, причин виникнення тих чи тих емоцій. У навчально-методичній літературі представлено чимало технік керування взаємин, комунікативних вправ, які доцільно використовувати для розвитку емоційного інтелекту майбутніх вихователів, наприклад, вправи «Як зрозуміти співрозмовника?» (відпрацювання вмінь дивитися на ситуацію очима іншої людини»), «Дитячі образи» (усвідомлення причин виникнення почуття образи і можливості різного реагування на неї), «Я-повідомлення» (формування вмінь конструктивно повідомити співрозмовнику про свої переживання, бажання, потреби тощо) та ін. (Федорчук, 2021, с. 90, 93, 94, 97).

Розвиток емоційного інтелекту майбутніх вихователів ЗДО має важливе значення й для конструктивного попередження та вирішення конфліктних ситуацій в освітньому процесі. Науковці зазначають, що

«існують значні взаємозв'язки між рівнем емоційного інтелекту та стилями поведінки у конфліктних ситуаціях. Чим вище рівень емоційного інтелекту в досліджуваних, тим частіше обираються такі стратегії, як «компроміс», «співпраця» та «уникання»; чим нижче рівень емоційного інтелекту, тим прийнятніше стратегія «приспосовування» (Барабашук, Боднар, 2024, с. 74–75). Відповідно, «чим кращі навички диференціації емоцій та їх контроль, тим краще усвідомлення почуттів інших та бажання задовольнити обидві сторони конфлікту (Барабашук, Боднар, 2024, с. 75). На заняттях за курсом «Основи педагогічної майстерності» майбутні вихователі набувають знань про причини та типи конфліктів в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти, особливості перебігу конфліктних ситуацій між дітьми та вихователями, батьками та вихователями, управління емоційним станом у конфліктних ситуаціях. Під час практичних занять доцільно використовувати такі інтерактивні методи, як рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, тренінгові вправи. Залучення до практикоорієнтованих форм навчальної роботи створює підґрунтя для розвитку в майбутніх вихователів ЗДО вмінь та навичок конструктивної педагогічної взаємодії в умовах нестачі об'єктивної інформації, варіативного ставлення суб'єктів освітнього процесу до оцінки емоційного контексту комунікації, власних емоцій та почуттів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Емоційний інтелект розглядається як один з найважливіших чинників, що визначає продуктивність діяльності сучасних вихователів закладів дошкільної освіти, їхню здатність конструктивно керувати емоціями, використовувати знання про емоційну сферу для вдосконалення власної особистої ефективності. Емоційний інтелект вихователів ЗДО в єдності його складників – здатність відслідковувати свої власні по-

чуття та емоції, а також почуття та емоції інших людей; розпізнавати їх та застосовувати цю інформацію для керування власним мисленням та діями (П. Салові, Дж. Майєр, Д. Голуман та ін.) – зумовлює гуманістичну спрямованість взаємодії із вихованцями закладів дошкільної освіти та іншими суб'єктами освітнього процесу, реалізацію принципів дитиноцентризму, індивідуального підходу до розвитку особистості дошкільників.

У контексті розвитку емоційного інтелекту майбутніх вихователів ЗДО особливе значення має освітній компонент «Основи педагогічної майстерності», який спрямовано на створення інформаційного підґрунтя щодо феномену емоційного інтелекту, стимулювання здобувачів вищої освіти до самопізнання індивідуальних властивостей емоційного інтелекту, забезпечення діяльнісного контексту його розвитку.

Перспективи подальших досліджень пов'язано із визначенням теоретико-методичних засад розвитку емоційного інтелекту майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами кейс-технологій.

Література

Августюк М. М. Емоційний інтелект у дискурсі точності метакогнітивного моніторингу : монографія. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2023. 374 с. DOI: <https://doi.org/10.25264/978-617-8041-19-9>

Базовий компонент дошкільної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 12.01.2021 р. / Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

Барабашук Г. В., Боднар І. П. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та стратегій поведінки у вирішенні конфліктної ситуації педагогами закладу дошкіль-

ної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2024. № 1. С. 71–75. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.1.13>

Бартків О. С., Мельник І. М. Педагогічна майстерність : навчально-методичний посібник. Луцьк, 2023. 198 с.

Забро Л. Емоційний інтелект як важлива інтегральна якість особистості сучасного вихователя закладу дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя).* 2022. № 3. С. 24–29. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-PP-3-24-29>

Загородня Л. П., Тігаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге вид. Суми : Університет. кн., 2018. 318 с.

Карабасва І. І., Савінова Н. В. Моніторинг якості дошкільної освіти: кваліметричний підхід до оцінки розвитку дитини. Київ : ТОВ «МЦФЕР–Україна», 2016. 183 с.

Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту у дискурсі життєздійснення особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2020. 497 с.

Мельник І., Заремба Л. Технологія формування педагогічної майстерності вихователя ЗДО: вихідні концепти. *Молодий вчений.* 2021. № 2 (90). С. 190–194. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-2-90-37>

Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 159 с.

Основи педагогічної майстерності (для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта) : навчально-методичний посібник / упоряд. Наталія Мачинська, Анна Федорович, Наталія Яремчук. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 286 с.

Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (затверджено Наказом Міністерства економіки України № 755-21 від 19 жовтня 2021 р.). URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/357-nakaz_755.pdf

Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія Педагогічні науки.* 2019. № 1 (157). С. 162–165. DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.2622482>

Федорчук В. М., Федорчук В. В., Комарницька Л. М. Тренінг комунікативної компетентності: Практикум. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2021. 176 с.

Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості.* 2011. Вип. 1 (2). С. 282–288.

Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema.* 2006. Vol. 18. P. 13–25.

Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993. 304 p.

Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.

Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence.* 1993. Vol. 17, Issue 4. P. 433–442. DOI: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personalit.* 1990. Vol. 9, Issue 3. P. 185–211. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

References

Avhustiuk, M. M. (2023). Emotsiynyi intelekt u dyskursi tochnosti metakohnityvnoho monitorynhu [Emotional intelligence in the dis-

course of metacognitive monitoring accuracy]. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». DOI: <https://doi.org/10.25264/978-617-8041-19-9> [in Ukrainian].

Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. Nakaz MON Ukrainy № 33 vid 12.01.2021 [The Basic Component of Preschool Education. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 33 dated January 12, 2021]. (2021). Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

Barabashchuk, H. V., & Bodnar, I. P. (2024). Osoblyvosti vzaiemozviazku emotsiynoho intelektu ta stratehii povedinky u vyrishenni konfliktnoi sytuatsii pedahohamy zakladu doshkilnoi osvity [Specificities of the Relationship between Emotional Intelligence and Behavioral Strategies in Resolving Conflict Situations among Pedagogues of Preschool Education Institutions]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology, 1,* 71–75. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.1.13> [in Ukrainian].

Bartkiv, O. S., & Melnyk, I. M. (2023). Pedahohichna maisternist [Pedagogical skill]. Lutsk [in Ukrainian].

Bobro, L. (2022). Emotsiynyi intelekt yak vazhlyva intehralna yakist osobystosti suchasnoho vykhovatelja zakladu doshkilnoi osvity [Emotional Intelligence as an Important Integral Quality of the Personality of a Modern Preschool Educator]. *Naukovi zapysky. Seriya «Psykhologo-pedahohichni nauky» (Nizhynskiy derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia) – Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University), 3,* 24–29. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-PP-3-24-29> [in Ukrainian].

Zahorodnia, L. P., & Titarenko, S. A. (2018). Pedahohichna maisternist vykhovatel'ia doshkilnoho zakladu [Pedagogical Skills of a Preschool Teacher]. Sumy: Universytet. kn. [in Ukrainian].

Karabaieva, I. I., & Savinova, N. V. (2016). Monitorynh yakosti doshkilnoi osvity: kvalimetrychnyi pidkhid do otsinky rozvytku dytyny [Monitoring of the Effectiveness of Preschool Education: Quantitative Reporting to Evaluation of Child Development]. Kyiv: TOV «MTsFER–Ukraina» [in Ukrainian].

Karpenko, Ye. V. (2020). Psykholohiia emotsiinoho intelektu u dyskursi zhyttie-zdiisnennia osobystosti [The psychology of emotional intelligence within a discourse on an individual's life fulfillment]: *Doctor's thesis*. Ivano-Frankivsk: DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka» [in Ukrainian].

Melnyk, I., & Zaremba, L. (2021). Tekhnolohiia formuvannia pedahohichnoi maisternosti vykhovatel'ia ZDO: vykhidni kontsepty [Technology of Formation of Pedagogical Skills of the Teacher of Preschool Institution: Output Concepts]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 2 (90), 190–194. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-2-90-37> [in Ukrainian].

Nosenko, E. L., & Kovryha, N. V. (2003). Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii [Emotional Intelligence: Conceptualization of the Phenomenon, Basic Functions]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

Machynska, N., Fedorovych, A., & Yaremchuk, N. (Eds.). (2020). Osnovy pedahohichnoi maisternosti (dlia studentiv spetsialnosti 012 Doshkilna osvita) [Basics of Pedagogical Skill (for Students of Specialty 012 Preschool Education)]. Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

Profesiinyi standart «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity» [Professional standard «Preschool teacher»]. (2021). Retrieved

from https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/357-nakaz_755.pdf [in Ukrainian].

Rakitiaska, L. M. (2019). Emotsiinyi intelekt yak osobystisnyi chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia [Emotional Intelligence as a Personal Factor in the Professional Formation of the Future Teacher]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky – Bulletin of the T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colepium». Series: Pedagogical sciences*, 1 (157), 62–165. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/3279> [in Ukrainian].

Fedorchuk, V. M., Fedorchuk, V. V., & Komarnitska, L. M. (2021). Treninh komunikatyvnoi kompetentnosti: Praktykum [Communication competence training: Workshop]. Kamianets-Podilskyi: Vydavets PP Zvoleiko D. H. [in Ukrainian].

Shpak, M. (2011). Emotsiinyi intelekt v konteksti suchasnykh psykholohichnykh doslidzhen [Emotional Intelligence in the Context of Modern Psychological Research]. *Psykholohiia osobystosti – Personality psychology*, 1(2), 282–288 [in Ukrainian].

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25 [in English].

Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books [in English].

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books [in English].

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433–442. DOI: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3) [in English].

Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personalit*, 9(3), 185–211. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG> [in English].

Черв'якова Н. І. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності»

У статті представлено наукові підходи до визначення поняття «емоційний інтелект», його складників та психолого-педагогічних умов розвитку в процесі соціального та професійного становлення особистості. Емоційний інтелект розглядається як здатність контролювати власні та чужі почуття та емоції, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для керівництва своїм мисленням та діями. Відзначено моделі емоційного інтелекту в працях зарубіжних дослідників (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Дж. Майєр, П. Салові), сучасні підходи вітчизняних науковців до сутності та функцій емоційного інтелекту.

Розкрито особливості розвитку емоційного інтелекту як складника педагогічної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Визначено теоретико-методичні засади розвитку емоційного інтелекту вихователів закладів дошкільної освіти в процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності»: формування системи знань про феномен емоційного інтелекту, особливості емоційного інтелекту в дітей дошкільного віку, вимоги до професійної діяльності вихователя; стимулювання студентів до самопізнання та саморозвитку; забезпечення діяльнісного контексту розвитку емоційного інтелекту майбутніх вихователів закладів дошкільного освіти.

Ключові слова: емоційний інтелект, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, емоційний інтелект вихователів закладів дошкільної освіти, педагогічна майстерність, діяльнісний контекст.

Cherviakova N. The Development of Emotional Intelligence of Future Educators of Preschool Education Institutions in the Process of Studying «The Foundations of Pedagogical Excellence» Course

The article presents scientific approaches to the definition of «emotional intelligence» concept, its components, psychological and pedagogical conditions of development in the process of social and professional formation of the individual. Emotional intelligence has been examined as the ability to control one's own and others' feelings and emotions, to distinguish between them, and to use this information to guide one's thinking and actions. The models of emotional intelligence in the works of foreign researchers (R. Bar-On, D. Goleman, J. D. Mayer, P. Salovey), modern approaches of domestic scientists to the essence and functions of emotional intelligence have been noted.

The features of the development of emotional intelligence as a component of the pedagogical skill of future educators of preschool education institutions have been disclosed. The theoretical and methodological principles of the development of emotional intelligence of educators of preschool education institutions in the process of studying «The Foundations of Pedagogical Excellence» course have been determined: formation of a system of knowledge about the of emotional intelligence phenomenon, features of preschool children's emotional intelligence, requirements for educator's professional activity; stimulating students to self-knowledge and self-development; providing the activity context for the development of emotional intelligence of future educators of preschool education institutions.

Keywords: emotional intelligence, future educators of preschool education institutions, emotional intelligence of educators of preschool education institutions, pedagogical excellence, activity context.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

УДК 378.147:004

DOI: 10.12958/2227-2747-2024-2(186)-94-104

Шама Ірина Петрівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

irinoshka2014@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8354-0728>

Для цитування: Шама І. П. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців в умовах цифровізації освітнього середовища університету. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2 (186). С. 94–104. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-94-104](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-94-104).

References (стандарт APA): Shama, I. (2024). Formuvannia indyvidualnoho styliu profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv v umovakh tsyfrovizatsii osvithnoho seredovyshcha universytetu [The Formation of an Individual Style of Professional Activity of Future Specialists in the Conditions of Digitalization of the University Educational Environment]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (186), 94–104. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-94-104](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-94-104) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасне освітнє середовище в університеті має бути спрямоване на створення умов, що забезпечують формування майбутніми фахівцями образу свого «Я», суб'єктного ставлення до професійного та соціального становлення й саморозвитку, власного стилю професійної діяльності. Формування індивідуального стилю професійної діяльності відбувається в складних умовах професіоналізації на етапі навчання в закладах вищої освіти, що пов'язано з вибором майбутньої професії з урахуванням особистісних можливостей та здібностей, престижності та конкурентоспроможності конкретної сфери трудової діяль-

ності, усвідомленням себе як професіонала, розвитком своєї особистості засобами професії.

Розширення можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, доступність інтернету для широких верств населення, включеність сучасної молоді як цифрового покоління в різні форми інтернет-комунікації (працевлаштування, навчання, дозвілля) зумовлюють особливу увагу до цифровізації освіти загалом та вищої освіти зокрема.

У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2021) відзначено, що «цифровізацію сфери освіти необхідно здійснювати на основі досягнень науково-технічно-го прогресу та психолого-педагогічної науки, реалізації в освітніх системах парадигм людиноцентризму і рівного доступу до якісної освіти, принципів відкритої освіти, широкого застосування в освіті сучасних цифрових технологій, поглиблення співпраці освітніх закладів, наукових установ і компаній ІТ-сфери у забезпеченні якісної освіти» (Національна доповідь, 2021, с. 133). Відповідно, цифровізація вищої освіти впливає на всі аспекти становлення та розвитку професіоналізму майбутніх фахівців, зокрема й на формування індивідуального стилю професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень.

Проблеми формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців розглядаються в широкому міждисциплінарному контексті на основі досліджень щодо психології індивідуальності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Сергєєнкова, О. Хохліна та ін.), індивідуального стилю професійної діяльності (Є. Климов, В. Толочек, В. Шадриков та ін.).

У колективній монографії «Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства» (2019) висвітлено психологічні засади становлення індивідуальності, індивідуальність у професійній діяльності, індивідуальність у професійно-трудовій підготовці фахівців, індивідуальність в умовах онтогенетичного розвитку, життєвої та політико-економічної кризи (Індивідуальність, 2019). У монографії О. Сергєєнкової представлено теоретичні та практичні аспекти формування професійної індивідуальності фахівця освітньої сфери (Сергєєнкова, 2011).

Дослідження Л. Андрощук, Т. Бугаєнко, І. Вохмяніної, В. Євтушенко, З. Мірошник, О. Лавнікова, Н. Пеньковської, Т. Пісної, В. Поліщук, О. Прохорової, Н. Саприкіної, О. Худенко, І. Цар, І. Шами та ін. присвячено теоретико-методичним аспектам формування індивідуального стилю професійної діяльності фахівців різного профілю. Сутність і зміст аналізованого феномену, його структуру й механізми формування, відповідні педагогічні умови розглядають О. Лаврентьєва та О. Крупський. Науковці наголошують, що такий стиль має процесуальність, особистісну своєрідність, продуктивність, розвивальний, коригувальний та адаптивний потенціал, умотивованість у виявленні й розвитку стилю (Лаврентьєва, Крупський, 2022). Основні психолого-педагогічні чинники формування індивідуального стилю професійної діяльності, методику його поетапного формування, способи діагностування за змістовими, динамічними та результативними характеристиками розглядає Т. Бугаєнко (Бугаєнко, 2018).

Особливості цифровізації вищої освіти в сучасних соціокультурних умовах репрезентовано в наукових розвідках В. Бикова, Р. Гуревича, М. Кадемія, Н. Опушко, Т. Ільніцької та ін. Стан, проблеми та перспективи цифровізації освіти в Україні представлено в науково-аналітичній доповіді, підготовленій за редакцією В. Кременя (Науково-методичне забезпечення, 2022). У контексті формування індивідуального стилю професійної діяльності в умовах цифровізації заслуговують на увагу дослідження, пов'язані із реалізацією індивідуальної освітньої траєкторії (Т. Волошина, В. Корольчук, В. Литвин, Т. Саяпіна, Є. Сидорук, Г. Шевчук та ін.).

Мета статті полягає у визначенні сутності індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців, напрямів його формування в умовах цифровізації вищої освіти.

Методологія та методи дослідження.

Дослідження базувалось на наукових положеннях компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного методологічних підходів. Використано методи аналізу наукової літератури, систематизації, узагальнення.

Виклад основного матеріалу.

Дослідження проблем формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців має враховувати наукові позиції щодо психології індивідуальності (О. Сергеєнкова, О. Хохліна та ін.), стилю особистості (Г. Олпорт), стилю життя особистості (А. Адлер), індивідуального стилю діяльності (Б. Вяткін, Є. Їльїн, Є. Климов, В. Мерлін та ін.), індивідуального стилю професійної діяльності (Є. Климов, В. Толочек, В. Шадриков та ін.).

У дослідженні О. Хохліної індивідуальність розглядається як «відносно автономна біосоціальна система, в якій представлена багатомірність проявів людини на різних рівнях її організації відповідно до усіх факторів її індивідуального становлення. Вона проявляє себе у різноманітті індивідуальних особливостей прояву та функціонування окремих складових психофізичного розвитку та її становлення, а інтегрально – в індивідуальному стилі життєдіяльності загалом та стилі конкретних форм активності людини – діяльності, спілкування, поведінки» (Індивідуальність, 2019, с. 13). Відзначимо такі позиції дослідниці: «вихідним моментом у дослідженні індивідуальності вважають унікальність, індивідуальну своєрідність як неповторне сполучення всіх ознак, що відрізняють одну людину від іншої. Індивідуальність у всій багатогранності її проявів сьогодні є однією з ключових напрямів теоретичних і прикладних досліджень у психології»; «становлення індивідуального стилю відбувається на основі способів, яким особа віддає перевагу в процесі виконання трудових завдань. Індивідуальний

спосіб діяльності розглядається передусім як певна послідовність виконання трудових дій та особливості їх здійснення» (Індивідуальність, 2019, с. 30, 50).

О. Сергеєнкова відзначає, що «сутність індивідуальності складає самотність особистості, якою забезпечується постійність її взаємовідносин із зовнішнім світом. Індивідуальність людини відрізняє її неповторність, яка пов'язана зі способом буття в якості самостійного суб'єкта діяльності» (Сergeєнкова, 2011, с. 19). Важливим є зауваження дослідниці про те, що «в якості індивідуальності людина володіє здібністю до саморегулювання, саморозвитку, самовдосконалення» (Сergeєнкова, 2011, с. 23). У контексті проблем професійної діяльності пропонується поняття «професійна індивідуальність», яка пов'язана з усвідомленням студентами завдання формувати себе як професіонала (Сergeєнкова, 2011, с. 43).

У розвідці О. Сергеєнкової представлено напрями, що характеризують змістовне наповнення формування професійної індивідуальності: з психолого-педагогічного погляду – ефективна організація навчально-професійної діяльності в закладі вищої освіти створює оптимальні умови для виявлення природного і психологічного потенціалу в оволодінні студентами майбутньою професією; із соціального – цілеспрямований вплив соціально-економічних чинників слугує стимулом усвідомленого сприйняття студентами вимог відповідної професії та приміряння на себе її функцій у суспільстві; з психологічного – вирішення індивідуальних проблем шляхом вибору студентами особистісно зорієнтованих стратегій професійного саморозвитку (Сergeєнкова, 2011, с. 71–72).

У дослідженнях вітчизняних науковців представлено змістові та функційні характеристики *індивідуального стилю професійної діяльності фахівців різного профілю*. Так, означена проблема щодо вчителів розгляда-

ється в наукових працях таких дослідників, як Л. Андрощук, Т. Бугаєнко, І. Вохмяніна, З. Мірошник, Н. Саприкіна, О. Худенко, І. Цар, І. Шама, викладачів ЗВО – Т. Пісна, О. Прохорова, соціальних педагогів – В. Поліщук, психологів – Н. Пеньковська, перекладачів – О. Лавніков, поліцейських – В. Євтушенко. Індивідуальний стиль професійної діяльності майбутніх учителів визначено як «інтегральне особистісне утворення, що визначає індивідуальну стратегію й тактику організації педагогічної діяльності й забезпечує продуктивність й оптимальну реалізацію завдань професійної діяльності» (Шама, 2018, с. 15).

На основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури Т. Бугаєнко відзначає, що у вузькому розумінні індивідуальний стиль професійної діяльності – це «обумовлена типологічними особливостями стійка система способів здійснення даної діяльності, що складається в людини, яка прагне до найкращого»; у широкому розумінні – «індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно приходить людина з метою найкращого врівноважування своєї (типологічно зумовленої) індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності» (Бугаєнко, 2018, с. 11). Відповідно, його функціями визначено – системоутворювальну, смислоутворювальну, інструментальну та компенсаторну.

Узагальнювальні позиції щодо індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців загалом представлено в науковій розвідці О. Лаврентьєвої та О. Крупського, які такий стиль потлумачують як комплексне особистісне новоутворення, «яке охоплює сталу систему методів і методик роботи та визначає певну стратегію поведінки в трудовій діяльності», сукупність «прийомів та способів діяльності, зумовлених певними особистісними властивостями, і таких, що склалися в суб'єкта як

засіб пристосування до об'єктивних вимог» (Лаврентьєва, Крупський, 2022, с. 41, 46). Слушним є зауваження науковців про те, що «кожен суб'єкт суспільного виробництва розрізняється за професійним спрямуванням, підходами у виборі завдань усередині професії, характером мотивації до діяльності, комбінаціями методів роботи, прийомами досягнення продуктивності й ефективності, траєкторією руху до професійної компетентності, різним ступенем підготовленості, працездатності, мірою професійної спрямованості тощо. Про наявність індивідуального стилю діяльності у професії слід варто зазначити лише тоді, коли вияв визначених рис і якостей набуває стійкого характеру» (Лаврентьєва, Крупський, 2022, с. 42). При цьому важливим є те, що «стиль професійної діяльності є водночас фактором і наслідком індивідуального професійного розвитку індивіда, коли в процесі набуття професійного досвіду відбувається інтеграція вроджених властивостей нервової системи, набутих інтелектуальних, емоційних, поведінкових якостей та формуються відмітні риси й індивідуальні здібності людини, що забезпечують її ефективність і продуктивність у досягненні результатів (Лаврентьєва, Крупський, 2022, с. 41).

У процесі становлення індивідуального стилю професійної діяльності доцільно враховувати індивідуально-психологічні особливості майбутніх фахівців, запроваджувати засоби комплексної диференціації з метою розвитку адекватної самооцінки та настанов у виконанні трудових дій, цілеспрямовано формувати систему раціональних трудових прийомів, створювати на заняттях позитивний мікроклімат, атмосферу співтворчості та співпраці, що забезпечить закріплення оригінальних способів здійснення професійної діяльності. (Лаврентьєва, Крупський, 2022, с. 46). Досліджуваний феномен безпосередньо пов'язано із реалізацією у вищій освіті положень компе-

тентнісного підходу, оскільки компетентність майбутніх фахівців передбачає освоєння на індивідуально-особистісному рівні нормативних вимог та правил відповідної професійної діяльності, узгодження таких вимог із індивідуальними особливостями кожного здобувача вищої освіти.

Важливою передумовою становлення та розвитку індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців є *врахування потенціалу цифровізації вищої освіти*. Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, схваленою Кабінетом Міністрів України (розпорядження від 23.02.2022 р. № 286-р) (Стратегія, 2022) цифровізація визнана глобальним мегатрендом, передбачено, що вітчизняні ЗВО, активно застосовуючи цифрові інструменти, мають перейти до нових цифрових моделей навчання та створити умови для забезпечення конкурентоспроможності освітньої та науково-дослідної діяльності.

Р. Гуревич наголошує, що «цифровізація в освіті спрямована на забезпечення безперервності навчання, а також його індивідуалізації на основі передових технологій використання в навчанні великих обсягів даних, віртуалізації, віртуальної та доповненої реальності, хмарних обчислень мобільних технологій та ін.» (Гуревич та ін., 2021, с. 24). Слушною є позиція науковця стосовно того, що «в освіті цифровізація спрямована на забезпечення безперервності навчання (lifelong learning), а також його індивідуалізації на основі технологій просунутого навчання (advanced learning technologies), які включають використання в навчанні великих даних (big data), віртуалізації, віртуальної та доповненої реальності (VR, AR), хмарних обчислень, мобільних технологій та ін.» (Там само).

У науково-аналітичній доповіді «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи» наголошено, що «цифровізація освіти є

сучасним етапом її інформатизації, що передбачає насичення інформаційно-освітнього середовища електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможлиблює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний освітній простір. Вона має дві сторони: по-перше, формування цифрового освітнього середовища як сукупності цифрових засобів навчання, онлайн-курсів, електронного освітнього контенту, різноманітних цифрових ресурсів та сервісів; по-друге, глибока модернізація освітнього процесу, покликаною забезпечити підготовку людини до життя в умовах цифрового суспільства та професійної діяльності в умовах цифрової економіки» (Науково-методичне забезпечення, 2022, с. 9).

Серед напрямів розвитку цифровізації в освіті Р. Гуревич відзначає такі: «по-перше, це оснащення освітніх закладів якісним програмним забезпеченням, інформаційними системами, що забезпечують доступ до освітніх ресурсів; по-друге, це впровадження інформаційних (дистанційних) технологій, що передбачають опосередковану взаємодію здобувача освіти та педагогічного працівника; і, по-третє, онлайн-навчання (e-learning), що дозволяє організувати освітню діяльність та онлайн-взаємодію студента та викладача. Безумовно, розвиток цифровізації змінюватиме вимоги до здобувачів освіти, стимулюватиме становлення нових організаційних освітніх структур. Розгортання цифрових освітніх форматів передбачає разом із тим і комплексні зміни в архітектурі освіти, немінучі зміни звичних форм та методів навчання» (Гуревич, Коношевський, Опушко, 2022, с. 38).

Отже, використання цифрових технологій в освітньому процесі ЗВО забезпечує різноманітність можливостей та переваг: підвищення якості освіти, індивідуалізація освітнього процесу, формування здатності до

самоорганізації та самонавчання, розвиток навичок цифрової грамотності та цифрової компетентності загалом; діагностика якості освіти, створення цифрової копії установи, переведення навчального матеріалу в якісний цифровий формат; збагачення навчальних ситуацій цифровими даними та ін.

Формування індивідуального стилю професійної діяльності в умовах цифровізації освітнього середовища в університеті доцільно розглядати в таких напрямках: створення умов для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій у цифровому середовищі університету, забезпечення можливостей для індивідуалізації навчання в умовах дистанційної форми освіти, залучення студентської молоді до неформальної та інформальної освіти.

У ст. 10, п. 5 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що: «індивідуальна освітня траєкторія у закладі вищої освіти реалізується через індивідуальний навчальний план. На основі навчального плану у визначеному закладом вищої освіти порядку для кожного здобувача вищої освіти розробляються та затверджуються індивідуальні навчальні плани на кожний навчальний рік. Індивідуальний навчальний план формується за результатами особистого вибору здобувачем вищої освіти ОК в обсязі, не меншому за встановлені цим Законом норми» (Закон України «Про вищу освіту»). Концепція індивідуальних освітніх траєкторій реалізується в сучасних університетах на основі індивідуального темпу вивчення освітніх компонентів в умовах дистанційного навчання, можливості доступу до навчально-методичного забезпечення різних освітніх компонентів на навчальних платформах, вибору елективних освітніх компонентів, залучення до неформальної та інформальної освіти, внутрішньої та міжнародної мобільності.

Теоретико-методичні аспекти забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії

здобувачів вищої освіти розглядають такі науковці, як М. Барна, Т. Коростіянець, І. Краснощок, В. Литвин, Л. Медвідь та ін. Так, В. Литвин відзначає, що така траєкторія – це обраний здобувачами вищої освіти «за власним бажанням і під власну відповідальність рух до досягнення, визначеного стандартом освіти, рівня професійної компетентності, що здійснюється при педагогічній підтримці та контролі, в процесі якого відбувається їх творча самореалізація, прояв і розвиток сукупності особистісних якостей, відповідно до індивідуального освітнього маршруту» (Литвин, 2021, с. 95).

У контексті формування індивідуального стилю професійної діяльності відзначимо, що «індивідуальна освітня траєкторія здобувача вищої освіти визначає персональний шлях реалізації його особистісно-професійного потенціалу, який він сконструював відповідно до своїх потреб та інтересів, мотивів, ціннісно-сміслових установок, здібностей та можливостей для досягнення важливих для нього освітніх результатів» (Литвин, 2021, с. 98).

Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії здійснюється на основі принципу індивідуалізації, відповідно до якого «викладач повинен знати і враховувати індивідуально-психологічні особливості студента, а також сукупність факторів, які можуть перешкодити йому успішно навчатися. До них належать реальний рівень знань, умінь і навичок, рівень розвитку студента, особливості процесів сприйняття, мислення, пам'яті, уяви, емоційно-вольових якостей, темп та особливості пізнавальної діяльності та багато інших показників готовності студента до навчання за спеціальністю або конкретною навчальною дисципліною» (Шевчук, 2021, с. 58). Певну роль у процесі навчання й поведінці студента відіграють також його темперамент, інтереси, здібності, ставлення до освітнього процесу, взаємини з викладачем, становище в колективі групи, стан здоров'я,

настрій. Викладачеві доводиться враховувати деякі особистісні особливості студентів, як-от: самолюбство, почуття власної гідності, самоповаги, самооцінки. Викладач має з розумінням ставитися до індивідуальних особливостей студентів і знайти шлях, як їх успішно використовувати (Шевчук, 2021, с. 58).

Побудова індивідуальної освітньої траєкторії в процесі навчання у ЗВО, як відзначає Г. Шевчук, має такі цілі: ефективно оволодіння навчальним матеріалом, розвиток практичних навичок, формування компетентностей; формування уявлень студента про його особисту роль як суб'єкта освітньої діяльності; оволодіння способами управління пізнавальною діяльністю та задоволення освітніх інтересів і потреб; розвиток когнітивно-комунікативних умінь оволодіння інформацією (здійснювати пошук, оцінювання, відбір, класифікацію, аналіз, синтез інформації); розвиток умінь самоконтролю та рефлексії, що дають змогу й надалі самостійно коригувати навчання за вибраною траєкторією; розвиток співпраці всіх учасників освітнього процесу (Шевчук, 2021, с. 60).

У межах індивідуальної освітньої траєкторії відповідно до Закону України «Про вищу освіту» студенти можуть вибирати навчальні дисципліни, передбачені для рівня вищої освіти, що здобувається, а також для інших рівнів за умови погодження декана факультету. Обсяг вибіркових дисциплін становить не менше 25% загальної кількості кредитів ЄКТС (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Освітні компоненти вільного вибору «розробляються викладачами ЗВО з метою задоволення освітніх професійних запитів здобувачів, посилення їх конкурентоспроможності та затребуваності на ринку праці, з урахуванням вимог стейкхолдерів, тенденцій розвитку держави і політики в галузі освіти» (Литвин, 2021, с. 96).

Для реалізації індивідуальних траєкторій навчання студентів необхідно використовувати можливості системи управління навчанням Moodle, яка, на думку Т. Саяпіної, В. Корольчука, Т. Волошиної та Є. Сидорук, «враховуватиме як рівень початкових та проміжних знань, так і навчальний стиль студента: аудіальний, візуальний, дігитальний, кінестетичний» (Саяпіна та ін., 2024, с. 160). При цьому функційні можливості Moodle дозволяють створювати різнотипний навчальний контент та відповідні інструменти оцінювання, «сприятимуть ефективному навчанню кожного студента з урахуванням його індивідуальних потреб та можливостей шляхом побудови індивідуальної траєкторії студента», «мають достатні інструментальні можливості для персоналізації та індивідуалізації різнотипного навчального контенту, можуть допомогти персоналізувати процес навчання, дозволяючи студентам вивчати теми навчальної дисципліни за власним темпом та їх індивідуальними особливостями та потребами» (Саяпіна та ін., 2024, с. 160, 162). Завдяки різноманітним інструментам та завданням, Moodle допомагає студентам розвивати навички самостійності, критичного мислення та самомотивації, надає можливість викладачам налаштовувати індивідуальні навчальні курси та створювати інтерактивні завдання та різнотипний навчальний контент, які враховують індивідуальні особливості та потреби сучасних студентів (Саяпіна та ін., 2024, с. 168–169).

Отже, онлайн-навчання у різних форматах дозволяє поєднувати індивідуальні та групові форми освітньої діяльності, створювати умови для індивідуалізації та персоналізації освітнього процесу за рахунок варіативності форм надання освітнього контенту, зворотного зв'язку, можливостей самостійного формування варіативного складника освітнього плану.

Індивідуальні особливості майбутніх фахівців, їхні потреби та професійні наміри як важливі складники індивідуального стилю професійної діяльності можуть бути реалізовані в процесі *неформальної та інформальної освіти*. Відповідно до Закону України «Про освіту» неформальна освіта – «це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій», інформальна освіта (самоосвіта) – «це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям» (Закон України «Про освіту»). У межах навчальних планів підготовки майбутніх фахівців студентам доцільно пропонувати онлайн-курси різного типу, що представлені на платформах відкритих дистанційних курсів, наприклад, Prometheus, Coursera, EdEra, Duolingo, Udemu та ін.

Вибір конкретного курсу в межах неформальної освіти має враховувати особисті інтереси та вподобання студентів, усвідомлення необхідності формування додаткових професійних компетентностей, їхні амбіції щодо професійного вдосконалення та забезпечення конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Також зазначимо, що неформальна освіта – це не тільки здобуття нових знань та відповідних компетентностей, але й пошук нових форм навчально-професійної діяльності, нових ідей для натхнення та самореалізації. Крім того, з урахування того, що неформальна освіта зазвичай здійснюється за межами конкретного ЗВО, то для студентів вона надає можливість ознайомлення з іншим інтелектуальним середовищем, перевірки власного стилю навчання, спілкування в інших умовах.

Інформальна освіта (самоосвіта, участь у громадських та професійних об'єднаннях тощо) передбачає, по-перше, подолання освітніх втрат (але такі втрати мають усвідомлюватися людиною, що само по собі свідчить про достатній ступінь сформованості її індивідуального стилю діяльності); по-друге, створення умов для пошуку своєї ідентичності, виявлення особистої унікальності. Мережева активність студентської молоді також може розглядатися як форма інформальної освіти, пов'язана із пошуком середовища індивідуальної самопрезентації, самовираження та самореалізації. Така мережева інформальна освіта потребує від молоді ініціативності, вміння оцінювати власні дії та вчинки / висловлювання інших. Для сучасних студентів інтернет-простір є джерелом освітньої та професійної інформації, публічної комунікації. Відповідно, актуальним постає завдання ознайомлення майбутніх фахівців із формами та методами формування особистого бренду, професійного іміджу в цифровому середовищі, цифрової професійної комунікації

Висновки та перспективи подальших досліджень. Процеси глобалізації та цифровізації в сучасному суспільстві призводять до масштабних змін у галузі освіти, зумовлюють її орієнтацію на підготовку кадрів для цифрової економіки, розвиток цифрової компетентності як складника soft skills. Відповідно, нагальними постають питання впровадження змішаних (гібридних) форматів навчання на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, урахування психолого-педагогічних аспектів впливу цифровізації на розвиток особистості, залучення молоді до різних форм інтернет-комунікації. Формування індивідуального стилю професійної діяльності в умовах цифровізації вищої освіти, використання сучасних цифрових технологій передбачає увагу до індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти, його залучен-

ня до неформальної та інформальної освіти з метою врахування особистісних потреб та інтересів щодо соціального та професійного розвитку й саморозвитку, характеру мотивації, індивідуальних прийомів досягнення ефективності у професійній діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані із дослідженням теоретико-методичних засад формування особистого бренду майбутніх фахівців як складника індивідуального стилю професійної діяльності.

Література

Бугаєнко Т. В. Індивідуальність і стиль учителя фізичної культури : навчально-методичний посібник. Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. 84 с.

Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Опущко Н. Р., Ільніцька Т. С., Плахотнюк Г. М. Роль цифрових технологій навчання в епоху цивілізаційних змін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. 2021. Вип. 62. С. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-28-38>

Закон України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 № 1556-VII (редакція від 02.10.2021)). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства : монографія колективна / за ред. Л. В. Помиткіної, О. П. Хохліної. Київ : ТОВ «Альфа-ПІК», 2019. 270 с.

Лаврентьєва О. О., Крупський О. П. Психолого-педагогічні засади формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2022. № 2. С. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-2-24-4>

Литвин В. Індивідуальна освітня траєкторія здобувачів вищої освіти: контент-аналіз поняття, принципи побудови, форми та методи реалізації. *Молодь і ринок*. 2021. № 9 (195). С. 93–100. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243899>

Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. Науково-аналітична доповідь / В. Ю. Биков, О. І. Ляшенко, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий, Ю. І. Мальований, О. П. Пінчук, О. М. Топузов / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2022. 96 с.

Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 384 с.

Саяпіна Т. П., Корольчук В. І., Волошина Т. В., Сидорук Є. В. Реалізація індивідуальної траєкторії студента засобами Moodle. *Open educational e-environment of modern University*. 2024. № 16. С. 160–172. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.161>

Сергєєнкова О. П. Психологія індивідуальності фахівця освітньої сфери: монографія. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2011. 276 с.

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p>

Шама І. П. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів у процесі використання кейс-технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2018. 20 с.

Шевчук Г. Й. Індивідуальна освітня траєкторія студента: суть і ключові аспекти організації. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 95. С. 56–61. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-95-8>

References

- Buhaienko, T. V.** (2018). Individual-nist i styl uchytelia fizychnoi kultury [Individuality and Style of the Physical Culture Teacher]. Sumy: FOP Tsoma S. P. [in Ukrainian].
- Gurevych, R. S., Kademina, M. Yu., Opushko, N. R., Ilnitskaya, T. S., & Plakhotniuk, G. M.** (2021). Rol tsyfrovyykh tekhnolohii navchannia v epokhu tsyvilizatsiinykh zmin [The Role of Digital Learning Technologies in the Era of Civilizational Change]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 62, 28–38. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-28-38> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»** (vid 01.07.2014 r. № 1556-VII (redaktsiia vid 02.10.2021) [Law of Ukraine «On higher education» from July 7, 2014, No. 1556-VII (edition from October 2, 2021)]. (n. d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu»** [Law of Ukraine «About of education»]. (2017). (n. d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Pomytkina L. V., & Khokhlina O. P.** (Eds.) (2019). Individualnist u psykholohichnykh vymirakh spilnot ta profesii v umovakh merezhevoho suspilstva [Individuality in Psychological Dimensions Communities and Professions in a Network Society]. Kyiv: TOV «Alfa-PIK» [in Ukrainian].
- Lavrentieva, O. O., & Krypskiy, O. P.** (2022). Psykholoho-pedahohichni zasady formuvannia individualnoho stylu profesiinnoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv [Psychological and Pedagogical Bases of Formation of the Future Specialists' Individual Style of Professional Activities]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii: Pedahohika i psykholohiia – Bulletin of Alfred Nobel University. Series: «Pedagogy and psychology»*, (24), 41–49. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-2-24-4> [in Ukrainian].
- Lytvyn, V.** (2021). Indyvidualna osvithna traiektoriia zdobuvachiv vyshchoi osvity: kontent-analiz poniattia, pryntsyipy pobudovy, formy ta metody realizatsii [Individual Educational Trajectory of Higher Education Applicants: Content-Analysis of the Concept, Principles of Construction, Forms and Methods of Realization]. *Molod i rynok – Youth & Market*, 9(195), 93–100. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243899> [in Ukrainian].
- Kremen, V. H.** (Ed.). (2021). Naukovometodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy. Naukovo-analitychna dopovid [Scientific and Methodological Support of Digitalization of Education in Ukraine: State, Problems, Prospects. Scientific and Analytical Report]. Kyiv [in Ukrainian].
- Kremen, V. H.** (Ed.). (2021). Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine]. Kyiv: KONVI PRINT [in Ukrainian].
- Sayapina, T., Korolchuk, V., Voloshyna, T., & Sydoruk, Ye.** (2024). Realizatsiia indyvidualnoi traiektorii studenta zasobamy Moodle [Building an Individual Learning Path for Students Using Lms Moodle]. *Open educational e-environment of modern University*, 16, 160–172. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.161> [in Ukrainian].
- Sergeenkova, O. P.** (2011). Psykholohiia indyvidualnosti fakhivtsia osvitnoi sfery [Psychology of the Individuality of an Educational Specialist]. Kremenchuk: PP Shcherbatykh O. V. [in Ukrainian].
- Shama, I. P.** (2018). Formuvannia indyvidualnoho stylu profesiinnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi vykorystannia keis-tekhnolohii [Formation of the Individual Style of Professional Activity of Future Teachers in the Process of Using Case-Technologies]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Starobilsk [in Ukrainian].

Shevchuk, H. (2021). *Indyvidualna osvithnia traiektoriia studenta: sut i kliuchovi aspekty orhanizatsii [Student's Individual Educational Path: The Essence and Key Aspects of Organization]*. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 95, 56–61. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-95-8> [in Ukrainian].

Шама І. П. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців в умовах цифровізації освітнього середовища університету

У статті представлено сучасні наукові підходи до визначення поняття «індивідуальний стиль професійної діяльності майбутніх фахівців», сутнісні характеристики індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців та напрями його формування в умовах цифровізації вищої освіти.

З урахуванням сутності понять «індивідуалізація», «професійна індивідуальність» досліджуваний феномен розглядається як складник професіоналізації майбутніх фахівців на етапі навчання в закладах вищої освіти, що пов'язаний із необхідністю врахування особистісних можливостей та здібностей студентів, розвитку особистості засобами навчально-професійної діяльності.

Визначено основні напрями цифровізації вищої освіти. Розкрито потенціал дистанційної форми навчання (зокрема, на основі платформи Moodle) у забезпеченні індивідуальної освітньої траєкторії студентів, що передбачає врахування темпу та стилю навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, навичок самоорганізації та самоосвіти. Доведено значущість неформальної та інформальної освіти в контексті формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців.

Ключові слова: індивідуалізація, індивідуальний стиль професійної діяльності, майбутні фахівці, університет, циф-

ровізація вищої освіти, індивідуальна освітня траєкторія, неформальна освіта.

Shama I. The Formation of an Individual Style of Professional Activity of Future Specialists in the Conditions of Digitalization of the University Educational Environment

The article presents modern scientific approaches to the definition of «individual style of professional activity of future specialists» concept, essential characteristics of the individual style of professional activity of future specialists and directions of its formation in the conditions of higher education digitalization.

Considering the essence of «individualization», «professional individuality» concepts, the studied phenomenon has been examined as a component of future specialists' professionalization at the stage of study in higher education institutions, which is associated with the need to take into account the students' personal capabilities and abilities, the development of the individual by means of educational and professional activities.

The main directions of higher education digitalization have been defined. The potential of distance learning (in particular, on the basis of the Moodle platform) in providing an individual educational trajectory of students has been revealed. It suggests taking into account the pace and style of students' educational activity, self-organization and self-education skills. The importance of non-formal and informal education in the context of formation of an individual style of professional activity of future specialists has been proved.

Keywords: individualization, individual style of professional activity, future specialists, university, higher education digitalization, individual educational trajectory, non-formal education.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ПЕДАГОГІЧНІ КОЛЕДЖІ ТА УЧИЛИЩА УКРАЇНИ У 2014 – 2019 РОКАХ: ЕТАП НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

УДК 378.091(477)

DOI: 10.12958/2227-2747-2024-2(186)-105-115

Вінтоняк Оксана Василівна,

кандидат філологічних наук,

завідувач кафедри педагогіки та методик навчання

освітніх галузей і технологій початкової освіти

Коломийського педагогічного фахового коледжу,

м. Коломия, Україна.

oksana.zv@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0040-3582>

Для цитування: Вінтоняк О. В. Педагогічні коледжі та училища України у 2014 – 2019 роках: етап нормативно-правової невизначеності. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2 (186). С. 105–115. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-105-115](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-105-115).

References (стандарт APA): Vintoniak, O. (2024). Pedagogichni koledzhi ta uchylshcha Ukrainy u 2014 – 2019 rokakh: etap normatyvno-pravovoi nevyznachenosti [Pedagogical Colleges and Vocational Schools of Ukraine in 2014 – 2019: A Stage of Regulatory Uncertainty]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (186), 105–115. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-105-115](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-105-115) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Успадкована від УРСР система середньої спеціальної освіти за доби державної незалежності України пройшла складний шлях розвитку і трансформації. Реалізація в 1990-х рр. курсу на інтеграцію педагогічних училищ, технікумів і коледжів у систему вищої освіти мала неоднозначні наслідки. Згідно з ухваленим у січні 2002 р. Законом України «Про вищу освіту» ці заклади отримали статус ЗВО I – II рівнів акредитації. Утім, порівняно із закладами вищої освіти III – IV рівнів акредитації (університет, академія, інститут), вони залишалися на маргінесі національної системи вищої освіти, тому багато актуалізованих у 1990-х рр. та назрілих у

2002 – 2014 рр. проблем і викликів щодо функціонування й удосконалення ступеневої професійної педагогічної освіти залишилися нерозв'язаними.

За таких умов ухвалений 1 липня 2014 р. Верховною Радою Закон України «Про вищу освіту» започаткував новий етап розвитку педагогічних коледжів і училищ, який, згідно з нашим аналізом, тривав до появи 6 червня 2019 р. Закону України «Про фахову передвищу освіту». Розвиток досліджуваних закладів освіти

між двома означеними законодавчими актами визначаємо як етап невизначеності, позаяк зі зміною статусу через нормативно-правову невпорядкованість, початок російської агресії, що спричинила тимчасову окупацію Криму, частини східних областей України та ін. причини, вони опинилися у непевному становищі, що негативно позначалося на їхньому іміджі та якості підготовки майбутніх фахівців.

Порушена проблема визначається науковою актуальністю та практичною значущістю, позаяк вона фактично ще не була предметом ґрунтовних аналітичних студій, а нерозв'язані у 2014 – 2019 рр. проблеми до сьогодні позначаються на діяльності фахових педагогічних коледжів.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення наукового доробку з порушеної проблеми виявило, що, по-перше, вітчизняні історики освіти сфокусували увагу на дослідженні ретроспективи розвитку передусім університетів та інститутів (В. Майборода Л. Терлецька, О. Радул та ін.), тоді як коледжі, технікуми, училища, які за аналізованого періоду також фактично залишалися в системі вищої освіти, опинилися на маргінесі їхніх наукових інтересів. По-друге, українські вчені зосередилися на осмисленні різних аспектів навчальної й виховної діяльності педагогічних коледжів та училищ (М. Братко, П. Горкуненко, А. Мартинюк, С. Слюсарук-Літвін та ін.), їхньої ролі в розвитку дошкільної і початкової освіти (С. Борисюк, О. Шквир (Шквир, 2018) та ін.) та публічного управління їхньою діяльністю (Н. Букало, С. Вітвицька, Є. Волошина, О. Домінський (Домінський, 2020), Є. Легеза, П. Лютіков, Л. Сумбаєва та ін.). Отож, розвиток цих закладів освіти за доби української державності загалом та у 2014 – 2019 рр. зокрема не став предметом спеціального дослідження. Пропонована стаття наближає до заповнення цієї прогалини.

Мета статті – на основі аналізу Закону України «Про вищу освіту» 2014 р. та інших офіційних документів показати стан нормативно-правової невизначеності, у якому у 2014 – 2019 рр. опинилися педагогічні коледжі і училища та інші заклади, які раніше мали статус закладів вищої освіти I – II рівнів акредитації.

Методологія та методи дослідження. У процесі дослідження використано методологічні підходи: історико-педагогічний (для визначення етапів формування нормативно-правової бази діяльності педагогічних училищ і коледжів), герменевтичний (для інтерпретації законодавчих і нормативно-правових документів) та методи: пошуково-евристичний (для виявлення й систематизації документальних матеріалів з порушеної проблеми); аналізу (для поділу досліджуваного об'єкта на окремі складники та їх усебічного осмислення); ретроспективного синтезу (для з'ясування ретроспективи розвитку педагогічних училищ і коледжів); порівняльний (для зіставлення нормативно-правових актів, що регламентували діяльність педагогічних коледжів, училищ).

Виклад основного матеріалу.

У листопаді 2013 р. – лютому 2014 р. Україною потужною хвилею прокотилася Революція гідності у вигляді масового національно-патріотичного руху (мітинги, демонстрації, страйки, силове протистояння) на підтримку європейського вектора зовнішньої політики держави та проти корупції чинної влади і свавілля правоохоронних органів. Вона мала потужний вплив на кристалізацію національної самосвідомості юнацтва, освітян та після трирічного політичного зволікання актуалізувала обговорення Верховною Радою нового Закону України «Про вищу освіту», який ухвалили 1 липня 2014 р., він започаткував радикальні зміни в системі ступеневої освіти.

Розглядаючи липневий 2014 р. Закон України «Про вищу освіту» як відправну точку і чинник, який дав імпульс та визначав подальшу трансформацію національної системи вищої освіти, зробимо важливе методологічне зауваження. Для з'ясування сутності, характеру й динаміки цього процесу відповідно до тогочасних реалій спираємося на аналіз автентичного тексту цього документа, що був опублікований в органі Верховної Ради «Голос України» за 6 серпня 2014 р. (Закон, 2014а) та в окремих аспектах зіставляємо його з редакцією Закону від 27 грудня 2023 р. (Закон, 2014б), що з'явилася за результатами кількох десятків наступних поправок та зазвичай фігурує в нинішніх студіях.

Основним нововведенням Закону 2014 р., яке кардинально змінило ландшафт розвитку досліджуваних закладів освіти та всієї системи вищої освіти, стало запровадження нової класифікації закладів вищої освіти України. Замість попередньої градації за I–IV рівнями акредитації вони стали поділятися на три основні типи: університет (багатогалузевий або галузевий (зокрема педагогічний) вищий навчальний заклад (ВНЗ – для з'ясування освітніх реалій уважаємо за доцільне використовувати чинну за досліджуваного періоду термінологію), що проводить освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти та фундаментальні і прикладні дослідження, має розвинуту інфраструктуру, сприяє поширенню наукових знань); академія, інститут (галузевий, профільний ВНЗ, що провадить освітню діяль-

ність, пов'язану з наданням освітніх послуг на першому, другому, третьому рівнях вищої освіти за певними спеціальностями, здійснює фундаментальні і прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром); коледж – галузевий ВНЗ або структурний підрозділ університету чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям ступенів молодшого бакалавра та/або бакалавра, прикладні наукові дослідження. У документі зазначено, що коледжі також мають право готувати фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) молодший спеціаліст, а відомості про них як структурні підрозділи мають включатися до Єдиної державної електронної бази з питань освіти (Стаття 28) (Закон, 2014а).

Такі зміни зумовлювалися прагненням модернізувати систему ВО України відповідно до вимог Болонського процесу та критеріїв Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО, 2011).

Згідно зі статтями 5, 6, 28 Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. підготовка майбутніх фахівців мала здійснюватися за п'ятьма оновленими рівнями вищої освіти. За успішне виконання освітньої (освітньо-професійної) програми (ОП; ОПП) у певному типі ВНЗ особі присуджувався відповідний ступінь вищої освіти (див. табл. 1). Чинні ОКР молодший спеціаліст і спеціаліст та науковий ступінь кандидата наук скасовувалися впродовж наступного перехідного періоду (Закон, 2014а). Таким штибом передбачалося формування нової ступеневої структури вищої освіти.

Таблиця 1

Узгодження запроваджених відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. рівнів і ступенів вищої освіти та типів ЗВО (Закон, 2014а)

Рівень вищої освіти	Ступінь вищої освіти	Тип ЗВО
Початковий (короткий цикл)	Молодший бакалавр	Коледж
Перший (бакалаврський)	Бакалавр	Коледж, університет, академія, інститут
Другий (магістерський)	Магістр	Університет, академія, інститут
Третій (освітньо-науковий)	Доктор філософії (PhD)	Університет, академія, інститут
Науковий	Доктор наук	Університет

Зауважимо, що в більшості сучасних досліджень із покликанням на Закон України «Про вищу освіту» 2014 р. не зовсім коректно артикулюються як такі, що були запроваджені згідно з його положеннями, критерії знань і умінь, які мали отримувати здобувачі на кожному рівні ВО. Насправді в тексті документа від 1 липня 2014 р. вони визначалися згідно з кваліфікаційними рівнями (КР) Національної рамки кваліфікацій (НРК), а формулювання, на які покликають-

ся науковці, побачили світ унаслідок внесених за наступних років поправок. Зокрема, багато з них з'явилося внаслідок узгодження з положеннями Закону України «Про вищу освіту» від 5 вересня 2017 р. та на підставі Закону «Про внесення змін до деяких законів України щодо врегулювання окремих питань присудження наукових ступенів та ліцензування освітньої діяльності» від 30 березня 2021 р. (табл. 2).

Таблиця 2

Зіставлення критеріїв знань, умінь, які мали отримати здобувачі на кожному рівні вищої освіти, згідно з автентичним текстом Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. (Закон, 2014а) та його редакцією станом на 27 грудня 2023 р. (Закон, 2014б)

Рівень вищої освіти	Знання, навички, здатності, що отримують здобувачі, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», які відображені в:	
	автентичному тексті від 1 липня 2014 р.	поточній редакції станом на 27 грудня 2023 р.
Початковий рівень (короткий цикл)	Відповідає 5 КА НРК і передбачає здобуття загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, досвіду їх застосування з метою виконання типових завдань професійної діяльності	Передбачає набуття здатності до розв'язання типових спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності
Перший (бакалаврський)	Відповідає 6 КА НРК і передбачає здобуття теоретичних знань, практичних умінь і навичок для успішного виконання професійних обов'язків	Передбачає набуття здатності до розв'язання складних спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності
Другий (магістерський)	Відповідає 7 КА НРК і передбачає здобуття поглиблених теоретичних, практичних, методологічних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю загальних або/та для наукової діяльності	Передбачає набуття здатності до розв'язання задач дослідницького та/або інноваційного характеру в певній галузі професійної діяльності

В обох варіантах здобуття вищої освіти на кожному з означених рівнів передбачало присудження особі освітньо-професійного ступеня (ОПС) вищої освіти на основі виконання відповідних освітніх програм: молодший бакалавр – за умови

успішного виконання здобувачем ОП обсягом 120 кредитів ЄКТС; бакалавр – після успішного виконання ОПП обсягом 180–240 кредитів ЄКТС; магістр – унаслідок виконання ОПП 90–120 кредитів ЄКТС. Право здобувати ступені молодшого бака-

лавра та бакалавра мала особа за наявності повної загальної середньої освіти, а магістра – за наявності ступеня бакалавра (Стаття 5) (Закон, 2014а).

У Законі 2014 р. також чітко окреслено сутність атестації (установлення відповідності результатів навчання здобувачів вищої освіти вимогам ОП та/або вимогам програми єдиного державного кваліфікаційного іспиту), умови її здійснення щодо осіб, які здобували ступені молодшого бакалавра, бакалавра, магістра (Стаття 6), та видання їм на основі успішного проходження атестації документів про вищу освіту (наукові ступені): дипломів молодшого бакалавра, бакалавра, магістра, доктора філософії, доктора наук (Стаття 7) (Закон, 2014а).

Важливе значення для розвитку та управління національною системою вищої освіти має визначене в законодавчому акті 2014 р. її нове структурування з такими основними компонентами: ЗВО різних (усіх) форм власності; рівні та ступені (кваліфікації) ВО; галузі знань і спеціальності; освітні та наукові програми; ліцензійні умови провадження освітньої діяльності; органи, що здійснюють управління у сфері вищої освіти; учасники освітнього процесу (Стаття 11) (Закон, 2014а).

Необхідно визнати, що Закон 2014 р. (Закон України, 2014а) залишав централізовану у своїй основі систему управління вищою освітою, хоча артикулював створення дієвих механізмів реалізації прав ЗВО та забезпечення участі експертів, громадськості, працедавців, викладачів, здобувачів освіти в підготовці та ухваленні нормативно-правових актів, інших рішень, що стосуються її функціонування (Статті 11, 12, 13). Органам місцевого самоврядування в цій системі відводилися сервісні функції щодо забезпечення виконання освітніх програм та інформування центральних органів про освітні потреби (Стаття 14). Певним кроком

уперед стало розширення повноважень засновників ЗВО (стаття 15) (Закон, 2014а). Це мало важливе значення для відкриття та унормування діяльності педагогічних коледжів і училищ.

Ухвалений 1 липня 2014 р. Закон України «Про вищу освіту» (деякі науковці, уважаємо, не зовсім обгрунтовано трактують його як «нову редакцію» акта 2002 р.) дав потужний імпульс реформуванню галузі вищої освіти та визначив концептуальні засади її модернізації, згідно з духом і цілями освітніх Програм ЄС Темпус, Еразмус+ та ін. Вони передбачали інтеграцію вищої освіти України до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) на основі реалізації положень і принципів Болонської декларації, упровадження трициклової структури ВО, розвитку системи забезпечення якості вищої освіти та академічної мобільності, забезпечення академічної, кадрової, організаційної й фінансово-економічної автономії ЗВО та їх співпраці з бізнесом (Закон, 2014б).

Упровадження нового Закону України «Про вищу освіту» мало відбуватися в три етапи, які передбачали: напрацювання відповідних підзаконних актів (липень 2014 р. – вересень 2015 р.; запуск діяльності Національного агентства з якості вищої освіти (вересень – грудень 2015 р.), що забезпечувало зміни в організації освітнього процесу відповідно до нових освітніх стандартів; здійснення заходів щодо додаткового фінансування ЗВО (з 1 січня 2016 р.), що ускладнювалося через фінансово-економічні труднощі, викликані агресією з боку рф (Гриневич, 2014).

Важливі зміни в розвитку педагогічних коледжів і училищ та інших ЗВО визначалися в Програмі діяльності Уряду на 2015 р., яка окреслила завдання з реалізації Закону «Про вищу освіту». Вони передбачали встановлення нових правил акредитації й ліцензування; створення незалежної системи оцінювання якості

вищої освіти; забезпечення фінансової автономії ЗВО та відповідності державного замовлення потребам ринку праці (Постанова, 2014). Ці завдання залишалися актуальними і в 2016 р. поряд із новими пріоритетами щодо надання ЗВО реальної фінансової й академічної автономії; запровадження системи т. зв. адресного держзамовлення, яка передбачала їхнє фінансування залежно від кількості студентів та ін. (Постанова, 2016).

Отже, порівняно із Законом України «Про вищу освіту» 2002 р., законодавчий акт 2014 р. вносив істотні зміни в українську систему вищої освіти, які відповідали національним прагненням інтеграції до ЄПВО. По-перше, згідно з його положеннями скасовувалися (після завершення перехідного періоду) ОКР «молодший спеціаліст», «спеціаліст» та науковий ступінь «кандидат наук». По-друге, якщо згідно із Законом 2002 р. ступені бакалавр та спеціаліст і магістр прирівнювалися, відповідно, до «базової вищої освіти» та до «повної вищої освіти», то Закон 2014 р. таких визначень не містив.

По-третє, Закон 2014 р. по-новому визначав рівні вищої освіти. Зауважимо, що в одних, зокрема і спеціальних, дослідженнях стверджується, що згідно з його положеннями формувалася «триступенева» (трициклова) система вищої освіти (молодший бакалавр, бакалавр, магістр) (Шквир, 2018, с. 62–66), в інших – «чотириступенева» або «п'ятиступенева». Така плутанина, вірогідно, зумовлена різночитанням Статті 5 документа, де в підпункті 6 зазначено: «доктор філософії – це освітній і водночас перший науковий ступінь», що здобувається на третьому рівні ВО на основі ступеня магістра, у підпункті 7 читаємо: «доктор наук – це другий науковий ступінь» (отже, він не фіксує, що це «ступінь вищої освіти. – Авт.), що здобувається на науковому рівні ВО на основі ступеня доктора філософії (Закон, 2014а).

Проте підпункт 2 Статті 5 констатує: здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньо-професійної чи освітньо-наукової програми, що дає підставу для присудження «відповідного ступеня вищої освіти»: 1) молодший бакалавр; 2) бакалавр; 3) магістр; 4) доктор філософії; 5) доктор наук» (Закон, 2014б). Отже, у цьому випадку доктор наук також трактувався як ступінь вищої освіти, хоча, згідно з роз'ясненнями МОН, до вищої освіти належали лише перші чотири ступені (Нововведення, 2014; Роз'яснення, 2014).

Маємо і принципово важливі для предмета нашого дослідження різночитання та суперечності. У роз'ясненнях щодо нововведень Закону України «Про вищу освіту» 2014 р. констатовано: «випускники коледжів чи технікумів отримують вищу освіту за рівнем молодший бакалавр» (Нововведення, 2014). Проте, як уже зазначалося, в ухваленому 1 липня 2014 р. тексті Закону стверджувалося, що коледж може проводити освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям ступенів і молодшого бакалавра, і бакалавра, а також має право здійснювати підготовку фахівців ОКР молодшого спеціаліста (Закон, 2014а).

Є невідповідності не лише в офіційних документах, а й освітніх реаліях. Серед типів закладів освіти, які відповідно до Закону 2002 р. діяли як ЗВО I – II рівнів акредитації, Закон від 6 липня 2014 р. фіксував лише коледжі. У роз'ясненнях до нього до системи вищої освіти також включалися технікуми, а на практиці залишалися чинними ще й педагогічні училища. Матеріали офіційної державної статистики фіксували їхню діяльність фактично до ухвалення 6 червня 2019 р. Закону України «Про фахову передвищу освіту», коли останні з них змінили свій формальний статус на коледжі.

Отже, упродовж п'ятиріччя між двома останніми законодавчими актами в системі вищої освіти діяли не один, не два, а фактично три типи закладів освіти, які раніше належали до ЗВО I–II рівнів акредитації. Між ними склалася реальна, але нечітко регламентована диференціація щодо надання освітніх послуг: одні продовжували орієнтуватися на підготовку практичних фахівців нижчої ланки, другі стали заміниками I–II курсів бакалаврату, треті спробували самостійно здобути ліцензії на здійснення бакалаврської підготовки (Нововведення, 2014).

У статті з промовистою назвою «Якщо постійно міняти під квочкою яйця, то курчата не вилупляться на світ» директор Вінницького технічного коледжу О. Домінський схарактеризував цей час як «багатостраждальний марафон технікумів і коледжів України на шляху пошуку подальшої долі». Позаяк українська освіта постійно коливається між різними напрямками й авторитетами та хапається за досвід то одних, то інших країн, їхній розвиток відбувався «безсистемно, навмання, методом проб і помилок» (Домінський, 2020, с. 4).

Передбачений у Законі 2014 р. період імплементації його положень на практиці затягнувся на п'ять років, формально до ухвалення червневого 2019 р. Закону України «Про фахову передвищу освіту». Визначаємо його як етап невизначеності й турбулентності розвитку педагогічних коледжів, індустріально-педагогічних технікумів та чинних педучилищ. Означені вище нововведення зумовлювали потребу розв'язання низки проблем.

Згідно з Прикінцевими положеннями Закону 2014 р. освітня діяльність коледжів відповідно ОКР молодшого спеціаліста після набрання його чинності мала продовжуватися «у межах строку навчання» за певною ОПП з видачею відповідного диплома встановленого зразка (Закон, 2014а). Останній прийом на

здобуття ВО за ОКР молодшого спеціаліста відбувся у 2019 р., коли ухвалили Закон України «Про фахову передвищу освіту».

Запровадження короткого циклу в межах бакалаврату зумовлювалося євроінтеграційною стратегією України та прагненням узгодити нормативні критерії національної системи вищої освіти з МСКО 2011. При цьому утвердження програм молодшого бакалавра як короткого циклу вищої освіти потребувало ґрунтовного доопрацювання та значної організаційної роботи.

Невизначеність місця молодшого бакалавра в освітній ієрархії намагалися здолати його включенням у систему професійної освіти. Це передусім стосувалося близько 10 чинних у той час індустріально-педагогічних коледжів, які, з одного боку, зазвичай поставали на основі колишніх ПТУ і готували спеціалістів виробничих професій. З іншого боку, вони також готували майстрів виробничого навчання та фахівців за спеціальностям, які, як покажемо далі, відносили до галузі 01 Освіта / Педагогіка. У статистичних матеріалах МОН вони також фігурували поряд з педколеджами й педучилищами.

На ситуацію невизначеності, що склалася в перехідний період (липень 2014 р. – червень 2019 р.), коли колишні ЗВО I–II рівнів акредитації втратили статус ЗВО, але не набули нового, негативно зреагував і вітчизняний ринок праці. Рекордні (порівняно з європейською практикою) обсяги підготовки спеціалістів та магістрів знецінили й девальували не лише I ступінь (молодший бакалавр), а й II ступінь (бакалавр), який також був незрозумілим працедавцям і не визнавався як закінчена вища освіта. При цьому вони спиралися на Національний класифікатор професій, де бакалаврів не відносили до другої категорії – «професіоналів» (Нововведення, 2014; Рекомендації, 2016). Це стосувалося державних секторів не лише економіки, а й освіти.

Становище, у якому опинилися коледжі, технікуми та привітряні до них училища, передусім педагогічні, зумовило проведення 1 червня 2016 р. парламентських слухань на тему «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення». Ухвалені за їх результатами Верховною Радою України 7 вересня 2016 р. «Рекомендації» містили ґрунтовний аналіз ситуації, що склалася в національній системі освіти. Зазначалося, що в Україні мережа ЗВО I – II рівнів акредитації (коледжі, технікуми, училища) налічує 742 заклади, з них 418 мають статус самостійних (175 – державної, 179 – комунальної, 64 – приватної форм власності), а 324 діяли як структурні підрозділи університетів, інститутів. Включення цих закладів у систему вищої освіти позитивно позначилося на покращенні їх навчально-методичної бази, кадрового потенціалу, якості освітніх послуг. Утім, упродовж останнього двадцятиріччя їм не надавалася належна підтримка, порівняно із ЗВО III – IV рівнів акредитації. Зокрема, управління здійснювалося різнопрофільними міністерствами і відомствами, у процесі планування діяльності не враховувалися альтернативні погляди експертів. «Надумане реформування цієї ланки освіти» викликало широкий негативний резонанс в освітянському середовищі (Рекомендації, 2016).

Зважаючи на таку ситуацію, Верховна Рада визнала необхідність підготовки та ухвалення законів України «Про освіту», який мав визначити роль і місце ЗВО I – II рівнів акредитації як окремого складника системи освіти та спеціальних законів «Про професійну освіту» та «Про вищу професійну освіту». До появи цих актів коледжі, технікуми та привітряні до них училища продовжували функціонувати в системі вищої освіти. Передбачався комплекс заходів щодо підтримки їхньої діяльності – від додаткового фінансування й збереження держав-

ного замовлення до посилення кадрового потенціалу й навчально-методичного забезпечення тощо (Рекомендації, 2016).

Принципово важливе значення для розвитку досліджуваних закладів освіти мало затвердження, згідно з постановою Кабміну від 29 квітня 2015 р., нового «Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». Вони залишалися спільними для всіх профільних типів ЗВО (університет, академія, інститут, коледж), що здійснювали підготовку на трьох рівнях вищої освіти (початковий (короткий цикл), перший (бакалаврський), другий (магістерський)) та відповідних їм ступеням вищої освіти (молодший бакалавр; бакалавр; магістр) (Перелік, 2015).

Означений документ фактично визнавав (фіксував) правомірність включення до профільних педагогічних закладів освіти коледжів (та неформально училищ. – *Авт.*), що впродовж десятиліть готували майбутніх фахівців, які, відповідно до нового переліку, відповідають галузі 01 Освіта / Педагогіка за спеціальностями 012 Дошкільна освіта (0112 Training for pre-school teachers), 013 Початкова освіта (0113 Teacher training without subject specialisation), 0114 Середня освіта (за предметними спеціальностями), а також 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) (0114 Teacher training with subject specialisation), 016 Спеціальна освіта (0113 Teacher training without subject specialisation), 017 Фізична культура і спорт (1014 Sports). (За двома останніми спеціальностями готували майбутніх фахівців в індустріально-педагогічних коледжах і технікумах та коледжах і технікумах фізичного виховання). Доречно нагадати, що подібний підхід існував за радянського періоду розвитку середніх педагогічних закладів освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, розвиток педагогічних коледжів та училищ України у 2014 – 2019 рр. визначено як етап невпорядкова-

ності та нормативно-правової невизначеності. Виникнення такої ситуації зумовило ухвалення Закону України «Про вищу освіту», який, з одного боку, передбачав її якісне оновлення в руслі інтеграції до ЄПВО (скасування старого поділу ЗВО за рівнями акредитації та запровадження їх нових типів; визначення нових рівнів і ступенів вищої освіти тощо). З іншого боку, його положення містили чимало суперечностей та не завжди відповідали освітнім реаліям, у яких опинилися коледжі, технікуми і привіряні до них училища, передусім педагогічні. За такої ситуації вони перебували до ухвалення в червні 2019 р. Закону України «Про фахову передвищу освіту».

Предметом подальших досліджень має стати проблема формування нормативно-правової бази функціонування фахових педагогічних коледжів після появи згаданого законодавчого акту 2019 р. та в період запровадженого в Україні з 24 лютого 2022 р. воєнного стану.

Література

Гриневич Л. Закон про вищу освіту впроваджуватимуть у три етапи. 9 вересня 2014 р. URL: <https://osvita.ua/vnz/reform/42734/>

Домінський О. Якщо постійно міняти під квочкою яйця, то курчата не вилупляться на світ. *Фахова передвища освіта*. 2020. № 1. С. 4–5.

Закон України «Про вищу освіту». 1 липня 2014 року № 1556-VII. *Голос України*. 2014. 6 серпня. № 148.

Закон України «Про вищу освіту». 1 липня 2014 року № 1556-VII. Поточна редакція від 27.12.2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Нововведення Закону України «Про вищу освіту» щодо ступенів та кваліфікацій вищої освіти та їх імплементація. Вересень 2014 р. URL: <http://edumns.org.ua/img/news/5496/222.pdf>

Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text>

Постанова Верховної Ради України від 11.12.2014 р. № 26-VIII «Про Програму діяльності Кабінету Міністрів України». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/26-19>

Постанова Верховної Ради України від 14.04.2016 р. № 1099-VIII «Про Програму діяльності Кабінету Міністрів України». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1099-19>

Рекомендації парламентських слухань на тему: «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення». Схвалено Постановою Верховної Ради України від 7 вересня 2016 року № 1493-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1493-19#Text>

Роз'яснення МОН щодо деяких питань практичної реалізації положень нового Закону України «Про вищу освіту» 15 серпня 2014 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/247526620>

Шквир О. Л. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень : дис. ... д-ра пед. наук / 13.00.04. Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2018. 572 с.

References

Hrynevych, L. (2014). Zakon pro vyshchu osvitu vprovadzhuvatymut u try etapy [The Law on Higher Education will be Implemented in Three Stages]. Retrieved from <https://osvita.ua/vnz/reform/42734> [in Ukrainian].

Dominskyi, O. (2020). Yakshcho postiino miniaty pid kvochkoiu yaitsia, to kurchata ne vylupliatsia na svit [If you

Constantly Change the Eggs Under the Hen, the Chicks will not Hatch]. *Fakhova pered-vyshcha osvita – Vocational Preliminary Higher Education, 1*, 4–5 [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2014a). *Holos Ukrainy – Voice of Ukraine, 148* [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2014b). Potochna redaktsiia vid 27.12.2023 r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian]

Novovvedennia Zakonu Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» shchodo stupeniv ta kvalifikatsii vyshchoi osvity ta yikh implementatsiia [Innovations of the Law of Ukraine «On Higher Education» Regarding Degrees and Qualifications of Higher Education and their Implementation]. (2014). Retrieved from <http://edu-mns.org.ua/img/news/5496/222.pdf> [in Ukrainian].

Perelik haluzei znan i spetsialnestei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity [The List of Fields of Knowledge and Specialties for which Higher Education Candidates are Trained]. (2015). Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

Postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy vid 11.12.2014 r. № 26-VIII «Pro Prohramu diialnosti Kabinetu Ministriv Ukrainy» [Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine dated 11.12.2014 No. 26-VIII «On the Program of Activities of the Cabinet of Ministers of Ukraine»]. (2014). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/26-19> [in Ukrainian].

Postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy vid 14.04.2016 r. № 1099-VIII «Pro Prohramu diialnosti Kabinetu Ministriv Ukrainy» [Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine dated April 14, 2016 No. 1099-VIII

«On the Program of Activities of the Cabinet of Ministers of Ukraine»]. (2016). Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1099-19> [in Ukrainian].

Rekomendatsii parlamentskykh slukhan na temu: «Profesiina osvita yak skladova zabezpechennia kvalifikovanoho kadrovoho potentsialu Ukrainy: problemy ta shliakhy vyrishennia». Skhvaleno Postanovoiu Verkhovnoi Rady Ukrainy [Recommendations of the Parliamentary Hearings on the Topic: «Vocational Education as a Component of Ensuring the Qualified Personnel Potential of Ukraine: Problems and Ways to Solve Them»]. (2016). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1493-19#Text> [in Ukrainian].

Roziasnennia MON shchodo deiakkykh pytan praktychnoi realizatsii polozhen novoho Zakonu Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Clarification of the Ministry of Education Some Issues of Practical Implementation of the Provisions of the New Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2014). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/news/247526620> [in Ukrainian].

Shkvyr, O. L. (2018). Teoretychni i metodychni zasady stupenevoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do provedennia pedahohichnykh doslidzhen [Theoretical and Methodological Principles of Graduate Training of Future Primary School Teachers for Conducting Pedagogical Research]. *Doctor's thesis*. Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka [in Ukrainian].

Вінтоняк О. В. Педагогічні коледжі та училища України у 2014 – 2019 роках: етап нормативно-правової невизначеності

У статті на основі аналізу Закону України «Про вищу освіту» 2014 р. та інших офіційних документів показано стан нормативно-правової невизначеності, у якому у

2014 – 2019 рр. опинилися педагогічні коледжі та училища, інші заклади, які раніше мали статус ЗВО I – II рівнів акредитації. Така ретроспектива важлива для визначення перспектив діяльності їх правонаступників, що постали згідно із Законом України «Про фахову передвищу освіту» 2019 р.

З'ясовано основні нововведення Закону України «Про вищу освіту» 2014 р., які кардинально змінили її ландшафт: запровадження нової класифікації ЗВО України замість попередньої градації за I – IV рівнями акредитації; визначення п'яти основних рівнів і ступенів вищої освіти та критеріїв знань, умінь, які мали отримати здобувачі освіти на кожному з них; нове структурування ЗВО та інновації в системі управління ними тощо.

Розкрито три етапи впровадження Закону України «Про вищу освіту» 2014 р., виявлено різночитання й суперечності між його окремими положеннями та їх невідповідність освітнім реаліям, у яких перебували коледжі, технікуми та прирівняні до них училища, передусім педагогічні. Проаналізовано ухвали червневих 2016 р. парламентських слухань, які окреслили комплексну програму розвитку коледжів, училищ, технікумів.

Ключові слова: педагогічний коледж, педагогічне училище, Закон України «Про вищу освіту» 2014 р., Закон України «Про фахову передвищу освіту» 2019 р., ЗВО I – II рівнів акредитації, рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти.

Vintoniak O. Pedagogical Colleges and Vocational Schools of Ukraine in 2014 – 2019: A Stage of Regulatory Uncertainty

Based on the analysis of the Law of Ukraine «On Higher Education» of 2014 and other official documents, the article shows the state of regulatory uncertainty in which in 2014 – 2019 pedagogical colleges and vocational schools, as well as other institutions that previ-

ously had the status of higher education institutions of I – II accreditation levels, found themselves. This retrospective is important for determining the prospects for the activities of their successors, which were formed in accordance with the Law of Ukraine «On Professional Pre-Higher Education» of 2019.

The main innovations of the Law of Ukraine «On Higher Education» of 2014, which radically changed the landscape of higher education, have been clarified: the introduction of a new classification of higher education institutions instead of the previous gradation by I – IV accreditation levels; the definition of five main levels and degrees of higher education and the criteria of knowledge and skills that applicants for education should acquire at each of them; a new structuring of higher education institutions and innovations in their management system, etc.

Three stages of the implementation of the Law of Ukraine «On Higher Education» of 2014 have been revealed. The discrepancies and contradictions between its individual provisions and their inconsistency with the educational realities in which colleges, technical schools and equivalent vocational schools, especially pedagogical ones, found themselves, have been clarified. The resolutions of the June 2016 parliamentary hearings, which outlined a comprehensive program for the development of colleges, vocational schools, and technical schools, have been analyzed.

Keywords: pedagogical college, pedagogical vocational school, Law of Ukraine «On Higher Education» of 2014, Law of Ukraine «On Vocational Pre-Higher Education» of 2019, universities of I – II levels of accreditation, level of higher education, degree of higher education.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бобень Ігор Юрійович – дослідник .NET developer, Trinetix (м. Київ, Україна).

Бондаренко Ліна Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», в.о. завідувача кафедри математики та інформатики (м. Полтава, Україна).

Бутенко Людмила Леонідівна – доктор педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри педагогіки (м. Полтава, Україна).

Вінтоняк Оксана Василівна – кандидат філологічних наук, Коломийський педагогічний фаховий коледж, завідувач кафедри педагогіки та методик навчання освітніх галузей і технологій початкової освіти (м. Коломия, Україна).

Козуб Владислав Юрійович – доктор філософії з комп'ютерних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», асистент кафедри математики та інформатики (м. Полтава, Україна).

Козуб Галина Олександрівна – кандидат технічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри інформаційних технологій та систем (м. Полтава, Україна).

Мордовцева Наталія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри початкової освіти (м. Полтава, Україна).

Починкова Марія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри початкової освіти (м. Полтава, Україна).

Правова Нінель Володимирівна – магістр початкового навчання, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», асистент кафедри початкової освіти (м. Полтава, Україна).

Пушко Віра Федорівна – кандидат філологічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри початкової освіти (м. Полтава, Україна).

Ромашко Ольга Ігорівна – викладач кафедри іноземних мов Національної академії сухопутних військ імені Гетьмана Петра Сагайдачного, аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка (м. Львів, Україна).

Ужченко Дмитро Вікторович – кандидат філологічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри початкової освіти (м. Полтава, Україна).

Федоренко Марина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри початкової освіти (м. Полтава, Україна).

Цалапова Оксана Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри початкової освіти (м. Полтава, Україна).

Черв'якова Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку (м. Полтава, Україна).

Шама Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри педагогіки (м. Полтава, Україна).