

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

№ 5 (364) ЛИСТОПАД

2024



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2024

# ВІСНИК

## ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**№ 5 (364) листопад 2024**

Заснований у лютому 1997 року  
Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:  
Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення  
№ 860 від 21.03.2024 р. Ідентифікатор медіа R30-03608.

Збірник наукових праць внесений до Переліку  
наукових фахових видань України в категорії «Б»  
(педагогічні науки)  
Наказ Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р.

Журнал включений до переліку видань реферативної бази даних «Україніка наукова»  
(угода про інформаційну співпрацю  
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Мова видання: українська, англійська

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 5 від 29.11.2024 року)

Виходить чотири рази на рік

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

### **Головний редактор:**

**Юрків Я. І.** – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», проректор з науково-педагогічної роботи (Україна).

### **Заступники головного редактора:**

**Караман О. Л.** – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ректор (Україна).

**Набока О. В.** – доктор історичних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри історії та археології (Україна).

**Шехавцова С. О.** – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри романо-германської філології (Україна).

### **Відповідальні редактори:**

**Отравенко О. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання (Україна).

**Дробишева О. А.** – кандидат історичних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри історії та археології (Україна).

**Крижановська О. О.** – доктор філологічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри української та зарубіжної літератури (Україна).

### **Члени редакційної колегії:**

**Власенко К. В.** – доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Києво-Могилянська академія», професор кафедри математики (Україна).

**Глуховцева К. Д.** – доктор філологічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри української мови (Україна).

**Данильчук Л. О.** – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри соціальної педагогіки (Україна).

**Дмитренко В. І.** – доктор філологічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри української та зарубіжної літератури (Україна).

**Жиленко І. Р.** – доктор філологічних наук, професор, Сумський державний університет, заступник завідувача кафедри журналістики та філології (Україна).

**Заблюцький В. В.** – доктор наук з державного управління, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», директор навчально-наукового інституту публічного управління, адміністрування та післядипломної освіти (Україна).

**Кобзар О. І.** – доктор філологічних наук, професор, Полтавський університет економіки й торгівлі, професор кафедри ділової іноземної мови (Україна).

**Кравченко О. І.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту освіти та права Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Україна).

**Курило В. С.** – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», перший проректор (Україна).

**Кушнірова Т. В.** – доктор філологічних наук, професор, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка, професор кафедри германської філології та перекладу (Україна).

**Литвин М. Р.** – доктор історичних наук, професор, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, завідувач відділу «Центр дослідження українсько-польських відносин» (Україна).

**Лі Лі** – доктор філологічних наук, доцент, Інститут іноземних мов та літератури, Північно-західний педагогічний університет, проректор (Китай).

**Лі Ялінь** – кандидат філологічних наук, професор, Ланьчжоуський політехнічний університет, професор (Китай).

**Лукасевіч-Велеба Й.** – доктор педагогічних наук, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, професор педагогічного факультету (Республіка Польща).

**Любимова С. А.** – кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет, докторант кафедри англійської філології, перекладу і філософії мови імені проф. О. М. Мороховського (Україна).

**Михальський І. С.** – доктор історичних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри історії та археології (Україна).

**Моїсєєнко О. Ю.** – доктор філологічних наук, професор, Національний університет «Києво-Могилянська академія», професор кафедри англійської мови (Україна).

**Нефьодов Д. В.** – доктор історичних наук, доцент, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, доцент кафедри історії (Україна).

**Священко З. В.** – доктор історичних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, професор кафедри всесвітньої історії та методик навчання (Україна).

**Си Цзюньцінь** – доктор філологічних наук, професор, Ланьчжоуський університет, професор факультету російської мови та літератури (КНР).

**Сич Т. В.** – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри публічної служби та управління навчальними і соціальними закладами (Україна).

**Ткачук В. В.** – кандидат педагогічних наук, Криворізький національний університет, асистент кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки (Україна).

**Хахула Л. І.** – кандидат історичних наук, доцент, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, старший науковий співробітник (Україна).

### **Редакційні вимоги до технічного оформлення статей**

Стаття оформлюється в текстовому редакторі Word for Windows (шрифт Times New Roman 14, міжрядковий інтервал – 1,5).

Поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см. Сторінки не нумеруються.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

На початку вказують назву тематичної рубрики видання. Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я, по батькові автора (повністю, шрифт жирний).

На наступному рядку – науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи; e-mail; ORCID ID (персональний код, який необхідно отримати, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>).

Назва статті друкується через рядок (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); визначення методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела в тексті оформлюються мовою оригіналу таким чином: у круглих дужках зазначається прізвище автора, рік видання роботи (наприклад, Шумська, 2010). Якщо потрібно послатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Афанасьєва, 2016; Богданова & Саннікова, 2015; Moore, 2006). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то слід вказати номер сторінки посилання (Афанасьєва, 2016, с. 46; Bruner, 2012, р. 24).

Бібліографія та в разі необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку «Список використаної літератури» (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015.

Для коректного індексування публікацій наукометричними системами після Списку використаної літератури необхідно навести References. Посилання в References мають бути оформлені відповідно до APA Style: для кирилических цитувань слід транслітерувати імена авторів та назви видань; останні також слід навести в англійському перекладі в [ ] із зазначенням мови оригіналу в дужках, наприклад [in Russian], [in Ukrainian]. Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна заміняти латинські літери на кирилическі. Цитування в References мають бути оформлені за стандартом APA.

Статтю завершують 2 анотації обсягом 1600–1800 знаків (українською та англійською мовами) із зазначенням прізвища, ім'я та по батькові автора, назви статті та ключових слів (3–5 термінів).

## ЗМІСТ

### ВИЩА ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА

1. **Задорожна О. І.** Сутність гуманістичного світогляду майбутнього лікаря у воєнний та повоєнний періоди..... 9
2. **Шпетний О. І.** Стратегія формування художньо-проектної компетентності у практиці підготовки дизайнера.....15

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ

3. **Ван Сян.** Використання цифрових музикально-комп'ютерних технологій як педагогічна умова формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.....22
4. **Варяниця Л. О.** Підготовка майбутнього вихователя до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям.....29
5. **Васик В. В.** Роль багатомовності у професійній підготовці фахівців з міжнародних відносин у контексті європейської та євроатлантичної інтеграції.....37
6. **Зубцова Ю. Є., Лагутіна Т. Ф.** Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів..... 45
7. **Марамуха Н. П.** Структурно-логічна схема підготовки майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги.....53
8. **Сергієнко А. С.** Громадянська свідомість у системі цінностей майбутніх правників..... 64
9. **Шкарлет В. О.** Структура формування полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов в процесі фахової підготовки.....72

### СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

10. **Звєкова В. К.** Інтегративний підхід до проблеми творчого мислення дитини з особливими освітніми потребами.....78
11. **Капустіна О. І.** Компоненти структури фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки.....86
12. **Пацула І. Н.** Проблеми та виклики ранньої діагностики мовленнєвих порушень у дітей.....93
13. **Чекан О. І.** Мовленнєво-ігрова діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей з аутистичними порушеннями..... 101

## ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА І НАУКА В УНІВЕРСИТЕТАХ

14. **Доня В. А.** Ігрові технології як засіб професійної підготовки майбутніх викладачів польської мови.....108
15. **Халаши М. А.** Вплив лінгвальних і екстралінгвальних особливостей польської мови на формування іншомовної комунікативної компетентності.....115

### МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

16. **Королук С. В.** Розвиток управлінської культури керівника закладу освіти шляхом застосування командного підходу.....122

### РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

17. **Курило В. С., Караман О. Л.** Безпека і розвиток особистості в умовах війни РФ проти України.....129

### МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЯ ОСВІТИ

18. **Таранець А. В.** Компетентність та компетенція: аналіз, співвідношення понять в освітньому просторі.....138
19. **Яковенко Г. Р.** Використання цифрових засобів навчання у фаховій підготовці майбутніх магістрів освіти.....145

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

20. **Цаплюк О. С.** Експериментальна перевірка педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування соціокультурної компетентності у старших дошкільників.....152

### ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА

21. **Шехавцова С. О.** Специфіка використання дитиноцентричного підходу у закладах середньої освіти в процесі навчання іноземної мови.....161

## CONTENTS

### HIGHER AND UNIVERSITY EDUCATION

1. **Zadorozhna O.** The essence of the humanistic worldview of future doctors in wartime and post-war periods.....9
2. **Shpetnyi O.** Strategy for the formation of artistic and project competence in the practice of designer training.....15

### VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

3. **Wang Xiang.** The usage of digital music computer technologies as a pedagogical condition for the formation of future music teachers' self-educational competence .....22
4. **Varianytsia L.** Preparing the future teacher to familiarize children with the public environment.....29
5. **Vasyk V.** The role of multilingualism in the professional training of specialists in international relations in the context of European and Euro-Atlantic integration.....37
6. **Zubtsova Y., Lahutina T.** Pedagogical conditions for preparing a future primary school teacher for the organization of group educational activities of students..... 45
7. **Maramukha N.** Structural and logical scheme of training future bachelors of physical culture and sports to provide pre-medical care..... 53
8. **Serhiienko A.** Civic consciousness in the future lawyers' system of values .....64
9. **Shkarlet V.** The structure of the formation of multicultural value orientations of future foreign languages teachers in the process of professional training.....72

### SPECIAL EDUCATION

10. **Zvekova V.** An integrative approach to the problem of creative thinking of a child with special educational needs..... 78
11. **Kapustina O.** Components of the structure of professional competence of masters-oligophrenopedagogues in the professional training system.....86
12. **Patsula I.** Problems and challenges of early diagnosis of speech disorders in children.....93
13. **Chekan O.** Speech-play activities as a means of developing coherent speech in children with autism spectrum disorders.....101

### PHILOLOGICAL EDUCATION AND SCIENCE IN UNIVERSITIES

14. **Donia V.** Game technologies as a means of professional training of future teachers of the Polish language.....108

15. **Khalashy M.** The influence of lingual and extralingual features of the Polish language on the formation of foreign language communicative competence.....115

#### EDUCATIONAL MANAGEMENT

16. **Koroliuk S.** Development of the administrative culture of the head of the educational institution by using a team approach.....122

#### PERSONALITY DEVELOPMENT

17. **Kurylo V., Karaman O.** Security and personal development during the war of the Russian Federation against Ukraine.....129

#### METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF EDUCATION

18. **Taranets A.** Competence and competency: analysis, correlation of concepts in the educational space.....138

19. **Yakovenko H.** The use of digital learning tools in the professional training of future masters of education.....145

#### ACTUAL PROBLEMS OF PRESCHOOL EDUCATION

20. **Tsapliuk O.** Experimental verification of pedagogical conditions for preparing future educators to foster sociocultural competence in older preschoolers.....152

#### GENERAL SECONDARY EDUCATION

21. **Shekhavtsova S.** The specifics of using a child-centered approach in teaching a foreign language at secondary education institutions.....161



## ВИЩА ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА

УДК 614.253.4:616-051:316.48

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-9-14

**Задорожна Ольга Іванівна,**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри міжкультурної комунікації та перекладу

Львівського національного університету імені Івана Франка,

м. Львів, Україна.

[olga.zadorozhna@lnu.edu.ua](mailto:olga.zadorozhna@lnu.edu.ua)

<https://orcid.org/0000-0002-1308-4333>

### СУТНІСТЬ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОДИ

Сучасний світ, що швидко змінюється, пред'являє нові вимоги до професійних стандартів у медицині, зокрема до гуманістичних цінностей лікарів. Гуманістичний світогляд, як важлива складова частина медичної практики, визначає не лише професійні навички лікаря, але і його здатність взаємодіяти з пацієнтами та суспільством у загальному контексті. У зв'язку із цим постає потреба у глибшому розумінні сутності гуманістичного світогляду, який стає ключовим елементом у формуванні особистості майбутнього лікаря.

Гуманістичний підхід у медицині передбачає не лише технічні аспекти лікування, але й моральні й етичні складники, які формують ставлення лікаря до кожного пацієнта як до унікальної особистості. Важливо розуміти, що гуманістичні цінності, інтегровані в медичну практику, допомагають лікарю не лише лікувати, але й забезпечувати емоційний і психологічний комфорт своїх пацієнтів.

В умовах війни та повоєнного періоду ця роль набуває ще більшого значення. Лікарі в ці часи мають справу з екстремальними ситуаціями й умовами, які потребують не лише професійних навичок, але й високого рівня емоційної чутливості, моральної стійкості та гуманності. Гуманістичний світогляд лікаря стає тим критерієм, за яким оцінюється якість медичної допомоги, що надається у кризових ситуаціях.

Важливо також підкреслити, що формування гуманістичного світогляду в майбутніх лікарів є процесом, який передбачає як академічне навчання, так і практичний досвід. Розуміння та впровадження гуманістичних принципів у медичну освіту та практику можуть суттєво вплинути на якість медичного обслуговування і загальний стан здоров'я суспільства. Аналіз сутності гуманістичного світогляду майбутнього лікаря дозволяє глибше осмислити роль гуманізму в медицині та забезпечити створення системи охорони здоров'я, орієнтованої на потреби кожної особистості.

Низка науковців цікавляться сутнісними характеристиками гуманістичних цінностей та їхнім значенням у житті особистості (І. Бех, М. Боришевський, О. Злобіна, О. Столярчук, Т. Титаренко); формуванням професійно-етичної культури майбутнього лікаря (Т. Корольова, О. Плахотнік, О. Мехед); формуванням гуманістичних цінностей у студентів-медиків (І. Тимошук, Н. Савчак, А. Могильник, О. Андрійчук); роллю гуманістичних і духовних цінностей лікарів під час війни (О. Христенко, Л. Фоміна, А. Швайцер).

Метою статті є висвітлення сутності гуманістичного світогляду майбутнього лікаря у воєнний і повоєнний періоди.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

- визначити й охарактеризувати ключові аспекти гуманістичного світогляду майбутнього лікаря;
- проаналізувати вплив гуманістичного світогляду майбутнього лікаря на медичну практику в умовах війни й у повоєнний період.

Методологія дослідження полягає в наступних компонентах: *теоретичному аналізі* – вивченні філософських, педагогічних, психологічних і медичних джерел щодо сутності гуманістичного світогляду, з акцентом на воєнний і повоєнний контексти; *порівняльному підході* – аналізі досвіду формування гуманістичного світогляду медиків у різні історичні періоди, зокрема під час війни та після її закінчення, для виявлення специфічних особливостей.

Професіоналізм майбутнього медика полягає в його як теоретичних, так і практичних знаннях медицини. Професія лікаря пов'язана із численними правилами та законами (визначеними державою, кодексами етики, колегіальними асоціаціями чи міжнародними організаціями, як-от Всесвітня організація охорони здоров'я), які уніфікують і стандартизують цю професію. Отже, ті, хто обирає медичну професію, мають дотримуватися цих правил, які регулюють індивідуальну поведінку та поведінку майбутнього спеціаліста стосовно своїх колег і пацієнтів. Зокрема вважаємо, що гуманістичний світогляд є також невід'ємною частиною медичної практики, оскільки він орієнтує діяльність лікаря на цінності, що забезпечують гідне ставлення до пацієнтів, їхніх родин і суспільства загалом.

У «Великому тлумачному словнику української мови» «світогляд» визначено як систему поглядів на життя, природу і суспільство (Бусел, 2009, с. 1300), а у «Філософському енциклопедичному словнику» зазначено, що світогляд – «самовизначення людини щодо її місця у світі та взаємин із ним; система принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій, вірувань, поглядів на сенс та мету життя, які визначають діяльність індивіда й органічно включаються в людські вчинки та норми поведінки» (Шинкарук, 2002, с. 569).

Дослідження проблеми формування гуманістичного світогляду в лікарів потребує застосування різних наукових знань (філософських, етичних, соціально-психологічних). Саме поєднання слів «гуманістичний» і «світогляд» свідчить про те, що рішення педагогічної проблеми полягає у філософсько-етичних дослідженнях, оскільки «гуманізм» – це етична категорія, «світогляд» – філософська. Отже, гуманістичний світогляд у медицині охоплює фундаментальні принципи, які формують підхід лікаря до пацієнтів та до самого медичного процесу. Ця проблема розглядає такі аспекти, як цінність людського життя, права та гідність пацієнтів, моральні обов'язки лікаря й етичні дилеми, з якими він стикається.

У результаті проведеного аналізу *філософських аспектів* гуманістичного світогляду лікаря виділяємо такі:

1. *Антропоцентризм*: гуманістичний світогляд ставить людину в центр уваги, визнаючи її автономію й унікальність. Це передбачає, що кожна людина має власну внутрішню цінність, яку потрібно захищати та поважати.

2. *Етика турботи*: цей підхід фокусується на важливості міжособистісних відносин і моральних обов'язків лікаря щодо пацієнтів. Етика турботи підкреслює значення емоційних зв'язків, підтримки та співпереживання.

3. *Кантівська етика*: вчення Еммануїла Канта про категоричний імператив наголошує на необхідності ставлення до кожної людини як до самоцілі, а не як до засобу (Kant, 2016, р. 68). Це підкреслює необхідність поважати автономію та гідність пацієнтів.

З огляду на *етику* виокремлюємо такі аспекти:

- *конфіденційність і приватність*: дотримання етичних принципів щодо конфіденційності інформації пацієнтів є ключовим аспектом гуманістичного підходу. Це вимагає від лікарів зберігати в таємниці всю особисту інформацію, отриману у процесі лікування;

– *автономія пацієнта*: право пацієнта на самостійне ухвалення рішень щодо свого здоров'я та лікування є основоположним етичним принципом. Лікар має поважати вибір пацієнта, надавати йому всю необхідну інформацію для ухвалення обґрунтованого рішення;

– *справедливість і рівність*: гуманістичний світогляд передбачає забезпечення рівного доступу до медичної допомоги для всіх пацієнтів, незалежно від їхніх соціальних, економічних чи інших відмінностей.

Гуманістичний світогляд лікаря із *соціально-психологічного* погляду відіграє ключову роль у формуванні міжособистісних відносин, якості медичної допомоги та загальної атмосфери в медичних закладах. Цей підхід фокусується на важливості розуміння людської поведінки, емоційних станів і соціальних взаємодій у медичній практиці. Сюди відносимо такі аспекти, як:

– *емпатія*: здатність лікаря відчувати та зрозуміти емоційний стан пацієнтів, а також їхні потреби та переживання. Емпатія сприяє установленню довірливих відносин лікаря з пацієнтом, що, своєю чергою, покращує комунікацію та результати лікування;

– *повага до особистості*: визнання унікальності кожної людини та повага до її гідності, прав і автономії. Повага до колег і емпатія сприяють зменшенню конфліктів у медичному середовищі, покращують командну роботу та взаємодію між працівниками;

– *психологічна підтримка*: допомагає пацієнтам краще справлятися зі стресом, пов'язаним із захворюванням, і підвищує їхню мотивацію до лікування. Пацієнти почувають себе почутими та зрозумілими, що позитивно впливає на їхнє самопочуття.

У результаті проведеного аналізу вищезгаданого зазначасмо, що гуманістичний світогляд майбутнього медика базується на таких *принципах*, як:

– *цінність людського життя*: визнання безумовної цінності кожного людського життя, незалежно від соціального статусу, здоров'я особи або інших чинників;

– *повага до гідності та прав особистості*: кожна людина має право на гідне ставлення, що є основою етичної поведінки в медицині;

– *емпатія та співчуття*: здатність лікаря відчувати та розуміти емоційний стан пацієнтів, що сприяє ефективному лікуванню та підтримці.

Отже, гуманістичний світогляд лікаря є ключовим для забезпечення ефективної, етичної та соціально орієнтованої медичної допомоги, що зміцнює довіру до медичної системи.

Війна є надзвичайно складним і стресовим періодом для будь-якого суспільства, і роль лікаря в таких умовах є критично важливою. Лікарі не тільки надають медичну допомогу, але й рятують життя, зменшують страждання та підтримують загальний моральний дух. Гуманістичний світогляд лікаря має особливе значення у воєнний та повоєнний періоди, коли медична допомога стає критично важливою для збереження життя і здоров'я людей.

В умовах війни медики стикаються із численними етичними, психологічними та професійними викликами, які вимагають високих моральних принципів і глибокого розуміння людських цінностей. Гуманістичний світогляд медика у воєнний період акцентує на таких цінностях, як:

– *емпатія та співчуття*: під час війни лікарі мають справу з пацієнтами, які переживають важкі фізичні та психологічні травми. Емпатія допомагає лікарям краще розуміти страждання пацієнтів, надаючи не лише медичну, але й емоційну підтримку. Це сприяє створенню довірливих відносин і покращенню ефективності лікування;

– *повага до гідності та прав пацієнтів*: у воєнний час питання прав і гідності пацієнтів набувають особливої важливості. Дотримання прав пацієнтів, зокрема їхньої конфіденційності й автономії, є критичним навіть у найскладніших умовах. Це допомагає зберегти людську гідність і сприяє психологічній стійкості постраждалих.

Зокрема, лікарі часто стикаються з моральними дилемами, де необхідно вибирати між життям кількох пацієнтів або ухвалювати рішення в умовах обмежених ресурсів. У такому разі

гуманістичний світогляд лікаря допомагає ухвалювати етичні рішення, що базуються на принципах справедливості та людяності, навіть у критичних ситуаціях.

У повоєнний період суспільство стикається із численними викликами, зокрема фізичними та психічними наслідками війни. У цьому контексті роль лікарів набуває особливого значення, адже саме вони допомагають відновити здоров'я і добробут населення. Гуманістичний світогляд лікаря, заснований на принципах поваги до гідності, емпатії та турботи про пацієнта, сприяє реабілітації та підтримці постраждалих, а також відновленню нормального функціонування суспільства.

Щодо реабілітації та відновлення здоров'я в повоєнний період, ключову роль відіграють *індивідуальний підхід до пацієнта та психологічна підтримка*. Після війни багато пацієнтів потребують тривалої медичної та психологічної реабілітації. Гуманістично орієнтований лікар ураховує індивідуальні потреби кожного пацієнта. Індивідуалізація лікування сприяє більш ефективному відновленню фізичного та психічного здоров'я, що є ключовим для повернення пацієнтів до нормального життя.

Психічне здоров'я населення після війни часто опиняється під загрозою через пережиті стреси та травми. Лікарі з гуманістичним світоглядом здатні забезпечити необхідну психологічну підтримку, яка допомагає знизити ризик розвитку посттравматичного стресового розладу й інших психічних розладів, сприяє загальному оздоровленню суспільства. Лікарі, які дотримуються гуманістичних принципів, активно беруть участь у соціальних програмах, спрямованих на підтримку постраждалих під час війни. Це допомагає зміцнити соціальні зв'язки та сприяє інтеграції постраждалих у суспільство.

Важливим завданням у повоєнний час залишається формування соціальної стійкості, а саме сприяння соціальній адаптації військових і людей із зон бойових дій, які часто мають труднощі з адаптацією до мирного життя. Лікарі, які керуються гуманістичними цінностями, відіграють важливу роль у цій адаптації, надають не лише медичну, але й психологічну підтримку, що сприяє стабілізації суспільства та зменшенню соціальної напруги.

Висновуємо, що сутність гуманістичного світогляду лікаря у воєнний період включає такі основні принципи, як повага до гідності людини, емпатія, моральність і етичність у наданні медичної допомоги. Гуманістичний світогляд лікаря є надзвичайно важливим підходом як у воєнний, так і в повоєнний періоди, оскільки дозволяє зберегти людську гідність і забезпечити високу якість медичної допомоги в найскладніших умовах. У воєнний час гуманістичний світогляд лікаря допомагає ефективно надавати медичну допомогу, зважаючи на етичні та моральні виклики, які виникають під час конфлікту. Він забезпечує психологічну підтримку й емпатію, що є ключовим для збереження психічного здоров'я пацієнтів.

У повоєнний період цей світогляд стає основою для реабілітації та відновлення суспільства, сприяє соціальній адаптації постраждалих. Лікарі, які керуються гуманістичними принципами, не лише лікують фізичні недуги, але й допомагають людям подолати наслідки війни, що робить їх невід'ємною частиною процесу відновлення миру та стабільності. Отже, гуманістичний світогляд лікаря є ключовим елементом у забезпеченні етичної, ефективної та людяної медичної допомоги в періоди, коли суспільство найбільше потребує підтримки.

### Список використаної літератури

1. Бех І. Принципи сучасної освіти. *Педагогіка і психологія : збірник наукових праць*. Київ, 2005. № 4. С. 5–27.
2. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
3. Фоміна Л. Духовні цінності майбутніх лікарів у період війни. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті : міжнародний періодичний збірник наукових*

праць / за заг. ред. В. Бабича. Харків : ВННОТ, 2022. Вип. 4. С. 136–139. URL: <https://ol.world-ontology.org/wp-content/uploads/2023/02/%D0%97%D0%B1-IV30-%D0%A4%D0%BE%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf>

4. Христенко О. Цінності української молоді в часи війни: до питання громадянського виховання майбутніх лікарів. *Медична освіта*. 2022. № 2. С. 100–103.

5. Шинкарук В. Філософський енциклопедичний словник ; НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди. Київ : Абрис, 2002. VI. 742 с.

6. Kant I. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Berliner Ausgabe, 2016. 4. Auflage, 84 St.

7. Schweitzer A. *Die Ehrfurcht vor dem Leben: Grungtexte aus fünf Jahreszehnten*. 10 Edition. C. H. Beck, 2013. 167 St.

### References

1. Bekh, I. (2005). *Pryntsypy suchasnoi osvity [Principles of modern education]*. *Pedahohika i psykhohiia – Pedagogy and psychology*, 4, 5–27 [in Ukrainian].

2. Busel, V. (2009). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]*. Irpin: Vydavnycho-torhova firma “Perun” [in Ukrainian].

3. Fomina, L. (2022). *Dukhovni tsinnosti maibutnikh likariv u period viiny [Spiritual values of future doctors during the war period]*. *Dukhovno-intelektualne vykhovannia i navchannia molodi v XXI stolitti – Spiritual and Intellectual Education and Training of Youth in the 21st Century*, 4, 136–139. Retrieved from <https://ol.world-ontology.org/wp-content/uploads/2023/02/%D0%97%D0%B1-IV30-%D0%A4%D0%BE%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf> [in Ukrainian].

4. Khrystenko, O. (2022). *Tsinnosti ukrainskoi molodi v chasi viiny: do pytannia hromadianskoho vykhovannia maibutnikh likariv [Values of Ukrainian youth during wartime: On the issue of civic education of future doctors]*. *Medychna osvita – Medical Education*, 2, 100–103 [in Ukrainian].

5. Shynkaruk, V. (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary]*. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].

6. Kant, I. (2016). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Berliner Ausgabe [in German].

7. Schweitzer, A. (2013). *Die Ehrfurcht vor dem Leben: Grungtexte aus fünf Jahreszehnten*. C. H. Beck [in German].

### **Задорожна О. І. Сутність гуманістичного світогляду майбутнього лікаря у воєнний та повоєнний періоди**

У статті розглянуто основні аспекти гуманістичного світогляду майбутнього лікаря та його вплив на медичну практику під час війни й у повоєнний період. Формування гуманістичного світогляду лікарів є складним завданням, яке потребує інтеграції різних наукових підходів, включаючи філософські, етичні та соціально-психологічні аспекти.

У результаті проведеного аналізу гуманістичного світогляду лікаря можна виділити такі важливі складові частини: антропоцентризм, етику турботи та кантіанську етику. Ці елементи підкреслюють важливість поваги до автономії, гідності й унікальності кожної людини, а також наголошують на моральних обов'язках лікаря щодо пацієнтів.

Етичні принципи, як-от конфіденційність, автономія пацієнта та справедливість, є невід'ємною частиною гуманістичного підходу до медицини. Вони вимагають від лікарів дотримання професійної етики, незалежно від умов, у яких відбувається медична практика. Соціально-психологічний підхід підкреслює важливість таких якостей, як емпатія, повага до особистості та надання психологічної підтримки. Ці чинники позитивно впливають на відносини лікаря з пацієнтом, підвищують ефективність лікування та покращують атмосферу в медичних закладах.

Гуманістичний світогляд лікаря є важливою складовою частиною в умовах війни та повоєнного періоду, коли лікарям доводиться мати справу з екстремальними ситуаціями, що вимагають високого рівня моральної стійкості та гуманності. Отже, цінність людського життя, емпатія та співчуття, повага до гідності та прав особистості – ключові цінності, які визначають сутність гуманістичного світогляду лікаря у воєнний період. Індивідуальний підхід і психологічна підтримка сприяють ефективності лікування, що відіграє ключову роль у підтримці соціальної стабільності та відновленні суспільства після війни.

*Ключові слова:* гуманістичний світогляд, сутність гуманістичного світогляду, лікар, воєнний та повоєнний періоди.

### **Zadorozhna O. The essence of the humanistic worldview of future doctors in wartime and post-war periods**

The article deals with the main aspects of the humanistic worldview of future doctors and its impact on medical practice during wartime and in the post-war period. The formation of a humanistic worldview in doctors is a complex task that requires the integration of various scientific approaches, including philosophical, ethical, and socio-psychological aspects.

Analyzing the humanistic worldview of a doctor highlights important components such as anthropocentrism, the ethics of care, and Kantian ethics. These elements emphasize the importance of respect for autonomy, dignity, and the uniqueness of each person, as well as the moral obligations of the doctor toward patients.

Ethical principles such as confidentiality, patient autonomy, and justice are integral to the humanistic approach to medicine. They require doctors to adhere to professional ethics, regardless of the conditions under which medical practice takes place. The socio-psychological approach emphasizes the importance of qualities such as empathy, respect for individuality, and the provision of psychological support. These factors positively influence the doctor-patient relationship, improve treatment effectiveness, and enhance the atmosphere in medical institutions.

The humanistic worldview of a doctor is especially crucial during wartime and in the post-war period when doctors must deal with extreme situations that demand a high level of moral resilience and humanity. Thus, the value of human life, empathy and compassion, respect for dignity, and individual rights are key values that define the essence of a doctor's humanistic worldview during wartime. An individualized approach and psychological support contribute to the effectiveness of treatment, playing a crucial role in maintaining social stability and rebuilding society after the war.

*Key words:* humanistic worldview, essence of humanistic worldview, doctor, wartime and post-war periods.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 30.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

УДК 378

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-15-21

**Шпетний Олександр Ігорович,**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

[aleksandrshpetniy@gmail.com](mailto:aleksandrshpetniy@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0004-0666-6740>

## **СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРА**

Сучасні дискусії про дизайн і підготовку фахівців-дизайнерів охоплюють широкий спектр тем, які відображають різноманітні виклики, можливості та напрями розвитку цієї галузі. Вони пов'язані з технологічними змінами, соціальними питаннями, екологічними проблемами й етичними дилемами. У контексті специфіки фахової підготовки дизайнера формування художньо-проектної компетентності є критично важливим, оскільки забезпечує не тільки фахові знання, уміння та навички, але і творче мислення, яке необхідне для успішної роботи в різних сферах дизайну. Актуальність дискурсу щодо стратегій художнього проектування та формування художньо-проектної компетентності нині зумовлена низкою чинників, що впливають на мистецькі та культурні практики в сучасному світі, серед яких технологічні зміни, культурна глобалізація, соціальні та політичні виклики, економічні чинники тощо, та формують нові підходи, які відповідають вимогам часу та потребам різних аудиторій, мета яких – підготувати конкурентоспроможного фахівця, який уміє ефективно працювати в міждисциплінарних командах і створювати інноваційні, стійкі та соціально відповідальні проекти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження художньо-проектної компетентності охоплює широке коло науковців із різних дисциплін, включаючи педагогіку, мистецтвознавство, дизайн і архітектуру. Вагомий внесок у розуміння того, як формуються та розвиваються художньо-проектні компетентності, зокрема в контексті освітньої діяльності та професійної підготовки дизайнерів і художників, зробили Л. Лемешко, О. Пискун, І. Радецька, М. Тимченко, А. Шевченко, дослідження яких присвячені розвитку творчих здібностей і компетенцій у дітей і дорослих, що пов'язані з художньо-проектною діяльністю. Методи та підходи до формування художньо-проектної компетентності у здобувачів освіти творчих спеціальностей були предметом дослідження Л. Гапон-Байди, Р. Кириченко. Аналізу дидактичних умов формування художньо-графічних компетентностей здобувачів освіти мистецьких спеціальностей присвячені наукові розвідки Д. Кудренко. Питаннями дизайн-діяльності як художньо-проектного процесу цікавилися О. Шилова та Л. Оружа.

Серед закордонних дослідників, які долучилися до вивчення художньо-проектної діяльності та компетентності, можна виділити кілька видатних імен, а саме: К. Александер – теоретик проектування, відомий своїми дослідженнями у сфері патернів дизайну, праці якого значно вплинули на розвиток підходів до проектування в архітектурі та програмному забезпеченні; Д. Дьюї, який вніс значний вклад у теорію освіти і, зокрема, у розуміння творчого процесу та практичного навчання, що тісно пов'язані з художньо-проектною діяльністю; Х. Саймон, який зосередив свою увагу на штучному інтелекті, його дослідження сприяли розумінню процесу проектування як інтеграції творчих і раціональних підходів; Д. Нор-

ман – дослідник у галузі когнітивної науки, психології та дизайну, праці якого зосереджуються на людському чиннику в дизайні та важливості розвитку компетентностей у сфері проектування. Вартісними для нашого дослідження є розвідки Д. Шена, який увів поняття «рефлексивна практика» у контексті професійної діяльності, що надалі багато в чому вплинуло на розуміння процесу проектування та розвитку компетенцій у сфері архітектури та дизайну.

Мета нашого дослідження. Обґрунтувати стратегію формування художньо-проектної компетентності у процесі підготовки майбутніх дизайнерів.

У дослідженні використаний метод аналізу науково-методичних джерел з узагальненням результатів.

Виклад основного матеріалу. Формування художньо-проектної компетентності охоплює систему наукових принципів, методів і підходів, серед яких панівним є дизайн-мислення, що дозволяє майбутньому фахівцю дизайнерської галузі акцентувати увагу на розумінні потреб користувачів, генерації ідей і рішень, включаючи етапи емпатії, визначення проблеми, ідеяції, прототипування та тестування. А системний підхід дозволяє розгляд дизайну як частини більш широкої системи або екосистеми, що допомагає дизайнерам бачити, як їхні рішення впливають на різні аспекти та рівні.

Методика формування художньо-проектної компетентності охоплює як теоретичні, так і практичні компоненти, орієнтовані на досягнення високого рівня майстерності в художньо-проектній діяльності. Базовими компонентами є теоретичні основи, які обґрунтовують ключові поняття (творчість, проектування, естетика, культурний контекст тощо), а навчальні програми містять теоретичний матеріал з історії мистецтва, дизайну, композиції, живопису, рисунку, графіки й інших суміжних дисциплін. Практичними інструментами у формуванні художньо-проектної компетентності є робота з матеріалами та технологіями, як традиційними, так і сучасними; стажування у професійних студіях чи агенціях, реальні проекти, які дозволяють інтегрувати практичний досвід; рефлексивна практика, метою якої є заохочення здобувачів освіти до аналізу власного процесу проектування і результатів своєї роботи. Така методика сприяє формуванню творчих, таких, що критично мислять, адаптивних професіоналів, здатних працювати в сучасних умовах і створювати інноваційні проекти.

Дослідниця А. Шевченко, з якою суголосні Р. Кириченко, М. Скоробагатько, Ю. Івашко, серед спеціалізованих компетентностей дизайнерського фаху визначає проектну компетентність, яка виявляється у здатності до активного творчого процесу через генерування ідей, формулювання гіпотез, асоціативного мислення та здатності до реалізації проекту, творчого задуму (Шевченко, 2016; Кириченко та ін., 2019).

Отже, художньо-проектна компетентність – це симбіоз двох компетенцій, які виявляються у здатності людини або групи людей створювати, розробляти та реалізовувати художні проекти, охоплюють сукупність знань, умінь і навичок, визначених Стандартом вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 022 «Дизайн», необхідних для ефективного виконання завдань у сфері мистецтва та дизайну (Стандарт, 2018).

Формуванню відповідної компетентності сприяє художньо-проектна діяльність, яка є результатом поєднання, перетину, тотожності художньо-естетичної, конструкторської, технологічної діяльності. На думку дослідниці О. Плуток, такі види діяльності можуть вступати у прямий контакт із кожною, утворювати декілька рядів змішаних, гнучких, утилітарно-художніх форм, як-от архітектура, декоративно-вжиткові мистецтва, дизайн, реклама тощо (Плуток, 2008, с. 65). На думку М. Тимченко, у підготовці майбутніх дизайнерів художньо-проектна діяльність є провідним засобом для формування творчих здібностей (Тимченко, 2023), художніх і практичних умінь і навичок. Дослідники О. Маковійчук, В. Шульга зазначають, що



«основу художньо-проектної діяльності становлять творчість і необхідність поєднання технологічного та художнього аспектів» (Маковійчук, Шульга, 2020, с. 67). Це дозволяє нам зробити висновок, що художньо-проектна діяльність є складовою частиною навчального процесу, мета якої – формування художньо-естетичних образів реальних об'єктів, які мають новизну, соціальну й особистісну значущість.

Досягнення художньо-проектної компетентності в навчальному процесі майбутніх фахівців з дизайну пов'язане з такими здатностями особистості, як:

- формування власної професійної ідентичності та стилю, які є важливими для створення професійного портфоліо та здобуття конкурентних переваг на ринку праці;
- ефективно розв'язання складних завдань і знаходження оптимальних рішень для різних проєктів, залишаючись послідовними у власних художніх і концептуальних принципах;
- досягнення цілей і реалізація своєї творчості через інноваційні підходи до вирішення завдань і креативність;
- критичний аналіз і оцінювання власних і чужих робіт, що допомагає покращувати якість проєктів і уникати помилок у процесі проєктування;
- генерування нових ідей, які є важливими для створення унікальних і конкурентоспроможних продуктів і послуг;
- експериментування та прийняття ризиків у процесі створення дизайнерських проєктів, що допомагає виходити за межі традиційних рішень і знаходити нові шляхи для досягнення цілей.

Наявність сформованої художньо-проектної компетенції дозволить майбутнім дизайнерам працювати в різних сферах дизайнерської галузі. Така крос-функціональність і вміння працювати в командах із представниками інших професій (інженерами, маркетологами, аналітиками) важливі для успішної реалізації проєктів, які потребують комплексного підходу. А набутий досвід дозволить адаптуватися до сучасних дизайнерських викликів, які постійно з'являються у відповідь на появу нових технологій, матеріалів і змін тенденцій.

На нашу думку, стратегія формування художньо-проектної компетентності – це систематичний підхід до розвитку навичок, знань і здібностей, необхідних для успішної реалізації художніх і дизайнерських проєктів. Вона охоплює методи та принципи, спрямовані на формування творчого мислення, технічної майстерності, естетичного сприйняття, а також розуміння культурного та соціального контексту, у якому створюються проєкти. Отже, головною метою стратегії формування художньо-проектної компетентності є підготовка фахівців, здатних створювати естетично та функціонально значущі проєкти, які відповідають сучасним вимогам ринку та культурним тенденціям.

Серед основних елементів стратегії формування художньо-проектної компетенції можемо виокремити такі: освітню підготовку, розвиток креативного мислення, рефлексію та критичне мислення, роботу в команді та комунікативні навички, адаптивність та інновації. Загалом, можемо говорити про комплексний підхід до створення та розвитку мистецьких проєктів, який включає концептуалізацію, планування, організацію та реалізацію художніх ідей, охоплює різні аспекти, від визначення теми та концепції до вибору матеріалів і технік, а також планування етапів реалізації та презентації кінцевого продукту. Такий підхід допомагає структурувати процес художнього створення, робить його більш керованим і ефективним, за збереження креативної свободи митця або команди.

Для реалізації дизайнерського проєкту здобувач освіти має вміти реалізувати стратегічний план художнього проєктування, який містить такі позиції: визначення ідеї або теми проєкту; дослідження історичного, культурного або соціального контексту; формулювання художнього бачення та цілей проєкту; розроблення плану реалізації ідей (графік, бюджет, необхідні ресурси); вибір технік і матеріалів; створення ескізів або моделей.

Процес реалізації проєкту передбачає виготовлення творів або проведення заходів; координації з іншими учасниками проєкту (дизайнерами, архітекторами, інженерами тощо); управління процесом створення з урахуванням часових і фінансових меж.

Ключовим елементом завершення дизайнерського проєкту є презентація готового продукту з розробкою маркетингових і комунікаційних стратегій, організацією відкриття або презентаційного заходу, а також із підготовкою до виставки або публікації.

Важливою складовою частиною стратегічного плану художнього проєктування є його фінансова, художня, соціальна оцінка; аналіз успішності проєкту та внесення коректив для майбутніх робіт; ведення документації процесу та надання результатів для майбутніх референтів.

Зазначимо, що практичний досвід підготовки майбутнього фахівця-дизайнера свідчить про використання різноманітних методів і підходів до навчання, розвитку навичок і формування професійної ідентичності дизайнера, які допомагають адаптуватися майбутньому фахівцю до швидко змінюваного світу дизайну. Серед методів формування художньо-проєктної компетентності домінуючим є проєктний метод, який розвиває комплексне мислення, дозволяє інтегрувати знання з різних дисциплін, вчить працювати в команді. Використання методу проблемного навчання сприяє розвитку критичного мислення і навичок вирішення проблем, заохочує креативний підхід до проєктування, а метод кейсів дозволяє здобувачам освіти аналізувати реальні або вигадані ситуації із практики художньо-проєктної діяльності, досліджувати процеси ухвалення рішень, обговорювати альтернативні підходи та пропонувати власні рішення, розвивати аналітичні здібності, поглиблювати розуміння реальних умов і обмежень, у яких здійснюється проєктування. Традиційним у навчальному процесі підготовки дизайнерів став метод мозкового штурму, де здобувачі освіти генерують ідеї без критики, щоб знайти креативні рішення для проєктних завдань. Цей метод дозволяє розвивати нестандартне мислення та сприяє вільному обміну ідеями, розвиває здатність до колективної роботи. Метод портфоліо дозволяє продемонструвати прогрес і розвиток у художньо-проєктній діяльності здобувачів освіти, розвиває здатність до самокритики, сприяє постійному професійному зростанню. Використання майстер-класів і воркшопів надає можливість безпосередньо набути досвід від митців і дизайнерів, які практикують, розширює мистецькі, технічні знання та навички. Отже, практика підготовки дизайнера складається з інтеграції теоретичних знань, практичних навичок і критичного мислення. Вона охоплює як індивідуальні, так і колективні методи навчання. Ці й інші методи можуть бути застосовані як окремо, так і в комбінації, залежно від конкретних навчальних цілей і контексту, і спрямовані на те, щоб зробити процес навчання максимально ефективним і результативним, допомагати здобувачам освіти розвивати всі аспекти художньо-проєктної компетентності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Сучасний дизайн є багатограним і динамічним полем, яке постійно змінюється залежно від нових технологій, соціальних потреб і культурних тенденцій. Натепер підготовка майбутнього педагога-дизайнера має міждисциплінарний характер, який інтегрується в єдиний контекст із різними предметами навчального плану. Це означає, що дизайн не ізольована галузь, він активно взаємодіє з різними іншими дисциплінами, як-от мистецтво, соціальні науки, психологія, технології, бізнес тощо. Ця взаємодія дозволяє майбутнім фахівцям ухвалювати комплексні й інноваційні рішення, що враховують різноманітні аспекти людського життя та діяльності, впливати на соціальні, культурні та технологічні процеси, зумовлюючи необхідність етичного підходу та креативного бачення, що сприяє формуванню художньо-проєктної компетентності.

У перспективі подальших досліджень аналіз досвіду впровадження художньо-проєктної діяльності здобувачів освіти в європейських вишах, які працюють за освітньою програмою «Дизайн», який впливає на процес формування художньо-проєктної компетентності.

### Список використаної літератури

1. Шевченко А. Компетентнісний підхід у навчанні художньому проектуванню майбутніх фахівців з дизайну. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти»*. 2016. Вип. 9(3). С. 77–80.
2. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього педагога-дизайнера / Р. Кириченко та ін. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 183. С. 99–102. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2019-1-183-99-102>
3. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн». Київ, 2018. 14 с.
4. Плутук О. Проектно-художня творчість як інтеграція мистецтва і технічної творчості. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2008. Вип. 3. С. 62–73.
5. Тимченко М. Формування творчих здібностей майбутніх дизайнерів засобами художньо-проектної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... докт. філос. : 015. Житомир, 2023. 354 с. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10\(24\)-707-717](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10(24)-707-717)
6. Маковічук О., Шульга А. Особливості організації художньо-проектної діяльності молодших школярів. *Освітній дискурс : збірник наукових праць*. 2020. № 26(9). С. 62–70. DOI: [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.26\(9\)-6](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.26(9)-6)

### References

1. Shevchenko, A. (2016). Kompetentnisnyi pidkhdid u navchanni khudozhnomu proektuvanniu maibutnikh fakhivtsiv z dyzainu [Competence-based approach to teaching artistic design to future design professionals]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriiia «Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity» – Scientific Notes of Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University. Series “Problems of Methodology of Physical, Mathematical and Technological Education”, 9(3), 77–80 [in Ukrainian].*
2. Kyrychenko, R. V., Skorobahatko, M. S., & Ivashko, Yu. O. (2019). Kompetentnisnyi pidkhdid do pidhotovky maibutnoho pedaho-ha-dyzainera [A competent approach to the training of a future teacher-designer]. *Naukovi zapysky. Seriiia “Pedahohichni nauky” – Scientific notes. Series “Pedagogical Sciences”, 183, 99–102. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2019-1-183-99-102> [in Ukrainian].*
3. Standart vyshchoi osvity pershoho (bakalavrskoho) rivnia, haluzi znan 02 “Kultura i mystetstvo” za spetsialnistiu 022 “Dyzain” [Standard of higher education of the first (bachelor) level, field of knowledge 02 “Culture and art” in specialty 022 “Design”]. (2018). Kyiv [in Ukrainian].
4. Plutok, O. (2008). Proektno-khudozhnia tvorchist yak intehtratsiia mystetstva i tekhnichnoi tvorchosti [Project-artistic creativity as an integration of art and technical creativity]. *Mystetska osvita: zmist, tekhnolohii, menedzhment – Art education: content, technology, management, 3, 62–73 [in Ukrainian].*
5. Tymchenko, M. Yu. (2023). Formuvannia tvorchykh zdibnostei maibutnikh dyzaineriv zasobamy khudozhno-proiektnoi diialnosti v protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of creative abilities of future designers by means of artistic and project activities in the process of studying professional disciplines]. *Doctor’s thesis. Zhytomyr: Zhytomyrskiy derzhavnyi un-t imeni Ivana Franka. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10\(24\)-707-717](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10(24)-707-717) [in Ukrainian].*
6. Makoviichuk, O. V., & Shulha, A. V. (2020). Osoblyvosti orhanizatsii khudozhno-proiektnoi diialnosti molodshykh shkoliariv [Peculiarities of the organization of artistic and project activities of youngerschoolchildren]. *Osvitnii dyskurs: zbirnyk naukovykh prats – Educational discourse: a collection of scientific papers, 26(9), 62–70. DOI: [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.26\(9\)-6](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.26(9)-6) [in Ukrainian].*

### **Шпетний О. І. Стратегія формування художньо-проектної компетентності у практиці підготовки дизайнера**

У статті визначена актуальність формування художньо-проектної компетентності у вищих навчальних закладах дизайнерського профілю, яка зумовлена низкою чинників, а саме: змінами в сучасному суспільстві, розвитком технологій, ринкових вимог і потребою в підготовці фахівців, здатних до творчого мислення та практичного застосування своїх знань.

Зазначено, що для формування художньо-проектної компетентності надважливим є дизайн-мислення, яке орієнтоване на задоволення потреб користувачів дизайнерських продуктів. Доведено, що методика формування художньо-проектної компетентності включає теоретичні та практичні компоненти (теоретичні поняття, фахові дисципліни й інструментарій до практичної роботи), орієнтовані на досягнення високого рівня майстерності в художньо-проектній діяльності.

Закцентовано увагу на тому, що художньо-проектна діяльність у контексті навчальної діяльності є процесом, що поєднує творче мислення та практичне застосування знань для створення мистецьких або дизайнерських проєктів. Цей вид діяльності є важливим аспектом освіти, особливо у вишах з дизайнерським спрямуванням, і орієнтований на розвиток у здобувачів освіти навичок планування, творчого вирішення завдань, аналізу та презентації власних ідей. Визначена низка здатностей, які свідчать про сформованість художньо-проектної компетентності майбутнього фахівця з дизайну.

Розкрита стратегія формування художньо-проектної компетентності, яка містить основні елементи, серед яких: освітня підготовка, розвиток креативного та критичного мислення, рефлексія, вміння працювати в команді тощо. Зазначено, що загалом ця компетентність реалізується через творчість, вміння аналізувати й інтерпретувати художні образи, розуміння естетичних принципів, а також практичні навички в реалізації художніх ідей через різні засоби, як-от живопис, графіка, дизайн, мультимедіа, інші форми мистецької діяльності. Охарактеризовані аспекти виконання стратегічного плану проєкту і його презентації. Для формування художньо-проектної компетентності ключовими залишаються низка методів, які використовуються у практичній діяльності викладача: метод проєктів, проблемне навчання; майстер-класи та воркшопи тощо.

*Ключові слова:* художньо-проектна компетентність, дизайн, стратегія, проєкт, методи.

### **Shpetnyi O. Strategy for the formation of artistic and project competence in the practice of designer training**

The article defines the relevance of the formation of artistic and project competence in higher educational institutions of design, which is due to a number of factors, namely: changes in modern society, the development of technologies, market requirements and the need to train specialists capable of creative thinking and practical application of their knowledge. It is noted that for the formation of artistic and project competence, design thinking is extremely important, which is focused on meeting the needs of users of design products. It is proved that the method of formation of artistic and project competence includes theoretical and practical components (theoretical concepts, professional disciplines and tools for practical work), focused on achieving a high level of skill in artistic and project activity. It is emphasized that artistic and project activity in the context of educational activity is a process that combines creative thinking and practical application of knowledge to create artistic or design projects. This type of activity is an important aspect of education, especially in design-oriented universities, and is focused on developing the skills of planning, creative problem solving, analysis and presentation of their own ideas with education applicants. A number of abilities have been identified that testify to the formation of the artistic and project competence of the future design specialist. The strategy of formation of artistic and project competence is revealed, which contains

the main elements, including: educational preparation, development of creative and critical thinking, reflection, ability to work in a team, etc. It is noted that in general, this competence is realized through creativity, the ability to analyze and interpret artistic images, understanding of aesthetic principles, as well as practical skills in the implementation of artistic ideas through various means, such as painting, graphics, design, multimedia and other forms of artistic activity. Aspects of the implementation of the strategic plan of the project and its presentation are characterized. A number of methods used in the practical activities of the teacher remain key to form artistic and project competence: project method, problem learning; master classes and workshops, etc.

*Key words:* artistic design competence, design, strategy, project, methods.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 30.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ

УДК 378.147:78

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-22-28

**Ван Сян,**

аспірант кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

WangXiang199777@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-8933-4557>

### **ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ МУЗИКАЛЬНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Актуальність проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в тому, що поняття самоосвіти залишається одночасно вільною та достатньо складною частиною освітньої діяльності, яке пов'язано, насамперед, з тим, що самоосвіта ґрунтується на саморефлексії, на усвідомленні власних ресурсів, на досягненні якісного особистісного та професійного зростання. Відзначимо, що процес вдосконалення самоосвітньої компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва не припиняється після закінчення вищого закладу освіти, оскільки випускники продовжують набувати досвіду самоосвітньої діяльності поза межами вищого освітнього закладу. Основними формами самоосвітньої діяльності залишається самостійне ознайомлення з новими музичними творами, з педагогічними статтями, методичними посібниками, журналами, брати участь у діяльності методичних об'єднань, предметних комісій, педагогічних семінарів, участь у міжнародних та всеукраїнських конкурсах та конференціях. Вчитель музичного мистецтва постійно потребує самовдосконалюватися та стежити за новими досягненнями в музично-культурному житті.

Аналіз науково-педагогічної літератури довів, що різні аспекти формування самоосвітньої компетентності були розглянуті в наукових роботах І. Заболотного, І. Дубровіної, Н. Іванової, Н. Мушинської, Н. Самарук, О. Сергєєнко, О. Федоренка та ін.

Проблему цифровізації процесу формування фахових компетентностей в професійній освіті досліджували такі науковці, як Д. Банарь, В. Ворожбіт-Горбатюк, Л. Гаврілова, Мироненко, С. Доценко, О. Перезва, Т. Собченко, Л. Теряєва та ін.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічної умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, сутність якої полягає у використанні цифрових музикально-комп'ютерних технологій та особливостей її впровадження в освітній процес вищих освітніх закладів.

Перш ніж перейти, безпосередньо, до характеристики змісту педагогічної умови, яка б сприяла ефективному формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами ненормальної освіти, вважаємо за необхідним уточнити, як розуміють науковці поняття «педагогічна умова» в науковому педагогічному дискурсі, яке широко вживається в контексті формування або розвитку особистісних якостей педагогічних працівників. Загальноприйнятим в науці вважається визначення поняття «умова», що подається в різних тлумачних словниках, можемо знайти такі тлумачення: 1) взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь, угода, договір; 2) вимога або пропозиція, що висувається однією

із сторін, які домовляються про що-небудь; 3) взаємні зобов'язання сторін, що домовляються, запропоновані для укладання, дотримання угоди, договору; 4) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається що-небудь.

Досить цікавий погляд щодо сутності педагогічних умов висловив український науковець Є. Хриков який вважає, що педагогічні умови орієнтують діяльність педагогів на реалізацію тієї або іншої мети та використання тих чи інших засобів. Відмінність між правилами та умовами полягає в тому, що правила мають загально дидактичний або загально виховний характер, тобто охоплюють більш значну частину педагогічної дійсності, орієнтовані на всіх педагогічних працівників. Педагогічні умови мають локальний характер, вони спрямовані на вирішення вузьких педагогічних цілей та окремі, невеликі групи педагогічних працівників (Хриков, 2011, с. 14). Отже, педагогічні умови мають бути спрямовані локально на формування певної якості фахівців, в нашому випадку, – це майбутні учителі музичного мистецтва в яких ми формуємо самоосвітню компетентність.

Деяко іншої думки дотримуються українські дослівники стосовно сутності поняття «педагогічні умови», а саме: педагогічні умови є якісною характеристикою основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища і для них притаманні такі характеристики: створюються цілеспрямовано й реалізуються в освітньому середовищі; забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання; сприяють планомірності наукового пошуку та надають можливість перевірки його результатів; позитивно впливають на ефективність і результативність навчального-виховного процесу. Педагогічні умови включають до своєї структури такі компоненти: нормативна база, зміст освіти, матеріально-технічна база, технології навчання, навчально-методичне забезпечення, міжособистісна взаємодія учасників навчального процесу і психологічний мікроклімат (Глухов, Шмоніна, 2011, с. 68).

Вищезазначена педагогічна умова була зумовлена тим фактом, що застосування інноваційних цифрових технологій в освітньому процесі є ключовим напрямком розвитку сучасної освіти, оскільки цифрові технології дозволяють педагогам інтенсифікувати та урізноманітнити освітній процес, збільшити швидкість та якість сприйняття, розуміння та засвоєння знань. Як зазначають науковці, цифрова трансформація має вагомий та позитивний вплив на сучасну освіту, сприяючи підвищенню якості та доступності навчання, формуванню високоякісних конкурентоспроможних фахівців та забезпеченню доступу до новітніх технологій та знань. Однак, для того, щоб реалізація цифрової трансформації була успішною, необхідно забезпечувати належну підготовку та підтримку педагогічних працівників, а також належний стан відповідної інфраструктури для цифрової освіти. В цілому, цифрова трансформація є незамінним та важливим процесом для зміни та поліпшення сучасної освіти. Тому, вкрай важливо продовжувати розвивати та підтримувати цей процес для досягнення продуктивності та кращих результатів у навчанні та формуванні майбутнього покоління висококваліфікованих фахівців (Мироненко, Перезва, Банарь, 2024, с. 223).

Саме цифрові технології сприяють створенню сучасного та комфортного освітнього середовища для здобувачів освіти, при цьому роблять освітній процес мобільним, диференційованим та індивідуальним (Довбенко, Копчук-Кашецька, 2023, с. 87). Дійсно, сучасні реалії життя повсякденного доводять, що здобувачі освіти майже завжди користуються мобільними додатками (телефонами, планшетами та ін.), при цьому вони проводять багато часу в соціальних мережах, тому цифрові технології сприяють самоосвіті, в нашому випадку майбутніх учителів музичного мистецтва. На сьогодні одним з головних завдань системи освіти є формування конкурентоспроможної та успішної особистості в цифровому середовищі засобами як формальної, так і неформальної освіти.

Відзначимо, що використання цифрових технологій уможливило аранжування, запис, редакцію й друк партитур; запис, редагування та подальше виконання партитур за допомогою звуко-

вих карт або зовнішніх синтезаторів, підключених за допомогою інтерфейсу MIDI; оцифровку звуків, шумів, що мають різну природу, подальшу їх обробку та перетворення за допомогою програм секвенсорів; гармонізацію готової мелодії з застосуванням обраних музичних стилів і можливість їхньої редакції аж до винаходу власних стилів; керування звучанням електронних інструментів шляхом уведення виразних параметрів до початку виконання; запис партій акустичних інструментів і голосового супроводу в цифровому форматі з наступним їх збереженням і обробкою в програмах-редакторах звуку; запис звукових компакт-дисків тощо

Як зазначає Л. Варнавська, наразі вчитель музичного мистецтва не завжди має можливість застосовувати готові програмні матеріали, найбільш зручним засобом для створення уроків із мультимедійним супроводом є програма Microsoft Power Point, яка є особливо зручною під час подання нового матеріалу (Варнавська, 2012, с. 164). Отже, цифрова програма Power Point дозволяє здійснити гнучке поєднання аудіо з відеоматеріалами в єдиний цілий контент. Саме тому цифрові технології вважають універсальним засобом самоосвіти, при цьому лід відзначити зручність використання допомагає організувати освітній процес раціонально й ефективно, зокрема самоосвітній. Використання репродукцій, слайд-презентацій та фотоматеріалів в зазначеній цифровій програмі подає можливості для викладання музичної літератури, робота зі звуковими редакторами дозволяє записувати, редагувати й обробляти звук, компонувати фрагменти музичних творів для створення аудіо-альбомів для використання в самоосвітній діяльності.

Безумовно, майбутнім учителям музичного мистецтва необхідно навчитися застосовувати інноваційні музичні комп'ютерні програми: для набору нотного тексту, прослуховування, збереження і друку партитур (Finale, Encore, S cakewalk Overture); для створення нотного запису в електронному вигляді та редагування партитур (MagicScore); для друку нот з попереднім переглядом (MagicScore School); для створення музичних партитур та професійного аранжування музичних творів (Sibelius); для підготовки до друку партитур музичних творів (Overture), а також програми для створення власних пісень для учнів та інтерпретацій хорових творів (Adobe Audition, Sound Forge, Cubase, «SONAR Producer Edition») (Теряєва, 2019, с. 273).

В контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами неформальної освіти подається перелік вимог щодо вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва: уміння набирати нотний текст, працювати в програмах, призначених для обробки звуку, користуватися освітніми програмами з самоосвіти музики, використовувати комп'ютерні технології. Зміст освітньо-музичного матеріалу охоплює: основні аспекти оцифровки та обробки звуку; програми на допомогу музикознавцю, композитору, звукорежисеру, педагогу, студенту; звукові ефекти; MIDI-повідомлення і MIDI-секвенції; недоліки й переваги комп'ютерного звуку; взаємодія синтезатора та комп'ютера; звукова карта і зовнішній звуковий модуль; призначений для користувача інтерфейс стосовно музичних можливостей ПК; нотний набір на комп'ютері та програмні продукти Sibelius, Capella, Overture, Encore, Finale; композиторський, звукорежисерський та музикознавський інтерфейси; роботу з компоновки елементів музичного твору; мікшерський пульти і багатоканальні відомості; переваги і недоліки ПК при навчанні музиці та в творчому процесі; програми для навчання музиці – безпосередні (теорія та історія музики, навчання грі на музичному інструменті, розвиток слуху, навичок читання нот у різних ключах, вивчення популярних стилів, акомпанементу для сольного виконання) і опосередковані (ігри) (Шестакова, 2019, с. 155).

Дослідно-експериментальна робота передбачала впровадження в освітній процес цієї педагогічної умови, а саме: використання цифрових музикально-комп'ютерних технологій як засобу формування самоосвітньої компетентності засобами неформальної освіти.

Використання цифрових музикально-комп'ютерних технологій відбувалося як засобу формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва були такі:



електронні бібліотеки, каталоги, цифрові ресурси, цифрові архіви з музичним матеріалом. В межах експериментальної роботи було використано платформу «Moodle» у закладах вищої освіти; комп'ютери з виходом в Інтернет, програмне забезпечення: «Sibelius», «Movavi Video Editor», «Windows Movie Maker», «MuseScore», «Makemusic Finale». Застосовувалися засоби музично-комп'ютерних технологій: 1) програми музичної композиції та виконання в широкому доступі в мережі Інтернет: нотні редактори «Melodus», «Noteflight», «Sibelius»; 2) цифрові ресурси виконання музичних творів, тобто віртуальні музичні інструменти онлайн (наприклад, цифрове фортепіано та ін. цифрові освітні ресурси мережі Інтернет); 3) різноманітні профільні сайти, наповнені інформацією із спеціальності «Музичне мистецтво»; 4) електронні бібліотеки, каталоги, цифрові ресурси, цифрові архіви з музичним матеріалом, дидактичні засоби (контрольно-вимірювальні матеріали, тести, розроблені завдання); 5) можливості сервісів Youtube, Google тощо; 6) дидактичні засоби (тренувальні матеріали, до змісту яких увійшли спеціально розроблені завдання для формування кожного критерію сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті застосування цифрових технологій, контрольно-вимірювальні матеріали, тести, оцінювання виконання яких відбувалося за певними критеріями.

До змісту тренувальних матеріалів були включені як практичні, так і теоретичні завдання. Засобами формування цього освітнього компонента стали текстовий процесор Microsoft Office Word, Microsoft Office Excel, можливості Google-акаунта, сервісу Youtube. Наведемо кілька прикладів тренувальних матеріалів у рамках реалізації методики з формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Код компонента: ОК.1. Зміст компонента: знання способів самостійного опрацювання різних типів даних, самостійному пошуку та подання інформації, з метою аналізу даних, пошуку та подання інформації, з метою аналізу та застосування в галузі «Музичне мистецтво». Зміст досягнення освітнього компонента передбачає, що майбутні учителя музичного мистецтва демонструють вільне володіння цифровими освітніми ресурсами в предметній галузі «Музичне мистецтво». Мета комплексу теоретичних завдань: формування самоосвітніх навичок щодо роботи зі стандартними цифровими програмами в контексті неформальної освіти.

*Завдання 1.* Підготуйте доповідь на тему «Можливості застосування засобів неформальної освіти щодо розвитку самоосвітньої компетентності в майбутній музично-педагогічній діяльності». 2. Підготуйте доповідь у вигляді презентації PowerPoint для обговорення та дискусії в рамках проведення круглого столу.

*Завдання 2.* Підготуйте доповідь на тему «Специфіка використання цифрових технологій та методичне забезпечення самоосвіти в контексті неформальної освіти». Підготуйте доповідь у вигляді презентації PowerPoint для обговорення.

*Завдання 3.* Мета завдання: здобуття самоосвітніх навичок роботи в музично-педагогічних інформаційних системах. За допомогою інформаційної системи знайдіть нотні матеріали китайських або українських композиторів. Збережіть ноти будь-якого твору.

*Завдання 4.* Мета завдання: сформувати навички роботи з інформаційними ресурсами, доступні в мережі Інтернет. Знайдіть інформацію про композитора – представника епохи Віденського класицизму в кількох ресурсах мережі Інтернет. Інформацію про використані вами ресурси оформіть у вигляді таблиці в текстовому процесорі MS Word за такою структурою: найменування курсу, тип ресурсу, посилання на ресурс.

В результаті дослідження було здійснено теоретичне обґрунтування педагогічної умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, сутність якої полягала у використанні цифрових музикально-комп'ютерних технологій та особливостей її впровадження в освітній процес вищих освітніх закладів. Був здійснений порівняль-

ний аналіз кількох цифрових ресурсів у мережі Інтернет для вивчення процесу формування навичок самостійного пошуку майбутніми учителями музичного мистецтва в мережі Інтернеті та базах даних і аналізу необхідної інформації, також були розроблені завдання, спрямовані на формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва щодо застосування різних цифрових сервісів, наповнених інформацією для здійснення музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, за допомогою яких майбутні учителі музичного мистецтва будуть готові до швидкого добору та аналізу інформації у відповідній предметній галузі.

### Список використаної літератури

1. Варнавська Л. І. Комп'ютерні технології: можливості використання в музичній освіті. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 160–165. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v36i0.3406>
2. Довбенко С., Копчук-Кашецька М. Застосування інноваційних цифрових технологій у сучасному освітньому просторі. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів*. 2023. Вип. 6(18). С. 87–89.
3. Мироненко С., Perezva O., Banar D. Використання цифрових технологій у викладанні комп'ютерних дисциплін під час навчання в закладах фахової передвищої освіти. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*. Boston, USA, 2024. С. 216–224. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-19.07.2024.041>
4. Теряєва Л. Застосування музичних інформаційних технологій при вивченні навчальної дисципліни «хорове диригування». *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1-2 (24-25). С. 272–285.
5. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.
6. Шестакова Т. Самоменеджмент як механізм самовдосконалення учителя початкових класів. *Наукові записки*. 2019. № 2. С. 152–160. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.19.2.19>
7. Глухов І. Г., Шмоніна Т. А. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2011. Т. 1. № 59. С. 65–69.

### References

1. Varnavska, L. I. (2012). Komp'uterni tekhnolohii: mozhlyvosti vykorystannia v muzychnii osviti [Computer technologies: possibilities of use in music education]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Higher and secondary school pedagogy*, 36, 160–165. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v36i0.3406> [in Ukrainian].
2. Dovbenko, S., & Kopchuk-Kashetska, M. (2023). Zastosuvannia innovatsiinykh tsyfrovyykh tekhnolohii u suchasnomu osvithomu prostori [Application of innovative digital technologies in the modern educational space]. *Neperervna pedahohichna osvita – Continuing teacher education in the twenty-first century*, 6(18), 87–89 [in Ukrainian].
3. Myronenko, S., Perezva, O., & Banar, D. (2024). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u vykladanni komp'uternyykh dystsyplin pid chas navchannia v zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity [The use of digital technologies in teaching computer disciplines in higher education]. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*. (pp. 216–224). Boston, USA. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-19.07.2024.041> [in Ukrainian].
4. Teriaieva, L. (2019). Zastosuvannia muzychnyykh informatsiinykh tekhnolohii pry vuvchenni navchalnoi dystsypliny «khorove dyryhuvannia» [Application of music information technologies in the study of the discipline «choral conducting»]. *Osvitlohichnyi dyskurs – Educational discourse*, 1-2 (24-25), 272–285 [in Ukrainian].

5. Khrykov, Ye. M. (2011). Pedagogichni umovy v strukturі naukovoho znannia [Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge]. *Shliakh osvity – The path of education*, 2, 11–15 [in Ukrainian].

6. Shestakova, T. (2019). Samomenedzhment yak mekhanizm samovdoskonalennia uchytelia pochatkovykh klasiv [Self-management as a mechanism of primary school teacher's self-improvement]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*, 2, 152–160. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.19.2.19> [in Ukrainian].

7. Hlukhov, I. H., & Shmonina, T. A. (2011). Suchasni pidkhody do rozuminnia poniattia «pedagogichni umovy» [Modern approaches to understanding the concept of «pedagogical conditions»]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedagogichni nauky» – Collection of scientific papers “Pedagogical Sciences”*, 1(59), 65–69 [in Ukrainian].

### **Ван Сян. Використання цифрових музикально-комп'ютерних технологій як педагогічна умова формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва**

У статті приділено увагу питанню використання цифрових музикально-комп'ютерних технологій як педагогічна умова формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Розглянуто основні ключові аспекти формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, теоретично обґрунтовано, що цифрові музикально-комп'ютерні технології як педагогічна умова формуванню самоосвітньої компетентності. Зауважується, що цифрова трансформація має вагомий та позитивний вплив на сучасну освіту, сприяючи підвищенню якості та доступності навчання, формуванню високоякісних конкурентоспроможних фахівців та забезпеченню доступу до новітніх технологій та знань. Обґрунтовано доцільність використання цифрові музикально-комп'ютерні технології як педагогічна умова формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Здійснено порівняльний аналіз кількох цифрових ресурсів у мережі Інтернет для вивчення процесу формування навичок самостійного пошуку майбутніми учителями музичного мистецтва в мережі Інтернеті та базах даних і аналізу необхідної інформації. Розроблено завдання, спрямовані на формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва щодо застосування різних цифрових сервісів, наповнених інформацією для здійснення музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, за допомогою яких майбутні учителі музичного мистецтва будуть готові до швидкого добору та аналізу інформації у відповідній предметній галузі. У підсумку вказано на важливість використання цифрових музикально-комп'ютерних технологій як педагогічна умова формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, висвітлюючи їх роль цьому формуванні.

*Ключові слова:* самоосвітньої компетентність, майбутні учителі, музичне мистецтво, цифрові музикально-комп'ютерні технології.

### **Wang Xiang. The usage of digital music computer technologies as a pedagogical condition for the formation of future music teachers' self-educational competence**

The article deals with the usage of digital music and computer technologies as a pedagogical condition for the formation of self-educational competence of future music teachers. The main key aspects of the formation of self-educational competence of future music teachers are considered, it is theoretically substantiated that digital music and computer technologies are a pedagogical condition for the formation of self-educational competence. The expediency of using digital music and computer technologies as a pedagogical condition for the formation of self-educational competence of future music teachers in the process of professional training is substantiated. It was emphasised that the

content of the training materials included both practical and theoretical tasks. The means used to form this educational component were the word processor Microsoft Office Word, Microsoft Office Excel, and the capabilities of a Google account and Youtube. A comparative analysis of several digital resources on the Internet is carried out to study the process of forming the skills of independent search by future music teachers on the Internet and databases and analysis of the necessary information. Tasks aimed at forming the self-educational competence of future music teachers in the use of various digital services filled with information for the implementation of music and pedagogical activities of future music teachers have been developed, with the help of which future music teachers will be ready to quickly select and analyze information in the relevant subject area. In conclusion, the importance of using digital music and computer technologies as a pedagogical condition for the formation of self-educational competence of future music teachers is indicated, highlighting their role in this formation.

*Key words:* self-educational competence, future teachers, musical art, digital music and computer technologies.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 29.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

УДК 37.011.3-051:502-053

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-29-36

**Варяниця Людмила Олександрівна,**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

[luda.varaniza@gmail.com](mailto:luda.varaniza@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4355-1529>

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ СУСПІЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ

Постановка проблеми. Ознайомлення дітей дошкільного віку із суспільним довкіллям є одним із ключових завдань сучасної дошкільної педагогіки. Формування в дітей початкових уявлень про суспільство, його структуру, норми поведінки, цінності та традиції є запорукою їх успішної соціалізації. Однак ефективність цього процесу значною мірою залежить від рівня підготовки майбутніх вихователів. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених різним аспектам дошкільної педагогіки, питання підготовки фахівців до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям залишається актуальним і потребує подальшого вивчення.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оновлення змісту та методів підготовки майбутніх вихователів відповідно до сучасних вимог дошкільної освіти, формування в майбутніх фахівців глибокого розуміння особливостей соціалізації дітей дошкільного віку та їх взаємодії із соціальним середовищем, а також розроблення ефективних моделей навчання, які сприятимуть розвитку професійних компетентностей майбутніх вихователів у сфері ознайомлення дітей із суспільним довкіллям.

У зв'язку із цим важливим науковим завданням є дослідження методів підготовки майбутніх вихователів, що дають змогу їм ефективно знайомити дітей з елементами суспільного довкілля. На практиці це означає розроблення освітніх програм, що враховують сучасні соціальні реалії та сприяють формуванню в дітей комплексного розуміння світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям привертає увагу багатьох дослідників. Так, науковець (Сулаєва, 2021) досліджувала підготовку майбутніх вихователів до ознайомлення дітей із музичними професіями, що є важливим аспектом соціального довкілля. Інші автори наукових публікацій (Борин, Марчій-Дмитраш, 2022) розглядали професійну підготовку майбутніх вихователів до формування предметно-практичної компетентності дошкільників, що безпосередньо пов'язано з пізнанням навколишнього світу.

Науковці (Гончар та ін., 2022) зосередили увагу на методичній підготовці майбутніх вихователів для ефективного ознайомлення дітей із суспільним довкіллям, а автори (Танько, Григоренко, 2022) досліджували сучасні тенденції підготовки майбутніх дошкільних вихователів і акцентували увагу на інтеграційному підході.

Принагідно варто відмітити публікацію авторки (Максимова, 2022), яка у своєму навчальному посібнику детально розглянула питання ознайомлення дітей із суспільним довкіллям, надала практичні рекомендації для вихователів. Також науковиця (Непомняща, 2019) досліджувала психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти.

У статті (Руденко, Діхтяренко, 2022) запропоновано середовищний підхід у підготовці майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з довкіллям, а автори іншої публікації (Мельничук, Пагута, 2019) розробили модель підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників із соціальним довкіллям.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених підготовці майбутніх вихователів, не досить вивченими залишаються такі питання:

- інтеграція цифрових технологій у процес підготовки вихователів до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям;
- розвиток soft skills у майбутніх вихователів для ефективної взаємодії з дітьми та їхніми батьками;
- адаптація міжнародного досвіду підготовки вихователів до українських реалій;
- формування в майбутніх вихователів навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в контексті ознайомлення із суспільним довкіллям.

Метою наукової статті є дослідження підготовки майбутнього вихователя до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям. Зокрема, завданнями статті є:

- проаналізувати наявні підходи до підготовки вихователів;
- визначити ефективні методики, які сприяють інтеграції суспільних знань у навчальний процес;
- розробити рекомендації для підготовки майбутнього вихователя до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям.

Для досягнення поставлених завдань використано такі методи дослідження, як аналіз літератури, узагальнення, спостереження тенденцій, підготовка вихователів тощо. Аналіз літератури дав змогу виявити основні тенденції та підходи в підготовці вихователів, а порівняльний аналіз допоміг визначити, які з них є найбільш ефективними в контексті ознайомлення дітей із суспільним довкіллям.

Виклад основного матеріалу. Ознайомлення дітей дошкільного віку із суспільним довкіллям є одним із ключових завдань сучасної дошкільної педагогіки. Формування в дітей початкових уявлень про суспільство, його структуру, норми поведінки, цінності та традиції є запорукою їхньої успішної соціалізації. Отже, підготовка майбутніх вихователів до здійснення цього складного завдання є надзвичайно важливою.

Наявні підходи до підготовки вихователів до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям можна умовно поділити на групи підходів, зазначені в Таблиці 1.

Таблиця 1

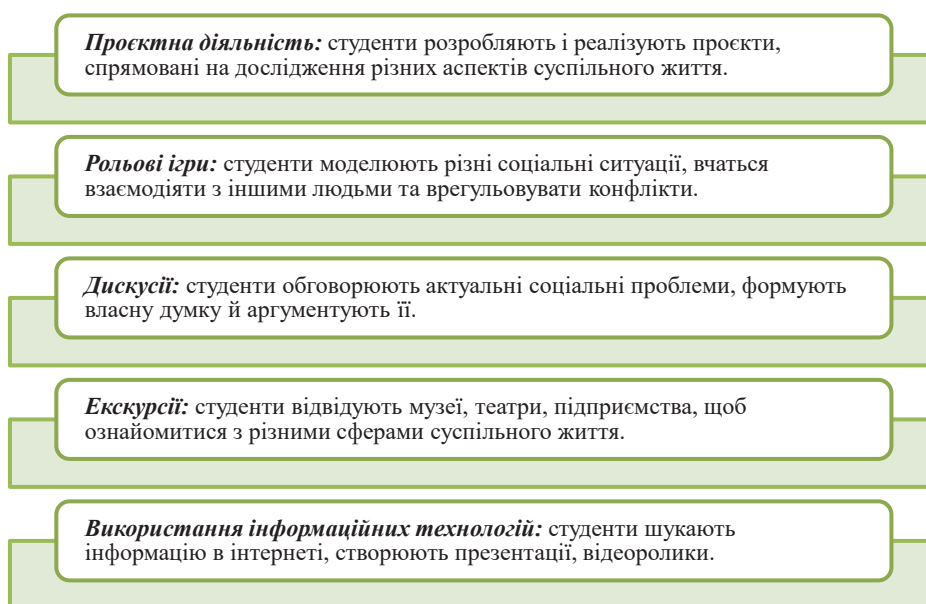
**Підходи до підготовки вихователів до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям**

Назва підходу	Опис
Традиційний підхід	Зосереджується на передачі знань про суспільство через лекції, бесіди й читання художньої літератури.
Компетентнісний підхід	Націлений на формування в майбутніх вихователів ключових компетентностей, необхідних для ефективної роботи з дітьми (комунікативні, соціальні, організаційні тощо).
Інтерактивний підхід	Передбачає активне залучення студентів до навчального процесу через використання різноманітних інтерактивних методів (рольові ігри, дискусії, проекти).
Культурологічний підхід	Акцентує увагу на формуванні в майбутніх вихователів поваги до культурного розмаїття, національних традицій і цінностей.

Джерело: сформовано автором на основі (Каньоса, 2021; Maleki et al., 2021; Starkey, 2021; Міністерство освіти і науки України, 2024)/

Кожен із зазначених у Таблиці 1 підходів має свої переваги й недоліки. Традиційний підхід забезпечує систематичне опанування теоретичних знань, але може бути недостатнім для формування практичних умінь. Компетентнісний підхід дає змогу підготувати більш універсальних фахівців, але потребує розроблення чітких критеріїв оцінювання компетентностей. Інтерактивний підхід сприяє розвитку активності та самостійності студентів, проте вимагає від викладача високого рівня професіоналізму. Культурологічний підхід дає змогу виховати толерантних і відкритих фахівців, але потребує глибокого знання культурного контексту.

Для ефективної інтеграції суспільних знань у навчальний процес сформовано відповідні методики, зазначені на Рисунку 1.



**Рис. 1. Ефективні методики інтеграції суспільних знань у навчальний процес (Міністерство освіти і науки України, 2024; Maleki et al., 2019; Khusnidakhon, 2021; Anisimova, 2020; Trott, 2020)**

В Україні та світі є деякі особливості інтеграції суспільних знань у навчальний процес. У зарубіжних країнах можна виділити глобальний характер проблем, що розглядаються, орієнтацію на розвиток критичного мислення та навичок вирішення проблем і використання міжнародних стандартів освіти для інтеграції суспільних знань у навчальний процес. У нашій державі роблять акцент на національно-патріотичному вихованні, використовують місцеву історію, а також інтегрують з іншими навчальними дисциплінами.

Підготовка майбутнього вихователя до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям в умовах воєнного стану є важливим завданням сучасної педагогіки. З огляду на складність і напруженість сучасних умов, вихователі повинні бути готові до того, щоб ефективно допомагати дітям зрозуміти й адаптуватися до змін у суспільстві. Виклики й можливості підготовки майбутнього вихователя до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям в умовах воєнного стану на території України сформульовано в Таблиці 2.

Відповідно до проведеного дослідження можна запропонувати такі рекомендації для підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям:

- упровадження інтегрованих курсів, що поєднують теоретичну підготовку із практичним досвідом роботи з дітьми;
- розвиток цифрової компетентності майбутніх вихователів через упровадження спеціалізованих курсів із використання ІКТ у дошкільній освіті;

Таблиця 2

**Виклики та можливості підготовки майбутнього вихователя до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям в умовах воєнного стану на території України**

Виклики / можливості	Назва	Опис
Виклики	Психологічний стан дітей	Діти відчувають страх, тривогу, невизначеність. Це впливає на їхню емоційну сферу та здатність сприймати нову інформацію.
	Зміни в соціальному оточенні	Переселення, втрата близьких, зміна звичного способу життя – усе це впливає на уявлення дітей про світ.
	Нестабільність	Постійні зміни в розкладі, режимі дня, складнощі з доступом до інформації створюють додатковий стрес.
	Відсутність безпеки	Відчуття небезпеки обмежує можливості для дослідження навколишнього світу.
Можливості	Створення безпечного простору	Вихователь може стати для дитини опорою, забезпечити відчуття захищеності та стабільності.
	Розвиток емоційного інтелекту	Навчання дітей розпізнавати та виражати свої емоції, проявляти співчуття до інших.
	Формування соціальних навичок	Розвиток комунікативних навичок, співпраці, толерантності.
	Підтримка сімей	Співпраця з батьками для створення єдиного освітнього простору.

*Джерело: сформовано автором на основі (Каньоса, 2021; Maleki et al., 2021; Starkey, 2021; Міністерство освіти і науки України, 2024).*

- формування soft skills, зокрема комунікативних і лідерських навичок, через тренінги та практичні заняття;
- включення до навчальних програм курсів з інклюзивної освіти для підготовки вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- використання проєктного навчання для розвитку креативності та критичного мислення майбутніх вихователів;
- організація педагогічної практики з акцентом на ознайомлення дітей із суспільним довкіллям;
- упровадження курсів із психології соціального розвитку дитини для глибшого розуміння процесів соціалізації дошкільників;
- розвиток навичок роботи з батьками для створення єдиного освітнього простору.

Під час соціалізації діти набувають базових знань про навколишнє середовище, соціальні взаємозв'язки та культурні цінності, що формують їхню особистість і поведінку. Систематичний аналіз наявних підходів, ефективних методик і створення рекомендацій забезпечить не лише підготовку якісних фахівців, а й формування свідомих і активних громадян у майбутньому.

Висновки. Підготовка майбутніх вихователів до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям є комплексним завданням, яке передбачає інтеграцію різних підходів і методик. Ключовими аспектами такої підготовки є розвиток професійних компетенцій, цифрової грамотності, соціальних навичок, а також практичного досвіду роботи з дітьми. Запропоновані рекомендації можуть стати основою для розроблення ефективних освітніх програм підготовки вихователів, здатних успішно вирішувати завдання соціалізації та ознайомлення дошкільників із суспільним довкіллям.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні й апробації комплексної програми підготовки вихователів, яка б урахувала всі аспекти роботи з дітьми в контексті ознайомлення їх із суспільним довкіллям, а також у вивченні ефективності запропонованих методик і підходів у реальних умовах дошкільних закладів освіти.



### Список використаної літератури

1. Сулаєва Н. Підготовка майбутніх вихователів до ознайомлення дітей дошкільного віку з музичними професіями. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2021. № 24. С. 133–142. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.24.255913>
2. Борин Г., Марчій-Дмитраш Т. Професійна підготовка майбутніх вихователів до формування предметно-практичної компетентності дошкільників засобами міждисциплінарної інтеграції. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 7(12). С. 83–93. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7\(12\)-83-93](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)-83-93)
3. Гончар Н., Крамаренко І., Фроленкова Н. Методична підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 10(12). С. 301–310. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-10\(12\)-301-310](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-10(12)-301-310)
4. Тянько Т., Григоренко В. Сучасні тенденції підготовки майбутніх дошкільних вихователів: досвід застосування інтеграційного підходу до оновлення освітньо-професійних програм. *Педагогічні науки*. 2022. № 79. С. 82–86. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264554>
5. Максимова О. Ознайомлення дітей із суспільним довкіллям: навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 175 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/33933/1/%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%281%29.pdf>
6. Непомняща І. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2019. № 3(128). С. 165–171. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-23>
7. Руденко Ю., Діхтяренко С. Середовищний підхід у підготовці майбутніх вихователів до ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям. *Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти : збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 205-річчю Університету Ушинського (6 червня 2022 р.)*. 2022. С. 83–87. Одеса. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/15227/1/Rudenko%20Yulia%20Anatolievna%202022.pdf>
8. Мельничук Л., Пагута Т. Модель підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям. *Молодий вчений*. 2019. № 9(73). С. 87–90. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-9-73-19>
9. Каньоса Н. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до забезпечення творчого розвитку дітей. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. № 30. С. 227–240. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30.227-240>
10. Maleki M., Chehrzad M. M., Kazemnezhad L. E., Mardani A., Vaismoradi M. Social skills in preschool children from teachers' perspectives. *Children*. 2021. № 6(5). art. no. 64. DOI: <https://doi.org/10.3390/children6050064>
11. Starkey L. A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*. 2020. № 50(1). P. 37–56. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
12. Дошкільна освіта. *Міністерство освіти і науки України*. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/tag/doshkilna-osvita?&type=all&tag=%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0>
13. Maleki M., Mardani A., Mitra Chehrzad M., Dianatinasab M., Vaismoradi M. Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral Sciences*. 2019. № 9(7). art. no. 74. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs9070074>
14. Khusnidakhon K. The importance of enhancing social skills of preschoolers. *European Scholar Journal*. 2021. № 2(3). P. 74–78. URL: <https://media.neliti.com/media/publications/340796-the-importance-of-enhancing-social-skill-4865bebd.pdf>

15. Anisimova E. Digital literacy of future preschool teachers. *Journal of Social Studies Education Research*. 2020. № 11(1). P. 230–253. URL: <https://www.learntechlib.org/p/216438/>

16. Trott C. D. Children's constructive climate change engagement: Empowering awareness, agency, and action. *Environmental Education Research*. 2020. № 26(4). P. 532–554. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1675594>

### References

1. Sulayeva, N. (2021). Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv do oznayomlennya ditey doshkilnoho viku z muzychnymy profesiymy [Preparation of future educators to familiarize preschool children with musical professions]. *Estetyka i etyka pedahohichnoyi diyi – Aesthetics and ethics of pedagogical action*, 24, 133–142. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.24.255913> [in Ukrainian].

2. Boryn, H., & Marchiy-Dmytrash, T. (2022). Profesiyna pidhotovka maybutnikh vykhovateliv do formuvannya predmetno-praktychnoyi kompetentnosti doshkilnykiv zasobamy mizhdystsyplinarnoyi intehratsiyi [Professional training of future educators for the formation of subject-practical competence of preschoolers by means of interdisciplinary integration]. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky – Perspectives and innovations of science*, 7(12), 83–93. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7\(12\)-83-93](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)-83-93) [in Ukrainian].

3. Honchar, N., Kramarenko, I., & Frolenkova, N. (2022). Metodychna pidhotovka maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoyi osvity [Methodological training of future teachers of preschool education institutions]. *Naukovi innovatsiyi ta peredovi tekhnolohiyi – Scientific innovations and advanced technologies*, 10(12), 301–310. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-10\(12\)-301-310](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-10(12)-301-310) [in Ukrainian].

4. Tanko, T., & Hryhorenko, V. (2022). Suchasni tendentsiyi pidhotovky maybutnikh doshkilnykh vykhovateliv: dosvid zastosuvannya intehratsiynoho pidkhodu do onovlennya osvitno-profesiynykh prohram [Modern trends in the training of future preschool teachers: the experience of applying an integration approach to updating educational and professional programs]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 79, 82–86. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264554> [in Ukrainian].

5. Maksymova, O. (2022). Oznayomlennya ditey z suspilnym dovkilliam [Acquaintance of children with the social environment]. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka. 175 p. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/33933/1/%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%281%29.pdf> [in Ukrainian].

6. Nepomnyashcha, I. (2019). Psykholoho-pedahohichnyy suprovid profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv zakladiv doshkilnoyi osvity [Psychological and pedagogical support of professional training of future specialists of preschool education institutions]. *Naukovyy visnyk Pivdennoukrayinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiyi*, 3(128), 165–171. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-23> [in Ukrainian].

7. Rudenko, Yu., & Dikhtyarenko, S. (2022). Seredovyshchnyy pidkhid u pidhotovtsi maybutnikh vykhovateliv do oznayomlennya ditey doshkilnoho viku z dovkilliam [An environmental approach in the preparation of future educators to acquaint preschool children with the environment]. *Zbirnyk naukovykh prats za materialamy mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi “Psykholoho-pedahohichnyy suprovid pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoyi osvity” – A collection of scientific works based on the materials of the international scientific and practical conference “Psychological and pedagogical support for the training of future specialists in institutions of higher education”*. (pp. 83–87). Odesa. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/15227/1/Rudenko%20Yulia%20Anatolievna%202022.pdf> [in Ukrainian].

8. Melnychuk, L., & Pahuta, T. (2019). Model pidhotovky maybutnikh vykhovateliv do oznayomlennya doshkilnykiv z sotsialnym dovkillyam [A model of training future educators to acquaint preschoolers with the social environment]. *Molodyy vchenyy – A young scientist*, 9(73), 87–90. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-9-73-19> [in Ukrainian].

9. Kanosa, N. H. (2021). Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoyi osvity do zabezpechennya tvorchoho rozvytku ditey [Preparation of future teachers of preschool education institutions to ensure children's creative development]. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka – Pedagogical education: theory and practice*, 30, 227–240. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30.227-240> [in Ukrainian].

10. Maleki, M., Chehrzad, M. M., Kazemnezhad, L. E., Mardani, A., & Vaismoradi, M. (2021). Social skills in preschool children from teachers perspectives. *Children*, 6(5), 64. DOI: <https://doi.org/10.3390/children6050064>

11. Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37–56. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>

12. Doshkilna osvita [Pre-school education]. *Ministry of Education and Science of Ukraine*, 2024. Retrieved from <https://mon.gov.ua/tag/doshkilna-osvita?&type=all&tag=%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0> [in Ukrainian].

13. Maleki, M., Mardani, A., Mitra Chehrzad, M., Dianatinasab, M., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral Sciences*, 9(7), 74. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs9070074>

14. Khusnidakhon, K. (2021). The importance of enhancing social skills of preschoolers. *European Scholar Journal*, 2(3), 74–78. Retrieved from <https://media.neliti.com/media/publications/340796-the-importance-of-enhancing-social-skill-4865bebd.pdf>

15. Anisimova, E. (2020). Digital literacy of future preschool teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), 230–253. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/216438/>

16. Trott, C. D. (2020). Childrens constructive climate change engagement: Empowering awareness, agency, and action. *Environmental Education Research*, 26(4), 532–554. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1675594>

### **Варяниця Л. О. Підготовка майбутнього вихователя до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям**

Підготовка майбутніх вихователів до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям є актуальною темою в контексті сучасної дошкільної освіти. Під час соціалізації діти набувають базові знання про навколишнє середовище, соціальні взаємозв'язки й культурні цінності, що формують їхню особистість і поведінку.

Метою наукової статті є дослідження підготовки майбутнього вихователя до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям. Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей із суспільним довкіллям. У статті розглянуто основні підходи до підготовки вихователів, а саме традиційний, компетентнісний, інтерактивний і культурологічний підходи.

У сучасному світі, який постійно змінюється, суспільне довкілля стає все більш складним і різноманітним, тому майбутнім вихователям потрібно бути готовими до викликів, що виникають під час навчання дітей соціальних навичок. У межах дослідження визначено ефективні методики інтеграції суспільних знань у навчальний процес (проектна діяльність, рольові ігри, дискусії, екскурсії, використання інформаційних технологій), а також розроблено рекомендації для вдосконалення підготовки майбутніх вихователів.

Особливу увагу приділено специфіці підготовки вихователів в умовах воєнного стану, що вимагає не лише теоретичних знань, але й практичних навичок, що допоможуть вихователю

ефективно працювати з дітьми, їхніми батьками та колегами. Забезпечення психологічного комфорту, адаптація навчальних програм, розвиток соціальних навичок, робота з батьками та спеціалізоване навчання є ключовими аспектами підготовки вихователів в умовах сучасних викликів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні й апробації конкретних освітніх модулів, спрямованих на підготовку вихователів до роботи в умовах воєнного стану, а також у вивченні довгострокового впливу таких програм на якість дошкільної освіти в Україні.

*Ключові слова:* підготовка вихователів, суспільне довкілля, дошкільна освіта, інтеграція знань, педагогічні методики.

### **Varianytsia L. Preparing the future teacher to familiarize children with the public environment**

Preparing future educators to familiarize children with the social environment is a relevant topic in the context of modern preschool education. Through the process of socialization, children acquire basic knowledge about the environment, social relationships, and cultural values that shape their personality and behavior.

The purpose of the scientific article is to study the preparation of a future teacher to familiarize children with the public environment. The article is devoted to the problem of preparing future educators to familiarize children with the public environment. It examines the main approaches to training educators, namely traditional, competency-based, interactive and cultural approaches.

In the ever-changing modern world, the social environment is becoming more complex and diverse, so future educators need to be prepared for the challenges that arise in the process of teaching children social skills. As part of the study, effective methods for integrating social knowledge into the educational process (project activities, role-playing games, discussions, excursions, use of information technology) were identified, and recommendations were developed for improving the training of future educators.

Particular attention is paid to the specifics of training educators under martial law, which requires not only theoretical knowledge, but also practical skills that will help the educator work effectively with children, their parents and colleagues. Providing psychological comfort, adapting curriculum, developing social skills, working with parents and specialized training are key aspects of preparing educators in the face of modern challenges.

Prospects for further research include the development and testing of specific educational modules aimed at preparing educators to work under martial law, as well as studying the long-term impact of such programs on the quality of preschool education in Ukraine.

*Key words:* teacher training, social environment, preschool education, knowledge integration, pedagogical methods.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 30.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

УДК 37

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-37-44

**Васик Валерія Вікторівна,**

асистент кафедри іноземних мов за професійним спрямуванням  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,  
м. Полтава, Україна.

Valeria.Vasyk99@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-4681-2615>

## **РОЛЬ БАГАТОМОВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ТА ЄВРОАТЛАНТИЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

**Постановка проблеми.** У світі, що стрімко глобалізується, багатомовність все частіше визнається ключовою компетенцією для професіоналів у сфері міжнародних відносин. Це особливо актуально в контексті європейської та євроатлантичної інтеграції, де ефективна комунікація та культурне взаєморозуміння мають першорядне значення. Незважаючи на очевидну важливість багатомовних можливостей, залишається прогалина у всебічній інтеграції багатомовності у професійну підготовку фахівців з міжнародних відносин. Ця прогалина створює значні труднощі у підготовці професіоналів, які здатні орієнтуватися у складному мовному і культурному середовищі міжнародної дипломатії та співробітництва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останні дослідження та публікації все частіше підкреслюють важливу роль багатомовності у професійній підготовці фахівців з міжнародних відносин, особливо в контексті європейської та євроатлантичної інтеграції. У дослідженнях розглядаються різні аспекти багатомовності – від когнітивних та освітніх переваг до практичного застосування в дипломатії та міжнародному співробітництві. Зокрема, А. Леснянська-Дошак досліджує значення мовного розмаїття в міжкультурній освіті, розглядаючи історичний розвиток, умови та виклики багатомовності та білінгвізму; підкреслює освітні та соціальні переваги багатомовної освіти, особливо в західноєвропейських школах, наголошуючи на необхідності мотивування учнів до набуття комунікативної компетентності кількома мовами для досягнення успіху в мультикультурному середовищі (Леснянська-Дошак, 2021).

Дослідження О. Новікової зосереджується на динаміці мовної інтеграції в межах Європейського Союзу, висвітлюючи питання балансування між запозиченням англійських запозичень та збереженням національної ідентичності, та ґрунтується на таких невіршених питаннях, як суперечність між мовною інтеграцією та збереженням національної ідентичності, специфічний вплив англійських запозичень на українську мову та культуру, а також те, як ці мовні зрушення впливають на ширші соціально-політичні та економічні цілі на шляху європейської інтеграції України (Novikova, 2022).

У дослідженні О. Сніговської наголошується на необхідності формування професійних та комунікативних навичок у фахівців з міжнародних відносин, підкреслюється, що мовна та комунікативна компетентність є визначальною для їхньої професійної підготовки. Серед невіршених питань – інтеграція України у світовий простір, приєднання до Болонського процесу та необхідність реформування мовної підготовки відповідно до міжнародних стандартів, що забезпечить готовність майбутніх фахівців орієнтуватися у складнощах глобальної комунікації та професійної діяльності (Сніговська, 2024).

Е. Айдінлі розкриває проблему мовного імперіалізму в міжнародних відносинах, доводячи необхідність багатомовності для досягнення справжньої глобальної інклюзивності та справед-

ливості в цій сфері. Серед невирішених питань автор вважає повсюдне домінування англійської мови, що маргіналізує неангломовних та їхні перспективи, а також необхідність системних змін у мовній політиці для сприяння більш інклюзивному та репрезентативному глобальному дискурсу в міжнародних відносинах (Aydinli, 2024). У свою чергу, дослідження Й. Ернста підкреслює важливу роль багатомовності у професійній підготовці фахівців з міжнародних відносин, опираючись на власний досвід роботи в Мовному інституті Збройних сил Австрії та різних міжнародних миротворчих місіях; акцентує увагу на необхідності інтеграції комплексної мовної та міжкультурної підготовки для підготовки дипломатичного персоналу до ефективної комунікації та співпраці в різноманітному і складному глобальному середовищі (Ernst, 2019).

Серед невирішених раніше питань у вищій освіті є проблема інтеграції комплексної міжкультурної підготовки з багатомовною освітою для повноцінної підготовки фахівців до виконання глобальних ролей, а також потреба в спеціалізованих лінгвістичних ресурсах, пристосованих до контексту міжнародних відносин. Крім того, існує прогалина в адаптації навчальних програм до складнощів сучасної глобалізації та балансу між мовним розмаїттям і збереженням національної ідентичності.

**Постановка завдання.** Стаття має на меті дослідити невід’ємну роль багатомовності у вдосконаленні професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин, зокрема в контексті європейської та євроатлантичної інтеграції. Вона спрямована на визначення ефективних стратегій інтеграції багатомовних та міжкультурних компетенцій у навчальні програми для підвищення якості підготовки фахівців до глобальної дипломатії та співробітництва.

**Методи дослідження:** аналіз наукової літератури, порівняльний аналіз, кейс-стаді.

**Виклад основного матеріалу.** В епоху, позначену зростаючою глобалізацією та складною геополітичною динамікою, багатомовність стала критично важливою складовою професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин. Розширення Європейського Союзу та стратегічні цілі євроатлантичної інтеграції підкреслюють необхідність вмілої комунікації в різних мовних та культурних середовищах. Багатомовність не лише сприяє ефективному діалогу, але й поглиблює культурне взаєморозуміння та дипломатичну взаємодію, що має вирішальне значення для подолання складнощів міжнародної дипломатії.

За думкою вчених, багатомовність – це здатність людини чи спільноти використовувати та розуміти кілька мов. Вона охоплює різні форми, від окремих осіб, які вільно розмовляють кількома мовами, до спільнот, де кілька мов співіснують і використовуються у повсякденному житті. Ця концепція є невід’ємною частиною як особистої ідентичності, так і професійної компетентності, особливо в глобалізованому світі, де міжкультурна комунікація набуває все більшого значення (Подоляк, 2020).

В науковому просторі виділяють чотири види багатомовності:

- індивідуальна багатомовність передбачає здатність людини спілкуватися кількома мовами, часто набуту завдяки освіті, сімейному досвіду або досвіду занурення (Grosjean, 2015);
- багатомовність спільноти – середовище, у якому розмовляють кількома мовами і використовують їх у різних сферах, таких як освіта, державне управління та засоби масової інформації (Fishman, 2021);
- освітня багатомовність передбачає включення кількох мов у навчальний процес, що покращує мовні навички та культурні компетенції учнів (Cummins, 2021);
- професійна багатомовність – стосується використання декількох мов у професійному контексті, особливо в міжнародних відносинах, де мовні навички мають вирішальне значення для ефективної дипломатії та комунікації (Sanden, 2018).

Європейський Союз – це унікальне політичне та економічне об’єднання, у якому мовне розмаїття є основною цінністю. Маючи 24 офіційні мови, ЄС демонструє свою відданість повазі та збереженню мовної спадщини своїх країн-членів. Така багатомовна політика гарантує, що всі громадяни

ЄС можуть отримати доступ до інформації та спілкуватися з інституціями ЄС рідною мовою, тим самим сприяючи інклюзивності та демократичній участі (Степаненко, 2022). Європейська Комісія, Європейський Парламент та інші органи ЄС потребують багатомовного персоналу для управління комунікаціями, розробки законопроектів та ефективного ведення дипломатичних відносин.

Інституції ЄС значною мірою покладаються на багатомовність для безперебійного функціонування. Наприклад, Європейський парламент, члени якого походять з різних мовних середовищ, проводить свої засідання кількома мовами, надаючи послуги усного та письмового перекладу для полегшення порозуміння та співпраці (Кривдіна & Білоусов, 2023). Аналогічно, Європейська Комісія, яка відповідає за розробку та впровадження законів ЄС, повинна спілкуватися з національними урядами, бізнесом та громадянами, незважаючи на різні мовні бар'єри. Це потребує працівників, які володіють кількома мовами, щоб складати проекти документів, вести переговори про політику та брати участь в інформуванні громадськості (Тоса & Czimge, 2021). Отже, за мірою того, як країни залучаються до глибшої інтеграції до ЄС та євроатлантичного простору, попит на фахівців, які володіють кількома мовами, стає все виразнішим. Багатомовність дозволяє таким фахівцям будувати міцніші транскордонні відносини, розуміти складні нормативні документи та ефективніше брати участь у багатонаціональних переговорах. Крім того, це сприяє кращому розумінню культурних нюансів і регіональних перспектив, що є важливим для розробки обґрунтованої та виваженої міжнародної політики.

Кілька університетів Європи інтегрували багатомовну підготовку у свої навчальні програми з міжнародних відносин, визнаючи важливість мовних навичок у світовій дипломатії та міжнародних відносинах (табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз багатомовної підготовки фахівців з міжнародних відносин на прикладі 3 навчальних закладів ЄС (Academic programme, 2024), (Foreign Languages, 2024), (Programs, 2024)**

Навчальні заклади	Навчальні програми	Багатомовні підходи до навчання	Роль багатомовності у професійному навчанні
College of Europe	Поглиблені магістерські програми з європейських міждисциплінарних студій та європейських політичних і управлінських студій	Курси викладаються англійською та французькою мовами, з додатковими мовними курсами для вивчення інших мов ЄС	Вимагає володіння щонайменше двома європейськими мовами, сприяючи створенню багатомовного середовища. Готує студентів до роботи в інституціях ЄС, розвиваючи навички спілкування та ведення переговорів.
Sciences Po, France	Програми з міжнародних відносин та політології	Вимагає знання щонайменше двох іноземних мов, пропонує курси з арабської, китайської, німецької, італійської, російської, іспанської, китайської, російської, іспанської	Поглиблює вміння студентів орієнтуватися у світовій дипломатії та міжнародних переговорах. Особлива увага приділяється культурній компетентності та комунікативним навичкам, що готує випускників до роботи в міжнародних неурядових організаціях, дипломатичних місіях та глобальних консалтингових компаніях.
University of Geneva	Вищий інститут міжнародних досліджень та розвитку	Програми англійською та французькою мовами, заохочується додаткове вивчення мов. Співпраця з міжнародними організаціями, розташованими в Женеві	Багатомовна підготовка готує студентів до формування міжнародної політики та адвокації. Забезпечує практичну мовну практику завдяки партнерству з ООН та ВООЗ, готуючи випускників до кар'єри в міжнародних організаціях та агенціях розвитку.

В Україні багатомовність відіграє важливу роль у підготовці фахівців з міжнародних відносин, особливо в контексті європейської та євроатлантичної інтеграції. Багато університетів інтегрують вивчення кількох іноземних мов у свої навчальні програми, щоб забезпечити студентам необхідні мовні та комунікативні навички для успішної кар'єри в міжнародній дипломатії та політиці. Наприклад, студенти беруть участь у симуляційних вправах та міжнародних переговорах різними мовами, що розвиває їхню здатність до ефективної комунікації. Крім того, співпраця з європейськими університетами та участь у програмах академічної мобільності сприяє практичному застосуванню мовних знань у реальних умовах. Такий підхід допомагає студентам здобути багатомовні навички та культурну обізнаність, що є важливими для їхньої професійної діяльності в умовах європейської та євроатлантичної інтеграції (Мінгазутдінов, 2019).

Упровадження багатомовних навчальних програм в університетські навчальні плани пов'язане з кількома серйозними проблемами. Однією з головних перешкод є обмеженість ресурсів. Розробка та підтримка високоякісних мовних програм вимагає значних фінансових інвестицій у викладацький склад, навчальні матеріали та технологічні ресурси, такі як лінгвафонні кабінети та програмне забезпечення (Cummins, 2021). Крім того, університети повинні збалансувати ці інвестиції з іншими академічними та операційними пріоритетами, що може призвести до перенапруження бюджету та обмежити обсяг багатомовних пропозицій. Ще одним викликом є різний рівень володіння мовою серед студентів. Студенти вступають на програми з різним мовним досвідом і здібностями, що ускладнює створення стандартизованої навчальної програми, яка б відповідала потребам кожного. Пристосування мовного викладання до цих різних рівнів володіння мовою вимагає гнучких та адаптивних стратегій викладання, які можуть бути ресурсомісткими.

Фахівці з міжнародних відносин стикаються з труднощами у вивченні та підтримці володіння кількома мовами. Вивчення нової мови на професійному рівні вимагає значного часу і зусиль, що може бути складним завданням поряд з іншими академічними та професійними обов'язками (Richards, 2019). Крім того, підтримання рівня володіння мовою впродовж тривалого часу вимагає регулярної практики, що не завжди є можливим для зайнятих фахівців. Як наслідок, навіть ті, хто спочатку досягає високого рівня володіння мовою, можуть зіткнутися з труднощами у підтримці своїх навичок без постійного використання мови. Ця проблема загострюється в професійному середовищі, де певні мови використовуються нерегулярно, що з часом призводить до зниження рівня вільного володіння мовою та впевненості в собі.

Вирішення цих проблем вимагає інноваційних та стратегічних підходів. Щоб мінімізувати ресурсні обмеження, університети можуть шукати зовнішнє фінансування від урядових і міжнародних організацій, які підтримують багатомовну освіту та культурний обмін. Співпраця з партнерськими установами для спільного використання мовних ресурсів і проведення мовних онлайн-курсів також може допомогти зменшити витрати (Маслак, 2024). Упровадження змішаного підходу до навчання, який поєднує очне та онлайн-викладання мови, може оптимізувати використання ресурсів, пропонуючи гнучкі варіанти навчання, що відповідають різним рівням володіння мовою. Технології адаптивного навчання, які персоналізують викладання мови відповідно до індивідуальних потреб студентів, можуть підвищити ефективність мовних програм.

**Висновки.** Аналіз багатомовної підготовки у навчальних закладах ЄС та України підкреслює незамінну роль багатомовності у професійній підготовці фахівців з міжнародних відносин, особливо в контексті європейської та євроатлантичної інтеграції. Багатомовність має важливе значення для розвитку культурної компетенції та комунікативних навичок, необхідних для ефективних міжнародних відносин у різноманітному та інтегрованому глобальному середовищі.

**Перспективи подальших розвідок.** Подальші дослідження із заявленої проблеми будуть спрямовані на розв'язання актуальних питань підготовки майбутніх фахівців з міжнарод-



них відносин, зокрема: як багатомовна освіта впливає на кар'єрні траєкторії випускників у різних міжнародних середовищах; у чому полягають довгострокові переваги володіння мовами для професійного успіху в багатонаціональних організаціях та ін. Крім того, плануємо вивчати інноваційні педагогічні підходи і технологічні рішення, які підтримують багатомовне навчання, такі як симуляції віртуальної реальності і мовні інструменти, керовані штучним інтелектом.

### Список використаної літератури

1. Кривдіна І., Білоусов О. Система міжнародних комунікацій в ЄС та сучасні тенденції євроінтеграційних процесів. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2023. Т. 15. № 1(31). С. 128–137. DOI: <https://doi.org/10.15421/352315>
2. Леснянська-Дошак А. Багатомовність особистості як необхідна умова життя в сучасному полікультурному світі. *Педагогічний часопис Волині*. 2021. № 1(8). С. 17–22. URL: <http://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/14079>
3. Маслак Л. П. Проблеми підготовки спеціаліста в контексті євро-інтеграційних процесів в Україні. URL: <http://surl.li/umodge> (дата звернення: 06.07.2024).
4. Мінгазутдінов І. Роль вищої школи у кадровому забезпеченні євроатлантичного курсу України. *Вісник науково-інформаційного Центру міжнародної безпеки та євроатлантичної співпраці Донецького національного університету*. 2019. Вип. 3. С. 107–117.
5. Навчання. *Інститут міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. URL: <https://www.iir.edu.ua/> (дата звернення: 25.07.2024).
6. Навчання. *Національний університет «Львівська політехніка»*. URL: <http://surl.li/pednhr> (дата звернення: 25.07.2024).
7. Подоляк З. Дидактика багатомовності як методологічна основа сучасної іншомовної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2020. № 4. С. 207–213. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.4.27>
8. Сніговська О. Роль іноземної мови в контексті сучасних вимог до професійної підготовки фахівців із міжнародних відносин в умовах інтеграційних і глобалізаційних світових процесів. *Researchgate*. 2024. С. 349–355.
9. Степаненко Л. М. Особливості підготовки студентів у контексті європейських інтеграційних процесів. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер.: Педагогічні та історичні науки*. 2022. Вип. 121. С. 231–235.
10. Academic programme. *College of Europe*. URL: <http://surl.li/hxndyf> (date of access: 25.07.2024).
11. Aydinli E., Aydinli J. Exposing linguistic imperialism: Why global IR has to be multilingual. *Review of International Studies*. 2024. P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0260210523000700>
12. Biskub I., Danylchuk A. Sustainable Education in Ukraine: Introducing the EU Language Policy Course into the Ukrainian Curriculum. *Language Culture Politics International Journal*. 2023. Vol. 1. № 1/2023. P. 103–113. DOI: <https://doi.org/10.54515/lcp.2023.1.103-113>
13. Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited. A 21st century perspective / Ed. by J. Fishman. Clevedon : Multilingual Matters, 2021. 503 p. DOI: <https://doi.org/10.35515/zfa/asj.15/2001.25>
14. Cummins J. Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire (Bilingual Education and Bilingualism, 23). Multilingual Matters Limited, 2021. 320 p.
15. Ernst J. Multilingualism as an intercultural phenomenon in the framework of Peace support operations. *Sonderpublikation der Landesverteidigungsakademie*. 2019. URL: <http://surl.li/nzzxtm> (date of access: 24.07.2024).

16. Foreign Languages. *Sciences Po Logo*. URL: <http://surl.li/tpkckf> (date of access: 25.07.2024).
17. Grosjean F. A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals. *One Speaker, Two Languages*. 2015. P. 259–275. DOI: <https://doi.org/10.1017/SBO9780511620867.012>
18. Novikova O. Influence of the European integration on linguistic aspects. *Вісник науки та освіти*. 2022. № 4(4). P. 8–21. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-4\(4\)-8-21](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-4(4)-8-21)
19. Programs. *International Institute in Geneva*. URL: <https://www.iig.ch/en-en/programs> (date of access: 25.07.2024).
20. Richards A. G. Cultural Diversity, Conceptual Pedagogy, and Educating Students for Their Futures. *Arts Education and Cultural Diversity*. Singapore, 2019. P. 183–205. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-13-8004-4\\_16](https://doi.org/10.1007/978-981-13-8004-4_16)
21. Sanden G. R. Language Management in International Business: The Role of Multinational Corporations. *Academy of Management Proceedings*. 2018. Vol. 2018. № 1. DOI: <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2018.17083abstract>
22. Toca C., Czimre K. EU Studies Curriculum at the EU Borders. *Editura Universitatii din Oradea*. 2021. № 30. P. 117–146.

### References

1. Kryvdina, I., & Bilousov, O. (2023). Systema mizhnarodnykh komunikatsii v YeS ta suchasni tendentsii yevrointehratsiinykh protsesiv [The EU's international communications system and modern euro integration processes tendencies]. *Filosofia ta politolohiia v konteksti suchasnoi kultury – Philosophy and Political Science in the Context of Modern Culture*, 15, 1(31), 128–137. DOI: <https://doi.org/10.15421/352315> [in Ukrainian].
2. Lesnianska-Doshchak, A. (2018). Multilingual personality as a necessary condition in the modern multicultural world. *Pedahohichnyi chasopys Volyni – Pedagogical Journal of Volyn*, 1(8), 17–22. Retrieved from <http://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/14079> [in Ukrainian].
3. Maslak, L. P. (n. d.). Problemy pidhotovky spetsialista v konteksti yevro-intehratsiinykh protsesiv v Ukraini [Problems of specialist training in the context of European integration processes in Ukraine]. Retrieved from <http://surl.li/umodge> [in Ukrainian].
4. Mingazutdinov, I. (2019). Rol vyshchoi shkoly u kadrovomu zabezpechenni yevroatlantychnoho kursu Ukrainy [The Role of Higher Education in Staffing the Euro-Atlantic Course of Ukraine]. *Visnyk naukovo-informatsiinoho Tsentru mizhnarodnoi bezpeky ta yevroatlantychnoi spivpratsi Donetskoho natsionalnogo universytetu – Bulletin of the Scientific and Information Centre for International Security and Euro-Atlantic Cooperation of Donetsk National University*, 3, 107–117 [in Ukrainian].
5. Training. (2024). Instytut mizhnarodnykh vidnosyn Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka [Institute of International Relations of Taras Shevchenko National University of Kyiv]. URL: <https://www.iir.edu.ua/> [in Ukrainian].
6. Training. (2024). Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnik» [Lviv Polytechnic National University]. Retrieved from <http://surl.li/pednhr> [in Ukrainian].
7. Podoliak, Z. (2017). Didactics of multilingualism as a methodological basis of modern foreign language education [The didactics of multilingualism as a methodological basis of modern foreign language education]. *Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy – Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, (4), 207–213. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.4.27> [in Ukrainian].
8. Snihovska, O. (2024). Rol inozemnoi movy v konteksti suchasnykh vymoh do profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv iz mizhnarodnykh vidnosyn v umovakh intehratsiinykh i hlobalizatsiinykh svitovykh protsesiv [The Role of Foreign Language in the Context of Modern Requirements for

Professional Training of Specialists in International Relations in the Context of Integration and Globalisation Processes]. *Researchgate*, pp. 349–355 [in Ukrainian].

9. Stepanenko, L. M. (2022). Osoblyvosti pidhotovky studentiv u konteksti yevropeiskykh intehratsiinykh protsesiv [Features of student training in the context of European integration processes]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Ser.: Pedahohichni ta istorychni nauky – Scientific notes National Pedagogical Dragomanov University. Ser: Pedagogical and historical sciences, 121*, 231–235 [in Ukrainian].

10. Academic programme. (2024). College of Europe. Retrieved from <http://surl.li/hxndyf>

11. Aydinli, E., & Aydinli, J. (2024). Exposing linguistic imperialism: Why global IR has to be multilingual. In *Review of International Studies*, pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0260210523000700>

12. Biskub, I., & Danylchuk, A. (2023). Sustainable Education in Ukraine: Introducing the EU Language Policy Course into the Ukrainian Curriculum. *Language Culture Politics International Journal, 1*, 103–113. DOI: <https://doi.org/10.54515/lcp.2023.1.103-113>

13. Fishman, J. (Ed.). (2021). Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift Revisited. A 21st Century Perspective. Clevedon: Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.35515/zfa/asj.15/2001.25>

14. Cummins, J. (2021). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire (Bilingual Education and Bilingualism, 23)*. Multilingual Matters Limited.

15. Ernst, J. (2019). Multilingualism as an intercultural phenomenon in the framework of Peace support operations. *Sonderpublikation der Landesverteidigungsakademie*. Retrieved from <http://surl.li/nzzxtm>

16. Foreign Languages. (2024). Sciences Po Logo. Retrieved from <http://surl.li/tpkckf>

17. Grosjean, F. (2015). Psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals. In *One Speaker, Two Languages*, pp. 259–275. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620867.012>

18. Novikova, O. (2022). Influence of the European integration on linguistic aspects. *Bulletin of Science and Education, 4(4)*, 8–21. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-4\(4\)-8-21](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-4(4)-8-21)

19. Programs. (2024). International Institute in Geneva. Retrieved from <https://www.iig.ch/en-en/programs>

20. Richards, A. G. (2019). Cultural Diversity, Conceptual Pedagogy, and Educating Students for Their Futures. In *Arts Education and Cultural Diversity*. (pp. 183–205). Singapore. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-13-8004-4\\_16](https://doi.org/10.1007/978-981-13-8004-4_16)

21. Sanden, G. R. (2018). Language Management in International Business: The Role of Multinational Corporations. *Academy of Management Proceedings, 2018(1)*. DOI: <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2018.17083abstract>

22. Toca, C., & Czimre, K. (2021). EU Studies Curriculum at the EU Borders. *Editura Universitatii din Oradea, 30*, 117–146.

### **Васик В. В. Роль багатомовності у професійній підготовці фахівців з міжнародних відносин у контексті європейської та євроатлантичної інтеграції**

Статтю присвячено дослідженню ключової ролі багатомовності у професійній підготовці фахівців з міжнародних відносин в контексті європейської та євроатлантичної інтеграції. Визначено ефективні стратегії інтеграції багатомовних та міжкультурних компетенцій в освітні програми, щоб краще підготувати фахівців до складнощів глобальної дипломатії та співпраці. Багатомовність охарактеризовано як здатність особи або спільноти використовувати та розуміти кілька мов. Це включає індивідуальну багатомовність, спільнотну багатомовність, освітню багатомовність і професійну багатомовність. Зазначено, що Європейський Союз є уні-

кальним політичним та економічним союзом, де мовна різноманітність є основною цінністю. Акцентовано увагу на тому, що маючи 24 офіційні мови, ЄС демонструє свою відданість збереженню мовної спадщини своїх держав-членів. Інституції ЄС потребують багатомовного персоналу для управління комунікаціями, підготовки документів і ведення дипломатичних відносин. Проаналізовано, як заклади вищої освіти ЄС інтегрували багатомовне навчання в свої програми з міжнародних відносин, визнаючи важливість мовних навичок у глобальній дипломатії. У статті також розглянуто приклади українських університетів, які впровадили багатомовну підготовку у свої курси, щоб підготувати студентів до роботи в міжнародному середовищі та сприяти кращому розумінню культурних відмінностей і регіональних перспектив.

*Ключові слова:* багатомовність, міжнародні відносини, інтеграція, ЄС, фахівці.

### **Vasyk V. The role of multilingualism in the professional training of specialists in international relations in the context of European and Euro-Atlantic integration**

The article explores the key role of multilingualism in the professional training of international relations specialists in the context of European and Euro-Atlantic integration. The effective strategies for integrating multilingual and intercultural competencies into educational programs are identified to better prepare professionals for the complexities of global diplomacy and cooperation. Multilingualism is described as the ability of an individual or community to use and understand multiple languages. It includes individual multilingualism, community multilingualism, educational multilingualism and professional multilingualism. It is noted that the European Union is a unique political and economic union where linguistic diversity is a core value. It is emphasized that with 24 official languages, the EU demonstrates its commitment to preserving the linguistic heritage of its member states. EU institutions need multilingual staff to manage communications, prepare documents and conduct diplomatic relations. This article analyses how EU higher education institutions have integrated multilingual education into their international relations programs, recognizing the importance of language skills in global diplomacy. The article also looks at examples of Ukrainian universities that have introduced multilingual training into their courses to prepare students for working in an international environment and to promote a better understanding of cultural differences and regional perspectives.

*Key words:* multilingualism, international relations, integration, EU, specialists.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 25.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

УДК 378.093.5.011.3-051:373.3]:373.3.091.31-059.2

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-45-52

**Зубцова Юлія Євгенівна,**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти  
Запорізького національного університету,  
м. Запоріжжя, Україна.  
zubtsova22@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2366-796X>

**Лагутіна Тамара Федорівна,**

магістрантка спеціальності 013 Початкова освіта освітньої програми «Початкова освіта»  
факультету соціальної педагогіки та психології  
Запорізького національного університету,  
м. Запоріжжя, Україна.  
A0664569651@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0008-6590-3223>

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

Інтеграція України до міжнародної спільноти, процеси глобалізації та технологізації в сучасному суспільстві, становлення соціально орієнтованого розвитку України зумовлюють необхідність пошуку нових шляхів професійної освіти та підготовки висококваліфікованих кадрів. Саме тому у вищій педагогічній освіті визначаються нові вимоги до компетентностей майбутнього вчителя початкової школи, професійна освіта якого має відповідати Концептуальним засадам реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.) та Державному стандарту початкової освіти (2018 р.).

До того ж нормативно-правовою базою підготовки майбутніх учителів початкових класів є Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.); Закон України «Про освіту» (2017 р.); Концепція розвитку педагогічної освіти (2018 р.); Стандарти вищої та фахової передвищої педагогічної освіти; Професійний стандарт за професіями «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Учитель закладу загальної середньої освіти», «Учитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліста) тощо.

Упровадження Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» в освітній простір початкової школи актуалізувало важливість вирішення численних теоретико-методичних проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема готовність до запровадження групової форми організації пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інтерактивного навчання. Така здатність зумовлена наявністю в Концепції «Нова українська школа» (далі – НУШ) наскрізного вміння «здатність співпрацювати в команді». Також у змісті громадянської та соціальної компетентності, визначених у Державному стандарті початкової освіти, є здатність до виявлення поваги до інших та толерантності, вміння конструктивно співпрацювати, співчувати та діяти в конфліктних ситуаціях, а серед умінь спільних для всіх ключових компетентностей є «уміння співпрацювати з іншими особами». До того ж вміння працювати разом – це не лише вимога НУШ, а й важливий аспект

ефективної діяльності професійних середовищ. Саме тому організація групової навчальної діяльності молодших школярів стає невід'ємною складовою частиною професійної діяльності педагога, отже, має бути у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Групова форма навчальної діяльності дозволяє забезпечити безпосередній контакт між усіма учнями, сприяє утвердженню моральних цінностей і норм взаємодії та співпраці, спонукає до самостійного планування та координування учнями пізнавальної діяльності, формує навичку дискутувати тощо, забезпечує активність кожної дитини. Також групова форма організації пізнавальної діяльності, як динамічна освітня стратегія, часто не досить використовується вчителями через страх відсутності контролю та дисципліни на уроці.

Різним аспектам професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів присвячені роботи таких науковців, як В. Бондар, Н. Бібік, Т. Байбара, О. Буздуган, Т. Гільберт, М. Горват, П. Гусак, С. Дубяга, Л. Коваль, О. Комар, О. Кондратенко, А. Крамаренко, О. Матвієнко, О. Онопрієнко, А. Петухов, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа й інші.

Проблему використання групової навчальної діяльності та підготовки педагогів розглядали у своїх працях О. Барановська, В. Дяченко, Є. Задоя, О. Ковшар, К. Колеснік, А. Кравцова, О. Кузьміна, Н. Мосьпан, К. Нор, О. Пометун, Н. Пожар, С. Ратовська, Л. Пироженко, О. Ярошенко й інші.

Аналіз праць науковців дає підстави стверджувати, що проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів, пов'язана з готовністю впроваджувати групову форму навчальної діяльності, потребує подальших наукових розвідок, чим і зумовлено мету публікації – обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів.

Сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкової школи передбачає його підготовку як висококваліфікованого фахівця, обізнаного зі світовими тенденціями і сучасними вимогами до організації освітнього процесу в початковій школі, здатного до організації навчальної діяльності молодших школярів у системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Кравцова, 2019).

Важливими напрямками підготовки майбутніх учителів початкової освіти до діяльності в НУШ є такі: підготовка до організації освітнього середовища; до впровадження інтегрованого, тематичного, діяльнісного підходів та інноваційних технологій; до формувального та підсумкового оцінювання; до інклюзивного навчання тощо. Окремим напрямом визначаємо підготовку до застосування групової навчальної діяльності як складника педагогічної освіти.

Зазвичай групова навчальна діяльність у наукових дослідженнях трактується як організована вчителем спільна навчальна діяльність учнів одного класу, під час якої група отримує завдання, виконання яких потребує спільних зусиль учнів – спільного планування роботи, обговорення й вибору способів виконання завдань, взаємодопомоги, співробітництва, самооцінювання. Кінцевий продукт групової роботи не є механічним об'єднанням окремих зусиль учасників групи, а новим результатом, збагаченим колективними зусиллями, різними думками (Шевчук, 2011).

Готовність майбутнього вчителя до групової форми організації пізнавальної діяльності молодших школярів, що є результатом відповідної професійно-педагогічної підготовки, ми визначаємо як інтегративну особистісну якість, що передбачає наявність сприятливого мотиваційно-ціннісного ставлення до групової роботи та володіння ефективними способами її організації.

У цьому контексті у процесі підготовки майбутнього вчителя до групової форми організації пізнавальної діяльності (далі – ФОПД) потрібно сформулювати: позитивне ставлення до групової ФОПД; систему знань про різноманітні форми організації пізнавальної діяльності та, зокрема, технології, методи, прийоми групової роботи; навички та вміння застосовувати

ці знання у практичній діяльності; особистісно-професійні якості, які необхідні для організації групової ФОПД: організаторські, комунікативні здібності, креативність, інноваційність, вміння розподілити увагу тощо.

Пропонуємо готовність учителя початкових класів до групової ФОПД визначати за такими критеріями та показниками:

1. Мотиваційний критерій, що характеризується сформованістю позитивного ставлення до групової ФОПД й усвідомленням її важливості; спрямованість до забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі; наявність емоційно позитивного спілкування з учнями під час організації групової роботи.

2. Когнітивний критерій, що включає знання студента про різноманітні форми організації пізнавальної діяльності; види та способи групової ФОПД; технології, методи та прийоми роботи, які можна застосувати в роботі у групах; способи об'єднання дітей у групи; прийоми оцінювання діяльності всієї групи загалом і кожного учасника зокрема; основні стратегії для посилення взаємодії учнів; розуміння етапів підготовки дітей до групової роботи та структури групових занять.

3. Діяльнісний критерій, який включає здатність організовувати різні ФОПД дітей; застосувати доцільні види, технології, методи та прийоми групової роботи; формулювати завдання, здійснювати інструктаж щодо групової роботи; застосувати найбільш ефективні варіанти організації групової та міжгрупової взаємодії, керувати роботою молодших школярів опосередковано, на засадах співпраці; забезпечувати активність кожного члена групи; урахувати готовність учнів до різних форм співробітництва; забезпечувати взаємооцінювання результатів навчання під час парної та групової роботи; формувати в учнів вміння співпрацювати на засадах партнерства.

На нашу думку, ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації групових ФОПД підвищиться за таких педагогічних умов, як: мотивація студентів до вивчення особливостей групової ФОПД та застосування командної роботи під час практики; збагачення змісту підготовки теоретичними знаннями про особливості організації групової форми навчання; формування практичних умінь застосування групової ФОПД під час практичних занять і педагогічної практики; застосування групових ФОПД під час навчальних занять у ЗВО.

Розглянемо визначені умови більш детально.

1. Мотивація студентів до вивчення особливостей групової ФОПД та застосування командної роботи під час практики

Майбутні вчителі мають усвідомити, що групова ФОПД дозволяє задовольнити природне прагнення дитини до спілкування, взаємодопомоги та співпраці, реалізувати мету – розвиток дитини як суб'єкта освітнього процесу (Сучасні методи, 2020). Окрім того, групова ФОПД дозволяє тренувати та розвивати критичне мислення учнів і виявляти активну життєву позицію.

Справді, успіх у будь-якій сфері великою мірою залежить від ефективної роботи команди, тому що команди стають ключовим інструментом для організації роботи в сучасному корпоративному світі (Муха, 2015). Уміння знаходити спільну мову з іншими людьми полегшує трудовий процес. А для цього мають розвиватися навички активного слухання, емпатії, толерантності.

Майбутнім учителям початкових класів варто на собі відчути ефект синергії в тому, що результат спільної роботи перевершує досягнення від роботи окремих людей. Якщо студенти будуть мати можливість і досвід роботи у групі, то їм буде легше працювати у професійній спільноті, з одного боку, а з іншого, розуміючи її значущість, вони будуть її запроваджувати в освітньому процесі початкової школи.

Додаванням групової роботи в освітній процес ЗВО викладачі надають студентам практичну основу, яка відображає реальний світ, у якому представникам будь-якої професії потрібно співпрацювати. Саме під час групової роботи здобувачі вчаться домовлятися, координувати свої дії, поєднувати різні погляди для досягнення спільних цілей. Це не просто академічні вправи; це основні навички, які високо цінують роботодавці.

У співпраці студенти дізнаються більше про сильні та слабкі сторони один одного, що сприятиме дружбі, почуттю співпереживання, поваги. Ці взаємодії є неоціненними, оскільки вони відображають складність командної роботи в реальному світі, готують студентів до майбутніх завдань у будь-якому середовищі співпраці.

2. Збагачення змісту підготовки теоретичними знаннями про особливості організації групової форми навчання.

Найкращим варіантом реалізації цієї умови є введення відповідної навчальної дисципліни. Така навчальна дисципліна могла б, наприклад, мати назву «Організація групової роботи в початковій школі». Іншими варіантами реалізації цієї умови є введення відповідних модулів / тем у фахові дисципліни: педагогіку, дидактику початкової освіти, методики тощо.

Пропонуємо тематику дисципліни / модулів, які варто ввести в систему підготовки майбутніх учителів початкових класів:

1. Категоріально-понятійний апарат теорії групової діяльності: «форма організації пізнавальної діяльності», «група», «групова форма організації пізнавальної діяльності».

2. Психологічні механізми міжособистісної взаємодії дітей молодшого шкільного віку.

3. Роль та завдання вчителя в організації групової діяльності.

4. Проблема групової діяльності в історії зарубіжної педагогічної думки.

5. Погляди вітчизняних педагогів на роль групової діяльності в освітньому процесі.

6. Роль та місце групової форми навчання в умовах запровадження концепції НУШ.

7. Переваги та недоліки застосування групової форми роботи.

8. Етапи запровадження групової форми організації пізнавальної діяльності молодших школярів.

9. Структура уроків із застосуванням групової ФОПД.

10. Правила роботи у групах. Залучення дітей до формулювання правил.

11. Навчання прийомів співробітництва молодших школярів. Моделі співпраці. Формування толерантності.

12. Основні види групової роботи: ланкова, бригадна, парна, внутрішньокласна диференціація. Цілі та вимоги до їх організації.

13. Технології, методи та прийоми групового навчання.

14. Особливості організації групової діяльності під час ранкових зустрічей.

15. Способи об'єднання дітей у групи й обрання спікера.

16. Оцінювання результатів групової діяльності та членів групи.

17. Умови ефективності групової роботи тощо.

Під час лекційних занять на вищезазначену тематику майбутні вчителів мають усвідомити, як визначити оптимальний розмір групи, об'єднати дітей у групи, розподілити час для виконання групових завдань, знайти місце для проведення групової роботи, вчити дітей взаємодіяти в команді, давати чіткі та зрозумілі завдання, визначати критерії ефективності групової роботи, виконувати роль фасилітатора.

3. Формування практичних умінь застосування групової ФОПД під час практичних занять і педагогічної практики.

Найбільш важливим, на нашу думку, є формування практичних умінь студентів щодо застосування командної роботи. Так, під час практичних занять із фахових дисциплін або у процесі



викладання окремої навчальної дисципліни «Організація групової роботи в початковій школі» можна запропонувати студентам виконати такі завдання:

- презентувати сучасний досвід учителів щодо використання групової ФОПД;
- визначити 10 якостей, які мають бути притаманні вчителю, який працює із застосуванням групової ФОПД;
- визначити переваги та недоліки групової ФОПД;
- скласти хмару слів до поняття «командна робота»;
- сформулювати та / або візуалізувати правила групової роботи;
- скласти алгоритм діяльності вчителя під час застосування групової ФОПД;
- запропонувати по 5 варіантів об'єднання дітей у групи в очному та дистанційному форматі;
- запропонувати 7 варіантів обрання спікера для презентації результатів діяльності команди;
- створити картки / чек-листи само- та взаємооцінювання групової роботи;
- скласти каталог ігор для формування групової єдності;
- запропонувати варіанти розташування столів для групової взаємодії тощо.

Результати виконання практичних завдань студенти мають обов'язково апробувати під час педагогічної практики та / або під час ділових ігор у межах студентської групи.

Під час педагогічної практики студенти мають усвідомити, що за застосування групової ФОПД не варто вимагати абсолютної тиші: діти мають обмірковувати відповідь на запитання, висловлювати свої думки (Талаш, 2014), а в разі суттєвого порушення дисципліни треба апелювати до визначених разом правил.

Також студенти мають розуміти, що групова ФОПД потребує більше часу на підготовку, ніж фронтальні уроки, але такі заняття проходять жвавіше, цікавіше і, зрештою, більше мотивують школярів до подальшого набуття знань (Кравцова, 2019).

#### 4. Застосування групових ФОПД під час навчальних занять у ЗВО.

Окрім визначеного значення командної роботи в першій умові, зазначимо, сформульована четверта умова обґрунтована, серед іншого, нормативними документами. Так, у Професійному стандарті за професіями «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Учитель закладу загальної середньої освіти», «Учитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліста) серед загальних компетентностей є соціальна, що передбачає здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування із представниками інших професійних груп різного рівня.

У стандарті фахової передвищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта визначено спеціальну компетентність «здатність до роботи в команді із профільними фахівцями для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами» та відповідний результат навчання – «взаємодіяти з колегами, профільними фахівцями й іншими учасниками освітнього процесу початкової школи». У стандарті вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня визначено загальну компетентність «здатність працювати в команді». У стандарті вищої освіти магістерського рівня у спеціальних (фахових) компетентностях визначено «здатність до педагогічного партнерства у професійній та науковій сферах» та відповідний програмовий результат навчання – «організовувати й управляти освітнім процесом у сфері початкової освіти, налагоджувати співпрацю з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців у стандартних, нестандартних та невизначених ситуаціях».

Отже, здатність працювати в команді потрібно формувати й у студентів не тільки з метою їхнього згуртування, а під час лекційних і практичних / семінарських занять у ЗВО з навчальною метою.

Порівняно із груповою ФОПД молодших школярів, у студентській групі більше уваги можна приділяти різним способам презентації групової роботи. Так, для якісної презентації важливі: зрозумілий виклад, грамотне мовлення, правильний темп, дотримання регламенту для презентації результатів, наявність цікавих фактів, візуалізація. Усі члени групи мають бути залучені та нести відповідальність за результати роботи та презентацію.

Оцінювання групової роботи є досить важливим її аспектом, під час якого викладачу варто дотримуватися прозорості, чітких і зрозумілих критеріїв оцінювання, аргументації виставлення балів.

Навчання в мінігрупі підвищує мотивацію студентів, розвиває пізнавальні інтереси та гнучкі навички. Так, групові проєкти в межах фахових дисциплін сприяють розвитку навичок і умінь: розділяти складні комплексні завдання на частини чи етапи; делегувати завдання учасникам мікрогрупи; планувати завдання та розподіляти час; шукати ресурси для виконання завдання; ділитися конструктивними відгуками щодо виконання завдань іншими; неупереджено аналізувати отримані відгуки на виконання власних завдань у межах спільного проєкту; розвивати навички успішної комунікації у групі тощо (Федорова та ін., 2022).

Отже, успіх майбутніх учителів початкових класів визначається сформованим у процесі професійної підготовки в ЗВО розумінням особливостей Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» та Державного стандарту початкової освіти. Сучасній початковій школі потрібні підготовлені вчителі, зі сформованими загальними та фаховими компетентностями, креативні, творчі, гнучкі, здатні навчатися протягом життя. Підвищенню рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до організації групової ФОПД сприятиме: мотивація студентів до вивчення особливостей групової ФОПД та застосування командної роботи під час практики; збагачення змісту підготовки теоретичними знаннями про особливості організації групової форми навчання; формування практичних умінь застосування групової ФОПД під час практичних занять і педагогічної практики; застосування групових ФОПД під час навчальних занять у ЗВО.

### Список використаної літератури

1. Кравцова А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 2019. 219 с.
2. Муха Р. А. Команда, її сутність та особливості розвитку. *Ефективна економіка*. 2015. № 8. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4253>
3. Сучасні методи групової роботи з учнями : науково-методичний посібник / укл. : О. Буряк, О. Кечик. Харків : Друкарня «Мадрид», 2020. 103 с.
4. Талаш І. Групове навчання як засіб формування навичок самоконтролю учнів початкових класів. *Філологічні студії : науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2014. № 11. С. 308–315. DOI: <https://doi.org/10.31812/flstd.v11i0.398>
5. Федорова О. В., Бабічева М. Г., Степенко О. Г. Шляхи подолання ризиків групової роботи у навчанні іноземних мов. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. № 62. С. 182–191. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-182-191>
6. Шевчук Л. Форми й види групової роботи учнів. *Педагогіка психологія*. 2011. № 2(71). С. 54–62.

### References

1. Kravtsova, A. O. (2019). *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do orhanizat-siyi hrupovykh form piznavalnoyi diyalnosti* [Preparation of future primary school teachers for the organization of group forms of cognitive activity]. *Candidate's thesis*. Kryviy Rih [in Ukrainian].

2. Mukha, R. A. (2015). Komanda, yiyi sutnist ta osoblyvosti rozvytku [The team, its essence and features of development]. *Efektivna ekonomika – Efficient economy*, 8. Retrieved from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4253> [in Ukrainian].

3. Buryak, O., & Kechyk, O. (2020). Suchasni metody hrupovoyi roboty z uchnyamy [Modern methods of group work with students]. Kharkiv: Drukarnya Madryd [in Ukrainian].

4. Talash, I. O. (2014). Hrupove navchannya yak zasib formuvannya navychok samokontrolyu uchniv pochatkovykh klasiv [Group training as a means of forming self-control skills of primary school students]. *Filolohichni studiyi: Naukovyy visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Philological studies: Scientific bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University*, 11, 308–315. DOI: <https://doi.org/10.31812/filstd.v11i0.398> [in Ukrainian].

5. Fedorova, O., Babicheva, M., & Stepenko, O. (2021). Shlyakhy podolannya ryzykiv hrupovoyi roboty u navchanni inozemnykh mov [Ways to overcome the risks of group work in learning foreign languages]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 62, 182–191. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-182-191> [in Ukrainian].

6. Shevchuk, L. M. (2011). Formy u vydy hrupovoyi roboti uchniv [Forms and types of student group work]. *Pedahohika i psykholohiya – Pedagogy and psychology*, 2(71), 54–62 [in Ukrainian].

### **Зубцова Ю. Є., Лагутіна Т. Ф. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів**

У статті визначено актуальність підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів в контексті запровадження Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» та Державного стандарту початкової освіти. Зазначено, що групова форма навчальної діяльності дозволяє забезпечити безпосередній контакт між усіма учнями, сприяє утвердженню моральних цінностей і норм взаємодії та співпраці, спонукає до самостійного планування та координування учнями пізнавальної діяльності. Авторами уточнено поняття «готовність майбутнього вчителя до групової форми організації пізнавальної діяльності молодших школярів», яке розуміється як інтегративна особистісна якість, що передбачає наявність сприятливого мотиваційно-ціннісного ставлення до групової роботи та володіння ефективними способами її організації. Визначено й охарактеризовано відповідні критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний) і показники такої готовності. Обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів, як-от: мотивація студентів до вивчення особливостей групової форми організації пізнавальної діяльності та застосування командної роботи під час практики; збагачення змісту підготовки теоретичними знаннями про особливості організації групової форми навчання; формування практичних умінь застосування групової форми організації пізнавальної діяльності під час практичних занять та педагогічної практики; застосування групових форм організації пізнавальної діяльності під час навчальних занять у закладі вищої освіти. Авторами наголошено, що у процесі професійної підготовки у здобувачів потрібно сформувати: позитивне ставлення до групової форми навчання; систему знань про різноманітні форми організації пізнавальної діяльності та, зокрема, технології, методи, прийоми групової роботи; навички та вміння застосовувати ці знання у практичній діяльності; особистісно-професійні якості, які необхідні для організації групової роботи.

*Ключові слова:* професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів, групова форма організації пізнавальної діяльності, педагогічні умови.

**Zubtsova Y., Lahutina T. Pedagogical conditions for preparing a future primary school teacher for the organization of group educational activities of students**

The article outlines the relevance of preparing future primary school teachers for organizing group learning activities for students in the context of implementing the Conceptual Foundations of the New Ukrainian School reform and the State Standard of Primary Education. It is noted that the group form of learning activities allows for direct contact among all students, contributes to the establishment of moral values and norms of interaction and cooperation, and encourages students to independently plan and coordinate their cognitive activities. The authors clarify the concept of «readiness of the future teacher for the group form of organizing cognitive activities of younger schoolchildren», which is understood as an integrative personal quality that involves a favorable motivational-value attitude towards group work and the possession of effective methods for organizing it. The corresponding criteria (motivational, cognitive, activity-based) and indicators of such readiness are defined and characterized. The pedagogical conditions for preparing future primary school teachers to organize group learning activities for students are substantiated, namely: motivating students to study the features of the group form of organizing cognitive activities and applying teamwork during practice; enriching the content of training with theoretical knowledge about the features of organizing group forms of learning; developing practical skills for applying the group form of organizing cognitive activities during practical classes and pedagogical practice; and using group forms of organizing cognitive activities during educational sessions in higher education institutions. The authors emphasize that during professional training, it is necessary to develop in students a positive attitude towards the group form of learning; a system of knowledge about various forms of organizing cognitive activities and, in particular, technologies, methods, and techniques of group work; skills and abilities to apply this knowledge in practical activities; and personal-professional qualities necessary for organizing group work.

*Key words:* professional training of future primary school teachers, group form of organizing cognitive activities, pedagogical conditions.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 30.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

УДК 378:796.071.4

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-53-63

**Марамуха Наталія Петрівна,**

викладачка кафедри фізичної реабілітації та здоров'я людини

Класичного приватного університету,

м. Запоріжжя, Україна.

maramuhanataly@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8966-3529>

## **СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНА СХЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ДО НАДАННЯ ДОЛІКАРСЬКОЇ ДОПОМОГИ**

Виконання професійних обов'язків працівниками галузі фізичної культури і спорту пов'язане з підвищеним ризиком виникнення нещасних випадків і невідкладних станів у спортсменів, споживачів фізкультурно-оздоровчих послуг або здобувачів освіти різних рівнів. Очевидно, для того, щоби тренер, інструктор або професійний спортсмен був готовий адекватно діяти у критичній ситуації, пов'язаній із раптовим погіршенням здоров'я осіб, які її потребують, він має володіти основами медичних знань і найпростішими практичними вміннями з надання невідкладної допомоги.

Традиційно у практиці роботи закладів вищої освіти, де готують майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, на їхню підготовку до надання першої (долікарської) медичної допомоги спрямовується досить значна частина освітнього процесу. Проте донедавна така підготовка відбувалася досить стихійно – на розсуд авторів освітніх програм. Однак із 2019 р. необхідність упорядкування та структуривання такої підготовки було зафіксовано в компетентностях і програмних результатах навчання державного стандарту підготовки бакалаврів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» (Державний стандарт, 2019).

З введенням цього стандарту освітній процес, з одного боку, отримав чіткі орієнтири для визначення змісту та засобів підготовки майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги, а з іншого – зіткнувся з низкою утруднень, пов'язаних із відсутністю належного методичного забезпечення, недосконалістю матеріально-технічної бази, а також особливостями різних видів спортивної діяльності, на які орієнтований контингент майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Резерви для подолання вказаних складнощів знаходимо в наукових працях, де висвітлено алгоритми надання долікарської допомоги спортсменам у разі отримання ними травм (Тищенко, Мезенцева, 2012); розглянуто з наукового погляду проблематику підготовки здобувачів освіти сфери фізичної культури і спорту до надання першої долікарської допомоги (Жара, 2014; Бабаліч, Маленюк, 2021; Шапаренко, Мироненко, 2023). Також нашу увагу привертають навчальні видання, у яких розкриваються питання профілактики спортивного травматизму та надання спортсменам першої долікарської допомоги в разі одержання травм і невідкладних станів (Назар та ін., 2013; Осіпов, 2013).

Хоча алгоритми надання долікарської допомоги в наукових публікаціях висвітлено досить повно, знайомство з освітньо-професійними програмами, робочими програмами дисциплін медико-біологічної спрямованості, а також практикою їх викладання в різних ЗВО показує, що методи формування знань, умінь і психологічної готовності, необхідних для ефективного надання долікарської медичної допомоги в галузі фізичної культури і спорту, мають несистемний і не завжди конструктивний характер. А інколи ці методи є взагалі формальними.

Означене вказує на актуальність зусиль, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в аспекті формування в них готовності до надання долікарської допомоги в разі нещасних випадків і невідкладних станів. Водночас, відповідно до традицій педагогічних досліджень, бажано представити цей процес у вигляді наочної структурно-логічної схеми, розроблення якої і стало метою нашого дослідження.

Методологічною основою для виконання поставленого завдання нами визначено компетентнісний підхід, як метод моделювання результатів освіти, який передбачає відображення в системному та цілісному вигляді результату освіти, а також представлення цього результату як ознак готовності здобувача освіти застосувати відповідні знання, уміння та досвід на практиці (Про освіту: Закон України, 2017).

Відповідно до цього підходу опорою для конструювання освітнього процесу мають бути компетентності та програмні результати навчання. Під компетентностями розуміються динамічні комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, що визначають здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та навчальну діяльність. Саме вони виступають орієнтиром для формулювання результатів навчання – очікуваних і доступних вимірюванню конкретних досягнень здобувачів освіти, що відображають те, як вони здатні виконувати професійні функції після завершення освітньої програми або її частини (Про освіту: Закон України, 2017).

Аналіз Державного стандарту підготовки бакалаврів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» показав, що серед програмних результатів навчання (далі – ПРН) прямо стосується предмета нашого дослідження результат, сформульований так: «16. Надавати долікарську медичну допомогу при невідкладних станах та патологічних процесах в організмі людини» (Державний стандарт, 2019).

У матриці відповідності Стандарту цей ПРН пов'язаний із компетентностями:

- загальними: «1. Здатність вчитися й опановувати сучасні знання»; «12. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях»;
- спеціальними (предметними): «9. Здатність надавати долікарську допомогу під час виникнення невідкладних станів» (Державний стандарт, 2019).

З погляду предмета нашого дослідження цікавим є також те, що здатність надавати долікарську допомогу під час виникнення невідкладних станів пов'язана у Стандарті з дескрипторами Національної рамки кваліфікацій:

- знаннями («31. Концептуальні знання, набуті у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень»);
- уміннями («У1. Розв'язання складних непередбачуваних завдань і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів») (Державний стандарт, 2019).

Отже, з аналізу Стандарту можна зробити висновок про те, що в ньому прямо вказано на необхідність формування в бакалаврів фізичної культури і спорту готовності, знань і умінь, необхідних для надання долікарської допомоги в невідкладних станах і нещасних випадках.

Уважаємо, що конкретні вимоги Стандарту щодо формування готовності до надання долікарської допомоги є підставою для того, щоб формуванню цієї готовності був присвячений окремий нормативний освітній компонент в освітніх програмах. Також очевидно, що Стандарт не виключає залучення до процесу формування готовності до надання долікарської допомоги декількох освітніх компонентів, серед яких можуть бути практики та курсові роботи. Вимогам Стандарту не суперечить також звернення до різних форм неформальної освіти з метою вдосконалення компетентностей, набутих в освітньому процесі ЗВО.

Для визначення підходів до конструювання освітніх компонентів, спрямованих на формування готовності до надання долікарської допомоги в бакалаврів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт», проведено аналіз освітньо-професійних програм (далі – ОПП), затверджених після ухвалення Стандарту у 2019 р.

Цей аналіз показав, що їх розробниками вимоги Стандарту реалізуються по-різному, що виражається у відмінних шляхах досягнення очікуваних результатів освітнього процесу.

Зіставлення цих ОПП з погляду наявності в них структурних компонентів (дисциплін і навчальних практик), спрямованих на формування готовності до надання долікарської допомоги, показало, що в більшості з них є дисципліни, зміст яких безпосередньо спрямований на формування компетентностей, асоційованих із цією професійною якістю.

Так, наприклад, бакалаврська ОПП «Спорт» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка включає 3-кредитну дисципліну «Долікарська допомога», зміст якої відтворює специфіку надання допомоги в разі травм і невідкладних станів спортсменів (Спорт: освітньо-професійна програма, 2023).

ОПП «Тренерська діяльність в обраному виді спорту» Національного університету фізичної культури і спорту включає 4-кредитну дисципліну «Долікарська медична допомога», орієнтовану на найбільш поширені випадки надання допомоги спортсменам та іншим особам (Тренерська діяльність в обраному виді спорту: освітньо-професійна програма, 2023).

ОПП «Фізична культура і спорт» Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького інтегрує 5-кредитну дисципліну «Долікарська медична допомога та спортивна медицина», яка має досить великий обсяг і спрямована на навчання навичок першої допомоги з урахуванням спортивної специфіки (Фізична культура і спорт: освітньо-професійна програма, 2021).

Неординарним виступає підхід, реалізований в ОПП «Фізична культура і спорт» Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», де 4-кредитна дисципліна «Долікарська медична допомога» входить в один із блоків вибіркового освітнього компонентів (Фізична культура і спорт: освітньо-професійна програма, 2021).

Проте такий підхід є радше винятком, ніж трендом. Здебільшого дисципліни, спрямовані на навчання надання долікарської допомоги, мають обсяг від 3-х до 5-ти кредитів і належать до нормативної частини ОПП. Також варто зазначити, що в ОПП є варіації назв даних дисциплін. Проте вважаємо, що від цього їхня сутність залишається незмінною.

Загалом, дисципліни, зміст яких спрямований на навчання надання долікарської допомоги, присутні в більшості закладів вищої освіти, які проводять підготовку майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту.

Привертає увагу і дещо різний обсяг дисциплін, а також значна відмінність між їхніми назвами, хоча їхній зміст, по суті, аналогічний.

Аналіз силабусів дисциплін, пов'язаних із підготовкою фахівців фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги в разі нещасних випадків і невідкладних станів (Долікарська медична допомога: силабус навчальної дисципліни, 2020; Долікарська медична допомога та основи медичних знань: силабус навчальної дисципліни, 2022; Перша медична допомога: силабус навчальної дисципліни, 2022), дозволив виявити, що їхній зміст складається з теоретичної та практичної частин.

Зазвичай теоретична частина описує загальні принципи надання долікарської допомоги; дії в разі ушкодження сухожильно-м'язового апарату, переломів кісток, черепно-мозкових травм і закритих ушкоджень хребта, ушкоджень грудної клітки та черевної порожнини, ран і забиттів, комбінованих травм. Також приділено увагу допомозі в разі раптових захворювань.

Практична частина містить практикуми, узгоджені з темами теоретичної частини.

Проте під час розроблення змісту підготовки студентів до надання домедичної допомоги у професійній діяльності варто враховувати, що професійна діяльність у галузі фізичної культури і спорту має специфіку щодо надання долікарської допомоги, пов'язану з особливостями різних видів спорту і різновидів рухової активності, яку досить складно врахувати в єдиному інтегрованому курсі. Водночас, за контекстом, вона логічно перетинається зі змістом практичних спортивних дисциплін, як-от плавання, легка атлетика, гімнастика, спортивні ігри, спортивний туризм тощо (зазначимо, що назви дисциплін у різних ОПП можуть дещо різнитися – *Н. М.*).

Справді, аналіз силабусів практичних спортивних дисциплін показує, що досить поширеним є підхід, за якого питання надання першої допомоги інтегрується у зміст нормативних практичних спортивних дисциплін, як-от плавання (Плавання: силабус навчальної дисципліни, 2020; Спортивний туризм та орієнтування: силабус навчальної дисципліни, 2020) тощо. Зміст цих дисциплін також передбачає формування компетентностей, необхідних для надання долікарської допомоги під час роботи в галузі фізичної культури і спорту.

Щодо навчальних практик, відзначимо, що всі проаналізовані ОПП мають достатню кількість годин практичної підготовки для того, щоб можна було частину їхнього змісту спрямувати на навчання студентів деяких аспектів домедичної підготовки.

Загалом вважаємо, що різноманітність форм реалізації змісту Стандарту в ОПП різних ЗВО сприяє підвищенню конкуренції на ринку освітніх послуг і якості фізкультурно-спортивної освіти.

Досвід закладів вищої освіти нашої країни в аспекті формування в майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту готовності до надання долікарської допомоги був урахований під час розроблення авторської ОПП.

Зокрема, на основі програмних результатів навчання, визначених Стандартом, ми визначили компоненти освітньої програми, зміст яких має бути спрямований на формування готовності до надання долікарської допомоги у здобувачів освіти. Такими компонентами стали:

- навчальна дисципліна «Долікарська допомога в невідкладних станах»;
- змістовий модуль «Невідкладні стани і нещасні випадки на воді» навчальної дисципліни «Плавання»;
- змістовий модуль «Невідкладні стани і нещасні випадки на стадіоні» навчальної дисципліни «Легка атлетика»;
- змістовий модуль «Невідкладні стани і нещасні випадки на заняттях гімнастикою» навчальної дисципліни «Гімнастика»;
- змістовий модуль «Невідкладні стани і нещасні випадки у спортивних іграх» навчальної дисципліни «Спортивні ігри»;
- розділ навчальної практики на 4-му курсі «Практикум з долікарської допомоги в невідкладних станах».

Окрім визначених структурних компонентів, вважаємо за доцільне відображення у структурно-логічній схемі процесу формування готовності до надання долікарської допомоги в бакалаврів фізичної культури і спорту неформального компоненту.

Адже, як було показано вище, натепер різноманітні громадські ініціативи є дуже впливовим чинником навчання надання долікарської допомоги різних верств населення. Уважаємо, що здобувачі вищої освіти можуть за власної ініціативи брати участь у тренінгах, курсах, зборах, практикумах та інших заходах, які проводять громадські та волонтерські організації, а також державні структури з метою закріплення компетентностей з надання долікарської допомоги, а також формування додаткових знань і умінь із цієї теми.

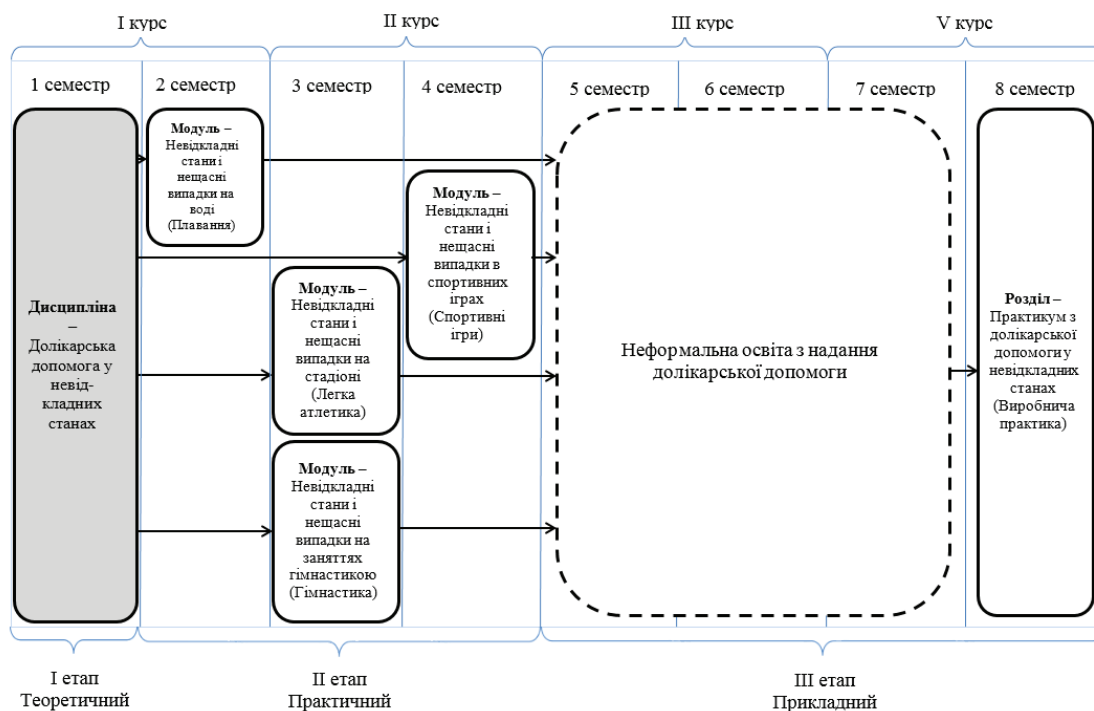
Уважаємо також, що результати такого неформального навчання можуть бути враховані в оцінюванні навчальних здобутків студентів. Зокрема, у формі додаткового бала під час оцінювання результатів навчальної практики.



Аналіз актуальних ОПП, що регламентують зміст освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт», дозволив зробити висновок про те, що найконструктивнішим підходом до вирішення цього завдання є побудова структурно-логічної схеми процесу формування готовності до надання долікарської допомоги, яка дасть нам змогу:

- представити цей процес як послідовність етапів, пов'язаних із засвоєнням здобувачами освіти змісту компонентів освітньої програми;
- у разі необхідності конкретизувати зміст кожного з компонентів ОПП, що залучені до цього процесу, не втрачаючи загального контексту;
- відобразити взаємозв'язки різних компонентів ОПП, показати міжпредметні зв'язки між ними;
- полегшити розумову роботу з розвитку первинної ідеї, інакше кажучи, використати схему як засіб пізнання досліджуваної предметної області.

Отже, представимо співвідношення освітніх компонентів ОПП і їх модулів, асоційованих із формуванням готовності до надання долікарської допомоги, у форматі структурно-логічної схеми (рис. 1).



**Рис. 1. Структурно-логічна схема формування в майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту готовності до надання долікарської допомоги**

Процесуальний характер формування готовності до надання долікарської допомоги в майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту, представлений на рисунку 1, відображається в послідовності етапів, що відрізняються один від одного насамперед освітніми завданнями.

Першим є теоретичний етап, який співвідноситься з 1-м семестром. На цьому етапі формування готовності до надання долікарської допомоги асоційовано з обов'язковою дисципліною «Долікарська допомога в невідкладних станах». Завданням етапу є знайомство майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту із принципами базової підтримки життєдіяльності та надання допомоги потерпілим в екстрених ситуаціях людьми без медичного досвіду та навичок до приїзду швидкої. Також на цьому етапі відбувається навчання алгоритмів дій у типових ситуаціях виникнення травм і невідкладних станів.

Другий етап – практичний, триває із 2-го по 4-й семестр. На цьому етапі відбувається засвоєння змісту модулів практичних спортивних дисциплін «Плавання», «Легка атлетика», «Гімнастика», «Спортивні ігри», які спрямовані не тільки на формування навичок надання долікарської допомоги за найбільш розповсюджених травм і невідкладних станів у тому чи іншому виді спорту, а й на розкриття контексту виникнення найбільш небезпечних ситуацій. Також приділено особливу увагу профілактиці травм у видах спорту, підготовці інвентарю та спортивних споруд, заходам безпеки під час проведення змагань і тренувань з окремих видів спорту.

Третій етап – прикладний, триває з 5-го по 8-й семестр. Цей етап асоціюється з неформальною освітою, а також виробничою практикою в закладах фізичної культури і спорту.

Завданням цього етапу є включення здобувачів освіти в реальний контекст професійної діяльності в аспекті організації долікарської допомоги під час професійної діяльності. Для цього у програму виробничої практики включено спеціальний практикум із долікарської допомоги в невідкладних станах і надзвичайних ситуаціях, спричинених руховою діяльністю. Він передбачає виконання декількох завдань зі звітуванням у загальному звіті практики. Це такі завдання: характеристика системи надання першої допомоги в організації практики; аналіз останньої ситуації, у якій знадобилося надання першої допомоги; пропозиції щодо вдосконалення системи надання першої допомоги.

Відзначимо, що, за потреби, декомпозиція рис. 1 дозволяє виділити і більш детально описати окремі компоненти освітньо-професійної програми, спрямовані на формування підприємницької компетентності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту, класифікуючи й описуючи їх відповідно до їхнього місця у процесі, що конструюється.

Отже, узагальнення нормативних джерел, результатів наукових досліджень і досвіду конструювання освітнього процесу в ЗВО дозволили дійти висновку про те, що підготовку майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги доцільно представити у формі структурно-логічної схеми, методологічною основою для побудови якої виступає компетентнісний підхід.

Необхідність спрямування освітнього процесу в ЗВО на формування в бакалаврів фізичної культури і спорту готовності, знань і умінь, необхідних для надання долікарської допомоги в невідкладних станах і нещасних випадках, підтверджено програмними результатами навчання Державного стандарту підготовки бакалаврів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт».

На основі аналізу цього Стандарту показано, що в освітніх програмах на формування готовності до надання долікарської допомоги доцільно спрямовувати окрему дисципліну. Водночас Стандарт не виключає залучення до процесу формування готовності до надання долікарської допомоги декількох освітніх компонентів, серед яких можуть бути практики і курсові роботи.

Аналіз актуальних ОПП виявив, що дисципліни, зміст яких спрямований на навчання надання долікарської допомоги, присутні в більшості закладів вищої освіти, які проводять підготовку майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту. Здебільшого такі дисципліни належать до нормативної частини ОПП. Назви цих дисциплін у різних ЗВО мають значні відмінності.

Доведено, що для підвищення якості освітнього процесу в контексті формування готовності до надання долікарської допомоги є доцільним урахування результатів неформального навчання, зокрема різноманітних курсів, спрямованих на формування компетентності з базової підтримки життєдіяльності та надання допомоги в екстрених ситуаціях. Результати такого неформального навчання можуть бути зараховані під час оцінювання навчальних практик.

Сформульовані вище положення знайшли відображення у структурно-логічній схемі підготовки майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги, яка

відображає послідовність етапів формування необхідних компетенцій, що відрізняються один від одного насамперед освітніми завданнями.

Першим є теоретичний етап, який співвідноситься з 1-м семестром. На цьому етапі формування готовності до надання долікарської допомоги асоційовано з нормативною дисципліною «Долікарська допомога в невідкладних станах». Завданням етапу є формування базових знань із надання долікарської допомоги в найбільш типових ситуаціях, а також відпрацювання основних алгоритмів надання такої допомоги.

Другий етап – практичний, триває із 2-го по 4-й семестр. На цьому етапі відбувається засвоєння змісту модулів практичних спортивних дисциплін «Плавання», «Легка атлетика», «Гімнастика», «Спортивні ігри», які спрямовані, серед іншого, на формування навичок надання долікарської допомоги за найбільш розповсюджених травм і невідкладних станів у тому чи іншому виді спорту, розкриття контексту виникнення найбільш небезпечних ситуацій. Також на цьому етапі приділено особливу увагу профілактиці травм у видах спорту, підготовці інвентарю та спортивних споруд і заходам безпеки під час проведення змагань і тренувань з окремих видів спорту

Третій етап – прикладний, триває з 5-го по 8-й семестр. Цей етап асоціюється з неформальною освітою, а також виробничою практикою в закладах фізичної культури і спорту. Завданням цього етапу є включення здобувачів освіти до реальної практики організації долікарської допомоги в ситуаціях професійної діяльності

Результати перевірки припущення про ефективність освітнього процесу, організованого відповідно до цієї структурно-логічної схеми, – тема наших подальших досліджень.

### Список використаної літератури

1. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Уведено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 567. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/017-fizichna-kultura-i-sport-bakalavr.pdf>

2. Тищенко В., Мезенцева Л. Типові травми під час занять спортивними єдиноборствами: ознаки та перша допомога. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2012. № 3. С. 96–100. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/TMFVS\\_2012\\_3\\_21.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/TMFVS_2012_3_21.pdf)

3. Жара Г., Білоус В. Проектування спеціальної підготовки до надання невідкладної допомоги в екстремальних видах спорту. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. 2014. № 8. С. 72–77.

4. Бабаліч В., Маленюк Т. Тенденції та перспективи викладання дисципліни «Надання першої долікарської допомоги у процесі занять фізичною культурою та спортом». *Young Scientist*. 2021. № 11(99). Р. 107–111. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-11-99-24>

5. Шапаренко І., Мироненко С. Теоретико-методичні аспекти викладання дисципліни «Лікарсько-профілактичний супровід у спортивній діяльності» у системі підготовки магістрів на факультетах фізичного виховання педагогічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»*. 2023. № 7(167). С. 179–185. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.7\(167\).37](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.7(167).37)

6. Медико-біологічні основи фізичної культури і спорту : навчальний посібник для студентів ВНЗ фізичного виховання і спорту / П. Назар та ін. Київ : Олімп. л-ра, 2013. 326 с.

7. Осіпов В. Спортивна медицина : навчальний посібник для студентів напрямів підготовки 6.010201 «Фізичне виховання», 6.010203 «Здоров'я людини». Бердянськ : БДПУ, 2013. 215 с.

8. Про освіту : Закон України № 2145–VIII від 05.09.2017 р. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print>

9. Спорт. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка». Полтава, 2023. 19 с.

10. Тренерська діяльність в обраному виді спорту. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка». Київ : Національний університет фізичного виховання і спорту України, 2023. 21 с.

11. Фізична культура і спорт. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка». Львів : Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького, 2021. 23 с.

12. Фізична культура і спорт. Освітньо-професійна програма першого рівня вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка». Полтава : Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2021. 18 с.

13. Долікарська медична допомога. Силабус навчальної дисципліни. Спеціальність 017 «Фізична культура і спорт». Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка». Освітній рівень – бакалавр. Полтава : Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка, 2020. URL: <https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/doc/disciplines/017/017bok32.pdf>

14. Долікарська медична допомога та основи медичних знань. Силабус навчальної дисципліни на 2022/2023 навчальний рік. Спеціальність 017 «Фізична культура і спорт». Освітній ступінь «бакалавр». Слов'янськ : Донбаська державна машинобудівна академія, 2022. URL: [http://www.ddma.edu.ua/docs/kafedry/fizv/Accreditation2022/Долікарська%20медична%20допомога%20та%20основи%20медичних%20знань/Силабус\\_Долікарська%20медична%20допомога%20та%20основи%20медичних%20знань.pdf](http://www.ddma.edu.ua/docs/kafedry/fizv/Accreditation2022/Долікарська%20медична%20допомога%20та%20основи%20медичних%20знань/Силабус_Долікарська%20медична%20допомога%20та%20основи%20медичних%20знань.pdf)

15. Перша медична допомога. Силабус навчальної дисципліни. Спеціальність 017 «Фізична культура і спорт». Освітній ступінь «бакалавр». Освітньо-професійна програма «Фізична культура і спорт». Рівне : НУВГП, 2022. URL: <http://ep3.nuwm.edu.ua/id/eprint/25683>

16. Плавання. Силабус навчальної дисципліни. Спеціальність: 014 Середня освіта (Фізична культура). Галузь знань: 01 «Освіта/Педагогіка». Ужгород : Ужгородський національний університет, 2020. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/30702>

17. Спортивний туризм та орієнтування. Силабус навчальної дисципліни. Спеціальність 017 «Фізична культура і спорт». Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка». Освітній рівень – бакалавр Полтава : Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка, 2020. URL: <https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/doc/disciplines/017/017bok31.pdf>

## References

1. Standart vyshchoyi osvity za spetsialnistyu 017 “Fizychna kultura i sport” dlya pershoho (bakalavrskoho) rivnya vyshchoyi osvity. Vvedeno v diyu nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 24.04.2019 № 567 [Standard of higher education in specialty 017 “Physical Culture and Sports” for the first (bachelor’s) level of higher education. On: the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 24.04.2019 № 567]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/017-fizichna-kultura-i-sport-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].

2. Tyshchenko, V., & Mezentseva, L. (2012). Typovi travmy pid chas zaniat sportyvnyy yedynoborstvamy: oznaky ta persha dopomoha [Typical injuries during martial arts: signs and first aid]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu – Theory and methods of physical education and sports*, 3, 96–100. Retrieved from [http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64](http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64).

exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\_FILE\_DOWNLOAD=1&Image\_file\_name=PDF/TMFVS\_2012\_3\_21.pdf [in Ukrainian].

3. Zhara, H. I., & Bilous, V. V. (2014). Proektuvannia spetsialnoi pidhotovky do nadannia nevidkladnoi dopomohy v ekstremalnykh vyдах sportu [Designing special training for providing emergency aid in extreme sports]. *Nauka i osvita – Science and education*, 8, 72–77 [in Ukrainian].

4. Babalich, V. A., & Maleniuk, T. V. (2021). Tendentsii ta perspektyvy vykladannia dystsypliny “Nadannia pershoi dolikarskoї dopomohy u protsesi zaniat fizychnoiu kulturoiu ta sportom” [Tendencies and prospects of teaching the discipline “Providing first aid during physical education and sports”]. *Young Scientist*, 11(99), 107–111. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-11-99-24> [in Ukrainian].

5. Shaparenko, I. Ye., & Myronenko, S. H. (2023). Teoretyko-metodychni aspekty vykladannia dystsypliny “Likarsko-profilaktychnyi suprovid u sportyvniі diialnosti” v systemi pidhotovky mahastriv na fakultetakh fizychnoho vykhovannia pedahohichnykh zakladiv vyshchoi osvity [Theoretical and methodological aspects of teaching the discipline “Medical and preventive support in sports activities” in the master’s training system at the faculties of physical education of pedagogical institutions of higher education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific journal of the Drahomanov National Pedagogical University. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (Physical Culture and Sports)*, 7(167), 179–185. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.7\(167\).37](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.7(167).37) [in Ukrainian].

6. Nazar, P. S., Shevchenko, O. O., & Husiev, T. P. (2013). Medyko-biolohichni osnovy fizychnoi kultury i sportu [Medical and biological foundations of physical culture and sports]. K.: Olimp. literatura [in Ukrainian].

7. Osipov, V. M. (2013). Sportyvna medytsyna [Sports medicine]. Berdiansk: BDPU [in Ukrainian].

8. Pro osvitu: Zakon Ukrainy № 2145-VIII vid 5 veresnia 2017. [About education: Law of Ukraine No. 2145–VIII from September 5, 2017. Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print> [in Ukrainian].

9. Sport. Osvitno-profesiina prohrama pershoho rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 017 “Fizychna kultura i sport” haluzi znan 01 “Osvita/Pedahohika” [Sport. Educational and professional program of the first level of higher education in the specialty 017 “Physical culture and sport” of the field of knowledge 01 “Education/Pedagogy”]. (2023) Poltava: Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].

10. Trenerska diialnist v obranomu vydi sportu. Osvitno-profesiina prohrama pershoho rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 017 “Fizychna kultura i sport” haluzi znan 01 “Osvita / Pedahohika” [Coaching activity in the chosen sport. Educational and professional program of the first level of higher education in the specialty 017 “Physical culture and sport” in the field of knowledge 01 “Education / Pedagogy”]. (2023). Kyiv: Natsionalnyi universytet fizychnoho vykhovannia i sportu Ukrainy [in Ukrainian].

11. Fizychna kultura i sport. Osvitno-profesiina prohrama pershoho rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 017 “Fizychna kultura i sport” haluzi znan 01 “Osvita/Pedahohika” [Physical culture and sports. Educational and professional program of the first level of higher education in the specialty 017 “Physical culture and sport” field of knowledge 01 “Education/Pedagogy”]. (2021). Lviv: Lvivskyi natsionalnyi universytet veterynarnoi medytsyny ta biotekhnolohii imeni S. Z. Hzhyskoho [in Ukrainian].

12. Fizychna kultura i sport. Osvitno-profesiina prohrama pershoho rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 017 “Fizychna kultura i sport” haluzi znan 01 “Osvita / Pedahohika” [Physical culture and sports. Educational and professional program of the first level of higher education in the specialty 017 “Physical culture and sport” field of knowledge 01 “Education / Pedagogy”]. (2021). Poltava: Natsionalnyi universytet “Poltavska politekhnikha imeni Yuriiia Kondratiuka” [in Ukrainian].

13. Dolikarska medychna dopomoha. Sylabus navchalnoi dystsypliny. Spetsialnist 017 “Fizychna kultura i sport”. Haluz znan 01 “Osvita/Pedahohika”. Osvitnii riven – bakalavr [Physical culture and sports. Educational and professional program of the first level of higher education in the specialty 017 “Physical culture and sport” in the field of knowledge 01 “Education / Pedagogy”]. (2020). Poltava: Poltavaska politekhnika imeni Yurii Kondratiuka. Retrieved from <https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/doc/disciplines/017/017bok32.pdf> [in Ukrainian].

14. Dolikarska medychna dopomoha ta osnovy medychnykh znan. Sylabus navchalnoi dystsypliny na 2022/2023 navchalnyi rik. Spetsialnist 017 “Fizychna kultura i sport”. Osvitnii stupin “bakalavr” [Pre-medical medical care and basics of medical knowledge. Syllabus of the academic discipline for the 2022/2023 academic year. Specialty 017 “Physical culture and sports”. Bachelor’s degree]. (2022). Slaviansk: Donbaska derzhavna mashynobudivna akademiia. Retrieved from [http://www.ddma.edu.ua/docs/kafedry/fizv/Accreditation2022/Долікарська%20медична%20допомога%20та%20основи%20медичних%20знань/Силабус\\_Долікарська%20медична%20допомога%20та%20основи%20медичних%20знань.pdf](http://www.ddma.edu.ua/docs/kafedry/fizv/Accreditation2022/Долікарська%20медична%20допомога%20та%20основи%20медичних%20знань/Силабус_Долікарська%20медична%20допомога%20та%20основи%20медичних%20знань.pdf) [in Ukrainian].

15. Persha medychna dopomoha. Sylabus navchalnoi dystsypliny. Spetsialnist 017 “Fizychna kultura i sport”. Osvitnii stupin “bakalavr”. Osvitno-profesiina prohrama ‘Fizychna kultura i sport’ [First aid. Syllabus of the academic discipline. Specialty 017 “Physical culture and sports”. Bachelor’s degree. Educational and professional program “Physical culture and sport”]. (2022). Rivne: NUVHP. Retrieved from <http://ep3.nuwm.edu.ua/id/eprint/25683> [in Ukrainian].

16. Plavannia. Sylabus navchalnoi dystsypliny. Spetsialnist: 014 “Serednia osvita (Fizychna kultura)”. Haluz znan: 01 “Osvita/Pedahohika” [Swimming. Syllabus of the academic discipline. Specialty: 014 “Secondary Education (Physical Culture)”. Field of knowledge: 01 “Education/Pedagogy”]. (2020). Uzhhorod: Uzhhorodskiy natsionalnyi universytet. Retrieved from <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/30702> [in Ukrainian].

17. Sportyvnyi turyzm ta oriientuvannia. Sylabus navchalnoi dystsypliny. Spetsialnist 017 “Fizychna kultura i sport”. Haluz znan 01 “Osvita/Pedahohika”. Osvitnii riven – bakalavr [Sports tourism and orientation. Syllabus of the academic discipline. Specialty 017 “Physical culture and sports”. Field of knowledge 01 “Education/Pedagogy”. Educational level – bachelor]. (2020). Poltava: Poltavaska politekhnika imeni Yurii Kondratiuka. Retrieved from <https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/doc/disciplines/017/017bok31.pdf> [in Ukrainian].

### **Марамуха Н. П. Структурно-логічна схема підготовки майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги**

У статті проаналізовано сучасний стан формування готовності до надання долікарської медичної допомоги в майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту. Обґрунтовано, що підготовку майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги доцільно представити у формі структурно-логічної схеми, методологічною основою для побудови якої виступає компетентнісний підхід.

Показано, що на формування готовності до надання долікарської допомоги в актуальних освітніх програмах зазвичай спрямована окрема навчальна дисципліна. Доцільним і можливим є спрямування на формування готовності до надання долікарської допомоги декількох освітніх компонентів, серед яких можуть бути практики та курсові роботи.

Доведено, що для підвищення якості освітнього процесу в контексті формування готовності до надання долікарської допомоги є доцільним урахування результатів неформального навчання, зокрема різноманітних курсів, спрямованих на формування компетентності з базової підтримки життєдіяльності та надання допомоги в екстрених ситуаціях. Результати такого неформального навчання можуть бути зараховані під час оцінювання навчальних практик.

Сформульовані вище положення знайшли відображення у структурно-логічній схемі підготовки майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги, яка відображає послідовність етапів формування необхідних компетенцій, що відрізняються один від одного передусім освітніми завданнями.

Результати перевірки припущення про ефективність освітнього процесу, організованого відповідно до цієї структурно-логічної схеми, – тема наших майбутніх досліджень.

*Ключові слова:* бакалавр фізичної культури і спорту, підготовка, долікарська медична допомога, структурно-логічна схема.

### **Maramukha N. Structural and logical scheme of training future bachelors of physical culture and sports to provide pre-medical care**

The article analyzes the current state of formation of readiness to provide pre-medical medical care among future bachelors of physical culture and sports. It is substantiated that the preparation of future bachelors of physical culture and sports to provide pre-medical care should be presented in the form of a structural-logical scheme, the methodological basis for which is the competence approach.

It is shown that, as a rule, a separate educational discipline is aimed at the formation of readiness to provide pre-medical care in current educational programs. At the same time, it is expedient and possible to direct several educational components, which may include internships and coursework, to the formation of readiness to provide pre-medical care.

It has been proven that in order to improve the quality of the educational process in the context of formation of readiness to provide pre-medical assistance, it is appropriate to take into account the results of informal education, in particular, various courses aimed at forming competence in basic life support and assistance in emergency situations. At the same time, the results of such informal training can be included in the evaluation of educational practices.

The provisions formulated above are reflected in the structural and logical scheme of training future bachelors of physical culture and sports to provide pre-medical care, which reflects the sequence of stages of formation of the necessary competencies, which differ among themselves, first of all, in educational tasks.

The results of testing the assumption about the effectiveness of the educational process organized according to this structural and logical scheme are the subject of our further research.

*Key words:* bachelor of physical culture and sports, training, pre-medical medical care, structural and logical scheme.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 30.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

УДК 37.035:378.14

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-64-71

**Сергієнко Анфіса Сергіївна,**

старша викладачка кафедри фундаментальних і галузевих юридичних наук  
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського,  
м. Кременчук, Україна.

anfisa.shmelyova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3863-5218>

## **ГРОМАДЯНСЬКА СВІДОМІСТЬ У СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ**

В умовах воєнного стану в Україні громадянська активність – це саме та діяльність, завдяки якій різні верстви населення мають можливість впливати на перебіг подій, навіть воєнних, у країні. Якщо сформована правосвідомість допомагає майбутньому правникові завдяки правильному ставленню до закону найкраще виконувати професійні обов'язки, розвинена громадянська свідомість створює громадянина-правника, який схильний і здатний робити внесок у розвиток держави. Наявність громадянської свідомості вказує на свідому громадянську позицію майбутнього юриста, доводить його особистісну зрілість.

Як стверджують у своєму дослідженні І. Іванюк, О. Овчарук і А. Терещенко, «на тлі суспільних перетворень та їх трансформацій у системах освіти важливу роль відіграє питання формування громадянина, його громадянської культури, освіченості у правовому, суспільному та політичному полі» (Іванюк, 2013).

На погляд О. Куліди, «проблема формування громадянської культури студентів – майбутніх юристів не може бути розглянута лише тільки з позицій педагогіки професійної освіти. Дана проблема розглядається в різних аспектах – філософському, політологічному, соціологічному, культурологічному, педагогічному» (Куліда, 2020, с. 133).

Для успішного формування громадянської свідомості у студентів українських ЗВО В. Березенко пропонує «взяти найкраще із практики радянських часів, зокрема щодо існування посади «політрука» або «замполіта» у закладах освіти». Проте дослідник зауважує, що «функції такого службовця мають бути лише освітянськими й інформативними щодо подій, які відбуваються в поточний історичний проміжок часу». Таку «прорадянську» позицію В. Березенко аргументує тим, «що пізнавальний інтерес молоді щодо актуальної політичної ситуації в Україні й у світі не має належної уваги з боку держави, тому так легко долучити молодь до сумнівних політичних махінацій, на кшталт провокаційних мітингів, заворушень тощо» (Березенко, 2019, с. 26). Натомість, у результаті проведеного аналізу досвіду формування громадянської свідомості в ЗВО США, Р. Засць зауважує, що «важливим складником є залучення студентів перших курсів до студентських клубів та організацій, які активно займаються громадською роботою та беруть участь у проектах із громадянської освіти». Дослідник зазначає, що «участь першокурсників в організації, підготовці та проведенні таких проєктів сприяє формуванню їхньої ідентичності, підтримує відчуття комфорту та причетності до громадянського середовища університету» (Засць, 2022, с. 159). С. Лапасенко вивчає стан громадянської освіти в Україні та зазначає, що «модернізація української освітньої системи відповідно до європейських стандартів, створення системи неперервної громадянської освіти є необхідними умовами зміцнення демократії та прискорення економічного зростання нашої держави» (Лапасенко, 2019).



Отже, одним з основних завдань магістерської підготовки майбутніх правників є формування, окрім правової, ще й громадянської свідомості – необхідного елемента ціннісно-сміслової компетентності майбутніх юристів, що передбачає особистісний соціальний розвиток, набуття таких важливих рис, як самоорганізація, небайдужість до життєвих потреб населення. Проте, на наш погляд, у закладах вищої освіти приділяється мало уваги громадянській освіті студентів-правників, що потребує вдосконалення процесу магістерської підготовки в цьому напрямі.

Мета статті полягає у визначенні сутності та відповідних організаційно-педагогічних засобів для формування громадянської свідомості майбутніх юристів у процесі магістерської підготовки до професійної діяльності.

Використано такі теоретичні наукові методи: аналіз науково-педагогічної літератури, синтез отриманої інформації для визначення сутності досліджуваного питання, порівняння підходів інших дослідників проблеми формування громадянської свідомості.

Для визначення місця громадянської свідомості в системі цінностей майбутніх юристів необхідно спочатку розкрити сутність поняття «громадянська свідомість» у його співвідношенні з поняттями «громадянська освіта», «громадянське виховання».

Учені О. Гевко, Л. Романишина та В. Мірошниченко визначають громадянську свідомість як «розвинене полікультурне мислення, здібності глибокого осмислення й оцінювання подій у державі та за її межами, правильні тактичні та стратегічні висновки щодо напрямів суспільного та світового розвитку» (Гевко та ін., 2023). Науковці М. Імерідзе та С. Люльчак розкривають зміст понять «громадянська свідомість» і «громадянська зрілість» в аспекті національно-патріотичного виховання та наголошують на тому, що «патріотизм лежить в основі громадянської зрілості сучасної молоді, що навчається у вітчизняних вишах. Патріотизм – горде слово. Ми маємо навчити наших здобувачів вищої освіти помічати його кожен день. Казати «Привіт!» замість російського «Привет». Патріотизм – це стати волонтером. Робити, що зможеш для своєї країни кожного дня» (Імерідзе, Люльчак, 2022). До показників сформованості громадянської свідомості дослідниця І. Романько відносить такі «риси, якості: політичну культуру і відповідальність за майбутнє країни, завзятість у досягненні мети, готовність до співчуття і співпереживання, високу моральність, почуття власної гідності, справедливості» (Романько, 2022, с. 280).

Т. Кравченко досліджує сутність громадянської освіти та зазначає, що «мова йде не просто про те, щоб навчити студентів тому, як працюють установи, але радше про те, щоб допомогти їм конструктивно взаємодіяти, критично мислити і бути соціально відповідальними» (Кравченко, 2020).

Науковці Ю. Мисливець, М. Імерідзе та В. Путніков проводять дефінітивний аналіз аспектів громадянської освіти та визначають її як «особистісне новоутворення, формування якого відбувається у процесі реалізації навчальних і виховних систем професійної підготовки в закладах вищої освіти» (Мисливець та ін., 2024).

*Громадянська освіта* – це передусім формування у студентів критичного мислення, медіаграмотності, політичної, виборчої, фінансової грамотності, патріотизму й інших важливих компонентів. Кінцевим результатом громадянської освіти майбутніх правників мають бути бажання і готовність долучатися до громадських організацій або, спираючись на отримані правові та громадянські знання та відповідні навички, створювати власні громадські об'єднання для захисту прав та інтересів населення. *Громадянське виховання* в закладах вищої освіти – система організаційно-педагогічних умов і засобів, що формує громадянську свідомість у системі цінностей студентів. У навчально-виховній роботі з майбутніми правниками громадянське виховання має становити значний відсоток, оскільки наявність громадянської свідомості є одним із показників сформованості ціннісно-сміслової компетентності у процесі магістерської підготовки.

У схваленій у 2018 р. Концепції громадянської освіти в Україні підкреслено, що громадянська освіта є складною динамічною системою, яка поєднує громадянські знання, громадянські вміння та громадянські чесноти (Концепція, 2018). На рис. 1 докладніше зображено схему закладеної в Концепції системи громадянської освіти.

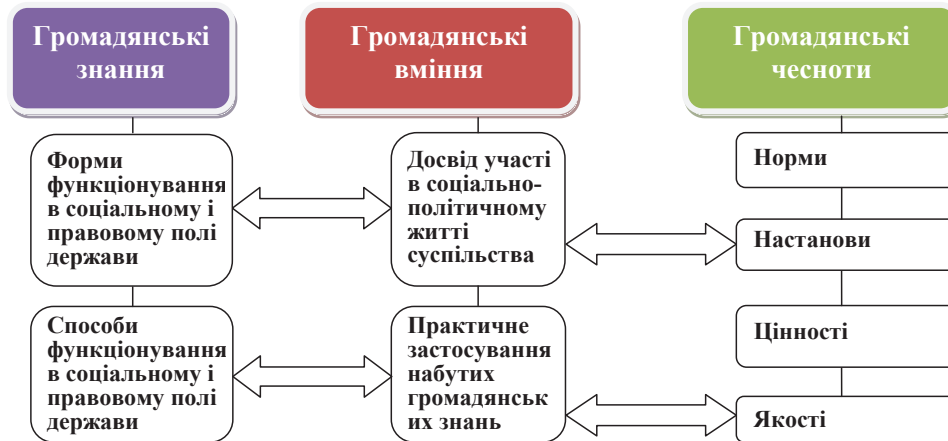


Рис. 1. Система громадянської освіти в Україні згідно з її Концепцією

Для формування громадянської свідомості майбутніх правників можна застосовувати такі організаційно-педагогічні засоби:

- участь студентів у соціальних акціях, спрямованих на користь держави або на допомогу соціально вразливим верствам населення;
- участь у благодійних заходах закладу вищої освіти;
- волонтерська діяльність за власною ініціативою або під керівництвом викладачів.

Найефективнішим засобом формування громадянської свідомості в умовах воєнного стану є участь студентів-правників у важливих соціальних акціях за власною ініціативою. Зокрема, у лютому – березні 2022 р. студенти щодня їздили до річкового вокзалу і заготовляли пісок для укріплення блокпостів територіальної оборони Кременчука, готували їжу для біженців, які почали прибувати до міста. Після трагедії 14 січня 2023 р. у Дніпрі майбутні юристи разом з іншими студентами Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського терміново здали кров для жителів міста, які постраждали від ракетного влучання в багатоповерховий будинок.

Одним із дієвих засобів формування громадянської свідомості майбутніх юристів є впровадження в навчальний процес волонтерської діяльності. На думку О. Антимис, У. Дутчак і В. Міськів, «сьогодні, під час військового протистояння, зростає роль волонтерства серед студентства. Волонтерська (добровольча) діяльність – особлива соціальна, культурна формація, яка є в інституті громадянського суспільства. Нині волонтерство має багатоаспектний характер. Французьке *volontaire* походить від загальноіндоєвропейського кореня, що означає «прагнення, бажання»: латинське *voluntas* і слов'янське «воля» – з тієї ж парадигми. Тобто волонтери – це люди, які добровільно й безоплатно роблять свій внесок у розвиток широкого спектра справ для суспільства» (Антимис та ін., 2024).

Як зазначає В. Ясинська, «великий досвід практичної волонтерської діяльності, активне залучення до неї молоді мають США. В американській вищій школі волонтерство є педагогічною практикою, що поєднує в собі академічну освіту і надання послуг населенню студентами» (Ясинська, 2019, с. 122–123). Отже, на думку дослідниці, «волонтерська діяльність студентської молоді є одним із найефективніших засобів формування соціальної активності та соціального розвитку студентської молоді» (Ясинська, 2019, с. 124). В. Замятін досліджує розвиток

волонтерського руху в Україні в умовах воєнного стану та зазначає, що мить початку війни 24 лютого 2022 р. «характеризується особливістю, яка була неочікуваною як для нападників та міжнародної спільноти, так і, можливо, для політичного керівництва самої України. Ідеться насамперед про хвилю добровольчого руху українців, які стали до оборони країни і до волонтерського руху від перших годин російської агресії» (Замятін, 2023).

Зокрема, за активної участі майбутніх юристів і викладачів кафедри фундаментальних і галузевих юридичних наук Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського (далі – КрНУ) у 2022 р., одразу на початку російсько-української війни, на базі спортивного комплексу (далі – СК) КрНУ «Політехнік» було створено гуманітарний центр-склад, у якому студенти-волонтери щоденно розвантажували транспорт із міжнародними гуманітарними вантажами. Водночас у гуртожитку № 4 КрНУ було розгорнуто роботу Центру тимчасового перебування для вимушених переселенців «Кременчук», де здобувачі освіти з активною громадянською позицією мали можливість допомагати внутрішньо переміщеним особам, постраждалим від обстрілів дітям-сиротам, малозабезпеченим сім'ям та іншим соціально вразливим верствам населення.

Студенти-правники розвантажували привезену з гуманітарного центру-складу у СК «Політехнік» гуманітарну допомогу, допомагали її сортувати й роздавати населенню, особисто брали участь у формуванні фонду одягу, постільних речей, засобів гігієни, медичних засобів, питної води та харчування для переселенців (рис. 2).



**Рис. 2. Участь волонтерів-правників у формуванні фонду одягу і постільної білизни в Центрі тимчасового перебування «Кременчук»**

За співучасті викладачів кафедри фундаментальних і галузевих юридичних наук КрНУ та студентів-правників із початку російсько-української війни в університеті був організований Пункт волонтерської допомоги Територіальній обороні (далі – ТРО) Кременчука, у якому волонтери-правники разом зі студентами інших кафедр одразу почали забезпечувати бійців ТРО пакетами із продуктами, доставляти сухі пайки, печиво, чай, каву та сигарети на блокпости. Завдяки волонтерській участі було придбано бензопилу, електричні чайники й інші необхідні речі, організовано виготовлення розгрусок і плитоносок.

Також завдяки постійному проведенню різноманітних благодійних заходів (ярмарків, концертів, днів відкритих дверей, наукових пікніків тощо) студенти-правники долучаються до зби-

рання коштів на користь ЗСУ або внутрішньо переміщених осіб, підтримують таким чином обороноздатність країни та допомагають досягати прожиткового мінімуму особам, постраждалим від війни, адже активна участь у таких заходах вказує на сформовані соціальну зрілість і громадянську свідомість студентів. Окрім збирання коштів, волонтери-правники шиють балаклави та маскувальні сітки для бійців спецназу, на зібрані благодійні внески закупають для них спеціальну амуніцію, рації, наплічники, турнікети, аптечки, каремати, утеплювачі та забезпечують доставку посилок.

**Висновки.** Проблема формування громадянської свідомості як одного з важливих елементів ціннісно-сміслової компетентності студентів-правників може бути вирішена завдяки застосуванню нових форм навчально-виховної діяльності у процесі професійної підготовки, спрямованих на практичну діяльність на користь держави та населення в умовах воєнного стану. Упровадження таких організаційно-педагогічних засобів, як тематичні флешмоби на соціальну тематику, благодійні заходи закладу вищої освіти, волонтерська діяльність, сприятиме розвитку відповідних соціальних навичок і громадянської активності загалом, що згодом формує громадянську свідомість майбутніх юристів.

Наступним етапом наукових розвідок пропонуємо дослідження чинників формування громадянської свідомості майбутніх правників у процесі магістерської підготовки, адже таке формування потребує створення необхідних організаційно-педагогічних умов.

### Список використаної літератури

1. Роль куратора та виховної роботи в медичному вузі під час військового стану / О. Антимис та ін. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2024. № 1(360). С. 9–15. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-1\(360\)-142-152](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-1(360)-142-152)
2. Березенко В. Детермінанти формування громадянської свідомості виборців. *Юридична психологія*. 2019. № 2(25). С. 23–30. DOI: <https://doi.org/10.33270/03192502.23>
3. Формування громадянської свідомості студентів технічних спеціальностей на заняттях з гуманітарних дисциплін / О. Гевко та ін. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 4(10). С. 390–400. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4\(10\)-390-400](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-390-400)
4. Заєць Р. Тенденції розвитку системи формування громадянської свідомості студентів закладів вищої освіти США. *Молодь і ринок*. 2022. № 9–10(207–208). С. 157–161. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268910>
5. Замятін В. Громадянська освіта у воєнний час: особливості та виклики. *Сучасний стан, пріоритети та перспективи розвитку системи громадянської освіти в Україні* / укл. : Ю. Якименко та ін. Київ : Razumkov centre, 2023. С. 67–72.
6. Сучасний стан громадянської освіти в Україні : аналітичний звіт / І. Іванюк та ін. Київ : ГО «Об'єднання «Агенція розвитку освітньої політики», 2013. 104 с.
7. Імерідзе М., Люльчак С. Формування громадянської зрілості в процесі національно-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. № 17(173). С. 32–36. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7080116>
8. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, схвалена розпорядженням КМУ від 03.10.2018 р. № 710-р. (у редакції від 08.10.2022 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>
9. Кравченко Т. Громадянська освіта як необхідна передумова існування людини у правовому суспільстві (на прикладі досвіду Великобританії). *Молодий учений*. 2020. № 11(87). С. 379–383. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-82>
10. Куліда О. Формування громадянської культури майбутніх юристів у процесі професійної підготовки. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи* : збірник матеріалів

лів XXVI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Переяслав, 2 березня 2020 р.). Вип. 26. С. 132–135. Переяслав, 2020.

11. Лапаєнко С. Громадянська освіта як чинник формування сучасного громадянського суспільства в Україні. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 17. Т. 2. С. 39–42. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-8>

12. Науково-освітній вимір громадянської освіти вітчизняної вищої школи / Ю. Мисливець. *Дидактика*. 2024. № 1. С. 27–34. DOI: <https://doi.org/10.58407/DIDACTICS.24.1.4>

13. Романько І. Формування громадянської правосвідомості студентів-юристів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін. *Економіко-правові дискусії : матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів та науковців (м. Кропивницький, 30 квітня 2022 р.)*. С. 279–282. Кропивницький, 2022.

14. Ясинська В. Волонтерська діяльність студентської молоді як засіб її соціальної активності. *Соціально-педагогічні засади формування громадянської відповідальності у студентів : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 11–12 квітня 2019 р.)*. С. 121–124. Київ, 2019.

### References

1. Antymys, O. V., Dutchak, U. M., & Miskiv, V. A. (2024). Rol kuratora ta vykhovnoi roboty v medychnomu vuzi pid chas viiskovoho stanu [The role of curator and educational work in a medical university during martial law]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical Science, 1(360)*, 9–15. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-1\(360\)-142-152](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-1(360)-142-152) [in Ukrainian].

2. Berezenko, V. V. (2019). Determinanty formuvannia hromadianskoi svidomosti vybortsiv [Determinants of the formation of voters' civic consciousness]. *Yurydychna psykholohiia – Legal psychology, 2(25)*, 23–30. DOI: <https://doi.org/10.33270/03192502.23> [in Ukrainian].

3. Hevko, O. I., Romanyshyna, L. M., & Miroshnichenko, V. I. (2023). Formuvannia hromadianskoi svidomosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostei na zaniattiakh z humanitarnykh dystsyplin [Formation of civic consciousness of students of technical specialties in classes on humanitarian disciplines]. *Visnyk nauky ta osvity. Seriya "Pedagogika" – Visnyk of science and education. Series "Pedagogika"*, 4(10), 390–400. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4\(10\)-390-400](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-390-400) [in Ukrainian].

4. Zayets, R. (2022). Tendentsii rozvytku systemy formuvannia hromadianskoi svidomosti studentiv zakladiv vyshchoi osvity SSHA [Development trends of the system of formation of civic consciousness of students of higher education institutions of the USA]. *Molod i rynek – Youth and the market, 9–10(207–208)*, 157–161. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268910> [in Ukrainian].

5. Zamyatin, V. (2023). Hromadianska osvita u voiennyi chas: osoblyvosti ta vyklyky [Civic education in wartime: features and challenges]. *Suchasnyi stan, priorityty ta perspektyvy rozvytku systemy hromadianskoi osvity v Ukrayini – Current state, priorities and prospects for the development of the public education system in Ukraine*. (pp. 67–72). Kyiv: Razumkov centre [in Ukrainian].

6. Ivanyuk, I. V., Ovcharuk, O. V., & Tereshchenko, A. B. (2013). Suchasnyi stan hromadianskoi osvity v Ukraini: analitychnyi zvit [Current state of civic education in Ukraine: analytical report]. Kyiv: HO "Obiednannia "Ahentsiia rozvytku osvitnoi polityky" [in Ukrainian].

7. Imeridze, M. B., & Liulchak, S. Yu. (2022). Formuvannia hromadianskoi zrilosti v protsesi natsionalno-patriotichnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Formation of civic maturity in the process of national-patriotic education of students of higher education]. *Visnyk NU "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka. Seriya "Pedagogichni nauky" Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko. Series "Pedagogical sciences"*, 17(173), 32–36. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7080116> [in Ukrainian].

8. Kontsepsiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini: skhvalena rozporiadzhenniam KМУ vid 03.10.2018 № 710-r (v redaktsiyi vid 08.10.2022) [The concept of the development of civic education in Ukraine: approved by the order of the CMU of October 3, 2018 No. 710 (from 08.10.2022)]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

9. Kravchenko, T. V. (2020). Hromadianska osvita yak neobkhidna peredumova isnuvannia liudyny v pravovomu suspilstvi (na prykladi dosvidu Velykobrytanii) [Civic education as a necessary prerequisite for the existence of a person in a legal society (on the example of the experience of Great Britain)]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*, 11(87), 379–383. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-82> [in Ukrainian].

10. Kulida, O. (2020). Formuvannia hromadianskoi kultury maibutnix yurystiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of civic culture of future lawyers in the process of professional training]. *Humanitarnyi prostir nauky: dosvid ta perspektyvy – Humanitarian sciences: evidence and perspectives*, 26, 132–135 [in Ukrainian].

11. Lapayenko, S. V. (2019). Hromadianska osvita yak chynnyk formuvannia suchasnoho hromadianskoho suspilstva v Ukraini [Civic education as a factor in the formation of modern civil society in Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 17(2), 39–42. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-8> [in Ukrainian].

12. Myslyvets, Yu., Imeridze, M., & Putnikov, V. (2024). Naukovo-osvitnii vymir hromadianskoi osvity vitchyznianoї vyshchoї shkoly [Scientific and educational dimension of civic education of the national higher school]. *Dydaktyka – Didactics*, 1, 27–34. DOI: <https://doi.org/10.58407/DIDACTICS.24.1.4> [in Ukrainian].

13. Romanko, I. I. (2022). Formuvannia hromadianskoi pravosvidomosti studentiv-yurystiv u protsesi vyvchennia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of civil legal awareness of law students in the process of studying social and humanitarian disciplines]. *Ekonomiko-pravovi dyskusii – Economic and legal issues*. (pp. 279–282). Kropyvnytskyi [in Ukrainian].

14. Yasynska, V. S. (2019). Volonterska diialnist studentskoi molodi yak zasib ii sotsialnoi aktyvnosti [Volunteer activity of student youth as a means of their social activity]. *Sotsialno-pedahohichni zasady formuvannia hromadianskoi vidpovidalnosti u studentiv – Socio-pedagogical bases of forming civic responsibility in students*. (pp. 121–124). Kyiv [in Ukrainian].

### **Сергієнко А. С. Громадянська свідомість у системі цінностей майбутніх правників**

Статтю присвячено теоретичному дослідженню питання формування громадянської свідомості майбутніх юристів для підвищення їхньої ціннісно-сміслової компетентності. Метою є визначення сутності громадянської свідомості майбутніх юристів і відповідних організаційно-педагогічних засобів для її формування у процесі магістерської підготовки. Використано такі теоретичні наукові методи: аналіз науково-педагогічної літератури, синтез отриманої інформації для визначення сутності досліджуваного питання, порівняння підходів інших дослідників проблеми. Розглянуто громадянську свідомість у співвідношенні із громадянською освітою і громадянським вихованням. Обґрунтовано важливість формування громадянської свідомості, яке має здійснюватися відповідно до чинної Концепції громадянської освіти в Україні. Розроблено схему громадянської освіти, у якій три базові компоненти громадянської освіти поділено на окремі складники, взаємопов'язані один з одним. У зв'язку з уведенням в Україні воєнного стану досліджено залучення майбутніх правників до громадянської активності на користь бійців Збройних сил України та населення, яке постраждало від наслідків російсько-української війни. У дослідженні висвітлено практичний досвід формування громадянської свідомості на кафедрі фундаментальних і галузевих юридичних наук Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Особливу увагу приділено участі студентів у соціальних акціях і благодійних заходах, а також упровадженню волонтерської діяльності у процес

магістерської підготовки. Наголошено на позитивному впливі запропонованих заходів щодо формування громадянської свідомості. Результати дослідження сприятимуть удосконаленню формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх правників у процесі магістерської підготовки.

*Ключові слова:* громадянська свідомість, громадянська освіта, громадянське виховання, волонтерська діяльність, магістерська підготовка.

### **Serhiienko A. Civic consciousness in the future lawyers' system of values**

The article is devoted to a theoretical study of the issue of formation of civic consciousness of future lawyers to enhance their value and meaning competence. The purpose is to determine the essence of civic consciousness of future lawyers and the appropriate organizational and pedagogical means for its formation in the process of master's training. The following theoretical scientific methods were used: analysis of scientific and pedagogical literature, synthesis of the information obtained to determine the essence of the issue under study, comparison of approaches of other researchers of the problem. The article considers civic consciousness in relation to civic education and civic consciousness formation. The importance of forming civic consciousness, which should be carried out in accordance with the current Concept of Civic Education in Ukraine, is substantiated. A scheme of civic education has been developed, in which the three basic components of civic education are divided into separate components that are interrelated. In connection with the introduction of martial law in Ukraine, the article examines the involvement of future lawyers in civic activism in favor of the soldiers of the Armed Forces of Ukraine and the population affected by the consequences of the Russian-Ukrainian war. The study highlights the practical experience of forming civic consciousness at the Department of Fundamental and Branch Legal Sciences of the Mykhailo Ostrohradskyi National University of Kyiv. Particular attention is paid to the participation of students in social events and charitable activities, as well as the introduction of volunteer activities in the process of master's training. The positive impact of proposed measures on the civic consciousness formation is emphasized. The results of the study will contribute to the improvement of the formation of value and semantic competence of future lawyers in the process of master's training.

*Key words:* civic consciousness, civic education, civic consciousness formation, volunteer activity, master's training.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 28.08.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

УДК 316.752:303.035]:37.011.3-051:81'243  
DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-72-77

**Шкарлет Валерія Олександрівна,**  
аспірантка кафедри романо-германської філології  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,  
м. Полтава, Україна.  
shkarlet.valeria@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2958-6557>

## **СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Питання щодо формування полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов в процесі фахової підготовки є відкритим для багатьох учених, що працюють в сфері гуманітарних наук: філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології, внаслідок чого поняття «цінність» набуло статусу міждисциплінарного, що дає змогу різнобічно розглянути це поняття, але водночас ускладнює вироблення усталеного понятійного апарату. Відзначимо, що на позначення сукупності цінностей, які обирають люди, соціологи послуговуються терміном «ціннісні орієнтації». Соціологія аналізує ціннісні орієнтації через характеристику соціальних якостей особистості, її відношення до навколишнього світу, статусу та ролі в структурі суспільства. Нові освітні реалії зумовлюють підвищені вимоги до рівня фахової компетентності вчителя іноземної мови, його професійних та особистісних якостей.

Аналіз науково-педагогічної літератури довів, що різні структури формування полікультурних ціннісних орієнтацій були розглянуті в різних наукових аспектах: філософії такі науковці, як М. Боришевський, І. Зязюн, І. Кант, В. Огнев'юк та ін., соціології – М. Вебер, О. Здравомислов, В. Ядов та ін., психології – Б. Анан'єв, Г. Балл, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Маслоу, К. Роджерс та ін., педагогіці – Н. Волкова, І. Ісаєв, О. Коберник, Л. Коберник, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та ін.

Питанням мовної культури та полікультурних ціннісних орієнтацій присвятили свої наукові доробки Ф. Бацевич, В. Демецька, Н. Миропольська, Р. Помірко, А. Паславська, О. Селіванова, Т. Скубашевська, на думку яких саме полікультурні ціннісні орієнтації визначають гуманістичну культуру міжнаціонального спілкування.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні формування полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов в процесі фахової підготовки, сутність якої полягає в ефективності розроблених педагогічних умов формування полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов; визначити місце полікультурних ціннісних орієнтацій в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів іноземних мов.

Перш ніж перейти, безпосередньо, до певних структур формування полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов в процесі фахової підготовки, вважаємо за необхідним уточнити, як розуміють науковці поняття «цінність» та «ціннісні орієнтації» в науковому педагогічному дискурсі, які широко вживаються в контексті формування або розвитку особистісних якостей педагогічних працівників. Витоки осмислення природи цінностей сягають античної пори. В сучасному світі категорія цінності найбільш ґрунтовно була розроблена класичною німецькою філософією і введена у науковий обіг І. Кантом, який протиставив сферу моральності сфері природи, продемонструвавши відмінності в уявленнях про



необхідне, про цінності та норми з одного боку й уявлення про існуюче, світом речей з іншого боку (Березовська, 2013, с. 95).

Основи соціологічного аспекту вивчення цінностей та ціннісних орієнтацій заклав німецький соціолог М. Вебер (Васильєва, 2015, с. 43-44), котрий відстоював думку, що головним, визначальним у суспільстві має бути не загальне для всіх явище, тобто закон, а щось значуще. Критерієм значущого виступають цінності, тобто усвідомлені інтереси, які спричиняють цінність кожного предмета.

Важливим напрямом наукових пошуків стало вивчення цінностей у проекції на виховання людини, розгляд їхньої специфіки у педагогіці. Влучною, на наш погляд, є думка дослідника Н. Никандрова, який зауважив, що «коли ми виховуємо чи навчаємо, ми передаємо цінності» (Андрущенко, 2009, с. 7).

Основні зміни в системі підготовки майбутніх вчителів ґрунтуються на методологічних принципах, які визначають роль педагога як активного учасника в полікультурному середовищі, що впливає з ключових філософських концепцій, які лежать в основі сучасних глобальних підходів і активно впроваджуються у сфері освіти (Кон, 2009, с. 79).

Однією з таких змін є концепція глобалізації, що акцентує відповідність педагогічної освіти особливостям глобального розвитку. Вона сприяє об'єднанню кращих інтелектуальних ресурсів та міжнародному співробітництву в освітній сфері, заснованому на принципах діалогу та взаємодії культур (Кон, 2009, с. 81).

Організація освітнього процесу в фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов має базуватися на діалозі культур, принципі контрасту в оволодінні змістом полікультурної освіти, описовому принципі у пошуку спільних і відмінних рис в культурах народів світу, а також у вихованні поваги і зацікавленості до національних цінностей і особливостей інших народів, їх мови, традицій, культури тощо (Дубич, 2007, с. 111). Полікультурність допомагає бачити у різноманітності спільне та розуміти, що різні культури мають свої унікальні цінності, які варто поважати та розуміти. Це сприяє розширенню світогляду майбутніх учителів іноземних мов, розвитку толерантності, взаєморозуміння та поваги до інших культур (Зимня, 2018, с. 102).

Згідно з дослідженнями В. Андрущенко, для успішної імплементації полікультурної освіти в закладах вищої освіти необхідно створити в них відповідну організаційну структуру, що сприятиме досягненню таких основних цілей:

- забезпечення правових гарантій і врахування освітніх і культурних потреб національних (етнічних), мовних та культурних меншин;
- сприяння формуванню глибокого розуміння етнічного, мовно-культурного різноманіття в українському суспільстві;
- виділення важливості освоєння знань про мови та культури різних націй, що мешкають в Україні;
- розвиток навичок взаєморозуміння, поваги і толерантності у представників різних національностей;
- підтримка формування громадянських цінностей, які сприяють лояльності та патріотизму до демократичної держави (Андрущенко, 2009, с. 13).

Вважаємо, що наведені цілі полікультурної освіти необхідно враховувати також і в процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, оскільки саме вивчення іноземних мов формує необхідні знання про особливості етнічного, мовнокультурного, філологічного, ораторського різноманіття українського суспільства та інших народів. До основних завдань полікультурної компетентності та виокремлення полікультурних ціннісних орієнтацій можна також віднести:

- формування уявлень про культуру та різмаїття культур;
- залучення до культурних цінностей народів;
- формування позитивних ціннісних орієнтацій особистості щодо вивченої культури;
- виховання толерантного ставлення до культурних відмінностей, подолання негативних етно-соціальних стереотипів;

– розвиток вмінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур завдяки міжкультурній комунікації.

Ці завдання допомагають підготувати майбутніх учителів іноземних мов до ефективного функціонування в соціально- і культурно-різноманітному суспільстві, де розуміння та повага до різних культур є ключовою компетентністю.

Виходячи з цього, на нашу думку структура полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів іноземних мов може бути розглянута через кілька ключових компонентів:

1. Когнітивний компонент – знання про різні культури, їхні традиції, мови та історію; розуміння значення культурного різноманіття у суспільстві.

2. Емоційно-мотиваційний компонент – відкрите ставлення до інших культур; емпатія та повага до представників різних культур.

3. Моральний компонент – визнання рівності всіх культур та їхньої цінності; усвідомлення етичних принципів міжкультурного спілкування.

4. Практичний компонент – навички міжкультурної комунікації; здатність адаптувати освітні методики з урахуванням культурних особливостей учнів.

5. Соціально-рефлексивний компонент – активна участь у міжкультурних ініціативах і проєктах; розвиток спільнот, які підтримують культурне різноманіття.

Розглянемо більш детально запропоновані компоненти структури полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов.

1. Когнітивний компонент є одним із важливих аспектів формування професійної готовності педагогів до роботи в умовах багатокультурного середовища. Він охоплює знання, уявлення та розуміння, які стосуються культурних особливостей, традицій, цінностей та світоглядів різних етнічних груп і національностей. Наукові дослідження Н. Васильєвої допомогли сформулювати важливі підходи до розвитку когнітивного компонента, підкреслюючи необхідність знання культурних особливостей, толерантності та здатності до міжкультурної комунікації (Васильєва, 2014, с. 49).

Цей компонент можна розглядати в кількох аспектах: знання про культурні різниці; розуміння важливості міжкультурної комунікації; аналіз цінностей та стереотипів; пошук шляхів інтеграції культурних цінностей в освітній процес. Отже, когнітивний компонент полікультурних ціннісних орієнтацій не лише дає основи для взаємоповаги та толерантності, але й є важливим елементом у забезпеченні соціальної згуртованості та гармонійного розвитку суспільства.

2. Емоційно-мотиваційний відображає ставлення, емоційні реакції та почуття, які виникають у педагогів щодо різних культур, етнічних груп та соціальних норм. І. Кон в своїх наукових дослідженнях підкреслює важливість емоційного компонента як необхідної складової формування майбутніх учителів, здатних ефективно працювати в умовах культурного різноманіття та сприяти розвитку емпатії, поваги та соціальної згуртованості серед учнів та здобувачів освіти (Кон, 2009, с. 80). Спираючись на її думку емоційно-мотиваційний компонент є важливим для створення здорового, толерантного та інклюзивного освітнього середовища. Він включає такі складові: емоційна відкритість до різноманіття; толерантність і емпатія; зниження рівня страху або упереджень; почуття гордості за різноманіття; мотивація до активної участі в полікультурному навчанні (Кон, 2009, с. 86).

Загалом, емоційний компонент полікультурних ціннісних орієнтацій допомагає майбутнім вчителям іноземних мов формувати позитивне ставлення до різноманіття, створюючи таким чином гармонійну атмосферу для навчання, де кожен учень відчуває себе прийнятним і цінним.

3. Моральний компонент включає етичні принципи та норми, що сприяють формуванню ставлення до культурного різноманіття, толерантності, взаємоповаги та справедливості у навчальному процесі. В своїх дослідженнях Г. Гансен акцентувала на важливості форму-

вання моральних орієнтацій у педагогів, які сприятимуть розвитку соціальної згуртованості та взаємоповаги серед учнів з різних культурних середовищ, чим значно вплинула на розвиток теорії полікультурної освіти та формування морального компонента ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів, акцентуючи увагу на етичних принципах, таких як справедливість, рівність і взаємоповага (Гансен, 2005, с. 116). Отже, основні аспекти морального компонента: повага до гідності кожної особистості; справедливість і рівність; інтеграція моральних норм у навчальний процес; боротьба зі стереотипами та упередженнями. Тому моральний компонент полікультурних ціннісних орієнтацій допомагає майбутнім вчителям іноземних мов не лише передавати знання, але й формувати у своїх учнів важливі моральні якості, що сприяють створенню гармонійного та толерантного суспільства.

4. Практичний передбачає здатність педагогів застосовувати знання, емоції та моральні принципи на практиці, організовуючи навчальний процес так, щоб він підтримував культурне різноманіття та інклюзивність. Вивчення практичного компоненту полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів стало важливим напрямом у педагогічних дослідженнях. Одним з таких дослідників є І. Ломакіна, яка акцентувала увагу на необхідності формування полікультурної компетентності в умовах глобалізації та розвитку різноманітних культур (Ломакіна, 2007, с. 87). Відштовхуючись від її наробітків можемо виділити основні аспекти практичного компонента: організація інклюзивного навчального середовища; інтеграція полікультурних тем у навчальні програми; використання полікультурних методик та інструментів; робота з учнями з різних культурних середовищ; попередження і вирішення конфліктів між культурами.

Таким чином, практичний компонент полікультурних ціннісних орієнтацій полягає в здатності майбутніх вчителів іноземних мов активно реалізовувати полікультурні підходи у своїй педагогічній діяльності, створюючи сприятливі умови для взаєморозуміння, співпраці та розвитку учнів з різних культурних середовищ.

5. Соціально-рефлексивний компонент стосується здатності педагогів взаємодіяти з різними соціальними групами, формувати позитивні соціальні відносини в багатокультурному середовищі та сприяти розвитку соціальної згуртованості серед учнів. Варто зупинитись на дослідженнях І. Зимньої, яка акцентувала увагу на важливості розвитку у майбутніх учителів таких соціально-рефлексивних навичок, як міжкультурна комунікація та адаптація до різних соціокультурних середовищ. І. Зимня виділяє такі аспекти соціально-рефлексивного компонента (Зимня, 2018, с. 122): сприяння соціальній інтеграції учнів; формування соціальних норм толерантності та взаємоповаги; попередження соціальної ізоляції; розвиток соціальної відповідальності та громадянської позиції; створення полікультурного навчального простору. Таким чином, соціальний компонент полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів іноземних мов допомагає створити в навчальному закладі атмосферу соціальної згуртованості, де кожен учень відчуває свою належність до спільноти і має можливість розвивати свої соціально-рефлексивні навички у взаємодії з однолітками з різних культурних середовищ.

Можна зробити висновок, що саме зазначена структура полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов в процесі фахової підготовки допоможе зформувати у майбутніх педагогів комплексне розуміння та готовність працювати в полікультурному середовищі, що є важливим у сучасній освіті.

На нашу думку, важливість включення структури формування полікультурних ціннісних орієнтацій в освітні програми, присвячені фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов, наразі стало актуальною проблемою. Таке включення допоможе виробити необхідні навички для ефективної роботи в сучасному освітньому середовищі. Це буде сприяти підвищенню ефективності фахової підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до роботи у сучасних умовах на національному і міжнародному рівнях.

### Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти. *Вища освіта України*. 2009. Вип. 3. С. 5–13.
2. Березовська О. О. Актуальність формування міжкультурної компетенції майбутніх вчителів у контексті глобалізації освітнього простору. *Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога*. Дрогобич, 2013. С. 95–100. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/12278/1/Ber-3.pdf> (дата звернення: 07.08.2023).
3. Васильєва Н. О. Полікультурні тенденції сучасної вітчизняної та іншомовної освіти. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 21. С. 43–50.
4. Гансен Г. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2005. 263 с.
5. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Рівне, 2007. 267 с.
6. Зимня І. В. Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект : монографія. Івано-Франківськ : Ярина, 2018. 352 с.
7. Кон І. О. Професійно значимі якості викладача іноземної мови у ВНЗ. *Вісник Львівського університету. Сер. Педагогіка*. 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 79–86.
8. Ломакіна І. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук. Харків : Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2007. 206 с.

### References

1. Andrushchenko, V. P. (2009). Umovy ta napriamy innovatsiinoho rozvytku osvity [The conditions and directions of innovative development of education]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 3, 5–13 [in Ukrainian].
2. Berezovska, O. O. (2013). Aktualnist formuvannia mizhkulturnoi kompetentsii maibutnix vchyteliv u konteksti hlobalizatsii osvithnoho prostoru [The relevance of the formation of future teachers' intercultural competence in the context of the globalization of the educational space]. *Teoretyko-metodolohichni osnovy profesiinoi pidhotovky pedahoha – Theoretical and Methodological Foundations of Teacher Training*. (pp. 95–100). Drohobych. Retrieved from <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/12278/1/Ber-3.pdf> [in Ukrainian].
3. Vasyliieva, N. O. (2014). Polikulturni tendentsii suchasnoi vitchyznianoї ta inshomovnoi osvity [The multicultural trends of modern domestic and foreign language education]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical Almanac*, 21, 43–50 [in Ukrainian].
4. Gansen, G. (2005). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnoho vchytelia do mizhosobystisnoi vzaiemodii v sytuatsii konfliktu [The pedagogical conditions for training the future teacher for interpersonal interaction in a conflict situation]. *Candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
5. Dubych, K. V. (2007). Osobystisno oriientovane vykhovannia studentiv v umovakh sotsiokulturnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu [The personally oriented education of students in the socio-cultural environment of a higher educational institution]. *Candidate's thesis*. Rivne [in Ukrainian].
6. Zymnia, I. V. (2018). Polikulturna osvita maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoї osvity: teoretychnyi aspekt [The multicultural education of the future teacher of a higher education institution: theoretical aspect]. Ivano-Frankivsk: Yaryna [in Ukrainian].
7. Kon, I. O. (2009). Profesiino znachymi yakosti vykladacha inozemnoi movy u VNZ [The professionally significant qualities of a foreign language teacher at a university]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Ser. Pedahohika – Bulletin of Lviv University. Ser. Pedagogy*, 25(3), 79–86 [in Ukrainian].
8. Lomakina, I. V. (2007). Formuvannia tolerantnykh vidnosyn studentiv u polikulturnomu seredovyshchi vyshchoho navchalnoho zakladu [The formation of tolerant relations of students in a

multicultural environment of a higher educational institution]. *Candidate's thesis*. Kharkiv. nats. un-t im. V. N. Karazina [in Ukrainian].

### **Шкарлет В. О. Структура формування полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов в процесі фахової підготовки**

У статті приділено увагу структурі формування полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов в процесі фахової підготовки. Розглянуто основні ключові аспекти формування полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов, теоретично обґрунтовано, що структура формування полікультурних ціннісних орієнтацій як педагогічна умова сприяє якій фаховій підготовці. Обґрунтовано доцільність використання структури полікультурних ціннісних орієнтацій як педагогічна умова якісної фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Здійснено аналіз кількох структур полікультурних ціннісних орієнтацій для набуття майбутніми учителями в процесі фахової підготовки на базі аналізу необхідної інформації. Розроблено власну структуру полікультурних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов, яка допоможе зформувати у майбутніх педагогів комплексне розуміння та готовність працювати в полікультурному середовищі, що є важливим у сучасній освіті. У підсумку вказано на важливість включення структури формування полікультурних ціннісних орієнтацій в освітні програми, присвячені фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов, що допоможе виробити необхідні навички для ефективної роботи в сучасному освітньому середовищі та що буде сприяти підвищенню ефективності фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов до роботи у сучасних умовах на національному і міжнародному рівнях.

*Ключові слова:* полікультурність, майбутні учителі, іноземні мови, ціннісні орієнтації, фахова підготовка.

### **Shkarlet V. The structure of the formation of multicultural value orientations of future foreign languages teachers in the process of professional training**

The article pays attention to the structure of the formation of multicultural value orientations of future foreign languages teachers in the process of professional training. The main key aspects of the formation of multicultural value orientations of future foreign languages teachers are considered, it is theoretically substantiated that the structure of the formation of multicultural value orientations as a pedagogical condition contributes to high-quality professional training. The expediency of using the structure of multicultural value orientations as a pedagogical condition for quality professional training of future foreign languages teachers is substantiated. An analysis of several structures of multicultural value orientations for acquisition by future teachers in the process of professional training was carried out based on the analysis of the necessary information. An own structure of multicultural value orientations of future foreign languages teachers has been developed, which will help to form future teachers' comprehensive understanding and readiness to work in a multicultural environment, which is important in modern education. In conclusion, the importance of including the structure of the formation of multicultural value orientations in educational programs dedicated to the professional training of future foreign languages teachers is indicated, which will help to develop the necessary skills for effective work in the modern educational environment and that will contribute to increasing the effectiveness of the professional training of future foreign languages teachers to work in modern conditions at the national and international levels.

*Key words:* multiculturalism, future teachers, foreign languages, value orientations, professional training.



## СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 376

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-78-85

**Звєкова Вікторія Корніївна,**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти

Ізмаїльського державного гуманітарного університету,

м. Ізмаїл, Україна.

vikazvekova19@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6044-8814>

### **ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Сучасна система освіти прагне забезпечити рівень можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей і потреб. Одним із найбільш актуальних напрямів у цій сфері є розвиток творчого мислення в дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Творче мислення є ключовим чинником, що сприяє загальному розвитку особистості, адаптації до швидко змінених умов соціуму, розширює можливості самореалізації. Для дітей з особливими освітніми потребами розвиток цієї складової частини є не тільки бажаним, але й необхідним елементом успішної соціалізації та інтеграції. Розвиток творчих здібностей школярів нині має значне соціальне значення. Сучасне суспільство потребує не лише кваліфікованих виконавців, але й фахівців, які можуть працювати швидко, якісно та творчо (Моляко, 1991, с. 47).

Проблема методики інтегративного підходу під час навчального процесу полягає в тому, що традиційне навчання не завжди ефективно для таких дітей через специфіку їхнього психофізичного розвитку. Це зумовлює необхідні розробки та впровадження інтегративних підходів, які враховували б індивідуальні особливості кожної дитини та забезпечували комплексний розвиток її творчих здібностей. Інтегративний підхід дозволяє залучити до процесу навчання не лише педагогів, а й психологів, логопедів та інших фахівців, створити тим самим умови для гармонійного розвитку (Ілляш, 2013, с. 58).

З наукового погляду проблема розвитку творчого мислення в дітей з особливими освітніми потребами пов'язана з вивченням процесів компенсації й адаптації в умовах дефекту, а також із розробленням теоретико-методологічних основ корекційної педагогіки та психології. Практична значущість цієї проблеми полягає в удосконаленні педагогічних технологій, спрямованих на розвиток творчого потенціалу таких дітей, що сприяє їхній соціальній адаптації. Отже, постановка проблеми розвитку творчого мислення в дітей з ООП має вагоме значення як для наукових досліджень, так і для практичної діяльності у сфері спеціальної й інклюзивної освіти на сучасному етапі.

У сучасній науковій літературі питання розвитку творчого мислення в дітей з особливими освітніми потребами привертає підвищену увагу дослідників і практиків.

Психолого-педагогічні дослідження таких учених, як Г. Альтшуллер, Ш. Амонашвілі, В. Біблер, Е. Боно, П. Гальперін, Є. Ільїн, О. Матюшкін, М. Миревич, Дж. Ніренберг і Я. Пономарьов, підтверджують, що творче мислення є ключовим інструментом для розв'язання численних життєвих проблем. Сутність психолого-педагогічного супроводу та своєчасного надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із порушеннями в умовах інклюзивного навчання роз-

кривають науковці В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Мамайчук, М. Малофєєв, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, Л. Шипіцина, Н. Шматко й інші. Проблему розвитку творчих здібностей у дітей досліджували такі вчені, як Л. Виготський, І. Лернер, С. Сисоєва та Б. Теплов.

У всіх дітей із нормальним інтелектуальним розвитком можна виховати риси творчої особистості. Інтеграція знань із різних галузей наук є ключовим аспектом у дослідженні та практиці розвитку творчого мислення в дітей з ООП. Загалом, аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значний прогрес у розв'язанні проблеми розвитку творчого мислення в дітей з ООП. Проте залишається багато невирішених питань, що стосуються методів оптимізації, забезпечення інтегративного підходу та впровадження новітніх технологій у практику інклюзивної освіти. Подальші дослідження мають зосередитися на розробленні комплексних програм, які враховують індивідуальні потреби кожної дитини та забезпечують максимальний розвиток її творчості (Миронова, 2016, с. 164).

Актуальність дослідження полягає у значному зростанні кількості дітей з різними порушеннями в Україні та необхідності їх успішної інтеграції в суспільство. Умови інклюзивної освіти вимагають створення ефективних методик і підходів для надання корекційно-реабілітаційної допомоги, що сприяє повноцінному розвитку, навчанню та соціалізації дітей з ООП. Це дослідження покликане розкрити сучасні методи та стратегії, які забезпечують успішну реабілітацію й інтеграцію таких дітей у навчальне середовище.

Зростання кількості людей з особливими потребами в Україні підкреслює актуальність інклюзивного навчання для всієї освітньої системи загалом і для «особливих» дітей зокрема. Вони всі потребують успішної інтеграції в суспільство. Цього потребують також і освітні заклади, щоб на рівні з усіма брати активну участь у спільному навчально-виховному процесі, соціальній адаптації, корекційно-реабілітаційній допомозі тощо.

Тому для української системи освіти важливо переосмислити стереотипи щодо «особливих» дітей. Упровадження інклюзивної освіти в навчальне середовище закладів освіти сприяє взаємодії дітей з особливими освітніми потребами з нормотиповими дітьми, дозволяє спостерігати за їхніми діями та діяльністю, наслідувати окремі вчинки, набувати соціального досвіду, розкрити свою індивідуальність і таким чином підвищувати свою самооцінку й інтеграцію в суспільство. Інклюзивний підхід передбачає створення сприятливого для всіх учасників навчального процесу безпечного психологічного середовища, яке гарантує необхідні умови для внутрішньої безпеки, розкриття індивідуальності, реалізації внутрішнього потенціалу й успішної соціалізації.

Основною метою статті є дослідження й обґрунтування інтегративного підходу до розвитку творчого мислення в дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна філософія освіти робить акцент на інклюзії й інтеграції, що спрямовані на забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх дітей, зокрема й дітей з особливими потребами. Важливим аспектом цього підходу є розвиток творчого мислення, яке сприяє самореалізації, соціалізації й особистісному зростанню кожної дитини. Нині в Україні тривають суттєві освітні трансформації, спрямовані на реалізацію інклюзивної освіти. Це стало ключовим напрямом реформування освітньої системи, який відповідає європейським принципам і стандартам. Обраний державою курс на створення належних умов для навчання дітей з ООП є важливим кроком на шляху до впровадження європейських стандартів у сфері освіти.

Інклюзивна освіта є одним з основних напрямів реформування освітніх систем у багатьох європейських країнах. Основною метою такого навчання є реалізація права на освіту для осіб з ООП (Ленів, 2014, с. 119).

Це підкреслює важливість забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних, розумових чи соціальних особливостей.

На міжнародній конференції ООН з питань освіти, науки і культури «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє» зазначалося, що впровадження інклюзії в освіту є центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти та створення більш інклюзивних суспільств. Освіта розглядається як ключовий засіб розвитку людського капіталу, підвищення економічних показників, розширення можливостей громадянства і подолання маргіналізації. Вона сприяє розвитку здатності особи ухвалювати власні рішення, формувати свою долю й активно брати участь у суспільному житті.

В Україні пріоритетність інклюзивної освіти нині полягає в переході до міжнародно-правових зобов'язань, які передбачають забезпечення інклюзивної освіти на всіх рівнях на основі принципу рівності можливостей. Цей перехід означає відмову від медичної моделі сприйняття особи на користь соціальної, що акцентує увагу на адаптації соціокультурного середовища до потреб людини. Особа, яка стикається з бар'єрами у функціонуванні через порушення стану здоров'я або культурні та соціальні відмінності, може стати повноцінним членом суспільства за умови належної підтримки, яка компенсує ці бар'єри (Рібцун, 2020, с. 157).

У сучасному освітньому середовищі інклюзивна освіта набуває все більшого значення, оскільки вона спрямована на забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхніх особливих потреб. Одним із ключових аспектів інклюзивної освіти є розвиток творчого мислення дітей з особливими потребами. Інтегративний підхід до цієї проблеми стає фундаментом сучасної філософії освіти, що враховує індивідуальні особливості кожної дитини та сприяє її самореалізації.

Значне збільшення кількості осіб з особливими потребами в Україні підтверджує важливість теми інклюзивного навчання для всієї системи освіти загалом і для «особливих» дітей зокрема. Усі вони потребують успішної інтеграції в суспільство, а також потребують її й освітні заклади, щоб на рівні з усіма брати активну участь у спільному навчально-виховному процесі, процесі соціальної адаптації, корекційно-реабілітаційної допомоги тощо.

Творче мислення є однією із ключових компетенцій, необхідних для успішної адаптації в сучасному світі. Воно дозволяє дітям знаходити нестандартні рішення, розвивати креативність і здатність до інновацій. Для дітей з особливими потребами розвиток творчого мислення має особливе значення, оскільки сприяє їхньому соціальному включенню, підвищує самооцінку та впевненість у власних силах.

Процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами й обмеженими функціональними можливостями в загальноосвітній простір є невідворотним на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей. Щоб цей процес був справді ефективним, необхідно забезпечити три ключові умови:

1. Навчання кожної дитини відповідно до її індивідуальних освітніх потреб і розвитку.
2. Можливість для дитини відвідувати навчальний заклад, залишаючись у сім'ї, а для батьків – виховувати власну дитину.
3. Розширення кола спілкування дитини та підвищення її соціальної адаптації.

Розвиток творчого мислення у дітей з ООП є складним і багатограним процесом, що потребує врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Основні теоретичні положення, на яких базується інтегративний підхід, такі: поєднання різних освітніх дисциплін і видів діяльності в єдиний навчальний процес, що сприяє комплексному розвитку дитини; використання міждисциплінарних зв'язків для формування цілісного світогляду в учнів; розвиток критичного мислення та креативності через інтеграцію знань із різних сфер; орієнтація на індивідуальні можливості та потреби дитини з метою оптимізації її навчального процесу; застосування методів активного навчання, що стимулюють самостійне мислення і творчу активність. Окрім того, інтегративний підхід спирається на ідею розвитку дитини у процесі спільної діяльності та взаємодії з однолітками та дорослими,



що відповідає концепції соціального конструктивізму. Важливим аспектом є також забезпечення емоційного та психологічного комфорту дітей з особливими освітніми потребами, що досягається через адаптацію навчальних матеріалів і методик до їхніх індивідуальних можливостей. Отже, інтегративний підхід дозволяє створити гнучку, динамічну освітню систему, яка сприяє гармонійному розвитку особистості кожної дитини, з урахуванням її унікальних потреб і потенціалу (Колупаєва, 2016, с. 7).

Інтегративний підхід також ураховує значення середовища в розвитку дитини, орієнтуючись на створення умов, що сприяють її всебічному розвитку. Це охоплює як фізичне середовище, що має бути безпечним і таким, що стимулює, так і соціальне, де взаємодія з іншими дітьми та педагогами сприяє формуванню комунікативних навичок і соціальної компетентності. Важливим є також урахування культурного контексту, у якому відбувається навчання, що дозволяє адаптувати навчальні матеріали та методики до реальних життєвих ситуацій і потреб учнів. Інтегративний підхід ставить за мету не лише передання знань, а й розвиток критичного мислення, самостійності, творчих здібностей і впевненості в собі, що є важливими для успішної соціалізації й адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

У межах інтегративного підходу велике значення надається індивідуалізації навчального процесу, що забезпечує врахування особливостей кожної дитини. Це досягається шляхом диференціації завдань і форм навчання, що дозволяє враховувати темп і стиль навчання кожного учня. Окрім того, інтегративний підхід передбачає активне залучення батьків і широкої громади до освітнього процесу, що сприяє створенню єдиного виховного простору та підтримки зусиль педагогів у розвитку дитини.

Завдяки такому підходу забезпечується послідовне та цілісне навчання, яке сприяє формуванню в дітей з особливими освітніми потребами ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності та подальшої інтеграції в суспільство. Інтегративний підхід, таким чином, створює умови для максимального розкриття потенціалу кожної дитини, незалежно від її особливостей розвитку (Атаманчук, 2014, с. 12).

Окрім того, інтегративний підхід передбачає використання різноманітних методів і технологій навчання, які сприяють активній участі дитини в навчальному процесі. Це може передбачати застосування інтерактивних засобів, як-от мультимедійні ресурси, ігрові технології, проєктні методи та групова робота. Такий підхід дозволяє зробити навчання більш цікавим і мотивуючим, що особливо важливо для дітей з особливими освітніми потребами.

Застосування інтегративного підходу також вимагає від педагогів високого рівня професійної компетентності, зокрема вміння адаптувати навчальні матеріали, планувати й організувати освітній процес з урахуванням індивідуальних потреб дітей. Це передбачає постійне професійне зростання педагогів, їхню готовність до інновацій та співпраці з іншими спеціалістами, як-от психологи, логопеди та соціальні працівники. У результаті інтегративний підхід сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, де кожна дитина може відчувати себе повноцінним учасником навчального процесу, що сприяє розвитку її самостійності, соціальних навичок і впевненості у власних силах.

Методика реалізації інтегративного підходу в освітньому процесі передбачає поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю та забезпечення міждисциплінарної взаємодії. В основі методики лежить принцип поступового і комплексного впровадження знань і навичок у різні аспекти життя дитини з особливими освітніми потребами (Ілляш, 2013, с. 58).

1. Міждисциплінарне планування. Передбачає спільну роботу педагогів різних спеціальностей для створення навчальних програм, які враховують усі аспекти розвитку дитини. Це дозволяє забезпечити цілісність навчального процесу й уникнути дублювання матеріалу.

2. Проєктна діяльність. Методика активно використовує проєкти, які інтегрують знання з різних дисциплін і сприяють розвитку критичного мислення та творчості. Проєктні завдання

можуть бути адаптовані до індивідуальних потреб кожної дитини, що дозволяє врахувати її сильні та слабкі сторони.

3. Ігрові технології. Використання гри як інструменту навчання дозволяє зробити процес засвоєння матеріалу цікавим і мотивуючим. Це особливо ефективно для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки гра дозволяє поєднувати навчання з розвитком соціальних і комунікативних навичок.

4. Індивідуальні освітні маршрути. Методика передбачає створення індивідуальних освітніх планів для кожної дитини, що включають цілі, завдання та методи навчання, адаптовані до її особливих потреб. Це дозволяє забезпечити максимально ефективне навчання з урахуванням індивідуальних темпів розвитку.

5. Інтерактивні технології. Використання мультимедійних засобів і цифрових ресурсів сприяє підвищенню залученості дітей у навчальний процес, стимулює їх активну участь і полегшує засвоєння складних концепцій.

6. Рефлексія та самооцінка. Важливим елементом методики є включення етапів рефлексії та самооцінки, що дозволяє дитині усвідомлювати свої досягнення та складнощі, а також сприяє розвитку відповідальності та самостійності.

7. Співпраця з родиною. Методика активно залучає батьків до навчального процесу, що забезпечує підтримку з боку сім'ї та допомагає створити єдиний освітній простір для дитини.

Висновки. Результати дослідження показують, що інтегративний підхід є дієвим інструментом для розвитку творчого мислення в дітей з особливими освітніми потребами. Практичні рекомендації включають такі аспекти: створення умов для багатогранної взаємодії між різними видами діяльності, використання інтеграції мистецтв у навчальному процесі, залучення дітей до проєктної діяльності, що сприяє розвитку креативного мислення, а також адаптацію освітніх матеріалів з урахуванням індивідуальних потреб учнів. Важливим є також упровадження диференційованого підходу до оцінювання результатів навчання, що дозволяє враховувати особливості кожної дитини та стимулювати її творчий потенціал. Використання міждисциплінарних методів, як-от арттерапія, музикотерапія й інтерактивні навчальні засоби, забезпечує всебічний розвиток творчих здібностей дитини.

### Список використаної літератури

1. Атаманчук Н. Психологічна готовність дітей з особливими потребами до школи в умовах інклюзивної освіти. *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 11–15.
2. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2015. Вип. 1(33). С. 4–11.
3. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5–7.
4. Ілляш С. Інтегрований підхід до навчання у початковій школі, його педагогічна цінність. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка / ред.-упор. : В. Ільницький та ін. Дрогобич : Посвіт, 2013. Вип. 6. Ч. II. С. 57–65.*
5. Колупасва А., Таранченко О. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3(79). С. 7–18.
6. Лепетченко М. В. Творче самовираження дошкільників із порушеннями мовлення як педагогічна проблема. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 6. С. 17–20. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros\\_2015\\_6\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_6_6)
7. Ленів З. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету*

імені М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2014. Вип. 28. С. 119–125.

8. Миронова С. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

9. Моляко В. Концепція виховання творчої особистості. *Рідна школа*. 1991. № 5. С. 47–51.

10. Рібцун Ю. Діалогова взаємодія педагогів та учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення (1–2, 3–4 класи) («Мистецька галузь», «Технологічна галузь»). *Стандартизація навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник*. Київ : Ін-т спец. педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України, 2020. 57 с.

### References

1. Atamanchuk, N. M. (2014). Psykhologichna hotovnist ditey z osoblyvymy potrebamy do shkoly v umovakh inklyuzyvnoho navchannya [Psychological readiness of children with special needs for school in the conditions of inclusive education]. *Nauka i osvita – Science and education*, 6, 11–15 [in Ukrainian].

2. Ashytok, N. (2015). Problemy inklyuzyvnoyi osvity v Ukrayini [Problems of inclusive education in Ukraine]. *Liudynoznavchi studii. Pedahohika – Humanities studies. Pedagogy*, 1(33), 4–11 [in Ukrainian].

3. Bekh, I. D. (2002). Intehratsiya yak osvitnya perspektyva [Integration as an educational perspective]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 5, 5–7 [in Ukrainian].

4. Illyash, S. (2013). Intehrovanyy pidkhid do navchannya v pochatkoviy shkoli, yoho pedahohichne znachennya [An integrated approach to learning in primary school, its pedagogical value]. *Aktualni problemy humanitarnykh nauk: mizhvuz.zb. nauk prats molodykh uchenykh – Topical issues of the humanities: interuniversity collection of scientific papers of young scientists*, 6, Ch. II, 57–65. Drohobych: Posvit [in Ukrainian].

5. Kolupayeva, A., & Taranchenko, O. (2016). Osvita ditey z osoblyvymy potrebamy za chasiv nezalezhnosti Ukrayiny: poetapnist u stratehichnomu vymiri [Education of children with special needs during the independence of Ukraine: phasing in a strategic dimension]. *Osoblyva dytyna: navchannya ta vykhovannya – A special child: education and upbringing*, 3(79), 7–18 [in Ukrainian].

6. Lepetchenko, M. V. (2015). Creative expression of preschoolers with speech disorders as a pedagogical problem [Creative Expression of Preschoolers with Speech Disorders as a Pedagogical Problem]. *Vykhovannya ta rozvytok obdarovanoyi osobystosti – Education and development of a gifted personality*, (6), 17–20. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros\\_2015\\_6\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_6_6) [in Ukrainian].

7. Leniv, Z. P. (2014). Osoblyvosti vprovadzhennya inklyuziyi ta pidhotovky profilnykh spetsialistiv: problemy, dosvid, perspektyvy [Peculiarities of implementation of inclusion and training of specialized specialists: problems, experience, prospects]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 19 «Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia» – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 19 «Correctional Pedagogy and Special Psychology»*, 28, 119–125 [in Ukrainian].

8. Myronova, S. P. (2016). Pedahohika inklyuzyvnoyi osvity [Pedagogy of inclusive education]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi nats. un-t imeni Ivana Ohiiienka [in Ukrainian].

9. Molyako, V. O. (1991). Kontseptsiya vykhovannya tvorchoyi osobystosti [The concept of education of a creative personality]. *Ridna shkola – Native school*, (5), 47–51 [in Ukrainian].

10. Ribtsun, Yu. V. (2020). Dialohichna vzayemodiya vchytelya ta uchniv pochatkovykh klasiv z tyazhkymy porushennyamy movlennya (1–2, 3–4 klasy) («Mystetska haluz», «Tekhnologichna haluz») [Dialogue interaction between teachers and students of primary classes with severe speech disorders (1–2, 3–4 grades) («Art branch», «Technology branch»)]. *Standartyzatsiya navchalno-*

*metodychnoho zabezpechennya navchannya molodshykh shkoliariv z tyazhkymy porushennyamy movlennya – Standardization of teaching-methodical support for teaching younger schoolchildren with severe speech disorders.* К.: In-t spets. pedahohiky i psykhohohiyi imeni M. Yarmachenka NAN Ukrayiny [in Ukrainian].

### **Звєкова В. К. Інтегративний підхід до проблеми творчого мислення дитини з особливими освітніми потребами**

У статті досліджено інтегративний підхід до розвитку творчого мислення в дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Автором визначено основні теоретичні підходи, які лежать в основі цього методу, зокрема культурно-історичний підхід, теорії компенсації й адаптації, а також корекційно-розвивальні методики. Творче мислення є однією із ключових складових частин гармонійного розвитку особистості, яка є успішною в соціалізації й адаптації в суспільстві. Для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) формування творчого мислення стає особливо актуальним, оскільки воно допомагає їм подолати бар'єри, зумовлені специфікою розвитку. Інтегративний підхід у роботі з такими процедурами забезпечує взаємодію різних фахівців, що забезпечує всебічну підтримку і розвиток. Інтегративний підхід до розвитку творчого мислення дітей з особливими освітніми потребами є ефективним інструментом для досягнення успішної соціалізації й адаптації таких дітей у суспільстві. Міждисциплінарна співпраця та використання адаптованих методів навчання сприяють розвитку творчих здібностей, що є ключовим аспектом гармонійного розвитку особистості.

Проведено емпіричне дослідження, спрямоване на оцінювання ефективності міждисциплінарного підходу, що включає арттерапію, музикотерапію й інтерактивні навчальні засоби, на розвиток творчого мислення дітей з особливими освітніми потребами. Результати показали значне підвищення рівня творчої активності та креативного мислення в дітей. Висвітлено важливість індивідуалізації навчання та залучення різних фахівців до процесу розвитку творчих здібностей. У статті також представлено перспективи подальших досліджень, зокрема, розширення дослідницької бази, розроблення нових методик і вивчення довготривалих ефектів розвитку інтелекту.

*Ключові слова:* інтегративний підхід, творче мислення, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, арттерапія, музикотерапія, розвиток.

### **Zvekova V. An integrative approach to the problem of creative thinking of a child with special educational needs**

The article presents an integrative approach to the development of creative thinking in children with special educational needs (SEN). The author defines the main theoretical approaches that underlie this method, in particular, the cultural-historical approach, theories of compensation and adaptation, as well as corrective and developmental methods. Creative thinking is one of the key components of harmonious personality development, which is a successful socialization and adaptation in society. For children with special educational needs (SEN), the formation of creative thinking becomes especially relevant, as it will help them overcome the barriers provided by the specifics of development. An integrative approach in working with such procedures ensures the interaction of various specialists, which ensures comprehensive support and development. An integrative approach to the development of creative thinking of children with special educational needs is an effective tool for achieving successful socialization and adaptation of such children in society. Interdisciplinary cooperation and the use of adapted teaching methods contribute to the development of creative abilities, which is a key aspect of harmonious personality development.

An empirical study aimed at evaluating the effectiveness of an interdisciplinary approach, which includes art therapy, music therapy and interactive educational tools, in the development of creative

thinking of children with SEN was conducted. The results showed a significant increase in the level of creative activity and creative thinking in children. The importance of individualization of training and involvement of various specialists in the process of development of creative abilities is highlighted. The article also presents the prospects for further research, in particular, the expansion of the research base, the development of new methods, and the study of the long-term effects of intelligence.

*Key words:* integrative approach, creative thinking, children with special educational needs, inclusive education, art therapy, music therapy, development.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 28.08.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

УДК 378.22:376-056.36]: 005.336.2 (045)

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-86-92

**Капустіна Олена Ігорівна,**

докторка філософії,

викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,

м. Харків, Україна.

lenaik1996@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8859-7435>

## **КОМПОНЕНТИ СТРУКТУРИ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ-ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Відповідно до вимог сучасного світу випускнику закладу вищої освіти не досить володіти лише теоретичними знаннями обраної галузі. Високу зацікавленість із боку роботодавців викликають фахівці, які мають компетентності, що дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність. Компетентність майбутніх фахівців визначає їхню здатність працювати самостійно, ухвалювати рішення, генерувати нові ідеї для покращення результатів професійної діяльності, взаємодіяти з колегами тощо. Успішність вирішення фахових завдань та досягнення поставлених цілей залежить від рівня розвитку фахової компетентності, що відображає здатність виконувати обов'язки в конкретній галузі, саме тому «сучасні вимоги до якості вищої освіти спрямовані на підготовку фахівців високого професійного рівня, усебічну практичну підготовку майбутніх фахівців» (Харківська, 2019, с. 177).

Утвердження принципів інклюзії, ідей рівності та поваги до різноманітності зумовлює необхідність розвитку фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки, що характеризує спроможність створювати належні освітні умови для дітей з порушеннями інтелекту, конструювати і реалізовувати адекватні їй потребам освітній маршрут та індивідуальну програму.

Отже, дослідження компонентів структури фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки постає актуальним питанням у контексті нагальної потреби в конкурентоспроможних фахівцях, здатних здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей із порушеннями інтелекту.

Результати наукового пошуку доводять, що проблема структури компетентності майбутніх фахівців перебуває в полі уваги сучасних науковців. О. Бобирєвою (2020 р.) обґрунтовано структуру фахової компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, О. Паламар (2014 р.) визначено компоненти психологічної компетентності тифлопедагога, І. Малишевською (2018 р.) проаналізовано компоненти професійної компетентності фахівця в галузі інклюзивної освіти, Л. Ликтей (2019 р.) розглянуто методичну компетентність викладача педагогічного коледжу.

Водночас є необхідність у з'ясуванні компонентів структури фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки та їх глибинному вивченні.

Метою статті є визначення й обґрунтування компонентів структури фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки. Для досягнення поставленої мети було використано теоретичні методи дослідження: системний і порівняльний аналіз, узагальнення.

Визначення компонентів структури фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки дозволить уточнити напрями розвитку особистості, знання та вміння з корекційно-розвивальної роботи, необхідні для успішної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

О. Бобирєвою (Бобирєва, 2020, с. 249) до структури фахової компетентності педагога включено: змістовий, діяльнісний, особистісний.

Д. Супрун (Супрун, 2018, с. 393) компонентами професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти визначає професійно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, операційно-діяльнісний, результативно-рефлексивний

Отже, структура фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки має включати компоненти, що відображатимуть мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний, рефлексивний аспекти, а також систему етичних переконань, якостей, необхідних для прояву належної поведінки фахівця галузі спеціальної й інклюзивної освіти.

Мотивація відіграє важливу роль у становленні майбутнього фахівця. Успішність корекційно-розвивальної роботи магістрів-олігофренопедагогів залежить від усвідомленого і відповідального ставлення до навчання, виховання, соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Саме тому до структури фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки необхідно включити компонент, що відображатиме зацікавленість і спрямованість особистості до опанування методів і технологій роботи з дітьми з порушеннями інтелекту.

На думку О. Мисик (Мисик, 2018, с. 7), мотиваційний компонент є стрижневим у структурі фахової компетентності та передбачає сформованість духовного світу особистості, спрямованість прагнень до здійснення педагогічної діяльності на високому науково-методичному рівні, шляхом застосування фахових знань, умінь і навичок у реальному освітньому процесі.

М. Буйняк (Буйняк, 2019, с. 178–179) зроблено висновок про наявність у більшості педагогів низького та початкового рівнів сформованості мотиваційного компонента, що ускладнює взаємодію вчителів із дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі та є одним із ключових чинників, через який вони відчувають дискомфорт у соціальному оточенні. З огляду на зазначене постає необхідність у розвитку цього компонента.

Розвиток мотивації до організації освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища постає важливим завданням у професійній підготовці здобувачів освіти, оскільки від прагнення і бажання будувати партнерські стосунки з дітьми, їхніми батьками залежить успішність діагностико-аналітичної, корекційно-розвивальної, консультативної діяльності.

Отже, мотиваційний складник визначимо ключовим у структурі фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки. Проте варто в мотиваційному компоненті враховувати соціальний аспект, що дозволить магістрам-олігофренопедагогам створити сприятливий соціальний контекст для розвитку та навчання дітей з порушеннями інтелекту, сприяти їхньому повноцінному включенню в суспільство. Саме тому у структурі фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки пропонуємо виокремити соціально-мотиваційний компонент.

До структури фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки вважаємо за доцільне включити також професійно-етичний компонент.

О. Акімова (Акімова, 2015, с. 30) звертає увагу на те, що підготовка майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі на засадах професійної етики є ключовим елементом успішного навчання дітей України з різними потребами й особливостями.

Видається слушною думка Л. Ликтей (Ликтей, 2019, с. 80) про важливість етичного компонента. У своєму дослідженні структури методичної компетенції викладача педагогічного коледжу вчена доводить, що цей компонент відображає рівень етичного формування, усвідомлення

морально-етичних норм і правил спільної діяльності. Він також спрямований на професійне виконання педагогічних обов'язків, у якому враховуються уявлення про сукупність моральних вимог до вчителя

Отже, урахування професійно-етичного компонента у структурі фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки сприятиме розвитку особистості, спроможної здійснювати успішну діяльність у галузі спеціальної педагогіки з урахуванням загальноприйнятих суспільних принципів, а також норм етики спеціального педагога (повага до прав і потреб кожної дитини, дотримання конфіденційності, відповідальність за результати роботи, щирість у стосунках із батьками та колегами, висока культура педагогічного спілкування).

Наступним компонентом структури фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки визначимо когнітивний.

Урахування когнітивного компонента у структурі фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки дозволить спрямувати здобувачів освіти на набуття фахових знань і практичних навичок, пов'язаних із корекційно-розвивальною роботою, формуванням свідомої та відповідальної особистості, здатної пропагувати ідеї інклюзії серед населення та поважати право на рівність.

О. Паламар (Паламар, 2014, с. 381) розмірковує над змістом когнітивного компонента психологічної компетентності тифлопедагога та зазначає, що цей компонент передбачає: здатність до опанування фахових знань, які допомагають вирішувати педагогічні завдання ефективно, готовність до постійного вдосконалення та підвищення рівня освіти, можливість використання сучасних інформаційних систем.

Д. Супрун обґрунтовано когнітивно-компетентнісний компонент, що «становить сукупність таких характеристик, як системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань (опанування матеріалу на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим його використанням)» (Супрун, 2018, с. 190).

Отже, у процесі розвитку фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів варто орієнтуватись на вдосконалення когнітивного компонента, підвищення рівня вихованості, освіченості.

Уважаємо за доцільне врахувати результати досліджень учених спеціальної й інклюзивної освіти щодо операційно-діяльнісного компонента.

На думку І. Малишевської (Малишевська, 2018, с. 275), операційно-діяльнісний компонент включає систему навичок, які дозволяють майбутньому педагогу аналізувати власні індивідуальні особливості та порівнювати їх з потребами дітей з особливими освітніми потребами; визначати свою роль у розвитку інклюзивного суспільства та підтримувати соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами; застосовувати різноманітні методи, форми і засоби для ефективної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Д. Супрун (Супрун, 2018, с. 195) звертає увагу на те, що операційно-діяльнісний компонент консолідує сформованість діагностичних, змістово-процесуальних умінь і прогностичних умінь.

Водночас у нашій науковій розвідці віддамо перевагу функціональному компоненту, зміст якого полягає в «реалізації набутих знань під час практичних занять і майбутньої професійної діяльності» (Чопик, 2014, с. 16).

Визначення даного компонента забезпечить виконання магістрами-олігофренопедагогами професійних обов'язків і ефективної роботи з дітьми з порушеннями інтелекту в контексті їх навчання та розвитку.

З огляду на те, що магістру-олігофренопедагогу важливо вміти відстежувати динаміку розвитку фахової компетентності, аналізувати результати діяльності команди психолого-педаго-



гічного супроводу, визначати чинники, що впливають на досягнення професійних цілей, уважаємо за необхідне виокремити рефлексивний компонент.

Д. Супрун представлено результативно-рефлексивний компонент: «здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності» (Супрун, 2018, с. 393).

Т. Качалова та колектив науковців у статті «Інклюзивна компетентність викладача ЗВО: сутність, структура» (Качалова та ін., 2023, с. 132) розглядають рефлексивний компонент як здатність аналізувати досвід упровадження інклюзивних підходів, спроможність здійснювати оцінювання результатів власної діяльності та виправляти помилки, уміння підвищувати рівень інклюзивної компетентності та забезпечувати саморозвиток.

Отже, розвиток рефлексивного компонента структури фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки дозволить виявляти та розуміти власні сильні та слабкі сторони, постійно вдосконалювати свої методи та підходи до корекційно-розвивальної роботи з дітьми, прогнозувати та передбачати результати.

Відповідно до вимог сучасного ринку праці є запит на конкурентоспроможних фахівців, здатних застосовувати фахові знання у практичній діяльності, вирішувати складні завдання в непередбачуваних умовах, генерувати нові ідеї та сприяти покращенню та модернізації обраної галузі. З огляду на посилення уваги з боку суспільства і держави до питання забезпечення освітою дітей з особливими освітніми потребами, зокрема й із порушеннями інтелектуального розвитку, постає необхідність у компетентних спеціальних педагогах.

З метою ефективного навчання й оцінювання рівня розвитку фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів визначено компоненти структури досліджуваного явища: мотиваційно-соціальний, професійно-етичний, когнітивний, функціональний і рефлексивний. Перспективою подальших наукових пошуків убачаємо визначення критеріїв і показників розвитку фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки.

### Список використаної літератури

1. Акімова О. Педагогічна деонтологія як компонент інклюзивної освіти майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2015. № 1(38). С. 23–30. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/2740> (дата звернення: 08.04.2024).
2. Бобирєва О. Характеристика компонентів фахової компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. *Actual problems of science and practice : materials of the 14 th International scientific and practical conference (27–28 April, 2020)*. Stockholm, 2020. URL: <https://cutt.ly/aw41cQiW> (дата звернення: 08.04.2024).
3. Буйняк М. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Кам'янець-Подільський, 2019. 322 с.
4. Качалова Т. В., Новгородський Р. Г., Останіна Н. С., Криловець М. Г., Левандовський М. Ю. Інклюзивна компетентність викладача ЗВО: сутність, структура. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя*. 2023. № 2. С. 127–134. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-2-127-134>
5. Ликтей Л. Етичний компонент методичної компетентності викладача педагогічного коледжу. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2019. № 20. С. 78–86. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2019.20.171639>
6. Малишевська А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 542 с.

7. Мисик О. Формування фахової компетентності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2018. 20 с.

8. Паламар О. Психологічна компетентність тифлопедагога: сутність поняття та структура. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2014. Вип. 26. С. 377–382. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2014\\_26\\_80](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_26_80) (дата звернення: 08.04.2024).

9. Супрун Д. Теорія та практика професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 658 с.

10. Харківська А. Психолого-педагогічна діагностика якості освіти у педагогічному закладі вищої освіти. *Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження : збірник матеріалів III Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (21 червня 2019 р.)*. Київ ; Дрогобич : ТзОВ «Трек-Лтд», 2019. С. 176–178.

11. Чопик Т. Розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2014. 23 с.

### References

1. Akimova, O. M. (2015). Pedagogichna deontologhiia yak komponent inkluzyvnoi osvity maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv [Pedagogical deontology as a component of inclusive education of future primary school teachers]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific Notes of the Department of Pedagogy, 1(38)*, 23–30. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/2740> [in Ukrainian].

2. Bobryieva, O. S. (2020). Kharakterystyka komponentiv fakhovoi kompetentnosti maibutnoho vykhovatelja zakladu doshkilnoi osvity [Characterization of the components of the professional competence of the future educator of the preschool education institution]. *Actual problems of science and practice: materials of the 14 th International scientific and practical conference*. Retrieved from <https://cutt.ly/aw41cQiW> [in Ukrainian].

3. Buiniak, M. H. (2019). Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti vchyteliv do inkluzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Formation of psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs]. *Candidate's thesis*. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].

4. Kachalova, T. V., Novhorodskyi, R. H., Ostanina, N. C., Krylovets, M. H., & Levandovskyi, M. Yu. (2023). Inkluzyvna kompetentnist vykladacha ZVO: sutnist, struktura [Inclusive competence of a teacher of higher education: essence, structure]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia – Scientific Notes of M. Gogol Nizhyn State University, 2*, 127–134. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-2-127-134> [in Ukrainian].

5. Lyktei, L. (2019). Etychnyi komponent metodychnoi kompetentnosti vykladacha pedahohichnoho koledzhu [Ethical component of methodical competence of a teacher of a pedagogical college]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii – Aesthetics and ethics of pedagogical action, 20*, 78–86. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2019.20.171639> [in Ukrainian].

6. Malyshevska, A. I. (2018). Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky fakhivtsiv psykholoho-pedahohichnoho profilu do roboty v umovakh inkluzyvnoho osvitnoho seredovyscha [Theoretical and methodological foundations of training of psychological and pedagogical professionals to work in an inclusive educational environment]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

7. Mysyk, O. S. (2018). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti u maibutnix vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u protsesi pedahohichnoi praktyky [Formation of professional competence of future teachers of preschool educational institutions in the process of pedagogical practice]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Khmelnytskyi [in Ukrainian].

8. Palamar, O. M. (2014). Psykholohichna kompetentnist tyflopedahoha: sutnist poniattia ta struktura [Psychological competence of a pedagogue: essence of the concept and structure]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 19 «Correctional Pedagogy and Special Psychology»*, 26, 377–382. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2014\\_26\\_80](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_26_80) [in Ukrainian].

9. Suprun, D. M. (2018). Teoriia ta praktyka profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity [Theory and practice of professional training of psychologists in the field of special education]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

10. Kharkivska, A. (2019). Psykholoho-pedahohichna diahnostyka yakosti osvity u pedahohichnomu zakladi vyshchoi osvity [Psychological and pedagogical diagnosis of the quality of education in a pedagogical institution of higher education]. *Implementatsiia yevropeiskyykh standartiv v ukrainski osviti doslidzhennia: zbirnyk materialiv – Implementation of European standards in Ukrainian educational research: a collection of materials*. (pp. 176–178). Kyiv – Drohobych: TzOV «Trek-LTD» [in Ukrainian].

11. Chopyk, T. V. (2014). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti maibutnikh treneriv-vykladachiv u protses i fakhovoi pidhotovky [Development of professional competence of future trainers-teachers in the process and professional training]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].

### **Капустіна О. І. Компоненти структури фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки**

У статті наголошено на необхідності володіння майбутніми фахівцями компетентностями, які відповідають вимогам сучасного ринку праці та дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність. Автором пов'язано високий рівень розвитку компетентностей зі здатністю працювати самостійно, орієнтуватись у складних ситуаціях, продукувати нові ідеї, вибудовувати стосунки на основі взаєморозуміння та співпраці. Акцентовано увагу на значенні фахової компетентності, від якої залежать успішність професійної діяльності, ефективність виконання обов'язків у конкретній галузі. За результатами наукового пошуку встановлено, що питання структури компетентності майбутніх фахівців знаходить своє відображення у працях сучасних науковців, проте компоненти структури фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки потребують більш глибокого вивчення. На підставі теоретичного аналізу й узагальнень визначено й обґрунтовано такі компоненти структури фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки, як соціально-мотиваційний, професійно-етичний, когнітивний, функціональний, рефлексивний. У статті мотиваційно-соціальний компонент розглядається як ключовий у структурі досліджуваного феномену. Автором зазначено, що врахування професійно-етичного компонента у структурі фахової компетентності магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки дозволить здійснювати успішну діяльність з урахуванням загальноприйнятих суспільних принципів, норм етики спеціального педагога в галузі спеціальної педагогіки та психології. Визначення когнітивного компонента сприятиме опануванню фахових знань і практичних навичок, пов'язаних із корекційно-розвивальною роботою, формуванням свідомої та відповідальної особистості. Включення функціонального компонента забезпечить ефективне виконання магістрами-олігофренопедагогами професійних обов'язків, успішність корекційно-розвивальної діяльності. Розвиток рефлексивного компонента дозволить аналізувати, передбачати та прогнозувати результати діагностичної, корекційної, консультативної діяльності.

*Ключові слова:* компетентність, фахова компетентність, магістр-олігофренопедагог, структура фахової компетентності.

**Капустина О. Components of the structure of professional competence of masters-oligophrenopedagogues in the professional training system**

The article emphasizes the need for future specialists to possess competencies that meet the requirements of the modern labor market and allow for effective professional activity. The author associates a high level of competence development with the ability to work independently, navigate complex situations, produce new ideas, and build relationships based on mutual understanding and cooperation. Attention is focused on the importance of professional competence, which depends on the success of professional activity, the effectiveness of the performance of duties in a specific field. According to the results of the scientific search, it was established that the question of the structure of competence of future specialists is reflected in the works of modern scientists, but the components of the structure of the professional competence of masters-oligophrenopedagogues in the system of professional training require a more in-depth study. On the basis of theoretical analysis and generalizations, the following components of the professional competence structure of masters-oligophrenopedagogues in the system of professional training, such as social-motivational, professional-ethical, cognitive, functional, reflective, were defined and substantiated. In the article, the motivational and social component is considered as key in the structure of the studied phenomenon. The author states that taking into account the professional and ethical component in the structure of the professional competence of masters-oligophrenopedagogues in the system of professional training will allow to carry out successful activities taking into account generally accepted social principles, norms of ethics of a special teacher in the field of special pedagogy and psychology. The determination of the cognitive component will contribute to the mastery of professional knowledge and practical skills related to correctional and developmental work, the formation of a conscious and responsible personality. The inclusion of a functional component will ensure the effective performance of professional duties by master oligophrenopedagogues and the success of corrective and developmental activities. The development of the reflective component will allow analyzing, predicting and forecasting the results of diagnostic, corrective and advisory activities.

*Key words:* competence, professional competence, master oligophrenopedagogue, structure of professional competence.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 30.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

УДК 376.36

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-93-100

**Пацула Ірина Несторівна,**

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка,  
Тернопіль, Україна.  
i.patsyla@ukr.net  
<https://orcid.org/0009-0005-0081-2601>

## ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ

Мовленнєві порушення чинять суттєвий вплив на загальний розвиток дитини, оскільки мовлення є важливим засобом комунікації та пізнання світу. Діти з мовленнєвими порушеннями часто стикаються з труднощами у соціальній взаємодії, оскільки не можуть ефективно спілкуватися з однолітками та дорослими. Це, в свою чергу, може призводити до ізоляції та комунікативних бар'єрів. Відсутність адекватного мовленнєвого розвитку також може негативно позначатися на когнітивних функціях дитини, зокрема, на її здатності до абстрактного мислення, планування та вирішення проблем. Труднощі з мовленням можуть впливати на навчання, оскільки дитині важче засвоювати нову інформацію, брати участь у навчальному процесі, розуміти пояснення вчителя, як наслідок, діти з мовленнєвими розладами часто відчують складнощі з розвитком читання та письма, відстають у навчанні.

Емоційний розвиток дитини, яка має мовленнєві порушення, також може постраждати, оскільки вона може відчувати фрустрацію через свою нездатність висловлювати думки й емоції. Це часто спричиняє зниження самооцінки, підвищений рівень тривожності або агресивної поведінки, а в довгостроковій перспективі може призвести до проблем із поведінкою й емоційною стабільністю.

Мовленнєві порушення можуть також впливати на загальний психомоторний розвиток, оскільки мовлення тісно пов'язане із розвитком моторних навичок. Невчасна або недостатня корекція мовленнєвих проблем може залишити довготривалі наслідки в багатьох аспектах життя дитини: від соціальної адаптації до академічних та професійних успіхів у майбутньому. За таких умов рання діагностика мовленнєвих порушень має вирішальне значення для успішної корекції та розвитку мовленнєвих навичок дитини.

Дослідження мовленнєвих порушень та їх діагностики і профілактики здійснюються у проблемному полі логопедії, нейропсихології, педіатрії, лінгвістики, педагогіки тощо. Серед зарубіжних дослідників, які зробили значний внесок у цю сферу? згадаємо Ж. Піаже, А. Томатіса, Ч. Ван Ріпера.

Ж. Піаже насамперед відомий своїми дослідженнями когнітивного розвитку дітей. Хоч учений і не спеціалізувався на мовленнєвих порушеннях, його теорії часто застосовуються для аналізу затримок мовленнєвого розвитку (Piaget, 1936).

Ч. Ван Ріпер є один із піонерів у галузі роботи з мовленнєвими порушеннями, його праці стали базовими для логопедів у всьому світі. Основну увагу Ч. Ван Ріпер зосередив на корекції заїкання, розробивши власну терапію модифікації логоневрозу, спрямовану на зменшення страхів і занепокоєння дорослих, які заїкаються, яка включала методи зміни психологічних механізмів заїкання (Van Riper, 1973)

А. Томатіс, французький отоларинголог, вивчав зв'язок між слуховим сприйняттям і мовленням, автор терапії, що використовується для корекції мовленнєвих порушень, зокрема, затримки мовленнєвого розвитку. Дослідження А. Томатіса здійснили переворот у концепції порушень моторних, когнітивних та емоційних функцій (Tomatis, 1991).

Серед вітчизняних дослідників, чий науковий інтерес корелює з темою нашого дослідження – Н. Матвеева, Ю. Рібцун, С. Хоменко.

Наукові розвідки Н. Матвеевої присвячені аналізу основних чинників впливу на мовленнєві порушення у дітей молодшого шкільного віку, а також дослідження труднощів у навчанні таких дітей. Авторка розглядає різні аспекти проблеми виникнення мовленнєвих порушень, зокрема, біологічний, соціально-психологічний, педагогічний (Матвеева, 2019).

У доробку Ю. Рібцун знаходимо методичні рекомендації, поради для батьків дітей із затримкою мовленнєвого розвитку, авторка пропонує чіткі алгоритми дій батьків та залучених дорослих, які помітили ті чи інші мовленнєві порушення у дітей (Рібцун, 2018).

С. Хоменко досліджує етіологію мовленнєвих порушень у дітей раннього віку, акцентуючи увагу на тому, що порушення мовленнєвого розвитку є однією з найпоширеніших проблем психофізичного розвитку дітей раннього віку (Хоменко, 2014).

Зважаючи на вище зазначене, можемо стверджувати, що рання діагностика мовленнєвих порушень не є абсолютно новим предметом наукових досліджень, але вимагає переосмислення в контексті усвідомлення її значимості для подальшого розвитку дитини.

Метою статті є: теоретично обґрунтувати важливість ранньої діагностики мовленнєвих порушень, розкрити її особливості та труднощі.

Наукові методи, використані нами для досягнення мети дослідження, включають: аналіз наукових джерел та прикладних розробок з логопедії, синтез, узагальнення.

Мовленнєві порушення в дітей – це відхилення від норми у розвитку мовлення, які можуть впливати на здатність дитини говорити, розуміти, сприймати або відтворювати мовлення. Ці порушення можуть проявлятися в різних формах і мати різні причини. Мовленнєві порушення можуть впливати на різні аспекти мовленнєвої діяльності, такі як: звуковимова, граматики, лексичний запас, зв'язність мовлення, швидкість та ритм. Ознаками мовленнєвих порушень у дітей можуть бути: відсутність або затримка появи перших слів, нечітка або неправильна вимова звуків, невміння будувати прості фрази або речення у віці, коли це має відбуватися, постійні повторення слів або звуків, труднощі з розумінням простих інструкцій або питань. Мовленнєві порушення можуть значно впливати на соціальну адаптацію дитини, її навчання та емоційний стан.

Одну з перших класифікацій мовленнєвих порушень запропонував А. Куссмауль у 1877 р. і розроблена ним класифікація стала називатися клінічною (Kusssmaul, 1884). У процесі розвитку логопедії виникла потреба в альтернативній класифікації, й сьогодні в логопедичній практиці використовують дві класифікації мовленнєвих порушень: клінічно-педагогічну та психолого-педагогічну (симптомологічну). Ці класифікації розглядають проблеми порушення мовлення з різних точок зору, але не суперечать одна одній, а є взаємодоповнюючими.

Клінічно-педагогічна класифікація спирається в основному на медичні аспекти порушень, орієнтуючись на корекцію дефекту мовлення, і йде від загального до часткового. Клінічним критеріям відводиться уточнююча роль у поясненні анатомо-фізіологічного механізму виникнення порушення. Усі види порушень за клінічно-педагогічною класифікацією поділяються на порушення усного та писемного мовлення, порушення зовнішнього висловлювання та порушення внутрішнього висловлювання.

Розглянемо ці порушення докладніше.

Порушення зовнішнього висловлювання поділяють на кілька підвидів:

– порушення голосоутворення;

- порушення темпу та плавності мови;
- порушення звуковимови;
- порушення інтонації.

Також порушення можуть спостерігатися як самотійно, так і у сукупності. Схарактеризуємо їх:

1. Дисфонія – відсутність або розлад функцій мовлення внаслідок патологічних змін голосового апарату, коли голосу або немає, або відбуваються зміни і порушення в його силі, тембрі через функціональні чи органічні ураження голосоутворюючого апарату, які можуть виникнути у будь-якому віці.

2. Брадилалія – патологічне уповільнення мови, що виникає, коли процес гальмування переважає над процесом збудження, при цьому розтягуються голосні, мовлення стає нечітким.

3. Тахілалія – порушення, при якому мовлення стає патологічно швидким, при цьому зберігаються його фонетична, лексична та граматична структури. Якщо при тахілалії спостерігаються необґрунтовані запинки, паузи тощо, вона носить назву «полтерн».

4. Заїкання (логоневроз) – це порушення ритму та темпу мовлення, обумовлене судомами м'язів мовленнєвого апарату, коли дитина повторює або затримує звуки, склади чи слова. Це порушення може посилюватися в стресових ситуаціях.

5. Дислалія – порушення звуковимови при нормальних слухові та іннервації мовленнєвого апарату. Виявляється у замінах, спотвореннях, змішання тих чи інших звуків. Дислалія відбувається з кількох причин: через несформованість правильного положення апарату артикуляції при вимові тих або інших звуків, неправильне засвоєння артикуляційних позицій, дефекти самого артикуляційного апарату. Існує і психолінгвістичний аспект даного порушення: воно може відбуватися внаслідок порушення розрізнення та впізнавання фонем рідної мови, тобто має місце дефект сприйняття. Порушення можуть виникати як у процесі розвитку мовлення, так і внаслідок травмуючої ситуації.

6. Ринологія – порушення вимовної сторони мови або тембру голосу, зумовлене анатомофізіологічним ураженням мовленнєвого апарату. При ринології відбувається специфічна зміна голосу. Це відбувається через те, що при виголошенні звуків струмінь повітря проходить не в роту, а в носову порожнину, в якій відбувається резонанс. Мова стає гугнявою, всі спотворюються (при дислалії можуть порушуватися лише деякі звуки). Мова у дитини стає монотонною та невиразною.

7. Дизартрія – порушення мовлення внаслідок недостатньої іннервації мовленнєвого апарату. Дизартрія виникає через органічне ураження центральної нервової системи, часто пов'язана з раннім дитячим церебральним паралічем, але також може виникнути у будь-якому віці внаслідок перенесених інфекцій мозку.

Щодо порушень внутрішнього оформлення висловлювання, то тут виділяють 2 види порушень.

1. Алалія – повна відсутність або недорозвинення мовлення через органічні ураження мовленнєвих зон головного мозку під час внутрішньоутробного розвитку.

2. Афазія – порушення мовлення, при якому відбувається втрата (повна або часткова) здатності користуватися різними мовленнєвими засобами: через перенесені черепно-мозкові травми, інфекційні захворювання нервової системи. При афазії внаслідок травми спостерігається втрата вже сформованого мовлення. Це відрізняє афазію від алалії.

Наступний вид порушень у цій класифікації – порушення писемного мовлення. Залежно від того, яка форма мовлення порушена (письмо чи читання), виділяють кілька типів порушень.

1. Дисграфія – частковий специфічний розлад процесів письма, який проявляється у нестійких образах букв (оптико-просторових та інших), відбувається змішання, спотворення, заміна і пропуск букв. Найважча форма дисграфії – аграфія, тобто повна нездатність до оволодіння письмом.

2. Дислексія – порушення мовлення, яке спричинене ураженням центральної нервової системи. У дитини порушений сам процес читання: вона не може правильно впізнати букви, внаслідок чого невірно їх відтворює, порушує складовий склад слів. Через це у дитини спотворюється весь сенс прочитаного. Крайня форма дислексії – олексія, нездатність до читання.

Психолого-педагогічна класифікація, на відміну від клінічної, насамперед спрямована на виявлення мовленнєвої симптоматики (симптомологічний рівень) на основі психолого-лінгвістичних критеріїв. Згідно з цією класифікацією виокремлюють такі групи порушень мовлення:

- фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) – разом із порушеннями фонетичного аспекту мовлення спостерігається недорозвинення фонематичних процесів: фонематичного сприймання (слухової диференціації звуків), фонематичного аналізу й синтезу,
- Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – різні складні мовленнєві розлади, при яких порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до звукової та смислової складових.

Таким чином, у сучасній логопедії зазвичай виділяють порушення мовлення, що виникають на різних етапах його виникнення та реалізації (дисфонія, тахілалія, брадилалія, заїкання, дислалія, дизартрія, ринолалія, алалія та афазія) та порушення писемного мовлення (дисграфія та дислалія). Варто зазначити, що в цю класифікацію входять ті види порушень, для яких створені спеціальні методики виправлення (Мартиненко, 2011).

Також важливим у процесі діагностики є розуміння причин появи мовленнєвих порушень, що в подальшому впливає на вибір інструментарію та методик роботи з їх усунення. Значну роль у розвитку мовленнєвих порушень відіграють генетичні фактори, порушення слуху, неврологічні порушення (ураження центральної нервової системи або мозку, наприклад, при церебральному паралічі, можуть призводити до порушень мовлення), психологічні фактори (емоційні проблеми або стреси також можуть бути причиною мовленнєвих розладів, наприклад, заїкання), загальні затримки психомоторного або когнітивного розвитку дитини.

Сучасні підходи до діагностики мовленнєвих порушень у дітей базуються на міждисциплінарному підході, який охоплює наукові та практичні напрацювання з логопедії, нейропсихології, медицини та педагогіки (Туренко, 2015; Швець, 2011):

**1. Комплексний підхід** включає оцінку різних аспектів мовленнєвого розвитку дитини, зокрема:

- фонетико-фонематичні аспекти: аналіз звуковимови, виявлення дефектів артикуляції.
- лексико-граматичний розвиток: оцінка словникового запасу, побудови речень, правильного вживання граматичних форм.
- загальний когнітивний розвиток: перевірка здатності дитини сприймати і розуміти мовлення, формування зв'язного мовлення.

**2. Використання стандартизованих тестів**, які допомагають виявити конкретні мовленнєві порушення, наприклад, тест на поріг сприйняття мовлення (SRT), шкала мовленнєвого розвитку, що оцінює здатність дитини до вербального спілкування за різними параметрами, зокрема лексикою, граматиною та артикуляцією.

**3. Інструментальна діагностика** включає технології, що використовують сучасне обладнання для оцінки стану мовленнєвої системи: електроенцефалографія – використовується для оцінки роботи мозку і виявлення потенційних порушень, які можуть бути причиною мовленнєвих розладів, аудіометрія – тестує слух, оскільки слухові порушення часто є причиною затримок мовленнєвого розвитку.

**4. Нейропсихологічна діагностика** дозволяє оцінити функціональний стан мозкових структур, що відповідають за мовлення. Використовуються методики, що виявляють порушення у роботі мозкових зон, відповідальних за сприйняття та продукування мовлення, наприклад, методика Лурії.



**5. Метод ранньої скринінгової діагностики** включає тести та вправи, які дозволяють швидко визначити наявність ризику мовленнєвих порушень ще до їх очевидного прояву. Скринінги зазвичай проводяться у дітей дошкільного віку, і дозволяють розпочати корекцію якомога раніше.

**6. Ігрові методи діагностики** передбачають використання ігор та творчих завдань для оцінки мовленнєвих здібностей дитини в невимушеній атмосфері. Це може бути корисним, коли дитина сором'язлива або стресує під час традиційних методів тестування.

**7. Психолого-педагогічна діагностика** дозволяє оцінити не тільки мовленнєві, а й загальні когнітивні здібності дитини (увагу, пам'ять, мислення), що часто корелюють із мовленнєвими порушеннями.

**8. Індивідуальний підхід.** Кожна дитина має індивідуальні особливості розвитку, тому важливо проводити діагностику з урахуванням вікових, психологічних та соціальних факторів. Це дозволяє отримувати точніші результати та розробити ефективну програму корекції.

Можемо стверджувати, що сучасні методи діагностики мовленнєвих порушень допомагають виявити проблеми на ранніх стадіях та почати своєчасну корекцію, що є ключовим для подальшого успішного розвитку дитини. Рання діагностика мовленнєвих порушень у дітей є важливим завданням, але вона пов'язана з низкою труднощів, які можуть ускладнити своєчасне виявлення проблем. Окреслимо основні труднощі та проблеми, з якими стикаються фахівці та батьки:

1. Індивідуальні особливості розвитку дітей.

Кожна дитина розвивається в індивідуальному темпі, тому деякі діти можуть почати говорити пізніше, але при цьому не мати жодних порушень. Важко відрізнити, де йдеться про індивідуальні особливості, а де наявні реальні порушення, що потребують втручання.

2. Відсутність явних симптомів на ранніх етапах.

Мовленнєві порушення не завжди є очевидними у перші роки життя дитини. Наприклад, деякі проблеми із вимовою або граматиною можуть стати помітними лише після трьох років або пізніше, коли від дитини очікується більш складне мовлення.

3. Нестача кваліфікованих фахівців.

У сучасних умовах часто спостерігається дефіцит логопедів і фахівців, які мають досвід роботи з ранньою діагностикою мовленнєвих порушень. Це призводить до затримок у встановленні діагнозу та початку корекційної роботи.

4. Низький рівень поінформованості батьків.

Деякі батьки не завжди знають, що є нормою у мовленнєвому розвитку дитини, а що може бути ознакою порушень. Вони можуть не звертатися по допомогу на ранніх етапах, вважаючи, що дитина «переросте» проблему.

5. Невизначеність критеріїв вікових норм.

Існують вікові норми мовленнєвого розвитку, але їх інтерпретація іноді є варіативною. Деякі діти, які перебувають на межі норми, можуть або не потрапляти до груп ризику, або отримувати непотрібні втручання, якщо критерії оцінки занадто суворі або, навпаки, занадто гнучкі.

6. Супутні медичні чи психологічні проблеми.

Мовленнєві порушення можуть бути пов'язані з іншими медичними чи психологічними проблемами (наприклад, аутизмом, порушенням слуху або інтелектуальним недорозвитком). Це ускладнює діагностику, оскільки потрібно визначити, що є первинним порушенням, а що – вторинним.

7. Стрес і страх дітей під час діагностики.

Діти можуть відчувати стрес або тривогу під час тестування або спостереження, що впливає на їхнє мовлення. Це може призводити до неточних результатів або невірної оцінки.

8. Відсутність комплексного підходу.

У деяких випадках діагностика проводиться лише одним фахівцем (логопедом або психологом), без залучення інших спеціалістів, таких як педіатр, невролог чи аудіолог. Такий односторонній підхід може не виявити деяких важливих аспектів мовленнєвого розвитку.

9. Проблеми з тестовими інструментами.

Не всі стандартизовані тести адаптовані до різних культурних та мовних особливостей дітей. Це може призвести до неправильного діагностування мовленнєвих порушень у дітей, які, наприклад, ростуть у двомовному середовищі.

10. Складність діагностики у двомовних дітей.

Діти, які ростуть у двомовному середовищі, можуть демонструвати затримки у мовленнєвому розвитку, що є нормою для їхньої ситуації. Проте це іноді сприймається як мовленнєвий розлад, якщо фахівець не враховує специфіку двомовності.

11. Соціальні та економічні фактори.

Родини з нижчим соціально-економічним статусом часто мають обмежений доступ до фахівців, що ускладнює ранню діагностику та своєчасне втручання.

Всі ці фактори разом можуть створювати значні труднощі для вчасної діагностики мовленнєвих порушень у дітей, але вирішення цих проблем через інформування батьків, покращення підготовки фахівців та впровадження більш сучасних діагностичних підходів може значно полегшити цей процес.

Таким чином, рання діагностика мовленнєвих порушень дає дитині можливість максимально реалізувати свій потенціал у мовленнєвому розвитку. Рання діагностика є важливою, оскільки: в ранньому віці мозок дитини є найбільш пластичним, що дозволяє швидше та ефективніше адаптуватися до навчання новим навичкам, чим раніше розпочнеться робота над мовленнєвими порушеннями, тим легше дитині буде засвоїти правильні моделі мовлення; завдяки ранній діагностиці відбувається запобігання вторинним труднощам розвитку дитини; забезпечити індивідуальний підхід до корекції, орієнтований на потреби дитини, що підвищує ефективність занять; рання корекція допомагає дитині впевненіше комунікувати, що сприяє соціалізації та встановленню дружніх зв'язків; рання діагностика дозволяє батькам краще зрозуміти труднощі дитини та отримати рекомендації для домашньої роботи з дитиною, що покращує ефективність занять з фахівцями.

Дослідження ранньої діагностики мовленнєвих порушень мають великі перспективи, оскільки своєчасна виявлення таких проблем може суттєво вплинути на розвиток дітей. Вбачаємо такі напрямки подальших досліджень: адаптація сучасних технологій, таких як штучний інтелект та машинне навчання, для аналізу мовленнєвих патернів, подальше поглиблення мультидисциплінарного підходу в контексті співпраці між логопедами, психологами, педагогами та медичними працівниками для комплексної оцінки розвитку дитини; вивчення впливу генетичних і нейробіологічних факторів на розвиток мовлення, що може допомогти в ранній діагностиці мовленнєвих порушень; аналіз того, як соціальні, культурні та сімейні фактори впливають на розвиток мовлення, що може допомогти в створенні адаптованих діагностичних інструментів.

### Список використаної літератури

1. Piaget J. *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul, 1936. URL: [https://www.bxscience.edu/ourpages/auto/2014/11/16/50007779/Piaget%20When%20Thinking%20Begins10272012\\_0000.pdf](https://www.bxscience.edu/ourpages/auto/2014/11/16/50007779/Piaget%20When%20Thinking%20Begins10272012_0000.pdf) (дата звернення: 18.09.2024).
2. Van Riper Ch. *The treatment of stuttering*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1973. 465 p.
3. Tomatis A. *The Conscious Ear: My Life of Transformation Through Listening*. Station Hill Press, 1991. 227 p.

4. Матвеева Н. Чинники впливу на мовленнєві порушення дітей молодшого шкільного віку. *Освітній простір України*. 2019. Том 17. С. 153–159. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.1.153-159>
5. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
6. Хоменко С. Етіологія мовленнєвих порушень у дітей раннього віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 248–252.
7. Kussmaul A. *Troubles De La Parole*. Bailliere, Paris, 1884. 342 p.
8. Мартиненко І.В. Системні порушення мовлення в ракурсі медико-психолого-педагогічних досліджень. *Логопедія*. 2017. № 10. С. 41–47.
9. Туренко Н. Проблема ранньої діагностики та корекції відхилень у мовленнєвому розвитку дітей молодшого дошкільного віку. *Молодь і ринок*. 2015. №4 (123). С. 102–105.
10. Швець О. І. Клініко-педагогічні методи діагностики та корекції мовленнєвих порушень : методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2011. 77 с.

### References

1. Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul. Retrieved from [https://www.bxscience.edu/ourpages/auto/2014/11/16/50007779/Piaget%20When%20Thinking%20Begins10272012\\_0000.pdf](https://www.bxscience.edu/ourpages/auto/2014/11/16/50007779/Piaget%20When%20Thinking%20Begins10272012_0000.pdf)
2. Van Riper, Ch. (1973). *The treatment of stuttering*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
3. Tomatis, A. (1991). *The Conscious Ear: My Life of Transformation Through Listening*. Station Hill Press.
4. Matvieieva, N. (2019). Chynnyky vplyvu na movlennievi porushennia ditei molodshoho shkilnoho viku [Factors influencing speech disorders of children of primary school age]. *Osvitnii prostir Ukrainy – Educational space of Ukraine*, 17, 153–159. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.1.153-159> [in Ukrainian].
5. Ribtsun, Yu. V. (2018). Dytyna z porushenniamy movlennievoho rozvytku [A child with speech development disorders]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», VH «Kenhuru» [in Ukrainian].
6. Khomenko, S. (2014). Etiolohiia movlennievyykh porushen u ditei rannoho viku [Etiology of speech disorders in young children]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 26, 248–252 [in Ukrainian].
7. Kussmaul, A. (1884). *Troubles De La Parole*. Bailliere, Paris [in French].
8. Martynenko, I. V. (2017). Systemni porushennia movlennia v rakursi medyko-psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen [Systemic speech disorders from the perspective of medical-psychological-pedagogical research]. *Lohopediia – Speech therapy*, 10, 41–47 [in Ukrainian].
9. Turenko, N. (2015). Problema rannoi diahnostryky ta korektsii vidkhylen u movlennievomu rozvytku ditei molodshoho doshkilnoho viku [The problem of early diagnosis and correction of deviations in the speech development of children of younger preschool age]. *Molod i rynok – Youth and the market*, 4 (123), 102–105 [in Ukrainian].
10. Shvets, O. I. (2011). Kliniko-pedahohichni metody diahnostryky ta korektsii movlennievyykh porushen [Clinical and pedagogical methods of diagnosis and correction of speech disorders]. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].

### **Пацула І. Н. Проблеми та виклики ранньої діагностики мовленнєвих порушень у дітей**

У статті актуалізовано важливість ранньої діагностики мовленнєвих порушень, яка має вирішальне значення для успішної корекції та розвитку мовленнєвих навичок дитини. Обґрун-

товано вплив мовленнєвих порушень на когнітивний, психомоторний, емоційний розвиток дитини, її соціалізацію та навчання. Розкрито сутність та ознаки мовленнєвих порушень. Схарактеризовані основні класифікації мовленнєвих порушень: клінічно-педагогічна та психолого-педагогічна. Розкрито сутнісну характеристику основних форм мовленнєвих порушень (дисфонія, брадилалія, тахілалія, заїкання (логоневроз), дислалія, ринолалія, дизартрія, алалія, афазія, дисграфія, дислексія). Окреслені причини мовленнєвих порушень: генетичні фактори (спадковість), порушення слуху, неврологічні порушення, психологічні чинники, загальна затримка психомоторного або когнітивного розвитку дитини. Проаналізовані сучасні підходи до діагностики мовленнєвих порушень у дітей, що базуються на міждисциплінарному підході, який охоплює наукові напрацювання та методики з логопедії, нейропсихології, медицини та педагогіки. Виявлені труднощі та проблеми ранньої діагностики мовленнєвих порушень, серед яких: індивідуальні особливості розвитку дітей, відсутність помітних симптомів на ранніх етапах, брак кваліфікованих фахівців, низький рівень обізнаності батьків, невизначеність критеріїв вікових норм, супутні медичні чи психологічні проблеми, страх дітей під час діагностики, відсутність комплексного підходу, проблеми з тестовим інструментарієм, складність діагностики у двомовних дітей, соціальні та економічні фактори.

*Ключові слова:* мовленнєвий розвиток, мовленнєві порушення, рання діагностика.

### **Patsula I. Problems and challenges of early diagnosis of speech disorders in children**

The article updates the importance of early diagnosis of speech disorders, which is crucial for successful correction and development of the child's speech skills. The impact of speech disorders on the child's cognitive, psychomotor, emotional development, socialization and learning is substantiated. The essence and signs of speech disorders are revealed. The main classifications of speech disorders are characterized: clinical-pedagogical and psychological-pedagogical. The essential characteristics of the main forms of speech disorders (dysphonia, bradylalia, tachylalia, stuttering (logoneurosis), dyslalia, rinolalia, dysarthria, alalia, aphasia, dysgraphia, dyslexia) are revealed. The causes of speech disorders are outlined: genetic factors, hearing impairment, neurological disorders, psychological factors, general retardation of the child's psychomotor or cognitive development. Modern approaches to the diagnosis of speech disorders in children based on an interdisciplinary approach. The difficulties and problems of early diagnosis of speech disorders were identified, including: individual characteristics of children's development, lack of noticeable symptoms in the early stages, lack of qualified specialists, low level of awareness of parents, uncertainty of criteria for age norms, concomitant medical or psychological problems, fear of children during diagnosis, lack of a comprehensive approach, problems with test tools, the complexity of diagnosis in bilingual children, social and economic factors.

*Key words:* speech development, speech disorders, early diagnosis.



УДК 376.42:372.4-056.36

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-101-107

**Чекан Оксана Іванівна,**

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри дошкільної та спеціальної освіти

Мукачівського державного університету,

учитель-логопед логопедичного пункту управління освіти, культури, молоді та спорту

виконавчого комітету Мукачівської міської ради,

м. Мукачево, Україна.

oksana.chekan010788@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3480-6366>

Researcher-ID: DVB-4164-2022

Scopus-Author ID: 57202804465

## **МОВЛЕННЄВО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Доведено, що освоєння діяльності охоплює взаємопов'язані базисні властивості особистості, а саме: ініціативність, активність, свободу вибору та відповідальність. Дитина усвідомлює себе як індивідуальність, коли може здійснити діяльність за власною ініціативою й уявити її наслідки, що можливо лише завдяки мовленню, яке супроводжує всі види діяльності. У грі дитина взаємодіє з іншими учасниками, адже мовчазної гри не існує. Т. Швець на основі тривалих досліджень дійшла висновку про наявність ще одного провідного виду діяльності – спілкування, яке супроводжує ігрову й інші види діяльності. Означену думку підтримують Б. Ананьєв, О. Бодальов, Т. Драгунова, Д. Ельконін, Р. Максимова, М. Мозгова, О. Полєвікова, Т. Швець, Т. Федотова й інші.

Взаємозв'язок між комунікативно-мовленнєвою й ігровою діяльністю підкреслюють учені М. Аріян, М. Мозгова, Л. Виготський та інші. М. Мозгова зазначає, що мовлення ніколи не функціонує ізольовано: «воно завжди є частиною іншої діяльності» (Мозгова, 2011, с. 3–31), зокрема ігрової. Вірменський дослідник М. Аріян зауважує, що в освітньому процесі навчання дітей мовлення через ситуативні ролі обов'язково передбачена деяка ігрова мовленнєва діяльність, де діти реагують на ситуацію й оточення, граючи відповідно до прийнятих на себе ролей (Мозгова, 2011).

Взаємозв'язок між ігровою та комунікативно-мовленнєвою діяльністю підкреслюється дослідженнями (Л. Артемова, А. Гілева, М. Мозгова, О. Свириденко, В. Удальцова, Д. Узнадзе й інші), які вивчають прояви дитячої мовленнєвої активності в іграх, зокрема дидактичних, що мають навчальну мету.

Мета – аналіз поглядів науковців щодо мовленнєво-ігрової діяльності стосовно розвитку зв'язного мовлення дітей з аутистичними порушеннями.

З'ясуємо сутність феномену «мовленнєво-ігрова діяльність» за словниковими джерелами.

У словникових джерелах мовленнєво-ігрова діяльність визначається: як «форма комунікації, що опосередковується лінгвістичними структурами» (Виготський, 1934); як «діяльність, яка може бути цілісним актом за наявності специфічної мотивації або складатися з мовленнєвих дій, що інтегруються в немовленнєву діяльність» (Бусел, 2004); як «вид діяльності нарівні із трудовою, ігровою й іншими видами» (Гончаренко, 1997).

Розглянемо мовознавчий аспект мовленнєво-ігрової діяльності. Концепція мови як діяльності вперше з'являється у працях В. Гумбольдта (Гумбольд, 1984) та Ф. де Соссюра (Соссюр,

1956). Ф. де Соссюр акцентує на існуванні «мовної діяльності», яка закономірно переходить у мовленнєву діяльність. Згідно з Ф. де Соссюром, процес мовної діяльності поділяється на два етапи. Перший, найважливіший, зосереджується на мові як суспільному явищі, незалежному від індивіда, є психічною наукою (Соссюр, 1956, с. 32). Другий етап спрямований на вивчення індивідуального аспекту мовної діяльності, включно з мовленням, і фонацію, що є психофізичним аспектом (Соссюр, 1956, с. 32).

Н. Хомський виокремив два аспекти мовної діяльності. Перший аспект – це «мова», або мовна здібність, що розглядається як потенційна здатність до використання мови. Другий аспект – це «процес співвідношення мовної здібності з конкретними висловлюваннями в умовах її застосування» (Хомський, 1975, с. 72–73).

Аналіз психолого-педагогічної та психолінгвістичної літератури засвідчив неоднозначне трактування як сутності мовленнєво-ігрової діяльності, так і її структури.

Охарактеризуємо психологічний аспект мовленнєво-ігрової діяльності (Калмикова та ін., 2020). Психологи вважають, що мовленнєво-ігрова діяльність, як і будь-яка інша, характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю й евристичним характером, складається з кількох послідовних фаз: орієнтування, планування, реалізації плану та контролю (Виготський, 1934). Означені фази й операції вперше було визначено Л. Виготським. На його думку, мовленнєво-ігрова діяльність може виступати як самостійний вид діяльності зі специфічною мотивацією, складниками якої є мовленнєві дії (що мають мету, підпорядковану меті діяльності) та мовленнєві операції (що змінюються відповідно до умов), або ж у формі мовленнєвих дій, включених у немовленнєву діяльність (Виготський, 1934).

Мовленнєво-ігрова діяльність виникає з потреби. За допомогою засобів і знаків людина планує діяльність, визначає її кінцеву мету, планує її виконання та досягає поставленої мети. Л. Виготський характеризує мовленнєво-ігрову діяльність і зазначає, що «вищі, притаманні людині форми психічного спілкування можливі тільки завдяки тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відбиває дійсність» (Виготський, 1934).

Мовленнєву діяльність як психологічну категорію в Україні досліджувала Л. Калмикова (Калмикова, 2011). Учена вперше розкрила сутність розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку як трансформації неусвідомленого мимовільного виловлювання слів у свідоме, довільне, цілеспрямоване та спрограмоване мовлення. Ученою визначено механізми та закономірності розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності в цій віковій категорії.

Мовленнєва діяльність розглядається Л. Калмиковою як один із видів самостійної діяльності: є найвищою формою мовленнєвої активності, обслуговує інші види діяльності, стимулюється специфічною усвідомленою мотивацією, є самоцінною, самодостатньою; має складну будову (мета, мотив, завдання, власне діяльність, дії, операції, функції, механізми тощо), має здатність до розвитку у процесі цілеспрямованих впливів. Мовленнєва діяльність, за Л. Калмиковою, є психолінгвістичним інструментом суб'єкта усного мовлення в навчанні та спілкуванні, найдосконалішою формою комунікації, засобом формування мовленнєвої особистості, спроможною створювати публічний дискурс, а в майбутньому бути носієм елітарної мовленнєвої культури, здатним грамотно і доречно висловлюватися, вільно й ефективно спілкуватися, що є свідченням підготовленості до умов життєдіяльності в соціумі (Калмикова, 2008).

Учена аналізує мовленнєву діяльність дитини як суб'єкта усного мовлення до мовно-мовленнєвої та комунікативної дійсності. Реалізація мовленнєвої дійсності є ключовою рушійною силою для розвитку дитини як суб'єкта мовлення. Цей процес включає механізми соціалізації, мовленнєвого самовираження, самоактуалізації та самореалізації. У результаті, мовленнєво-особистісні, мовленнєво-діяльнісні та мовні характеристики суб'єкта (дитини) усного мовлення сприяють формуванню нового інтегративного утворення особистості у старшому

дошкільному віці. Така мовленнєва діяльність виникає та розвивається під впливом навчання та функціонує у процесі міжособистісної взаємодії (Калмикова, 2008, с. 352–353).

Отже, феномен «розвиток мовленнєвої діяльності дитини» О. Калмикова визначає як складний процес, під час якого дитина набуває важливих якісних змін у власному мовленні. Ці зміни включають мотивованість, інтенційність (прагнення та спрямованість), цілеспрямованість, усвідомленість, відрефлексованість, контрольованість і структурованість. Ключовим аспектом цього розвитку є «привласнення» дитиною мовного стандарту, включаючи літературне мовлення, а також норм соціально зорієнтованого мовленнєвого спілкування – мовленнєвого етикету. Вчення О. Калмикової щодо розвитку мовленнєвої діяльності набуває важливості в контексті роботи з дітьми з аутистичними порушеннями, оскільки воно може сприяти їхньому соціальному включенню й ефективній адаптації в суспільстві, що є важливим складником корекційного процесу (Калмикова, 2011, с. 14).

Учена зазначає, що мовленнєва активність дитини проявляється в ранньому віці як спонтанне, мимовільне та неусвідомлене мовлення. О. Калмикова підкреслює необхідність цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності дитини, оскільки її розвиток потребує не тільки розвинених мотивів і внутрішнього програмування, але й уміння досягати мети, виконання мовленнєвих дій, які ґрунтуються на здатності до свідомого використання мовленнєвих компонентів, як-от інтонація, лексика, граматики тощо, передбачають, окрім розвитку довільності мовлення, також опанування основи метамовних і метамовленнєвих знань. Авторка зазначає, що сенситивним періодом для розвитку мовленнєвої діяльності є старший дошкільний вік. Означений віковий етап є ключовим для первинних якісних змін у розвитку мотивувальної сфери психіки дітей, а також для розвитку внутрішнього мовлення, яке сприяє програмуванню мовлення та формуванню смислових і семантичних структур. Відбувається становлення основ довільності, навмисності й елементарної усвідомленості мови та мовлення (Калмикова, 2008).

За Л. Калмиковою, мовленнєва діяльність у дітей виступає як центральний елемент, у якому наявні всі аспекти психічного розвитку. Мовленнєва діяльність відіграє ключову роль у посередництві розвитку вищих психічних функцій, які є визначальними для загального розвитку дитини, що сприяє формуванню дитини як активного суб'єкта усного мовлення та носія мовленнєвої діяльності, який має рівні права й обов'язки з іншими комунікантами мовленнєвого спілкування (Калмикова, 2008, с. 354).

Отже, Л. Калмикова визначає розвинену мовленнєву діяльність у дітей як набір психолінгвістичних універсалій, які є загальними та не залежать від конкретної мови. Водночас ця діяльність також є унікальним і неповторним явищем, яке притаманне кожній дитині (як нормотиповій, так і дитині з особливими освітніми потребами) та вироблене нею з урахуванням конвенціональних вимог до комунікативної доцільності та психологічної комфортності мовленнєвого спілкування (Калмикова, 2008, с. 252).

А. Богуш і Н. Луцан під мовленнєво-ігровою діяльністю розуміють двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Учені зазначають, що мовленнєво-ігрова діяльність, як складне педагогічне явище, базується на ігрових методах навчання дітей дошкільного віку (Богуш, 2012).

У мовленнєво-ігровій діяльності А. Богуш і Н. Луцан виділяють:

– психологічний аспект. Мовлення під час гри є складним процесом, що опосередковано і суб'єктивно відображає факти, явища та предмети через конкретно-чуттєві уявлення, асоціативно пов'язані одне з одним. Означені уявлення можуть бути як реальними, так і створеними уявою, і відповідають ігровому завданню;

– лінгвістичний аспект (лексико-семантичний і комунікативний). Це складний процес, що включає використання мовлення у грі як стилістично нейтрального, але такого, що набуває

образного потенціалу через актуалізацію значень, семантичні зрушення й емоційно-естетичні нашарування, досягнуті на лексико-семантичному рівні;

– естетичний аспект. Мовлення розглядається як свідомий творчий процес, що стимулює естетичне сприйняття гри. Це поєднання раціональних і емоційних компонентів, які взаємно зумовлюють один одного, сприяють формуванню переконань, моральних якостей і естетичних смаків;

– лінгводидактичний аспект (практичний). Це здатність дитини доречно використовувати зв'язні висловлювання в ігрових ситуаціях, впливаючи на емоційно-чуттєву сферу за допомогою естетичних властивостей мовлення, як-от незвичні сполучення слів, метафоричність і влучність (Богущ, 2012).

За А. Богущ і Н. Луцан, якісними характеристиками мовленнєво-ігрової діяльності є:

– доступність. Точний відбір мовленнєвих засобів для адекватного вираження думок з урахуванням ігрових завдань. Майстерність полягає в умінні говорити просто про складні речі, що передбачає глибоке знання предмета;

– довільність. Високий рівень мовленнєвої активності та здатності до самоорганізації, без мовленнєвих штампів. Дитина з високим рівнем довільності мовленнєво-ігрової діяльності почувається впевнено та може організувати ігрову ситуацію без попередньої підготовки;

– варіативність. Здатність реалізовувати те саме завдання за допомогою різноманітних ігор на основі словесного матеріалу;

– виразність. Уміння створювати наочні образи за допомогою мовлення (метафори, порівняння). Образна виразність і заміна узагальнених фраз на конкретні підвищують вплив мовленнєвої інформації;

– емоційність. Здатність впливати на емоції та почуття учасників мовленнєво-ігрової діяльності;

– логічність. Послідовність аргументації, дотримання мети та завдань діяльності;

– доречність. Відповідність змісту та стилю мовлення ситуації взаємодії (Богущ, 2012).

Зарубіжний учений Ф. Кайнц розглядає мовленнєво-ігрову діяльність як єдність загальнолюдського «мовного дару», індивідуального психофізіологічного «матеріалу» та «рідної мови» як національного надбання (Kainz, 1951).

М. Жовтобрюх характеризує мовленнєво-ігрову діяльність як пізнавальну діяльність, оскільки вона «розпредмечує» дійсність за допомогою мови (Жовтобрюх, 1986). У мовленнєво-ігровій діяльності М. Жовтобрюх виокремив три складники: мотиваційний, цільовий і виконавчий. Учений визначив етапи творення будь-якого висловлювання як мовленнєвої дії: мотив; мовна інтенція (усвідомлення мовного завдання); внутрішня програма мовної дії; реалізація внутрішньої програми; планування висловлювання в конкретній формі; творення висловлювання (словесне вираження) (Жовтобрюх, 1986, с. 26). М. Жовтобрюх зазначає, що мовленнєво-ігрова діяльність своїми мотиваційним і цільовим аспектами заглиблюється в іншу діяльність: ігрову, інтелектуальну, трудову. Він зазначає, що мовлення не є самоціллю, а засобом, знаряддям, яке може по-різному використовуватись у різних видах діяльності (Жовтобрюх, 1986, с. 26).

А. Супрун, досліджуючи мовні дії, підсумовує: «Мовленнєво-ігрова діяльність – це один із видів людської діяльності, яка, у свою чергу, складається із сукупності цілеспрямованих дій людини. Вона пов'язана з тими діями, які співвідносяться з пізнанням зовнішньої дійсності, з комунікативними процесами <...>, і протікає в рамках актів розуміння, тобто в межах соціально детермінованих норм, що виробляються суспільством» (Супрун, 1984).

Учені досліджують психологічну природу процесу засвоєння знань і досвіду дитиною через діяльність. Засвоєння, як основна форма психічного розвитку дитини, має загальні риси. Однією із ключових особливостей засвоєння є його аналітико-синтетичний характер, що



є актуальним на всіх етапах розвитку. Натомість, на кожному етапі розвитку дитини процес засвоєння набуває специфічних рис, які визначаються двома основними чинниками: по-перше, змістом того, що дитина засвоює, по-друге, тією діяльністю, у яку інтегрується процес засвоєння. Отже, засвоєння знань і досвіду є динамічним процесом, що залежить від конкретного освітнього матеріалу та виду діяльності, яка залучається в означений процес.

Процес засвоєння мови є яскравим прикладом змін, що відбуваються в розвитку дитини. Дослідження показали, що процес опанування мовлення зазнає суттєвих змін на різних етапах розвитку дитини. У ранньому дитинстві засвоєння мови безпосередньо включається у процес спілкування та спільну предметну діяльність із дорослими, що визначає як зміст мовленнєвих форм, що засвоюються (програму засвоєння), так і сам процес засвоєння. Означений процес особливо важливий для дітей з аутизмом, у яких виникають труднощі з мовленнєвим спілкуванням і соціальною взаємодією, що потребує використання структурованих методів навчання, як-от візуальні розклади та соціальні історії.

Отже, мовленнєво-ігрова діяльність розглядається як складний, багаторівневий процес, що об'єднує психічні процеси та сприяє розвитку творчих здібностей дитини (Калмикова, 2008). Як зазначають А. Богуш і Н. Луцан, у дітей дошкільного віку мовленнєво-ігрова діяльність зазвичай відбувається в різних видах ігор (Богуш, 2012).

У результаті проведеного аналізу поглядів науковців щодо діяльності та її видів (ігрова та мовленнєво-ігрова) можемо узагальнити і подати своє розуміння «діяльності дітей з аутистичними порушеннями» як комплексного процесу, спрямованого на розвиток комунікативних і соціальних навичок через інтеграцію ігрових і мовленнєвих видів діяльності, що передбачає створення спеціально організованих умов, де діти з аутистичними порушеннями можуть взаємодіяти з оточенням, розвивати мовленнєві здібності та навички соціальної взаємодії. Перспектива дослідження передбачає орієнтацію на діяльнісний (як методологічне підґрунтя) підхід.

### Список використаної літератури

1. Богуш А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навчальний посібник. 2 вид., доп. Київ : ВД «Слово», 2012. 304 с.
2. Великий зведений орфографічний словник сучасної української лексики / уклад. та гол. ред. В. Бусел. Реком. МОНУ. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 896 с.
3. Великий зведений орфографічний словник сучасної української лексики : 253 000. Реком. МОНУ. Київ ; Ірпінь : Перун, 2004. 888 с.
4. Виготський Л. Мислення і мова. Київ : Держвидав, 1934. 412 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 326 с.
6. Гумбольдт В. Вибрані праці з мовознавства. Київ : Прогрес, 1984. 114 с.
7. Жовтобрюх М. Основи лінгвістики. Київ : Наукова думка, 1986. 216 с.
8. Калмикова Л. Психологія формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
9. Калмикова Л. Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... докт. псих. наук. Київ, 2011. 14 с.
10. Актуалізація проблематики внутрішнього мовлення в психолінгвістиці комунікації: результати систематичного огляду і метааналізу / Л. Калмикова та ін. *Psycholinguistics*. 2020. № 28(1). Р. 83–148. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-83-148>
11. Мозгова М. Паличка-виручалочка для розвитку мовлення: використання ігор під час розвитку мовлення дітей. *Дитячий садок*. 2011. № 38. С. 3–31.
12. де Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики. Київ : Вид-во АН УРСР, 1956. 351 с.
13. Супрун А. Психолінгвістичні основи мовної діяльності. Київ : Наукова думка, 1984. 144 с.

14. Хомський Н. Структури синтаксису. Київ : Наукова думка, 1975. С. 72–73.
15. Kainz F. Psychologie der Sprache. Bd. 3. Stuttgart, 1951.

### References

1. Bohush, A. M., & Lutsan, N. I. (2012). Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv: movlennievi ihry, sytuatsii, vpravy [Speech and game activities of preschoolers: speech games, situations, exercises]. Vydannia druhe, dopovnene. Kyiv: Vydavnychiy dim “Slovo” [in Ukrainian].
2. Velykyi zvedenyi orfohrafichnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi leksyky [A large consolidated orthographic dictionary of modern Ukrainian vocabulary]. (2004). Ukladach ta holovnyi redaktor Busel V. T. Kyiv: Irpin: VTF “Perun” [in Ukrainian].
3. Velykyi zvedenyi orfohrafichnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi leksyky [A large consolidated orthographic dictionary of modern Ukrainian vocabulary]. (2004). Kyiv, Irpin: Perun [in Ukrainian].
4. Vyhotskyi, L. S. (1934). Myslennia i mova [Thinking and speech]. Kyiv: Derzhvydav [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S. I. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
6. Humboldt, V. (1984). Vybrani pratsi z movoznavstva [Selected works on linguistics]. Kyiv: Prohres [in Ukrainian].
7. Zhovtobriukh, M. Ya. (1986). Osnovy linhvistyky [Basics of linguistics. Basics of linguistics]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
8. Kalmykova, L. O. (2008). Psykholohiia formuvannia movlennievoi diialnosti ditei doshkilnoho viku [Psychology of the formation of speech activity of preschool children]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
9. Kalmykova, L. O. (2011). Psykholohiia rozvytku movlennievoi diialnosti ditei doshkilnoho viku [Psychology of speech development of preschool children]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
10. Kalmykova, L., Kharchenko, N., Volzhentseva, I., Kalmykov, H., & Mysan, I. (2020). Aktualizatsiia problematyky vnutrishnoho movlennia v psykholinhvistytsi komunikatsii: rezultaty systematychnoho ohliadu i metaanalizu [Actualization of the problem of inner speech in the psycholinguistics of communication: results of a systematic review and meta-analysis]. *Psycholinguistics*, 28(1), 83–148. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-83-148> [in Ukrainian].
11. Mozghova, M. (2011). Palychka-vyruchalochka dlia rozvytku movlennia: vykorystannia ihor pid chas rozvytku movlennia ditei [A lifesaver for speech development: the use of games during children's speech development]. *Dytiachyi sadok – Kindergarten*, 38, 3–31 [in Ukrainian].
12. de Sossiur, F. (1956). Kurs zahalnoi linhvistyky [General linguistics course]. Kyiv: Vyd-vo AN URSS [in Ukrainian].
13. Suprun, A. Ye. (1984). Psykholinhvistychni osnovy movnoi diialnosti [Psycholinguistic foundations of language activity]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
14. Khomskyi, N. (1975). Struktury syntaksysu [Syntax structures]. (pp. 72–73). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
15. Kainz, F. (1951). Psychologie der Sprache. Bd. 3, Stuttgart [in Germany].

### **Чекан О. І. Мовленнєво-ігрова діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей з аутистичними порушеннями**

У статті розглядається мовленнєво-ігрова діяльність як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення в дітей з аутистичними порушеннями. Авторка підкреслює, що мовленнєво-ігрова діяльність є комплексним процесом, який об'єднує психічні, лінгвістичні, психологічні та педагогічні аспекти. Основна увага приділяється аналізу взаємозв'язку між ігровою та комуні-

кативно-мовленнєвою діяльністю, а також можливостям інтеграції означених видів діяльності для стимулювання мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. Стаття розкриває наукові погляди різних дослідників, як-от Л. Виготський, Л. Калмикова, А. Богуш та інші, щодо сутності мовленнєво-ігрової діяльності. Також обговорюються різні підходи до її реалізації, зокрема психологічний, лінгвістичний, естетичний і лінгводидактичний аспекти. Увага акцентується на тому, що мовленнєво-ігрова діяльність, окрім мовленнєвого розвитку, сприяє також формуванню соціальних навичок та інтеграції дітей з аутистичними порушеннями в суспільство. Окремо розглядається роль гри як основного інструменту навчання мовлення в освітньому процесі. У статті наводяться приклади застосування ігрових методик і підкреслюється їхня значущість для корекційної роботи з дітьми. Дослідження показують, що завдяки структурованим ігровим ситуаціям діти з аутизмом можуть більш ефективно взаємодіяти з оточенням і розвивати необхідні комунікативні навички. Отже, стаття є важливим внеском у розуміння мовленнєво-ігрової діяльності як одного із провідних методів у розвитку мовлення дітей з особливими потребами, зокрема з аутистичними порушеннями. Результати дослідження мають практичне значення для фахівців у галузі спеціальної освіти та логопедії.

*Ключові слова:* мовленнєво-ігрова діяльність, аутизм, розвиток зв'язного мовлення, соціальна інтеграція, корекційна педагогіка.

### **Chekan O. Speech-play activities as a means of developing coherent speech in children with autism spectrum disorders**

The article examines speech-play activities as an effective means of developing coherent speech in children with autism spectrum disorders. The author emphasizes that speech-play activities are a complex process that integrates psychological, linguistic, pedagogical, and psychological aspects. The primary focus is on analyzing the relationship between play and communicative-speech activities, as well as the potential for integrating these types of activities to stimulate speech development in children with autism. The article explores the scientific perspectives of various researchers, such as L. Vygotsky, L. Kalmykova, A. Bogush, and others, regarding the essence of speech-play activities. Different approaches to its implementation are discussed, including psychological, linguistic, aesthetic, and linguistic-didactic aspects. The emphasis is on the fact that speech-play activities not only contribute to speech development but also foster the formation of social skills and the integration of children with autism spectrum disorders into society. The role of play as the main tool for teaching speech in the educational process is separately considered. The article provides examples of the application of play-based methods and highlights their significance for corrective work with children. Research shows that structured play situations allow children with autism to interact more effectively with their environment and develop essential communication skills. Thus, the article makes a significant contribution to understanding speech-play activities as one of the leading methods in the speech development of children with special needs, particularly those with autism spectrum disorders. The research findings have practical implications for professionals in the fields of special education and speech therapy.

*Key words:* speech-play activities, autism, development of coherent speech, social integration, corrective pedagogy.



## ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА І НАУКА В УНІВЕРСИТЕТАХ

УДК 378.016:811.162.1'243'221'272'42

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-108-114

**Доня Валерія Андріївна,**

аспірантка

Запорізького національного університету,

м. Запоріжжя, Україна.

lera.donya228@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1368-562X>

### ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

У сучасному світі, що швидко змінюється, система вищої освіти постійно шукає нові ефективні методи підготовки фахівців, зокрема майбутніх викладачів іноземних мов. На особливу увагу заслуговує підготовка викладачів польської мови, зважаючи на зростання інтересу до польської культури та мови в Україні, а також потребу у кваліфікованих фахівцях у цій галузі. Традиційні методи навчання не завжди відповідають вимогам сучасного освітнього процесу та потребам студентів. У цьому контексті використання ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів польської мови набуває особливої актуальності. Ігрові технології дозволяють створити інтерактивне, мотивуюче середовище навчання, яке сприяє активному засвоєнню знань, розвитку практичних навичок і формуванню професійних компетенцій.

Актуальність дослідження зумовлена також необхідністю модернізації освітнього процесу, підвищення його ефективності та відповідності сучасним педагогічним викликам. Упровадження ігрових технологій дозволяє не лише покращити мовні навички студентів, але й розвинути їхні *soft skills*, критичне мислення, креативність і адаптивність – якості, які є надзвичайно важливими для сучасного викладача. Окрім того, вивчення ролі ігрових технологій у підготовці викладачів польської мови є актуальним з огляду на потребу в розробленні нових методичних підходів до викладання іноземних мов, які б ураховували специфіку мовної підготовки та сучасні тенденції в освіті. Отже, дослідження ігрових технологій як засобу професійної підготовки майбутніх викладачів польської мови є своєчасним і важливим для розвитку педагогічної науки та практики, а також для підвищення якості підготовки фахівців у галузі викладання іноземних мов.

На сучасному етапі ігрові методи навчання та їх використання в навчальному процесі входять до кола наукових інтересів таких українських учених, як Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, Т. Олійник, О. Пошетун, В. Свистун, В. Ягупов та інші. Інноваційними процесами в освіті опікуються В. Бобрицька, Г. Козлакова та інші (Ізмаїлова, 2018, с. 4–5).

Упровадження ігрових технологій у навчальний процес має дуже давню історію. Так, ще в часи античності існували змагання, що мали ігровий і дидактичний характер водночас. Вони проводились у будь-якій сфері життєдіяльності: гімнастиці, танцях, словесних суперечках, музиці тощо. Окрім того, феномен гри був одним із головних чинників розвитку та вдосконалення особистості, адже часто супроводжував проведення святкувань і національних традицій. Також ігри були частиною громадського життя та використовувались у сфері освіти. Наприклад, М. Фабій Квінтіліан у процесі навчання використовував ігрову діяльність на заняттях для розумового розвитку учнів. У середньовіччі ігровий характер мали лицарські турніри, під-

готовка до яких у юнаків розпочиналася із 7-річного віку. В Україні зразком особливого виду лицарства були козаки-запорожці, які готувалися до захисту країни шляхом участі в боях ігрового характеру. Епоха Відродження стала новим етапом розвитку ігрових технологій, оскільки саме в цей час велика увага приділялась освіті, її реформуванню та відкриттю багатьох шкіл і університетів. Педагоги активно користувалися грою з дидактичною метою, зокрема італійський педагог і гуманіст Вітторіно да Фельтре.

Французький письменник та філософ Мішель Монтень уважав одним зі значних складників навчання саме гру: *«Ігри та тілесні вправи повинні складати значну частину навчання»*. Видатний чеський педагог Ян Амос Коменський наполягав на необхідності розроблення такого методу навчання, який нагадував би гру: *«Альфаю й Омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б навчалися»*. Дж. Локк у своїй праці «Досвід про людський розум» торкався теми, що стосується ролі гри у виховному процесі: *«Усі ігри і розваги дітей повинні бути такими, щоб завдяки їм вироблялися хороші й корисні звички, тому що інакше вони породять погані звички»*. У книзі «Еміль, або про Виховання» Ж.-Ж. Руссо зазначав, що гра має організовуватись таким чином, щоби навчити дитину мислити. Німецький педагог і творець поняття «дитячий садок» Фрідріх Фребель вважається засновником «школи ігор», адже саме у грі він убачав найкращий спосіб виховання. Окрім того, німецький учений розробив класифікацію ігор як частини навчання: *«Ігри можуть бути, з одного боку, тілесними, тобто такими, які полягають у вдосконаленні сили та спритності, або служать просто вираженням життєрадісності, далі – іграми відчуттів, і, нарешті, – розумовими»*. На думку Ф. Фребеля, гра – це найвищий ступінь людського розвитку (Щербань, 2014, с. 287–288). У педагогіці існує поняття «дари Фребеля», які являють собою шість різноманітних предметів, які можна застосовувати у процесі навчання у формі гри. Наприклад, м'яч, різноманітні кубики, циліндр, дерев'яні кулі тощо. Отже, на межі XVIII–XIX ст. в освіті активно поширюються ігрові технології навчання. Тенденція впровадження ігрових технологій у навчальний процес існувала ще в давні часи розвитку людства. Як можна зазначити, такий метод протягом віків був і залишається одним із найбільш ефективних і дієвих.

Серед завдань сучасної професійної освіти є створення новітньої системи для ефективного формування педагогічної компетентності. Одним з основних складників цього шляху є геймеризація освіти, яка допомагає через засоби ігрових технологій вивчати той чи той матеріал, відповідно до педагогічної мети та завдань, які необхідно реалізувати у процесі навчання. Під геймеризацією варто розуміти створення під час навчального процесу розважальних елементів, що реалізуються у вигляді ігрової діяльності. Це дає можливість надалі втілювати в реальному житті сформовані навички та знання, які необхідні у професійній діяльності (Петренко, 2020, с. 68). Отже, ігрові технології, по-перше, допомагають мотивувати студентів до активної участі в заняттях, по-друге, розвивають креативне, творче мислення, по-третє, змінюють роль учителя та студента в навчальному процесі. Студент стає активним учасником процесу навчання, у якому самостійно у штучно створеній ситуації набуває досвіду та здобуває нові знання, а викладач займає позицію спостерігача та лише спрямовує учня в потрібне русло. Окрім того, ігри найчастіше передбачають колективну роботу, отже, навчають співпраці з іншими людьми, сприяють розвитку комунікабельності, умінню виражати свої думки та поважати думку оточення.

Ігрова діяльність дає можливість для самореалізації, адже кожен може проявити та продемонструвати свої вміння, можливості, знання, навички. Також вона забезпечує розвиток уваги, уміння дотримуватись правил, адже кожна гра має свої принципи, яких студенти повинні дотримуватись. Завдяки розважальному характеру ігрових технологій у студентів підвищується інтерес до процесу навчання і, як наслідок, ефективність засвоєння нового матеріалу або відпрацювання попереднього підвищується.

На думку М.М. Фіцули, геймефікація освіти має вирішувати такі педагогічні завдання:

1. Стимулювати студентів до пізнавальної діяльності.
2. Розвивати професійно-практичне та гносеологічно-теоретичне мислення.
3. Формувати уявлення студентів про власну майбутню професійну діяльність.
4. Допомогти набуті майбутнім фахівцям досвіду в ухваленні колективних та індивідуальних рішень (Фіцула, 2006).

І.М. Мельничук виокремлює три основні етапи застосування ігрових технологій на заняттях. Перший етап окреслює підготовку до проведення гри, що полягає у визначенні її мети та завдань, пошуку навчального матеріалу, підготовці правил, інструкції, матеріалів, обладнання, формуванні часового структурування ігрових етапів, визначенні умов, ігрових дій тощо. Другий етап стосується безпосередньо проведення гри та роботи студентів на занятті. Тут реалізуються на практиці поставлені ціль і завдання, передбачається кінцевий результат, шляхи його досягнення, планування дій, усвідомлення подальших можливостей, контроль діяльності студентів, налаштування та заохочення їх до роботи. Третій, заключний, етап полягає в підбитті підсумків, узагальненні результатів, формуванні висновків, виділенні переваг і недоліків, пошуку вдосконалення та потенціалу використання ігрової технології (Поліщук, 2014).

Щодо класифікації ігрових технологій, необхідно спочатку надати дефініцію поняття. Варто зазначити, що під цим поняттям розуміється велика кількість методів і прийомів, які організують навчальний процес у формі педагогічної гри. На думку І.М. Дичаківської, поняття «ігрові технології» розкривається у значенні ігрової форми взаємодії педагога й учнів, яка спрямована на формування вмінь розв'язувати складні завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію визначеного сюжету (Дичаківська, 2004). Використання того чи того різновиду педагогічної гри залежить від розуміння викладача зв'язку між його функцією, яку той чи той вид може реалізувати, і поставленою метою та результатами навчання, яких необхідно досягти. Дидактична гра має сприяти досягненню педагогічної мети та надати відповідні результати навчально-виховного процесу.

Існує безліч підходів і критеріїв до класифікації ігрових технологій навчання. Ігри можуть поділятися за змістом навчання та виховання: ігри сенсорного виховання, словесні, ігри для формулювання математичних уявлень, ігри щодо ознайомлення з фізичними явищами тощо; за співвідношенням із матеріалом ігри поділяють на ігри з дидактичними іграшками, настільні, друковані, словесні, сюжетні тощо; за видом діяльності учнів ігри поділяються на ігри-мандрівки, ігри-доручення, ігри-загадки, ігри-бесіди тощо (Фіцула, 2006).

Однак більш важливо для нас розглянути різновиди класифікацій ігрових технологій саме на заняттях з іноземної мови. Вони можуть поділятися за метою навчання, куди входять ігри для закріплення попереднього матеріалу, для розвитку мовлення, для розвитку логіки, для соціалізації учнів, для навчання командної роботи тощо.

За формою можна виділити ігри-імітації, у яких штучно створені події схожі на реальні життєві ситуації, як-от похід до магазину, розмова з учителем, розмова із другом, щоб домовитись сходити кудись, тобто такі мовленнєві ситуації, які мають місце в повсякденному житті. Наступним різновидом є ігри-змагання, де учням необхідно активно виконувати визначені дії для досягнення поставленої мети. За формою можуть бути і творчі завдання, наприклад, учні можуть витягнути визначену кількість карток із намальованими на них предметами, назвати, які речі вони бачать на картинці, скласти оповідання, у якому будуть уживатись усі ці слова.

За типом завдань ігри можуть поділятися на ті, що спрямовані на розвиток слуху, мовлення, читання, граматики. Прикладом завдання з розвитку слуху може бути прослуховування популярної пісні або такої, яка подобається учням, іноземною мовою та заповнення пропусків у тексті пісні, які заздалегідь підготував учитель. Це допомагає сконцентруватися на прослуховуванні, вчить сприймати мову на слух, сприяє покращенню вимови, оскільки запам'ятовується

звучання слів. Окрім того, таке завдання може розширити кругозір пізнання музичного мистецтва, а це вже характеризується як екстралінгвальні знання.

Розвиток мовленнєвих здібностей може реалізуватися, окрім згаданих вище рольових ігор, у завданні, де кожен з учнів має підготувати про себе три правдиві та три неправдиві факти, і кожен має відгадати, де правда, а де брехня. Спілкування відбувається суто іноземною мовою. Така вправа допоможе розвивати мовлення, логічне та критичне мислення, уміння аргументувати свою думку. Прикладом завдань, які можуть допомогти в розвитку читання, є повторення на швидкість скоромовок, підбір заголовків до поданих текстів, визначення правди та неправди тощо. Такий тип завдань допомагає сконцентруватись не тільки на швидкості читання, але й на розумінні та сприйманні тексту, умінні аналізувати прочитаний матеріал. Для розвитку граматичних умінь як приклад можна навести завдання, для якого необхідна фотографія кімнати або план квартири. Учні пропонуються по черзі уявляти, куди б вони могли сховати м'ячик, а інші мають відгадати, де він, за допомогою вживання відповідних граматичних конструкцій на позначення місця. Якщо казати про польську мову, то це відмінково-прийменникові конструкції. Так відпрацьовується граматичний і лексичний матеріал, розвивається мовлення.

У підручнику «Педагогіка вищої школи» за редакцією М.М. Фіцули виділяються дві великі групи ігрових технологій: імітаційні, для яких характерні аналіз конкретних ситуацій, логічне мислення, креативність пізнавального процесу, до них відносять «Брейн-ринг», «Мозковий штурм», «Зіпсований телефон» тощо, та рольові, яким властиві драматичність, логічний змістовий сюжет, визначена спрямованість, тому вони об'єднують професійно-комунікативні, ситуативно-сюжетні, організаційно-діяльнісні, драматизаційні ігри, які виокремлюються як самостійні в інших класифікаціях, і симулятивно-ігрові ситуації (Фіцула, 2006).

Використання ігрових технологій на заняттях з іноземної мови може мати низку переваг, які значно покращують навчальний процес. Як уже було зазначено, великою перевагою є те, що ігри мотивують студентів до активної участі у процесі навчання, підвищують їхню зацікавленість до вирішення поставлених завдань. Ці завдання базуються на потенційному використанні набутих як результат проведення гри вмінь і знань у їхній подальшій професійній діяльності, адже досвід, отриманий у процесі гри, подібний до того, який студент буде реалізувати у своїй викладацькій діяльності. У процесі гри учасники мають змогу проявити себе, свій потенціал, розвивати навички співпраці та взаємоповаги, розвивати свої комунікативні навички, покращити знання, уміння.

Варто зауважити і психологічний аспект ігрової діяльності, оскільки рівень стресу у процесі гри значно менший, ніж під час виконання звичних завдань, спрямованих на говоріння, або в реальній ситуації. Іноді результатом проведення навчальних ігор є переосмислення власних життєвих настанов, підвищення толерантності до думок і цінностей оточення, зміна сформованого уявлення про себе, розуміння більш ефективних механізмів навчання, підвищення самооцінки, що сприятиме підвищенню соціальної та професійної компетенції (Поліщук, 2014).

Однак необхідно ще пам'ятати про потенційні труднощі, з якими можна зіткнутися у процесі планування та використання ігрових технологій. По-перше, треба пам'ятати, що ці технології є допоміжним засобом навчання, а не основним. Тут постає питання, коли і як доречно використовувати ігри на заняттях, адже їх реалізація може не вписуватись у робочу програму з дисципліни. Отже, треба планувати їх використання заздалегідь таким чином, щоби технологія вписувалась у тему заняття. По-друге, варто розуміти міру та частоту впровадження в навчальний процес ігор, адже завелика кількість може призвести до занадто збудженого емоційного стану, через що звичайне навчання може стати нецікавим. По-третє, потрібно враховувати кількість ресурсів, матеріалів, обладнання для реалізації тієї чи тієї гри. Іншими проблемами можуть бути конфлікти, які можуть виникнути у процесі ігрової діяльності, формування критеріїв оцінювання учнів, мотивування тих студентів, які не зацікавлені грою, урегулювання технічних проблем тощо.

Отже, ігрові технології, починаючи з античних часів, є ефективним методом навчання в педагогіці. Упровадження ігрових технологій у підготовку майбутніх викладачів польської мови сприяє формуванню їхньої професійної компетентності, розвиває не лише мовні навички, але й *soft skills*. Гейміфікація освіти допомагає мотивувати студентів, розвивати їхнє креативне мислення, змінювати ролі викладача та студента в навчальному процесі, сприяє більшій самостійності й активності учнів. Ігрові технології в навчанні іноземної мови можуть бути різноманітними за формою, метою та типом завдань, як-от імітаційні, рольові, лексичні, граматичні, фонетичні та творчі ігри.

Використання ігрових технологій має низку переваг, як-от підвищення мотивації, зниження рівня стресу, розвиток комунікативних навичок і здатності до співпраці. У впровадженні ігрових технологій варто враховувати потенційні труднощі, зокрема необхідність їх правильного планування, дозування, забезпечення ресурсами та врегулювання можливих конфліктів. Ігрові технології є важливим, але допоміжним засобом навчання, який має гармонійно вписуватися в загальну структуру навчального процесу та відповідати цілям конкретного заняття. Правильне використання ігрових технологій у підготовці майбутніх викладачів польської мови може значно підвищити ефективність навчання, сприятиме формуванню як професійних, так і особистісних компетенцій.

### Список використаної літератури

1. Ізмаїлова К. В. Використання ігрових технологій навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів у ЗВО : магістерська робота ; Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2018. 99 с.
2. Щербань П. М. Застосування ігрових технологій в освіті: історія і перспективи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 286–291.
3. Петренко Л. П. Застосування гейміфікації в навчанні. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-zastosuvannya-geymifikaci-u-navchanni-141251.html> (дата звернення: 10.08.2024).
4. Поліщук Д. О., Прищак М. Д. Застосування ігрових технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти. Вінницький національний технічний університет, 2019. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2019/paper/download/7901/6572> (дата звернення: 11.08.2024).
5. Гречановська О. В., Кравець Н. М. Ігрові технології навчання як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу ВНЗ. Вінницький національний технічний університет, 2017. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/download/2013/1547> (дата звернення: 11.08.2024).
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 450 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 450 с.

### References

1. Izmailova, K. V. (2018). *Vykorystannia ihrovykh tekhnolohii navchannia u fakhovii pidhotovtsi maibutnix ekonomistiv u ZVO* [The use of game learning technologies in the professional training of future economists in higher education institutions]. *Master's thesis*. Kryvyi Rih State Pedagogical University [in Ukrainian].
2. Shcherban, P. M. (2014). *Zastosuvannya ihrovykh tekhnolohii v osviti: istoriia i perspektyvy* [Application of game technologies in education: History and prospects]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of pedagogical mastery*, 13, 286–291 [in Ukrainian].



3. Petrenko, L. P. (n.d.). Zastosuvannya heimifikatsii u navchanni [Application of gamification in learning]. Retrieved from <https://naurok.com.ua/stattya-zastosuvannya-geymifikaci-u-navchanni-141251.html> [in Ukrainian].

4. Polishchuk, D. O., & Pryshchak, M. D. (2019). Zastosuvannya ihrovykh tekhnolohii u osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity [Application of game technologies in the educational process of higher education institutions]. Vinnytsia National Technical University. Retrieved from <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2019/paper/download/7901/6572> [in Ukrainian].

5. Hrechанovska, O. V., & Kravets, N. M. (2017). Ihrovi tekhnolohii navchannia yak odna z innovatsiinykh form navchalno-vykhovnoho protsesu VNZ [Game learning technologies as one of the innovative forms of the educational process in higher education institutions]. Vinnytsia National Technical University. Retrieved from <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/download/2013/1547> [in Ukrainian].

6. Dychkivska, I. M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].

7. Fitsula, M. M. (2006). Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education]. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].

### **Доня В. А. Ігрові технології як засіб професійної підготовки майбутніх викладачів польської мови**

У статті розглядається роль ігрових технологій у процесі навчання студентів як засіб їх професійної підготовки. Аналіз охоплює сучасний етап розвитку освітніх технологій і окреслює історичний аспект формування ігрових технологій і впровадження їх в освітній процес, демонструючи розвиток цього поняття протягом століть.

Також розкривається й аналізується дефініція поняття «ігрові технології», охоплюючи її зміст і функції в навчальному процесі. Окрім того, виділені основні етапи підготовки та впровадження ігрових технологій на заняттях з іноземної мови. У статті акцентується на тому, що використання тієї чи тієї гри залежить насамперед від педагогічної мети та результатів, яких необхідно досягти. Виокремлено основні завдання гри.

Надаються та розглядаються підходи до класифікації ігрових технологій, спираючись на різноманітні критерії: за формою, метою, за типом завдань, за типом розвитку мовленнєвих здібностей тощо. Детально описується на конкретних прикладах, яким чином ігрові технології впливають на формування професійної компетентності та яке їхнє місце у процесі навчання.

Значні переваги використання цих технологій полягають у високому рівні вмотивованості та зацікавленості з боку студентів, розвитку вміння швидко адаптуватися до заданих умов, зміні ролі викладача та студента, їхніх взаємин під час занять. Окрім того, зазначено труднощі, що можуть виникнути в навчальному процесі в разі використання ігрових технологій, а також засоби для запобігання таким.

Подальші дослідження за темою будуть стосуватись конкретних ігрових технологій і їхнього впливу на професійну компетентність студентів, розроблення власних ігор і застосування їх на практиці.

*Ключові слова:* компетентність, ігрові технології, гейміфікація, польська мова.

### **Donia V. Game technologies as a means of professional training of future teachers of the Polish language**

The article examines the role of game technologies in the process of students' education as a means of their professional training. The analysis covers both the modern stage of the development of educational technologies and outlines the historical aspect of the formation of game technologies

and their introduction into the educational process, demonstrating the development of this concept over the centuries.

The definition of “game technologies” is also revealed, covering its content and functions in the educational process. In addition, the main stages of preparation and implementation of game technologies in foreign language classes are highlighted. The article emphasizes that, foremost, the use of this or that game depends on the pedagogical goal and the results to be achieved. The main tasks of the game are highlighted.

Approaches to the classification of gaming technologies are given and considered, based on various criteria: by form, purpose, by type of tasks, by the type of development of speech abilities, etc. It is described in detail using specific examples how game technologies affect the formation of professional competence and what place they occupy in the learning process.

The significant advantages of using these technologies are a high level of motivation and interest on the part of students, it develops the ability to quickly adapt to given conditions, the role of the teacher and student changes, and the relationship between them during classes. In addition, certain difficulties that may arise in the educational process when using game technologies are indicated and, as a result, what should be taken into account to prevent them.

Further research on the topic will concern specific game technologies and their impact on the professional competence of students, the development of their own games and their application in practice.

*Key words:* competence, game technologies, gamification, Polish language.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 30.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

УДК 378.016:811.162.1'243'221'272'42  
DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-115-121

**Халаши Михайло Андрійович,**  
аспірант кафедри слов'янської філології  
Запорізького національного університету,  
м. Запоріжжя, Україна.  
mihhalltexnico@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2593-3013>

## **ВПЛИВ ЛІНГВАЛЬНИХ І ЕКСТРАЛІНГВАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ НА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Мультилінгвальність і полікультурність сучасного життя, легкість нав'язування спілкування зі співрозмовниками, які можуть бути носіями різних культур, вимагає від сучасної людини не тільки знання конкретної іноземної мови, а й наявності соціолінгвістичної компетенції, уявлень про культуру та вміння адекватно корегувати стратегію комунікації залежно від позамовних чинників. Тому формування іншомовної комунікативної компетентності студентів стає одним із нелегких, але важливих завдань, які ставить перед собою викладач на заняттях з польської мови. Учасники міжкультурної комунікації, з одного боку, мають використовувати свій комунікативний досвід і фонові знання, а із другого – мають урахувати інший мовний код, соціальні норми, звичаї та традиції. На жаль, процес спілкування польською мовою може бути ускладнений багатьма чинниками, тому метою нашого дослідження є виявлення й опис лінгвальних і екстралінгвальних чинників, що впливають на комунікацію. У дослідженні були використані метод порівняння для виявлення специфічних лінгвальних чинників польської й української мов, що впливають на процес навчання та комунікацію, а також систематизації термінів і понять, що стосуються іншомовної комунікативної компетентності, а також класифікації лінгвальних і екстралінгвальних чинників, що впливають на комунікацію. Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю покращення методів навчання польської мови як іноземної для якісної підготовки фахівців.

Аналіз наукової літератури із зазначеного комплексу питань виявив неодностайний підхід до проблеми, що проявляється в нечіткій термінологічній базі. Так, нами було виявлено низку термінів на позначення поняття, що окреслює вміння користуватися мовою в усній чи писемній формі, у конкретних комунікативних ситуаціях, з конкретною метою (Білогірка, 2015, с. 224): «іншомовна комунікативна компетентність» (Н. Бідюк, І. Кухта, М. Берізко), «міжкультурна компетентність» (О. Бігич, Н. Борисенко, Г. Борецька), «мовленнєва та мовна компетентність» (М. Білогорка, Т. Мороз, Н. Хомський), професійна компетентність лінгвіста (М. Фіцула, В. Веснін, Л. Мітіна, В. Кричевський). Усі вищезгадані терміни майже однаково повно розкривають суть феномену, але ми у своєму дослідженні будемо вживати термін «іншомовна комунікативна компетентність» (далі – ІКК).

Варто зазначати, що у вітчизняній і зарубіжній літературі по-різному визначають зміст іншомовної комунікативної компетентності. Деякі дослідники розглядають ІКК як комплекс знань про мову, умінь і навичок спілкування, або як внутрішню мотивацію та готовність мовної особистості до іншомовної комунікації, спроможність підтримувати її всіма можливими способами. Так, на думку Д. Хаймса, іншомовна комунікативна компетентність – це неявне знання мови, тобто знання, яке зазвичай не є свідомим або доступним, але яке обов'язково проявля-

ється під час спілкування у виборі стратегії та комунікативної поведінки (Hymes, 1972, p. 271). С. Ніколаєва розглядає ІКК як уміння успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій, в умовах прямого й опосередкованого контактів (Ніколаєва, 2011). Н. Бідюк визначає ІКК як сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив і комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих і продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування (Бідюк, 2012, с. 160).

Зазначимо, що в наведених дефініціях мало уваги приділено соціокультурному аспекту й екстралінгвальним знанням, без яких, на нашу думку, формування ІКК не може бути повним. Отже, беручи до уваги попередній досвід дослідників у контексті питання ІКК та власне бачення проблеми, у нашому дослідженні цей феномен розглядаємо як багаторівневу систему, що охоплює знання мови (на всіх її рівнях) та культури, екстралінгвальні знання, комунікативний досвід, мовленнєву інтенцію, що проявляється в усвідомленні та підтримуванні міжкультурного контакту, виборі стратегії спілкування, що забезпечує особистості успішну комунікацію (в умовах іншомовного, полікультурного простору) в усній і письмовій формі.

Процес формування ІКК можна поділити на декілька основних етапів: орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, або стандартизуючий, варіююче-ситуативний (Бігич та ін., 2013, с. 181). Перший етап містить ознайомлення з новим матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним), на ньому виконуються окремі мовленнєві й мовні дії за зразком, закладається основа майбутніх комунікативних навичок. Також не менш важливою є підтримка мотивації до вивчення іноземної мови та пізнання культури країни. Основними методами формування ІКК в цей період є демонстрація, пояснення, бесіда з елементами використання нової лексики. Під час орієнтовно-підготовчого етапу закладаються лексико-фонетичний і граматичний складники ІКК.

Другий етап передбачає ґрунтовне опанування мовного матеріалу шляхом багаторазового використання його в різних комунікативних ситуаціях. На цьому етапі дії, питання та відповіді автоматизуються та закріплюються; також завдяки різноманітності поданих ситуацій формується комунікативна гнучкість, що дозволяє адекватно комбінувати й використовувати новий і вже засвоєний матеріал не тільки в таких мовно-мовленнєвих ситуаціях, що були опрацьовані на заняттях, але і в подібних за змістом, граматиною та лексикою. Основними методами формування ІКК в цей період є виконання граматичних вправ, аудіювання, моделювання життєвих ситуацій.

Під час стереотипно-ситуативного етапу закладаються соціолінгвістична (уміння адекватно використовувати й розуміти мову в різних соціолінгвістичних контекстах і на різних рівнях спілкування), дискурсивна (уміння поєднувати окремі слова та словосполучення у зв'язне повідомлення) та стратегічна (уміння використовувати вербальні й невербальні засоби для уникнення зриву комунікації) складові частини ІКК (Canal, 1983, p. 7–9).

На третьому етапі продовжується опанування мовного матеріалу та комбінування його з уже вивченим. Набувається досвід іншомовного спілкування, розвиваються комунікативні здібності. Важливим кінцевим завданням є розвиток креативних якостей особистості, перехід від моделі репродуктивного спілкування (стандартне, ґрунтується на повторенні) до продуктивного спілкування (творче, потребує ґрунтового осмислення матеріалу, виходу за межі завчених ролей, стереотипів, мовних штампів). Основними методами формування ІКК в цей період є презентація, занурення в мовне середовище, проєкт, дискусія.

Формування іншомовної комунікативної компетентності відрізняється від формування загальної комунікативної компетентності, яка закладається ще на початку розвитку особистості та вдосконалюється «природним» шляхом. Сприйняття іноземної мови неминуче проходить крізь призму рідної мови, тому в контексті розвитку ІКК польської мови вважаємо за

потрібне не тільки її порівняння з українською, а й урахування у процесі навчання лінгвальних і екстралінгвальних розбіжностей.

До лінгвальних чинників, що ускладнюють процес навчання і формування ІКК, відносять: фонетико-фонологічні особливості, граматичні особливості, лексичні особливості.

Серед фонетико-фонологічних особливостей польської мови можна виділити систему приголосних, яка налічує два ряди шиплячих фонем: твердих (*sz* – *szary*, *szlachta*, *poszerzać*; *cz* – *czapka*, *czwartek*, *czajnik*; *ź/rz* – *żarówka*, *rzeźba*, *pożar*) і м'яких (*ś/si* – *świnia*, *siniak*, *światło*; *ć* *ci* – *ćma*, *ćwierć*, *ciało*; *ź/zi* – *źdźbło*, *źle*, *ziarno*), опанування останніх ускладнюється через відсутність відповідників у фонетичній системі української мови. Чітка опозиція твердих і м'яких приголосних є важливою, бо виконує розрізняльну функцію: *życze* (я бажаю) – *życie* (життя), *proszę* (прошу) – *prosię* (поросся), *czeszę się* (я розчісуюсь) – *cieszę się* (я радію).

Також труднощі в опануванні польської фонетичної системи становлять носові голосні **Ę** і **Ą**, які теж не представлені в українській мові, а тому вимова навіть спільнокореневих слів залишається непростою: *zęby* – *зуби*, *dąb* – *дуб*, *trąba* – *труба*, *urząd* – *уряд*, *ręka* – *рука*, *język* – *язик*, *występ* – *виступ*. Окрім того, залежно від місця у слові та сусідніх приголосних польські носові голосні можуть вимовлятися по-різному: *ę* – *en/em/e*, *ą* – *on/om*.

У польській мові наголос фіксований на передостанньому складі (за винятком деяких правил), тож проблеми з вимовою з'являються лише на початку процесу адаптації до силабо-тоніки мови. Особливу увагу під час формування фонетичної складової частини ІКК варто приділяти спільнокореневим словам, у яких наголос не збігається: *mleko* – *молоко*, *telefon* – *телефон*, *groza* – *гроза*, *strona* – *сторона*, *balkon* – *балкон*; формам орудного відмінка: *nauczycielem* – *вчителем*, *Ukraińcami* – *українцями*, *problematami* – *проблемами*, *komputerami* – *комп'ютерами*, *godzinami* – *годинами*; багатоскладовим словам: *wyindywidualizowanych*, *nieusatysfakcjonowany*, *zharmonizować*, *wyrafinowany*.

Польська граматична система, хоча і схожа на українську, але має свої відмінності, незнання яких може призвести до зриву комунікації. Польська мова має три роди: чоловічий (*męski*), жіночий (*żeński*), середній (*niżaki*), визначити які можна морфологічно (за закінченням), семантично (тільки для істот) або синтаксично (за узгодженням у реченні). Незбіг категорії роду у спільнокореневих словах часто призводить до помилок і некоректного узгодження частин мови під час комунікації: *programa* (ж. р.) – *program* (ч. р.), *plaż* (ч. р.) – *plaża* (ж. р.), *medal* (ж. р.) – *medal* (ч. р.), *miń* (ж. р.) – *cień* (ч. р.).

Парадигма відмінків налічує, як і в українській мові 7 відмінків, кожен із яких має свої унікальні закінчення; також спостерігається велика кількість винятків і нерегулярних форм. Досить складними для опанування є форми множини називного і знахідного відмінків у польській мові. На відміну від української мови, де диференційною ознакою є опозиція «істота – неістота», у польській мові виступає опозиція «особи чоловічої статі (*rodzaj męskoosobowy*) – інші (*rodzaj niemęskoosobowy*)»: *wysokie dziewczyny* – *wysocy mężczyźni* (Н. в.), *nowe rzeczy* – *nowi klienci* (Н. в.), *młode Polki* – *młodych Polaków* (Зн. в.).

Парадигма форм дієслів у минулому часі в українській мові налічує категорії роду та числа, а в польській мові категорії роду, числа й особи. Отже, ціла парадигма дієслів минулого часу складається не із 4 форм (*був*, *була*, *було*, *були*), а із 13 (*byłem*, *byłaś*, *był*, *byliśmy*, *byliście*, *byli*, *byłam*, *byłaś*, *była*, *byłyśmy*, *byłyście*, *były*, *było*), що суттєво ускладнює опанування цього матеріалу. Також особливий уваги під час вивчення польської мови потребує граматичне керування дієслів: *pracować jako nauczyciel* (О. в.) – *pracować jako nauczyciel* (Н. в.), *sluchati muzyku* (Зн. в.) – *sluchać muzyki* (Р. в.), *wciti słowa* (Зн. в.) *uczyć się słów* (Р. в.), *zakochatisia w nej* (Зн. в.) – *zakochać się w niej* (М. в.).

Серед лексичних особливостей польської мови можна виділити багато польсько-українських міжмовних омонімів (фальшиві друзі перекладача), використання яких призводить до помилок

у спілкуванні: *akademik* – гуртожиток, *sklep* – магазин, *czaszka* – череп, *dywan* – килим. До того ж варто враховувати різну багатозначність слів у польській і українській мовах: *gotować jedzenie* / *gotować wodę* – готувати їжу / кип'ятити воду; *zaprawiały soroczku* / *zaprawiały mašynę* – *wkładać koszulę* / *tankować samochód*.

У процесі формування ІКК варто не забувати про позамовні чинники, цілковите ігнорування яких може призвести до погіршення якості комунікації або її зриву. Екстралінгвальні чинники проявляються в конкретних ситуаціях спілкування, а тому можна говорити про ситуативний характер їхнього впливу. Під ситуацією ми розуміємо середовище, оточення, рівень, час і спосіб комунікації, а також суб'єктивні чинники, що впливають на комунікантів.

Найбільш важливим екстралінгвальним чинником, що впливає на спілкування, є оточення. Це пояснюється тим, що, залежно від призначення спілкування, використовується набір шаблонів, стереотипів, ситуативних кліше, диференційованих за типовими категоріями, які закріплені в суспільній свідомості (Войтюк, 2013, с. 271). Так, модель спілкування «студент – студент» на заняттях із польської мови характеризується формальним спілкуванням, яке передбачає набір офіційних звертань, використання наукової лексики, логічне та послідовне мовлення, особливі граматичні конструкції (обов'язкове вживання кличного відмінка, безособові конструкції тощо): *“czy mógłby pan powtórzyć”*, *“Andrzeju, proszę napisać”*, *“było powiedziano”*, *“podmiot liryczny”*, *“gatunek literacki”*, *“jaka to jest koniugacja”*. Та ж сама модель спілкування «студент – студент», але в неформальному оточенні, характеризується активним уживанням сленгу, неофіційними звертаннями, вільною структурою мовлення, порушенням граматичних норм і правил: *“legitymki nie wziąłem”*, *“ale nuda była”*, *“daj spokój”*, *“cześć, stary”*, *“oblałam ostatni test”*. Отже, для повного формування ІКК викладач має створити на заняттях атмосферу, яка дозволить студентам відпрацьовувати різні комунікативні стратегії, залежно від рівня офіційності оточення.

Наступним чинником, що впливає на комунікацію, є рівень спонтанності спілкування. У ситуації, коли комунікант не знає наперед змісту та цілі розмови, не володіє фоновою інформацією, можуть виникати труднощі у формулюванні висловлювань і думок, з'являтися довгі паузи, нечітке мовлення, незавершеність в інтонації, пропуск слів.

Культура і мова пов'язані одна з одною, тому для формування ІКК є необхідним вивчення культурних особливостей. Так, відмінність у ввічливих звертаннях в українській (Ви) і польській (пан / пані) мовах вимагає змін у формах дієслів: *можете мені допомогти* / *może pan mi pomóc*, *Ви будете виходити* / *będzie Pani wychodzić* (помилкою в цих реченнях буде вживання форм 2 ос. мн. *możecie*, *będziecie*). Також варто не забувати про повні трансформації виразів у деяких комунікативних ситуаціях: *З днем народження* / *Sto lat*; *будьте здорові* / *na zdrowie*; *доброго ранку* / *dzień dobry*; *передавай усім привіт* / *pozdrawiam*.

Ще одним екстралінгвальним чинником є формат розмови, який може бути контактним і безконтактним. Контактний формат – це безпосереднє спілкування, зоровий контакт, сприйняття міміки, жестів тощо, що покращує загальне взаєморозуміння. Безконтактний формат передбачає спілкування за допомогою засобів зв'язку, у такому разі сприйняття невербальної інформації відсутнє, постає необхідність постійної перевірки зв'язку, що призводить до вживання «контактних слів»: *halo*, *szucham*, *proszę*, *czy mnie słyszać*, *proszę powtórzyć*, *jeszcze raz*, пропусків або повторів, накладання частин речень. Таким чином, контактний формат зазвичай сприяє більш ефективному і чіткому спілкуванню та є «природним» під час навчання на заняттях із польської мови, у свою чергу безконтактний формат спілкування є складнішим через неможливість сприймання невербальної інформації, а тому потребує додаткових вправ з використанням засобів зв'язку або мультимедійних технологій.

Отже, у сучасному світі, де мульталінгвальність стає нормою, формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) є важливим і складним завданням для викладачів іноземних мов.

ІКК охоплює не лише знання іноземної мови, але й розуміння соціальних і культурних аспектів, що суттєво впливають на ефективність комунікації. Формування ІКК ускладнюється як лінгвальними, так і екстралінгвальними чинниками. Лінгвальні чинники включають фонетико-фонологічні, граматичні та лексичні особливості польської мови. Екстралінгвальні чинники, як-от культурні особливості, оточення та формат розмови, також суттєво впливають на комунікацію. Для ефективного формування ІКК викладачам варто враховувати як лінгвальні, так і екстралінгвальні чинники. Рекомендується створювати різноманітні комунікативні ситуації, враховувати культурні особливості та використовувати як контактний, так і безконтактний формат розмови. Важливо забезпечити студентам можливість практичного використання мови в реальних або реалістичних умовах, що допоможе їм краще адаптуватися до полікультурного середовища.

Подальші дослідження цієї теми передбачають продовження дослідження впливу лінгвальних і екстралінгвальних особливостей польської мови на формування ІКК студентів, а також розроблення методологічних матеріалів, вправ, семінарів і тренінгів, що будуть упроваджені в курс викладання польської мови.

### Список використаної літератури

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / О. Бігич та ін. ; ред. С. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Бідюк Н. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : збірник наукових праць Третьої міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 12–14 листопада 2012 р.). С. 158–160. Львів, 2012.
3. Білогірка М., Мороз Т. Шляхи формування мовної компетентності особистості: науково-методологічний підхід. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. № 11. С. 222–228.
4. Войтюк О. Вплив екстралінгвістичних факторів на мовленнєву організацію висловлення-запрошення. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2013. № 20. С. 59–64.
5. Кухта І. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php> (дата звернення: 05.08.2024).
6. Ніколаєва С. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій. URL: [http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/268/Lecture\\_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/268/Lecture_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y) (дата звернення: 05.08.2024).
7. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*. 1983. P. 2–27.
8. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. 1972. P. 269–293.

### References

1. Bigych, O., Borysko, N., & Boretska, H. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
2. Bidyuk, N. (2012). *Komunikatyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia filoloha: zmist ta struktura* [Communicative competence of the future philologist teacher: content and structure]. In *Informatsiino-komunikatsiinitekhnolohii vsuchasniiosviti: dosvid, problemy, perspektyvy—Information and Communication Technologies in Modern Education: Experience, Problems, Perspectives*. (pp. 158–160). Lviv [in Ukrainian].
3. Bilohirka, M., & Moroz, T. (2015). *Shliakhy formuvannia movnoi kompetentnosti osobystosti: naukovo-metodolohichni pidkhid* [Ways of forming linguistic competence of an individual:

Scientific and methodological approach]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in Humanities*, (11), 222–228 [in Ukrainian].

4. Voitiuk, O. (2013). Vplyv ekstralinhvistychnykh faktoriv na movlenniu orhanizatsiiu vyslovlennia-zaproshehnia [The influence of extralinguistic factors on the speech organization of invitation utterances]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Scientific Bulletin of the Lesya Ukrainka Eastern European National University*, (20), 59–64 [in Ukrainian].

5. Kuchta, I. V. (n.d.). Inshomovna kompetentnist u konteksti formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Foreign language competence in the context of forming the communicative culture of students in the process of foreign language learning]. Retrieved from <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php> [in Ukrainian].

6. Nikolaeva, S. Y. (n.d.). Methodika formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii [Methodology of forming intercultural foreign language communicative competence]. Retrieved from [http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/268/Lecture\\_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/268/Lecture_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y) [in Ukrainian].

7. Canal, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication*, 3(1), 2–27 [in English].

8. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. (pp. 269–293). Penguin [in English].

#### **Халаші М. А. Вплив лінгвальних і екстралінгвальних особливостей польської мови на формування іншомовної комунікативної компетентності**

У статті розглядається процес формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) студентів на заняттях з польської мови в контексті сучасних вимог мультилінгвальності та полікультурності. Акцентується увага на важливості не лише знання мови, а й розуміння соціокультурних аспектів, культури та позамовних чинників, які впливають на ефективність міжкультурної комунікації. У статті аналізуються лінгвальні й екстралінгвальні чинники, що ускладнюють процес навчання польської мови як іноземної, також наведені приклади найбільш поширених помилок і способи їх виправлення. Розглянуто основні етапи формування іншомовної комунікативної компетентності, їхні завдання, методи та складники, що закладаються на кожному рівні.

У статті висловлюється думка, що сприйняття іноземної мови неминуче проходить крізь призму рідної мови, а тому в контексті розвитку іншомовної комунікативної компетентності польської мови важливим є не тільки її порівняння з українською, а й свідоме акцентування уваги у процесі навчання на лінгвальних і екстралінгвальних розбіжностях, а також розроблення комунікативних вправ і тренінгів, що враховували б їх. Так, до лінгвальних чинників ми відносимо фонетико-фонологічні, граматичні та лексичні особливості польської мови. Серед екстралінгвальних виділяємо соціокультурні особливості, рівень спонтанності та формат спілкування. Екстралінгвальні чинники проявляються лише в конкретних ситуаціях спілкування, а тому можна говорити про їхній ситуативний вплив.

Ми вважаємо, що врахування лінгвальних і екстралінгвальних чинників у навчанні та під час практичного використання мови в реальних або реалістичних умовах покращить іншомовну комунікативну компетентність студентів і якість міжкультурної комунікації. Подальші дослідження цієї теми будуть сконцентровані на розробленні методологічних матеріалів, вправ, семінарів і тренінгів, що будуть упроваджені в курс викладання польської мови.

*Ключові слова:* лінгвальні й екстралінгвальні особливості, польська мова, іншомовна комунікативна компетентність (ІКК), міжкультурна комунікація.



**Khalashy M. The influence of lingual and extralingual features of the Polish language on the formation of foreign language communicative competence**

The article deals with the process of forming students' foreign language communicative competence in Polish language classes in the context of modern requirements of multilingualism and multiculturalism. The article focuses on the importance of not only language knowledge, but also understanding of socio-cultural aspects, culture and extra-linguistic factors that influence the effectiveness of intercultural communication. The article analyzes lingual and extralingual factors that complicate the process of learning Polish as a foreign language, examples of the most common mistakes and ways to correct them are also given. The main stages of foreign language communicative competence formation, their tasks, methods and components at each level are reviewed.

The article expresses the opinion that the perception of a foreign language inevitably passes through the prism of the native language, and therefore in the context of the development of Polish foreign language communicative competence it is important not only to compare it with Ukrainian, but also to consciously focus on lingual and extralingual differences in the learning process, as well as to develop communicative exercises and trainings that would take them into account. Therefore, linguistic factors include phonetic and phonological, grammatical and lexical features of the Polish language. Extralingual factors include socio-cultural features, the level of spontaneity and the format of communication. Extra-linguistic factors appear only in specific situations of communication, and therefore they can be said to have a situational influence.

We believe that taking into account linguistic and extra-linguistic factors during practical language use in real or realistic conditions will improve students' FLC and the quality of intercultural communication. Further research on this topic will be focused on the development of methodological materials, exercises, seminars and trainings, which will be implemented in the course of teaching the Polish language.

*Key words:* lingual and extralingual features, Polish language, foreign language communicative competence, intercultural communication.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 30.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

## МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

УДК 371.1:005.5

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-122-128

**Королюк Світлана Вікторівна,**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

завідувачка кафедри освітньої політики

Полтавської академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського,

м. Полтава, Україна.

koroliuk77@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7711-0791>

### **РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ КОМАНДНОГО ПІДХОДУ**

У законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції нової української школи, Професійному стандарті керівника (директора) закладу загальної середньої освіти визначені вимоги до керівника закладу освіти, серед яких: управління персоналом, залучення до командної роботи всіх учасників освітнього процесу (Закон України, 2017; Закон України, 2020; Кабінет Міністрів України, 2016; Міністерство економіки України, 2021).

На Світовому економічному форумі 2023 р. визначили навички, які будуть важливими в майбутньому: десятка найкращих навичок 2025 р.: аналітичне мислення; творче мислення; стресостійкість і гнучкість; умотивованість і рефлексія; допитливість і навчання впродовж життя; надійність і уважність до деталей; екологічна грамотність; емпатія й активне слухання; лідерство та соціальний вплив; контроль якості (Світовий економічний форум, 2023). Уважаємо, що ці навички варто розвивати не лише у учнів, а й у педагогів і керівників закладів освіти.

В умовах постійних змін від керівників закладів освіти залежить, наскільки ефективно будуть упроваджуватися зміни в діяльності закладу, тому вони мають постійно розвивати власний рівень управлінської культури для забезпечення якості освіти, професійного й особистісного зростання учасників освітнього процесу.

Особливості формування та розвитку компетентності керівників закладів освіти, їхньої управлінської культури вивчено в наукових розробках В. Бондаря, Л. Васильченко, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, В. Крижка, О. Мармази, В. Маслова, В. Олійника, Є. Павлютенкова, З. Рябової, Т. Сорочан, Г. Тимошко, Г. Федорова, Є. Хрикова й інших.

Ідеї командного підходу в управлінні, формування та розвитку команд для забезпечення якості діяльності організації розглядаються у працях західних дослідників: Р. Белбіна, П. Мучинські, Г. Паркера, К. Фопеля, українських: Н. Гавриш, В. Горбунової, Н. Коломінського, Л. Карамушки, Г. Ложкіна, С. Максименка, Л. Слободянюк, О. Філь, О. Янка й інших.

Нині для багатьох закладів загальної середньої освіти викликом є злагоджена співпраця педагогів щодо впровадження ідей нової української школи. Не менш важливим виявляється питання партнерства та співпраці між усіма учасниками освітнього процесу (педагогами, учнями, батьками): стосовно змісту освіти, методів навчання та викладання, упровадження проєктів, розвитку та виховання учнів, організації комфортного безпечного середовища, позакласної діяльності тощо. Для реалізації поставлених завдань керівник має розвивати власні навички, свою управлінську культуру.

Існує безліч наукових праць, присвячених питанням розвитку професійної компетентності, управлінської культури керівника, дослідженню особливостей формування та розвитку команд. Водночас питання розвитку управлінської культури шляхом організації ефективної командної взаємодії в умовах реформи нової української школи не досить розглянуті.

Метою статті є проведення аналізу командного підходу та його впливу на розвиток управлінської культури керівника закладу освіти. Завдання: здійснити аналіз понять «управлінська культура», «команда», «командний підхід»; виявити виклики, що постають перед керівником щодо розвитку команд і кроків із розвитку власного рівня управлінської культури для розбудови команд.

У статті використані теоретичні методи: аналіз психологічної, педагогічної літератури для узагальнення основних теоретичних положень досліджуваної проблеми; узагальнення для систематизації положень; аналіз результатів проведеного опитування керівників закладів освіти.

Проведений нами аналіз літератури та результати опитування керівників закладів загальної середньої освіти Полтавської області дає підстави стверджувати, що управлінська культура керівника може впливати на:

- ефективність діяльності закладу освіти загалом; підвищення результативності роботи педагогів, зростання рівня залученості учасників освітнього процесу до діяльності закладу;
- упровадження інновацій, гнучкість і адаптивність працівників, їхню готовність до змін, участь у командній роботі;
- імідж закладу освіти серед партнерів, влади та громади.

Л. Даниленко зазначає: «Культура ЗНЗ залежить від управлінської культури її керівника та культури управління нею» (Даниленко, 2004, с. 289).

Управлінська культура керівника закладу розглядається нами як інтегральне утворення, яке поєднує в собі систему знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, що реалізуються в управлінській діяльності (Королук, 2007, с. 29).

Розвиток управлінської культури ми розглядаємо як цілеспрямовану діяльність керівника шляхом освіти (формальної, неформальної, інформальної) для покращення власного потенціалу професійних і особистісних ресурсів, забезпечення ефективної діяльності закладу та всіх учасників освітнього процесу.

У наукових дослідженнях і управлінських практиках існують різні підходи до трактування поняття «команда». Часто команду порівнюють із групою, проте наголошують, що в команді чіткіше розподілені ролі, чітка мета, постійний склад учасників. На думку Дж. Максвела, команді необхідні визначені якості, як-от: взаємна турбота, спільні цілі, уміння спілкуватися, спільний розвиток, відносини партнерства, самовідданість, довіра. Додамо до цього переліку взаємну відповідальність, уміння врегульовувати конфлікти, гнучкість, самостійність.

Л. Карамушка й О. Філь розкрили сутність менеджменту команд, визначили основні критерії відмінності команди від робочої групи, дослідили особливості формування конкурентоспроможної управлінської команди (Карамушка, Філь, 2007). У монографії В. Горбунової представлено ціннісно-рольовий підхід у теорії та практиці командотворення, розроблено авторську ціннісно-рольову концепцію формування та розвитку команд і низку ціннісно-рольових командотворчих технологій, здійснено аналіз теорій командних взаємин, які, на наш погляд, можуть бути використані для підготовки керівників і учасників освітнього процесу стосовно розвитку командних навичок (Горбунова, 2014).

Керівники закладів освіти Полтавської області, які взяли участь у нашому опитуванні, розуміють поняття «команда» так: «група людей, які об'єднали свої зусилля і спрямували їх на досягнення спільної мети», «група людей, які мають спільні інтереси для досягнення спільного результату», «невеликі групи, які взаємодіють одна з одною, дотримуючись правил», «група людей, які мають спільну ціль, мотивацію та працюють для покращення результатів поставле-

них цілей», «умотивована група, що має спільну мету та готова колегіально працювати разом», «група людей, які об'єднані спільними мотивами, ідеями, підтримкою одне одного», «люди, які поважають думку інших», «група людей, які працюють разом для досягнення спільної мети або виконання конкретного завдання. Наприклад, спортивна команда, робоча команда, наукова команда». Як бачимо, керівники закладів освіти, розглядаючи команду, концентрують свою увагу на результаті, спільній меті, водночас ураховують важливість мотивації, співпраці, поваги один до одного тощо.

Ми визначаємо команду як групу людей, об'єднаних спільними цілями та завданнями, створену для вирішення поставлених завдань, яка функціонує на принципах партнерства, співпраці, довіри, комунікації, спільного ухвалення рішень, вільного висловлення ідей, лідерства тощо.

Командну роботу в закладі освіти розглядаємо як процес об'єднання учасників освітнього процесу – членів команд для вирішення завдань, проблем, що виникли та потребують вирішення для розвитку закладу, окремих напрямів чи складових частин освітнього процесу тощо.

Перед керівниками постає нелегке завдання щодо формування команд. З одного боку, вони мають усвідомити сильні сторони цього процесу: розвиток потенціалу педагогів та інших учасників освітнього процесу, згуртування колективу, шкільної спільноти, формування позитивного мікроклімату, налагоджування ефективної комунікації тощо. З іншого – діяльність команд потребує значної уваги керівника щодо організації та мотивації працівників, урегулювання конфліктів, фасилітації процесів.

У результаті вивчення діяльності керівників та проведеного анкетування серед керівників ЗЗСО Полтавської області виявлено такі виклики:

- керівник має водночас бути членом команди й керувати нею. Так, керівник створює команду і веде її до досягнення поставленої цілі, вирішує низку завдань і здійснює управління командою. Проте лише керування командою замало, адже керування згори, особливо директивне, приносить менше користі та результатів у роботі команди та кожного її члена; не сприяє ініціативності, довірі, співпраці, а радше – чіткому виконанню завдання. Більш ефективним, і це підтвердили результати опитування, виявляється, бути членом команди, який співпрацює з усіма. Розвинені навички вмілого гравця дозволяють керівникові розуміти потреби й особливості кожного члена команди, і, відповідно, створювати сприятливе середовище, розбудувати довіру, надавати вчасну підтримку кожному для ефективності роботи команди;

- низький рівень мотивації учасників освітнього процесу – членів команди. Досить часто педагоги, учні, батьки не відгукуються на ініціативи і не поспішають ініціювати власні ідеї. Також часто створена команда, розпочавши роботу над завданням, знижує темпи роботи, втрачає ціль, знижується мотивація учасників. Причинами такого стану можуть бути: непорозуміння між учасниками, брак підтримки з боку членів команди або керівництва, відсутність внутрішньої згоди із планом вирішення проблеми, неможливість або небажання висловити власну думку, відсутність поваги, небажання слухати і чути інших членів команди тощо. Тому керівник, який зацікавлений у розвитку команди й кожного її члена, має бути уважним до стадій розвитку команди, ролей у команді, рівня мотивації, довіри, мікроклімату в команді тощо;

- економія часу керівником, одноосібне управління, небажання делегувати свої повноваження, недовіра до учасників. Такі виклики постають перед тими керівниками, які не довіряють колективу, іншим учасникам освітнього процесу, вважають, що вони не досить компетентні в поставлених завданнях, тому краще зекономити час й виконати завдання самому або ж доручити окремому компетентному працівнику. Командна робота розширює можливості та розвиває кожного, проте цей процес не завжди є легким і швидким. Тому керівники мають усвідомити, що командна робота принесе результати тоді, коли з їхнього боку буде проводитися системна цілеспрямована робота з розбудови команди;

– постає питання: що важливіше – швидке виконання завдання, сам факт його виконання чи розвиток команди, кожного її члена? Для того, щоб активніше включалися в командну роботу батьки й учні, керівники мають усвідомити важливість участі кожного, ефекти подальших результатів такої участі, а головне – розвивати довіру, співпрацю, підтримку кожного учасника освітнього процесу для його активного включення;

– страх, небажання включати до участі в команді батьків (інколи й учнів) із питань реалізації завдань, що стосуються освітнього процесу. Частина педагогів і керівників вважає, що батьки не мають бути залученими до розроблення, наприклад, плану роботи школи, через свою некомпетентність, відсутність відповідної освіти тощо. Такий підхід не є виправданим, оскільки під час розроблення планів роботи чи стратегії розвитку закладу освіти можна краще вивчити потреба батьків і учнів, урахувати їх, навіть більше, вони можуть ініціювати ідеї щодо розвитку закладу;

– карантинні обмеження, воєнне вторгнення в Україну зумовили роботу закладу в умовах дистанційного та змішаного навчання, це вплинуло на активність застосування керівниками командного підходу. Частина керівників зазначають, що складно зібрати команду, якщо працюють онлайн. Проте досвід багатьох керівників показує, що в умовах дистанційного навчання команда може якісно працювати над поставленими завданнями, за допомогою різноманітних онлайн-застосунків, як-от: гугл-диск, гугл-документи, гугл-презентації, онлайн-дошки Padlet, Jamboard, Miro тощо, інструменти відеозв'язку – Zoom, Google Meet, Teams тощо;

Як бачимо, деякі виклики можуть заважати розвитку команд, тому визначимо основні кроки розбудови командного підходу. На наш погляд, це передбачає передусім розвиток управлінської культури керівника, а саме:

– розвиток умінь налагоджувати співпрацю серед педагогів, учнів і батьків. Розпочавши з нескладних завдань, можна показати командам, як успішний шлях співпраці приведе до результату. Це підбадьорить членів команди, мотивує до участі в наступних командних діях;

– розбудова проектної діяльності в закладі освіти й активне залучення до неї всіх учасників освітнього процесу, а надалі – підтримка проектної роботи з ініціативи учасників;

– командна робота змішаних груп (педагоги, батьки, учні) зі складання Річного плану роботи, розроблення Стратегії розвитку закладу освіти, Внутрішньої системи забезпечення якості освіти й інших документів;

– застосування дієвих інструментів із розвитку команд: фасилітовані зустрічі, фокус-групи з обговорення проєктів, розробок, проведення самооцінювання роботи закладу, моніторинг і оцінювання діяльності за різними напрямками роботи закладу;

– розвиток власного потенціалу керівником, підвищення рівня власної професійної компетентності, зокрема й із питань запровадження командної роботи.

Розвиток управлінської культури керівників може здійснюватися шляхом участі в семінарах, тренінгах, майстер-класах, вебінарах, навчальних програмах тощо. Існують різноманітні онлайн- і офлайн-курси для розвитку командного підходу в організаціях, побудови команди, розвитку командного духу: для керівників – прокачування навичок управління командою, для колективів – для згуртування, напрацювання навичок командної взаємодії, ефективної діяльності в команді. Наприклад, фасилітований курс «Командне лідерство для розвитку культури демократії у школі», який допоможе усвідомити, як забезпечувати командну роботу учасників освітнього процесу; познайомитися з фасилітацією як інструментом взаємодії та розвитку; знайти відповіді на питання про мотивацію членів команди, лідерство кожного завдяки командній роботі (Програма «Демократична школа», 2023).

Отже, перед сучасним керівником закладу освіти постають виклики щодо впровадження командного підходу в управлінні закладом, що впливає на ефективність роботи закладу загалом і кожного учасника освітнього процесу зокрема. Розвиток команди та розвиток власного рівня управлінської культури керівником сприятимуть ефективній командній взаємодії.

Перспективи подальшого опрацювання проблеми вбачаємо у визначенні шляхів формування та розвитку шкільних команд, ролей у команді, аналізі різноманітних видів діяльності, завдяки яким здійснюється розвиток команди та кожного її члена.

### Список використаної літератури

1. Про освіту : Закон України № 2145–VIII від 5 вересня 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Про повну загальну середню освіту : Закон України № 31 від 16 січня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>
4. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства економіки України № 568–21 від 17 вересня 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf>
5. Топ-10 навичок 2025 р. Світовий економічний форум 2023 р. URL: [https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/?fbclid=IwAR0EgMXQIifLLOiwC\\_vGKgKqZ7EXz7PekANBLx6TX11\\_Jhmyfim474SsA-Q&utm\\_content=21%2F10%2F2020+21%3A30&utm\\_medium=social\\_scheduler&utm\\_source=facebook&utm\\_term=Education+and+Skills](https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/?fbclid=IwAR0EgMXQIifLLOiwC_vGKgKqZ7EXz7PekANBLx6TX11_Jhmyfim474SsA-Q&utm_content=21%2F10%2F2020+21%3A30&utm_medium=social_scheduler&utm_source=facebook&utm_term=Education+and+Skills)
6. Даниленко Л. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.
7. Королюк С. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Полтава, 2007. 168 с.
8. Карамушка Л., Філь О. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія. Київ : фірма «ІНКОС», 2007. 268 с.
9. Горбунова В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.
10. Командне лідерство для розвитку культури демократії у школі : фасилітований курс. URL: <https://www.schools-for-democracy.org/news/zaproshuiemo-na-fasylytovanyi-onlain-kurs-komandne-liderstvo-dlia-rozvytku-kultury-demokratii-v-shkoli>

### References

1. Pro osvitu: Zakon Ukrayiny № 2145–VIII vid 5 veresnya 2017 r. [For education: Law of Ukraine No. 2145–VIII dated September 5, 2017]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
2. Pro povnu zahalnu serednyu osvitu: Zakon Ukrayiny № 31 vid 16 sichnya 2020 r. [On full secondary education: Law of Ukraine № 31 dated January 16, 2020]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
3. Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny “Pro skhvalennya Kontseptsiyi realizatsiyi derzhavnoyi polityky u sferi reformuvannya zahalnoyi serednoyi osvity “Nova ukrayinska shkola” na period do 2029 roku” vid 14 hrudnya 2016 roku № 988-r [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the Concept of Implementation of State Policy in the Sphere of Reforming General Secondary Education “New Ukrainian School” for the Period until 2029” dated December 14, 2016, № 988-r.]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> [in Ukrainian].

4. Pro zatverdzhennya profesiynoho standartu “Kerivnyk (dyrektor) zakladu zahalnoyi serednoyi osvity”: nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrayiny № 568–21 vid 17 veresnya 2021 r. [Approval of the professional standard “Head (Director) of a General Secondary Education Institution”: Order of the Ministry of Economy of Ukraine № 568-21 dated September 17, 2021]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf> [in Ukrainian].

5. Top-10 navychok 2025 roku. Svitovyy ekonomichnyy forum 2023 roku [Top-10 Skills of 2025: World Economic Forum 2023]. Retrieved from [https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/?fbclid=IwAR0EgMXQIifLLOiwC\\_vGKgKqZ7EXz7PekANBLx6TX11\\_Jhmyfim474SsA-Q&utm\\_content=21%2F10%2F2020+21%3A30&utm\\_medium=social\\_scheduler&utm\\_source=facebook&utm\\_term=Education+and+Skills](https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/?fbclid=IwAR0EgMXQIifLLOiwC_vGKgKqZ7EXz7PekANBLx6TX11_Jhmyfim474SsA-Q&utm_content=21%2F10%2F2020+21%3A30&utm_medium=social_scheduler&utm_source=facebook&utm_term=Education+and+Skills) [in Ukrainian].

6. Danylenko, L. I. (2004). Upravlinnya innovatsiynoyu diyalnistyu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Managing Innovation Activities in General Education Institutions]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

7. Korolyuk, S. V. (2007). Rozvytok upravlinskoyi kultury kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Development of Management Culture of the Head of General Education Institution]. Poltava [in Ukrainian].

8. Karamushka, L. M., & Fil, O. M. (2007). Formuvannya konkurentozdatnoyi upravlinskoyi komandy (na materialy diyalnosti osvity orhanizatsiy) [Formation of Competitive Management Team (Based on the Activities of Educational Organizations)]. Kyiv: Firma “INKOS” [in Ukrainian].

9. Horbunova, V. V. (2014). Psykholohiya komandotvorennya: Tsinnisno-rolovyy pidkhid do formuvannya ta rozvytku komand [Psychology of Team Formation: Value-Role Approach to Team Formation and Development]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

10. Komandne liderstvo dlya rozvytku kultury demokratiyi v shkoli: fasylytovanyy kurs [Team Leadership for the Development of Democratic Culture in Schools: Facilitated Course]. Retrieved from <https://www.schools-for-democracy.org/news/zaproshuiemo-na-fasylytovanyi-onlain-kurs-komandne-liderstvo-dlia-rozvytku-kultury-demokratii-v-shkoli> [in Ukrainian].

### **Корольук С. В. Розвиток управлінської культури керівника закладу освіти шляхом застосування командного підходу**

У статті розглядається питання запровадження командного підходу в управлінні закладом освіти та його ролі в розвитку управлінської культури керівника. Здійснено аналіз понять «управлінська культура», «команда», «командний підхід»; наголошено на важливості розвитку власного рівня управлінської культури керівниками закладів освіти, оскільки це впливає на забезпечення якості освіти, професійне й особистісне зростання учасників освітнього процесу. Визначено сильні сторони командної роботи в закладі: створення позитивної атмосфери серед учасників освітнього процесу, згуртування педагогів, учнів, батьків, адміністрації, налагодження позитивної комунікації, довіри, розвиток ініціативності та відповідальності кожного члена шкільної спільноти. Описано виклики, що постають перед керівниками закладів освіти щодо застосування командного підходу: керівник має бути водночас членом команди і керувати нею; керування згори, використання методів авторитарного стилю управління командами; низький рівень мотивації учасників; витрати часу, пов'язані з організацією роботи команди; недовіра до компетентностей учасників, зокрема учнів і батьків; робота в умовах невизначеності (карантинні обмеження, воєнні дії в Україні). Розкрито шляхи розвитку управлінської культури керівника для підтримки команд: налагодження партнерства та співпраці між учасниками, довіра до кожного, упровадження проєктної діяльності в закладі із залученням різних категорій учасників, формування змішаних команд (педагоги, учні, батьки), застосування від-

повідних ситуації методів розвитку команд, зокрема й фасилітації. Наголошено на важливості постійного розвитку керівником власного рівня управлінської культури, наведено приклад фасилітованого курсу для керівників із командного лідерства.

*Ключові слова:* керівник, управлінська культура, розвиток управлінської культури керівника, команда, командний підхід.

### **Koroliuk S. Development of the administrative culture of the head of the educational institution by using a team approach**

The article examines the issue of the introduction of a team approach in the management of an educational institution and its role in the development of the manager's managerial culture. An analysis of the concepts "management culture", "team", "team approach" was carried out; the importance of developing one's own level of management culture by heads of educational institutions is emphasized, as it affects the quality of education, professional and personal growth of participants in the educational process. The strengths of team work in the institution were identified: creation of a positive atmosphere among the participants of the educational process, unity of teachers, students, parents, administration, establishment of positive communication, trust, development of initiative and responsibility of each member of the school community. The challenges faced by heads of educational institutions regarding the application of a team approach are described: the head must be a member of the team and manage it at the same time; management from above, use of methods of authoritarian style of team management; low level of motivation of participants; time spent on organizing the work of the team; distrust in the competences of participants, in particular students and parents; work in conditions of uncertainty (quarantine restrictions, military actions in Ukraine). Ways of developing the managerial culture of the manager to support teams are revealed: establishing partnership and cooperation between participants, trusting everyone, implementing project activities in the institution with the involvement of different categories of participants, forming mixed teams (teachers, students, parents), applying team development methods appropriate to the situation, including facilitation. The importance of continuous development of the manager's own level of management culture is emphasized, an example of a facilitated course for managers on team leadership is given.

*Key words:* manager, management culture, development of manager's management culture, team, team approach.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 30.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.



## РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923.2:342.78(477+470)

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-129-137

**Курило Віталій Семенович,**

доктор педагогічних наук, професор,  
перший проректор, Державний заклад  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Полтава, Україна  
<https://orcid.org/0000-0003-2471-3358>  
[donluga@gmail.com](mailto:donluga@gmail.com)

**Караман Олена Леонідівна,**

доктор педагогічних наук, професор, ректор,  
Державний заклад «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Полтава, Україна  
<https://orcid.org/0000-0002-8541-9972>  
[karaman.olena.lnu@gmail.com](mailto:karaman.olena.lnu@gmail.com)

### БЕЗПЕКА І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ РФ ПРОТИ УКРАЇНИ

В умовах довготривалої і жорстокої війни РФ проти України, коли людина опиняється в ситуації крайньої небезпеки, боротьби за фізичне виживання і психологічне відновлення, постає питання про можливість або неможливість її розвитку як особистості. Перед людиною як особистістю постійно виникає дилема – що обрати: безпеку, спокій чи свободу, розвиток тощо.

Проблема безпеки і розвитку особистості в умовах війни РФ проти України має надзвичайно суперечливий характер, адже поєднує в собі протилежні явища – безпека і розвиток, з одного боку, небезпека і війна – з іншого.

З точки зору філософської концепції єдності та боротьби протилежностей кожна з протилежних сторін, існуючи одночасно і водночас заперечуючи іншу, несе як позитивні, так і негативні наслідки. Отже, йдеться про взаємопроникнення суперечностей у ході їх діалектичного розвитку. Саме тому у філософському вимірі перед громадянами України постійно постають питання: чи можливий розвиток особистості в умовах війни, чи завжди для особистості війна є втратою, чи є майбутнє після війни, яким воно буде тощо.

Пошук відповідей на ці питання вимагає звернутися до категорій «безпека», «розвиток», «особистість», «війна», досліджуваних українськими вченими в контексті війни РФ проти України.

Так, безпеку як багатовимірне явище розглядають у своїх працях І. Аблазов та Л. Гордієнко, В. Білий та В. Михальчук, І. Ващенко, О. Данильян та О. Дзьобань, С. Дроботов, Т. Загола, Б. Зелений, О. Караман, В. Курило, В. Кучер, В. Ліпкан, Г. Мелеганич, О. Мітенко, О. Мотайло, А. Собакарь, О. Нестерцова-Собакарь, О. Сосін, В. Тихий, Ю. Тодика, І. Слюсарчук, О. Шкурпій, Л. Юрженко, Н. Ярмиш та ін.

Класиками теорії особистості (А. Адлер, А. Бандура, Е. Дюркгейм, Д. Д'юї, Е. Еріксон, Р. Кеттел, Л. Кольберг, Ч. Кулі, К. Левін, А. Маслоу, К. Платонов, К. Роджерс, Р. Уолтерс,

З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, К. Юнг та ін.) представлено ґрунтовні структури особистості, простежено взаємозв'язок і співвідношення біологічного і соціального в структурі особистості в контексті її розвитку.

Проблему розвитку особистості в умовах війни РФ проти України досліджують М. Арістов, О. Боднарчук, О. Брусакова, О. Волинчук, Б. Зелений, А. Капуловський, О. Караман, В. Курило, О. Милославська, О. Нікітіна, О. Нечітайло, О. Пастушенко та В. Шевченко, Ю. Полеєнко та С. Непогодьєва, С. Савченко, В. Філоненко, О. Шахова та ін.

**Метою** статті стало розкриття проблеми безпеки і розвитку особистості в умовах війни РФ проти України на підставі розгляду феноменів «безпека», «особистість», «розвиток особистості» в контексті російсько-української війни в сучасній науковій літературі.

У ході дослідження було використано комплекс методів теоретичного дослідження: аналіз, синтез, порівняння, аналогія, узагальнення та ін.

Першим напрямом наукової розвідки в межах заявленої теми стало розкриття сутності поняття «безпека».

Так, В. Тихий, досліджуючи етимологію і семантику слова «безпека», доводить, що воно складається з прийменника *bez* і основи іменника *река*. Прийменник «без» загальнослов'янського індоєвропейського походження і перекладається як «поза», «крім». Слово «пека» походить від слова «пек», яке запозичене з голландської мови – *pek* («смола»). Старослов'янське слово «пкъ» пов'язане з міфом про Пека – слов'янського бога пекла, а також війни, кривавих бійок, кровопролиття та всілякої біди. Отже, слово «безпека» означає бути поза пеклом, біди, війни.

У сучасній українській мові значення слова «безпека» збігається з етимологічним і означає стан, коли кому-, чому-небудь ніхто і ніщо не загрожує (Тихий, 2016).

Як і будь-яке явище слово «безпека» має антонім – «небезпека», що означає можливість якогось нещастя, лиха, катастрофи. Ці протилежності не існують одне без одного. Щодо людини (громадянина, особистості), термін «безпека» означає стан захищеності від ризику зазнати шкоди – небезпеки (Тихий, 2016).

У ході міждисциплінарного дослідження поняття «безпека» нами було встановлено, що **безпека** як соціальне явище – це відкрита, складна, багатокомпонентна система, яка має вертикальну (ієрархічну) (глобальний, національний, індивідуальний рівні) і горизонтальну (політичний, економічний, екологічний, військовий, інформаційний та ін. складники) структуру та ґрунтується на прогресивних загальнолюдських, національних, індивідуально-особистісних цінностях і принципах сталого розвитку.

А тому наукове обґрунтування проблеми безпеки в умовах війни РФ проти України здійснювалося нами в межах логічного ланцюжка: глобальна безпека – національна безпека – безпека суспільства / громадянського суспільства – безпека громадянина – безпека людини – безпека особистості (Курило & Караман, 2023).

Міждисциплінарний аналіз поняття «безпека» на індивідуальному рівні дозволив виявити три терміни на позначення досліджуваного явища – **безпека громадянина, безпека людини, безпека особистості**. Так, у політології та праві, зокрема в безпековому нормативному полі (Закон України «Про національну безпеку України» (Про національну безпеку України, 2018), Указ Президента України «Про Стратегію національної безпеки України (Про Стратегію національної безпеки України, 2020) та ін.) на позначення безпеки українських громадян вживаються терміни – **людина, особа**, а у філософській, соціологічній і психолого-педагогічній літературі – **особистість, індивідуальність**.

Отже, безпека українських громадян включає в себе різні аспекти безпеки в контексті багатомірного існування окремого громадянина як людини (особи) та особистості (індивідуальності).

Досліджуючи співвідношення різних «ролей» громадянина як людини, особи, особистості, індивідуальності, було встановлено їх змістовну специфіку: **людина** – це біосоціальна катего-

рія, що визначає належність живої істоти до людського роду та людського суспільства. **Особистість** – це психологічна категорія, соціально зумовлена динамічна єдність індивідуальних і психологічних якостей людини, що є основою і вектором її розвитку (успішного / неуспішного) протягом життя під впливом різних соціальних чинників; **індивідуальність** – найвищий прояв особистості, що виражає неповторність і унікальність людини порівняно з іншими завдяки специфічному набору успадкованих (індивідуальних) і набутих (психологічних) якостей у процесі соціалізації.

Відповідно до специфіки семантичних значень понять «людина» і «особистість» маємо і різні визначення понять «безпека людини» і «безпека особистості».

Так, **безпека людини** – це стан фізичної, майнової, соціальної (матеріальної) захищеності (гарантованості) від небезпек, інтегрований виразник **реалізації її прав і свобод**.

**Безпека особистості** – стан задоволеності людини від можливості **реалізації потреб** різного рівня (від базових фізіологічних і безпеки до найвищих в самоактуалізації і самореалізації) на основі внутрішньої і зовнішньої гармонії та впевненості в майбутньому, що забезпечує успішний взаєморозвиток особистості й соціуму та прогрес суспільства (Курило & Караман, 2024).

З метою обґрунтування наданого вище визначення поняття безпеки особистості було взято за основу ієрархічну систему *потреб* людини, розроблену американським психологом А. Маслоу. За А. Маслоу, потреба в безпеці – це одна з фундаментальних потреб у захищеності й потреба почувати себе у стані, за якого відсутня загроза для життя і здоров'я. Людина прагне до безпеки, намагається жити в безпеці, у стані, коли їй ніщо не загрожує, у світі, вільному від страху. Безпека – це умова задоволення інших потреб людини більш високого рівня. Найвищою потребою людини як особистості є прагнення до самоактуалізації, самореалізації, самовираження, максимального використання внутрішніх потенціалів, визнання в суспільстві. На наш погляд, це прагнення ґрунтується на взаємовпливові особистості і суспільства, коли, удосконалюючись, особистість робить внесок у розвиток матеріальної і духовної культури суспільства, і таким чином, відбувається суспільний прогрес. Суспільство може процвітати, якщо воно створює умови для розвитку високорозвинених особистостей. Отже, людина як особистість відчуває себе в безпеці, якщо в суспільстві створені умови для реалізації потреб найвищого рівня – в розвитку і самореалізації, коли вона відчуває стан впевненості в собі, внутрішньої і зовнішньої гармонії, задоволеності від можливості реалізації цілей, потреб, впевненості в майбутньому. Це збалансованість усіх індивідуальних і психологічних якостей особистості, яка гарантує успішний взаєморозвиток особистості й соціуму, матеріальний і духовний прогрес суспільства. Саме тому під безпекою особистості ми розуміємо стан задоволеності особистості від можливості реалізації потреб різного рівня, внутрішньої і зовнішньої гармонії, впевненості в майбутньому.

Проте на глобальному, національному та індивідуальному рівнях буття людини існують різні небезпеки: фізичні, біологічні, психологічні, екологічні, економічні, соціальні, технічні, політичні, інформаційні тощо.

Найвищим проявом небезпеки в новітній історії стала військова та інформаційна агресія РФ проти України, починаючи з 2014 року.

Що ж відбувається з людьми як особистостями в умовах війни РФ проти України?

Для відповіді на це питання ми звернулися до **теорії особистості та її структури**.

Нагадаємо, що в межах нашого дослідження **особистість** – це складна соціально зумовлена динамічна єдність індивідуальних і психологічних якостей людини, що є основою і вектором її розвитку (успішного / неуспішного) протягом життя під впливом різних чинників.

Тобто, будь-яка особистість володіє певним набором індивідуальних (психофізіологічних) і психологічних якостей, які при взаємодії з певними соціальними чинниками, у тому числі загрозами і небезпеками, можуть проявлятися в різних станах та поведінці.

Структура особистості – це перш за все психологічне поняття. Наразі в психології представлено низку ґрунтовних структур особистості, що використовуються для дослідження різних категорій людей (К. Платонов, Н. Рейнвальд, З. Фрейд та ін.). Ураховуючи специфічність предмету нашого дослідження – особистість, що стала жертвою війни РФ проти України, доцільним, на наш погляд, буде використання динамічно-функційної структури особистості, розробленої К. Платоновим, що інтегрує у собі чотири ієрархічно-процесуальні структури та підструктури, і включає індивідуальні (психічні і фізіологічні) та психологічні характеристики людини: *спрямованість особистості* (цінності, переконання, світогляд, потреби, мотиви, інтереси), *досвід* (знання, вміння та навички), *особливості психічних процесів* (пам'яті, емоцій, відчуттів, мислення, сприйняття, почуттів, волі), *біопсихічні особливості* (властивості темпераменту, статеві та вікові властивості особистості і патологічні, так звані органічні зміни) (Рибалко, 2005).

Взявши за основу структуру особистості К. Платонова, можемо продемонструвати, що відбувається з особистістю в умовах крайньої небезпеки – війни РФ проти України – та як особистість може зреагувати на небезпеку і забезпечити власну безпеку з метою виживання, відновлення і подальшого розвитку.

**1. Підструктура спрямованості особистості** (цінності, переконання, світогляд, потреби, мотиви, інтереси): утрата сенсу життя та попередніх досягнень, образу майбутнього, спотворення життєвих цінностей, світогляду, помилкові, хибні уявлення і переконання тощо.

Зокрема, О. Брусакова безпеку особистості на рівні її спрямованості розглядає як **екзистенційну безпеку** – базову потребу особистості, основу для переосмислення життя, усвідомлення справжніх цінностей і орієнтирів, актуалізації сил та можливостей для відновлення потенціалу в умовах війни та мирному житті. На рівні спрямованості особистість для забезпечення власної безпеки переосмислює суб'єкту ціннісно-смыслову позицію, корегує бачення майбутнього та свого існування в ньому. Від цього залежать подальша діяльність і поведінка, спрямована на успішний розвиток, або деградацію особистості.

Вчена виділяє **чотири виміри** екзистенційної безпеки особистості. **Перший вимір (онтологічний)** відповідає прагненню людини до фізичного існування та відображає здатність людини вижити, впоратись з поневіряннями, перемогти смерть, щоб бути. **Другий вимір (автентично-особистісний)** відповідає прагненню людини залишатися собою, зберігаючи при цьому справедливе ставлення до оточуючих. **Третій вимір (комунікаційний)** відображає здатність відчувати радість життя, зокрема, «розкіш людського спілкування» у скрутних, небезпечних умовах. **Четвертий вимір (аксіологічний)** відображає цінності та смисли, потребу в баченні майбутнього та свого існування в ньому. До цінностей людині доводиться вдаватися, коли вона опиняється в обставинах, які вона не в змозі змінити. Але за будь-яких обставин людина вільна зайняти осмислену позицію по відношенню до них і надати своїм стражданям глибокий життєвий сенс. І тоді стає очевидним, що існування ніколи не може виявитися безглуздом за своєю суттю. Життя людини зберігає свій сенс до кінця – до останнього її подиху (Брусакова, 2022).

Проте, не всі люди, жертви війни, можуть самостійно подолати втрати на рівні спрямованості особистості. Щоб забезпечити безпеку особистості на рівні спрямованості, відновити цінності і смисли життя, людині треба просто надати підтримку. І це реально зробити з закладі освіти будь-якого рівня шляхом створення відповідного освітнього середовища і цілеспрямованого формування ціннісного ставлення до освіти та майбутньої професії, мотивації на досягнення успіху в освітній і професійній діяльності, потреби в постійному особистісному й професійному зростанні на користь власного майбутнього і майбутнього країни.

Провідними засобами відновлення і формування спрямованості особистості можуть бути особистісно зорієнтовані технології та технології саморозвитку (тренінги, ігри, вправи,

навчальні заняття, індивідуальна, самостійна робота), зокрема, тренінги «Розвиток мотивації досягнення успіху», «Професійне та особистісне зростання» тощо.

**2. Підструктура досвіду** (знання, вміння та навички): утрата роботи, джерел доходу, житла, сенсу здобутих знань і досвіду, зацікавленості в діяльності; блокування інтелектуальних здібностей, здатності конструктивно вирішувати проблеми, неспроможність самостійного прийняття та виконання рішення, та ін.

Для відновлення ресурсу особистості та забезпечення її безпеки на підструктурі досвіду доцільним є звернення до теорії **посттравматичного зростання**.

Психологічні дослідження (М. Арістов та ін.) доводять, що травматичні події зовсім не обов'язково призводять до особистісної катастрофи. У посттравматичний період особистість здатна не лише відновитися, а й відкрити для себе перспективи покращення якості життя, пов'язані насамперед з феноменом посттравматичного зростання. Пережиті травми війни можуть слугувати каталізатором позитивних зрушень, зміцнення і поглиблення відносин, зміни життєвої позиції, виявлення сильних сторін власної особистості, відновлення чи створення нового проєкту особистості (Арістов, 2022).

Позитивними кроками забезпечення безпеки особистості на підструктурі досвіду можуть бути активності, спрямовані на отримання нових знань, умінь, навичок, професійну переорієнтацію, пошук нових сфер діяльності (громадської, волонтерської, військової тощо), відновлення професійної діяльності / відкриття справи на новому місці, активне засвоєння нового соціального середовища, інтеграція в нову громаду; надання допомоги іншим та прийняття допомоги від інших тощо.

Щодо здобувачів освіти, то для посттравматичного зростання їх достатньо включити до всіх видів діяльності – навчальної, наукової, міжнародної, соціально-гуманітарної з використанням евристичних, розвивальних, проблемних, проєктних, тренінгових, ігрових, діалогових, інформаційно-комунікаційних, дослідницьких технологій, зокрема тренінгів з розвитку навичок лідерства, командної роботи, медіації та врегулювання конфліктів, толерантності, міжкультурної комунікації та ін.

**3. Підструктура психічних процесів** (пам'ять, емоції, відчуття, мислення, сприйняття, почуття, воля): блокування мисленнєвих процесів, когнітивний дисонанс, неможливість аргументовано доводити свою думку через загрозу життя, некритичне мислення, неусвідомлене сприймання спотвореної інформації, нераціональна оцінка ситуації, агресивність, жорстокість, психічна нестійкість, афективна збудливість; відчуття незахищеності, побоювання відторгнення (ідентифікації ворогом), злість та пошук «зовнішнього ворога», стан жертви, низька самооцінка, почуття провини тощо.

Для відновлення психічного стану особистості варто розвивати в неї закладену природою **психологічну стійкість** – психічний ресурс, який убезпечує людину від особистісних розладів у складних життєвих обставинах, створює основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я, високої працездатності тощо.

Важливою рисою психологічної стійкості є можливість її тренування та розвитку.

До прикладу, у студентів ЗВО можна цілеспрямовано формувати здатність керувати стресом та емоціями в надзвичайних умовах; володіти навичками рефлексії, саморегуляції, релаксації, стабілізації психоемоційного стану, запобігання професійному вигоранню (супервізії) тощо.

Провідними технологіями формування психологічної стійкості студентів можуть бути особистісно зорієнтовані та саморозвитку (тренінги, ігри, творчі завдання, вправи тощо).

**4. Підструктура біопсихічних особливостей** (властивості темпераменту, статеві та вікові властивості особистості і патологічні, так звані органічні зміни): загострення певних рис темпераменту; акцентуації характеру; чергування стабільних і критичних станів різних фізіоло-

гічних систем, передусім нервової (роздратованість, капризи, бунт, конфліктність, негативізм, придушені настрої, афекти, тривога, розгубленість та ін.)

Такі зміни в організмі людини внаслідок війни ми пов'язуємо з учінням про **стрес**. За думкою І. Нечітайло, О. Мисловської його сутність полягає в тому, що в умовах війни людина переживає стрес, який є неспецифічною захисною реакцією організму на сильні зовнішні подразники і небезпеку, являє собою універсальний механізм, завдяки якому живі істоти адаптуються до змін в оточуючому середовищі. Як особливий психофізіологічний стан стрес забезпечує захист організму від загрозливих і руйнівних впливів, як психічних, так і фізичних. До прикладу, Г. Сальє пропонує розмежовувати позитивні і негативні функції стресу, для чого вводить додаткові поняття: еустрес (конструктивний стрес) і дистрес (руйнівний стрес). Під впливом еустресу відбувається максимальна мобілізація внутрішніх ресурсів особистості, що ж стосується дистресу – то цей стан є безумовно шкідливим для людини. Як правило, дистрес виснажує всі резерви особистості (як «поверхневі», так і «глибинні») та нерідко переходить в психічні хвороби: психоз, невроз тощо.

С. Дембицький пропонує активізувати певні медіативні ресурси особистості, які дозволяють пом'якшити або повністю нейтралізувати вплив стресорів. Такими ресурсами володіють мережі міжособистісних взаємодій (сім'я, друзі, колеги, сусіди, громадські організації), допомога іншим, успіх, любов, творчість, віра в перемогу, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізація в професії, відповідальність (Нечітайло & Мисловська, 2022).

З метою нормалізації біопсихічних процесів в організмі та забезпечення безпеки особистості для здобувачів освіти, постраждалих від війни, доцільним буде організація навчальних семінарів, тренінгів, майстер-класів, спрямованих на формування психологічних знань, умінь і навичок з психологічної адаптації, професійного й особистісного зростання, планування майбутнього, медіації, стабілізації психоемоційного стану, резильєнтності, рефлексивності, толерантності, ефективної комунікації з соціальним середовищем та ін.

Отже, в умовах війни РФ проти України повністю руйнуються всі безпекові засади існування громадянина як особистості. І щоб відновити себе як особистість, громадянин повинен переміститися із вкрай небезпечних зон на відносно безпечну територію України, де не має придушення її внутрішніх потенціалів і досягнень, де можна будувати життєву траєкторію і конструювати образ майбутнього. Тут на перший план висувається здатність самої людини до відновлення, реінтеграції та подальшої успішної соціалізації і розвитку. З іншого боку, це неможливо і без створення сприятливих соціальних умов для розвитку особистості державою і суспільством. Особистість може існувати і розвиватися тільки і розвивальному середовищі. А створення розвивального середовища можливе лише при активному засвоєнні людиною соціуму, коли розвиток отримує і особистість, і суспільство. На жаль, в умовах збройного насилля та інформаційної агресії не всі громадяни здані відновити свій особистісний потенціал. За нашими спостереженнями, зовнішні обставини або зовнішні чинники впливають на успішний процес соціалізації і розвитку в умовах війни тією мірою, наскільки їм дозволяє впливати внутрішній чинник – індивідуальні якості людини і ступінь її розвитку.

Людина з низьким ступенем розвитку на всіх структурних рівнях особистості (спрямованість, досвід, психічні процеси, біопсихічні особливості) може стати жертвою війни і не вийти з цього стану. У людини ж з високим рівнем розвитку особистості включаються механізми психологічного захисту від негативного впливу агресивних дій ворога, що забезпечує, по-перше, безпеку особистості та її подальший розвиток, по-друге, прогрес суспільства від розвитку особистості. У цьому полягає діалектична взаємодія особистості і суспільства.

Подальші наші дослідження будуть присвячені з'ясуванню сутності безпечного соціального середовища як чинника розвитку особистості в умовах російсько-української війни.

Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Національного фонду досліджень України за проєктом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на Сході України».

### Список використаної літератури

1. Арістов М. Соціально-психологічні детермінанти війни та їх вплив на особистість і суспільство в цілому. *Особистість, суспільство, війна : тези доп. учасників міжнар. психол. форуму* (м. Харків, 15 квіт. 2022 р.). Харків : ХНУВС, 2022. С. 15–16. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6aaec1af-45b1-48f6-b0b9-31491440a66a/content>
2. Брусакова О. Екзистенційна безпека особистості в умовах війни. *Особистість, суспільство, війна : тези доп. учасників міжнар. психол. форуму* (м. Харків, 15 квіт. 2022 р.). Харків : ХНУВС, 2022. С. 32–34. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/items/44c665cd-4f30-4ee4-93ff-a2d918c8c566>
3. Курило В. С., Караман О. Л. Безпека громадян в умовах збройного насилля та інформаційної агресії РФ проти України. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 243–249. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.46>
4. Курило В. С., Караман О. Л. Національна безпека як суспільний феномен: сутність і структура. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 70. Том 1. С. 164–168. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.35>
5. Курило В. С., Караман О. Л. Поняття безпеки в глобальному, національному та індивідуальному вимірах. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 64. Том 1. 2023. С. 166–172. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.33>
6. Нечитайло І., Мисловська О. Психологічний дистрес населення України під час війни. *Особистість, суспільство, війна : тези доп. учасників міжнар. психол. форуму* (м. Харків, 15 квіт. 2022 р.). Харків : ХНУВС, 2022. С. 85–87. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/items/5b1fe08e-be10-4a7b-b0b4-bdedd4123a8a>
7. Про національну безпеку України: Закон України від 21 червня 2018 р. № 2469-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2018. № 31. Ст. 241. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text>
8. Про Стратегію національної безпеки України. Указ Президента України № 392/2020 від 14.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0005525-20#Text>
9. Рибалко В. Теорія динамічної психологічної структури особистості Костянтина Платонова. *Психологія і суспільство*. 2005. № 3(21). С. 23–34. URL: <https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/202>
10. Тихий В. П. Безпека людини: поняття, правове забезпечення, значення, види. *Вісник Національної академії правових наук України*. 2016. № 2(85). С. 31–46. URL: [http://visnyk.kh.ua/web/uploads/pdf/ilovepdf\\_com-31-46.pdf](http://visnyk.kh.ua/web/uploads/pdf/ilovepdf_com-31-46.pdf)

### References

1. Aristov, M. (2022). Sotsialno-psykholohichni determinanty viiny ta yikh vplyv na osobystist i suspilstvo v tsilomu [Socio-psychological determinants of war and their impact on the individual and society as a whole]. *Osobystist, suspilstvo, viina: tezy dop. – Personality, society, war: theses of the report.* (pp. 15–16). Kharkiv: KhNUVS, Retrieved from <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6aaec1af-45b1-48f6-b0b9-31491440a66a/content> [in Ukrainian].
2. Brusakova, O. (2022). Ekzystentsiina bezpeka osobystosti v umovakh viiny [Existential security of the individual in the conditions of war]. *Osobystist, suspilstvo, viina: tezy dop. – Personality,*

*society, war: theses of the report.* (pp. 32–34). Kharkiv: KhNUVS. Retrieved from <https://dspace.univd.edu.ua/items/44c665cd-4f30-4ee4-93ff-a2d918c8c566> [in Ukrainian].

3. Kurylo, V. S., & Karaman, O. L. (2024). Bezpeka hromadian v umovakh zbroinoho nasyllia ta informatsiinoi ahresii RF proty Ukrainy [Security of citizens in conditions of armed violence and informational aggression of the Russian Federation against Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 73, 243–249. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.46> [in Ukrainian].

4. Kurylo, V. S., & Karaman, O. L. (2024). Natsionalna bezpeka yak suspilnyi fenomen: sutnist i struktura [National security as a social phenomenon: essence and structure]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 70(1), 164–168. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.35> [in Ukrainian].

5. Kurylo, V. S., & Karaman, O. L. (2023). Poniattia bezpeky v hlobalnomu, natsionalnomu ta individualnomu vymirakh [Concept of security in global, national and individual dimensions]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 64(1), 166–172. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.33> [in Ukrainian].

6. Nechitailo, I., & Myslovska, O. (2022). Psykholohichni dystres naseleattia Ukrainy pid chas viiny [Psychological distress of the population of Ukraine during the war]. *Osobystist, suspilstvo, viina: tezy dop. – Personality, society, war: theses of the report.* (pp. 85–87). Kharkiv: KhNUVS. Retrieved from <https://dspace.univd.edu.ua/items/5b1fe08e-be10-4a7b-b0b4-bdedd4123a8a> [in Ukrainian].

7. Pro natsionalnu bezpeku Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 21 chervnia 2018 r. № 2469-VII [On the National Security of Ukraine: Law of Ukraine of 21 June 2018, No. 2469-VII]. (2018). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Vidomosti of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 31, 241. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text> [in Ukrainian].

8. Pro Stratehiiu natsionalnoi bezpeky Ukrainy: Ukaz Prezydenta Ukrainy № 392/2020 vid 14.09.2020 [On the National Security Strategy of Ukraine. Decree of the President of Ukraine No. 392/2020 of 14.09.2020]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0005525-20#Text> [in Ukrainian].

9. Rybalko, V. (2005). Teoriia dynamichnoi psykholohichnoi struktury osobystosti Kostiantyna Platonova [The theory of the dynamic psychological structure of the personality of Kostiantyn Platonov]. *Psykhohihiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 3(21), 23–34. Retrieved from <https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/202> [in Ukrainian].

10. Tykhyi, V. P. (2016). Bezpeka liudyny: poniattia, pravove zabezpechennia, znachennia, vydy [Human security: concept, legal support, meaning, types]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pravovykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine*, 2(85), 31–46. Retrieved from [http://visnyk.kh.ua/web/uploads/pdf/ilovepdf\\_com-31-46.pdf](http://visnyk.kh.ua/web/uploads/pdf/ilovepdf_com-31-46.pdf) [in Ukrainian].

### **Курило В. С., Караман О. Л. Безпека і розвиток особистості в умовах війни РФ проти України**

У статті розкрито проблему безпеки і розвитку особистості в умовах війни РФ проти України.

Встановлено, що безпека особистості – це стан задоволеності людини від можливості реалізації потреб різного рівня на основі внутрішньої і зовнішньої гармонії та впевненості в майбутньому, що забезпечує успішний взаєморозвиток особистості й соціуму та прогрес суспільства.

Проаналізовано стан і поведінку особистості в умовах військової небезпеки на всіх структурних рівнях (за К. Платоновим): спрямованості особистості (втрата сенсу життя та попередніх досягнень, образу майбутнього; спотворення життєвих цінностей, світогляду; помилкові, хибні уявлення і переконання); досвіду (втрата роботи, джерел доходу, житла, сенсу здобутих знань і досвіду; блокування здатності конструктивно вирішувати проблеми); психічних процесів (блокування мисленнєвих процесів, когнітивний дисонанс, некритичне мислення, нерациональна оцінка ситуації, агресивність, психічна нестійкість, афективна збудливість; стан



жертви, низька самооцінка, почуття провини); біопсихічних процесів (загострення певних рис темпераменту; акцентуації характеру; чергування стабільних і критичних станів різних фізіологічних систем тощо).

Визначено шляхи забезпечення безпеки і розвитку особистості в умовах війни РФ проти України: формування ціннісного ставлення до життя, освіти, майбутньої професії, потреби в постійному особистісному й професійному зростанні; отримання нових знань, умінь, навичок, пошук нових сфер діяльності; надання допомоги іншим та прийняття допомоги від інших; формування здатності керувати стресом та емоціями в надзвичайних умовах, володіти навичками рефлексії, саморегуляції, релаксації, стабілізації психоемоційного стану; активізація міжособистісної взаємодії, любов, творчість, віра в перемогу, відповідальність.

*Ключові слова:* безпека, розвиток, особистість, структура особистості, потреби особистості, війна.

### **Kurylo V., Karaman O. Security and personal development during the war of the Russian Federation against Ukraine**

The article reveals the problem of security and personal development during the war of the Russian Federation against Ukraine.

It has been established that personal security is a state of human satisfaction with the possibility of realizing needs of different levels on the basis of internal and external harmony and confidence in the future, which ensures the successful mutual development of the individual and society and the progress of society.

The state and behaviour of the individual in the conditions of military danger at all structural levels are analysed (according to K. Platonov): orientation of the personality (loss of the meaning of life and previous achievements, image of the future; distortion of life values, worldview; erroneous, erroneous ideas and beliefs); experience (loss of work, sources of income, housing, meaning of acquired knowledge and experience; blocking of the ability to constructively solve problems); mental processes (blocking of thought processes, cognitive dissonance, uncritical thinking, irrational assessment of the situation, aggressiveness, mental instability, affective excitability; victim state, low self-esteem, guilt); biopsychic processes (exacerbation of certain temperament traits; accentuation of character; alternation of stable and critical states of different physiological systems, etc.).

The ways of ensuring security and personal development during the war of the Russian Federation against Ukraine have been determined: the formation of a value attitude to life, education, future profession, the need for constant personal and professional growth; obtaining new knowledge, skills, searching for new areas of activity; helping others and accepting help from others; forming the ability to manage stress and emotions in emergency conditions, having reflection skills, self-regulation, relaxation, stabilization of the psycho-emotional state; activation of interpersonal interaction, love, creativity, faith in victory, responsibility.

*Key words:* security, development, personality, personality structure, personality needs, war.



## МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЯ ОСВІТИ

УДК 37.091.12

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-138-144

**Таранець Альона Володимирівна,**

аспірантка

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

консультант Комунальної установи «Центр професійного розвитку педагогічних працівників  
Лубенської міської ради» Лубенського району Полтавської області,

м. Лубни, Україна.

alenataranec2019@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1367-1318>

### КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА КОМПЕТЕНЦІЯ: АНАЛІЗ, СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Реформування системи освіти в Україні відбувається в контексті процесів оновлення світових освітніх практик, ефективність яких пов'язують із реалізацією компетентнісного підходу, що передбачає переосмислення мети і результату, модернізацію змісту освіти, оптимізацію організації навчального процесу. Компетентнісний підхід в освіті набуває значної ваги, оскільки є вимогою сьогодення, який спрямовує освітній процес на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, результатом якого є формування загальної компетентності людини як її інтегрованої характеристики. Тому актуальним є зв'язок проблеми підвищення якості професійної діяльності педагогічних працівників із впровадженням компетентнісного підходу, що потребує глибокого і всебічного наукового вивчення всіх аспектів досліджуваного явища.

Нова освітня парадигма вимагає аналізу професійної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти, знань, умінь і навичок, котрі потрібні для здійснення професійної діяльності. Поряд з цим, нині набуває актуальності поняття компетентності педагогічного працівника, оскільки саме вони є тими індикаторами, що дозволяють визначити професійність та готовність до здійснення освітньої діяльності.

Змістова складова компетентнісного підходу потребує інтерпретації певного понятійного простору, який включає поняття «компетенція» та «компетентність». У статті на основі їх сутнісної характеристики з урахуванням процесів модернізації системи освіти актуалізовано питання їх співвідношення та розмежування.

Сучасні наукові дослідження стверджують, що поняття «компетентнісний підхід» переживає етап входження в наукову базу освітнього менеджменту, що у свою чергу свідчить про те, що термінологія компетентнісно орієнтованої освіти лише закріплюється в педагогічному тезаурусі, яка викликає значну увагу вчених щодо дослідження сутності компетентності педагога та її складників. Теоретичні загальні положення проблеми реалізації компетентнісного підходу в освіті обґрунтовано в дослідженнях Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Бондаревської, О. Гури, Т. Добудько, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Олексюк, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Семиченко, С. Трубаچهвої, Л. Хоружи та ін.

Метою дослідження є аналіз, розкриття й обґрунтування сутності понять «компетенція» та «компетентність» в освітньому просторі.

Реформування сучасної освіти – це поєднання наявного педагогічного досвіду з новими тенденціями і потребами, обумовленими модернізацією завдань і змісту освіти. І сьогодні відбувається переосмислення основних педагогічних ідей та стратегій з точки зору компетентніс-

ного підходу в освітньому просторі, що потребує термінологічної інтерпретації таких понять, як «компетентність» та «компетенція», оскільки в контексті висвітлення проблеми формування педагогічної компетентності видається суттєвим, що ж саме в особистості формується, а що безпосередньо визначає ефективність педагогічної діяльності.

На думку К. Баханова, компетенція – необхідний комплекс знань, навичок і досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію. Вона визначається державою, певними установами, які організують той чи інший вид діяльності (Баханов, 2005).

Тобто, компетенція і компетентність це дві взаємопов'язані характеристики цільової спрямованості сучасної освіти. Вони поєднані, але різні за суттю.

У педагогічній науці у тлумаченні зазначених понять існує певна термінологічна невизначеність: опис їх змісту має умовний характер і відрізняється обсягом, складом, семантичною та логічною структурою. В «Енциклопедії освіти» поняття «компетенція» визначено як вимогу до освітньої підготовки, необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері (Кремень, 2008) Великий тлумачний словник сучасної української мови описує термін «компетенція» як коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід (Бусел, 2004).

На думку В. Калініна, компетентність є більш широке поняття, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця (Калінін, 2005).

М. Головань, стверджуючи, що поняття «компетенція» пов'язане зі змістом сфери діяльності, а «компетентність» завжди стосується особи, характеризує її здатність якісно виконувати певну роботу. Ці поняття «знаходяться у різних площинах» (Головань, 2011).

У свою чергу О. Кучай зазначає, що компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що охоплює його особисте ставлення до неї та предмета діяльності. Дослідник наголошує, що хоча поняття компетентність і компетенція розмежовані у визначенні, однак сукупно вони відображають цілісність і збірну, інтеграційну суть як результату освіти, так і результату діяльності людини (Кучай, 2009).

За І. Родигіною, використання термінів «компетенція» та «компетентність» пояснюється перш за все недосконалістю перекладу. Учена стверджує, що компетенція – це поняття, що увійшло до вітчизняної освітньої теорії та практики з англосаксонської освітньої традиції. При цьому деякі автори наполягають на пріоритеті використання у психолого-педагогічній науці саме терміну «компетентність» перед терміном «компетенція», ґрунтуючись на вітчизняних мовних стереотипах, а також на тому, що поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», а «компетентність» пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю, що є суто педагогічними категоріями (Родигіна, 2005).

Характеризуючи сутнісні ознаки компетентності людини, варто пам'ятати, що вони постійно змінюються; мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями і знаннями в конкретних галузях; виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з мотивацією на неперервну самоосвітню діяльність. Означення компетентності різними авторами відбивають сутнісні характеристики цього поняття. Коли мова йде про компетентність як результат опанування знаннями, вміннями, досвідом, акцент робиться на тому, якими повинні бути ці знання, вміння, досвід. Коли ж йдеться про компетенції, які повинні бути сформовані в освіті, тоді виділяється їх певна кількість.

Про компетентність дослідниця О. Пометун говорить, що це інтегрований характер поєднання знань, умінь і навичок, що дозволяють ефективно розв'язувати певні проблеми і завдання у конкретному виді діяльності (Пометун, 2004).

М. Богуш, зазначає, що компетентність охоплює три аспекти: знання, вміння, навички; це процес, що зумовлює появу вмінь, дії, це взаємозв'язок між знаннями та ситуацією вирішення

проблеми. Учена визначає, що компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль (Богуш, 2007).

У своїх працях І. Бех наголошує, що компетентнісний підхід у сучасній освіті повинен забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчання. Такий рівень репрезентується сформованістю у суб'єкта наукового поняття «компетентність» як єдності, де наукова орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає у інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем. Компетентність цього рівня як відповідне уміння спонукається мотиваційною основою, провідним мотивом якої є прагнення до самоствердження, а також переживання почуття гідності та широкі соціальні мотиви. Принциповим моментом компетентності вищого рівня є те, що він безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які повинні трансформуватися у систему компетентностей суб'єкта (Бех, 2009).

У «Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» України серед основних груп компетенцій названі соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку і самоосвіти, продуктивної творчої діяльності (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11#Text>).

Поняття «компетентність» у соціально-педагогічному аспекті трактують як здатність індивіда ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних стосунків. Охоплює вміння індивіда орієнтуватися у соціальних ситуаціях, правильно визначати особливості особистості та емоційний стан інших людей, добирати адекватні способи спілкувати з людьми та реалізувати їх у процесі взаємодії. Отже, компетентність – це особистісне інтегративне утворення, яке охоплює смислові та світоглядні ознаки, операційно-діяльнісні елементи.

Хоча компетентність є інтегративним поняттям, усе ж воно визначає не стільки сукупність елементів тієї чи іншої компетентності, скільки зв'язок між ними. Отже, усі вони є складниками життєвої компетентності особистості, яка і визначає її життєву позицію.

У освітньому просторі, зокрема Концепції нової української школи, виділяють такі компетентності:

– Соціальна компетентність включає комунікативні та організаторські здібності та є важливою характеристикою сучасного педагога, яка відображає рівень сформованості знань і вмінь будувати відносини з оточуючими людьми в міжособистісних стосунках, поведінці, оскільки соціальні відносини впливають на якість надання освітніх послуг.

– Здоров'язбережувальна компетентність включає знання та ставлення до власного фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я; ведення здорового способу життя.

– Загальнокультурна компетентність передбачає володіння такими якостями, як толерантність, педагогічний такт, наявність позитивних ціннісних орієнтацій, мовленнєві навички, а також гуманістичний стиль педагогічної діяльності.

– Громадянська компетентність включає патріотизм, активну громадянську позицію; передбачає таку модель поведінки, яка відповідає законодавству України, а також включає нормативно-правову компетентність.

– Компетентність у сфері інформаційних і комунікаційних технологій включає комп'ютерну грамотність, інформаційну та медіакультуру, використання комп'ютера на уроках тощо.

При порівняльному аналізі співвідношення понять «компетентність» та «компетенція» існує декілька різних підходів до трактування змісту цих понять, що розмежовуються, при чому основа для цього обирається різна.

Так, на основі ставлення до людини та до діяльності відбувається розмежування понять «компетентність» та «компетенція». Поняття «компетентність» стосується людини, воно розкриває

аспекти її поведінки і забезпечує професійно якісне виконання роботи, а поняття «компетенція» стосується роботи і характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним. Компетенція визначає, що саме повинні вміти робити працівники відповідно до конкретних посад і встановлюють стандарти, яким мають відповідати набуті працівниками професійні компетентності. За допомогою їх встановлюється набір системних характеристик для проектування ідеальних моделей та вимірників професійної компетентності (Єльнікова, 2008).

На основі системного підходу компетенція і компетентність розглядаються як система та її елемент. З огляду цієї позиції, компетентність є системною властивістю особистості: цілісною, ієрархічною динамічною системою здатностей – окремих компетенцій (Єрмаков & Пузіков, 2005).

На основі об'єктивності та суб'єктивності умов, які визначають якість професійної діяльності, розмежування понять «компетентність» і «компетенція» відбувається таким чином. Об'єктивні умови називаються компетенціями і розуміються як сфера діяльності спеціаліста, його права, обов'язки та сфери відповідальності, що визначені у різноманітних документах: законах, постановах, указах, наказах, положеннях, інструкціях тощо. Суб'єктивні умови, тобто компетентності, є системою відповідального ставлення та установок людини до світу, інших людей та самого себе, що склалася на певний момент, професійні мотиви, професійно важливі якості особистості спеціаліста, його психофізіологічні особливості, здібності, знання, уміння, навички тощо.

Спільним в поняттях «компетентності» та «компетенції» є розуміння таких їх характеристик як системність, інтегративність, соціальна та особистісна значущість. Отже, обидва поняття відображають цілісність результату освіти.

У світовому досвіді склалося розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, набутого особистістю. Таке досягнення передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах. Саме тоді створюються умови для залучення механізмів компетентності – здатність діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

На думку вчених, саме компетентнісний підхід відображає процес модернізації освіти. Як зазначає О. Овчарук, «Нинішня освіта повинна формувати у молоді уміння оперувати новими технологіями та знаннями, бути готовими змінюватися та пристосовуватися до нових потреб на ринку праці, оперувати і управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися упродовж життя» (Овчарук, 2004).

Визначивши актуальність проблеми порівняльного аналізу понять «компетенція» та «компетентність» в умовах реформування освітнього простору, можна говорити про співвідношення понять «компетентність» та «компетенція»: реальним результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику, ставлення працівника до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до професійних і галузевих здібностей і знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності, ставлень до життєвих цінностей.

Компетентність – це поняття, яке стосується людини, розкриває аспекти її поведінки і забезпечує професійно-якісне виконання роботи. А компетенція – це поняття, яке стосується роботи, і характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним. Сукупність компетенцій – наявність знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній області, складають компетентність.

Компетентність педагогічного працівника має певну ієрархію компетентностей: ключові (надпредметні, або базові), опираються на діяльнісні процеси і виявляються в контексті структури педагогічної діяльності; галузеві, належать до певної категорії – сукупності фахівців, поєднаних однією галуззю; предметні – це часткові компетентності, яких набувають при підготовці за певними спеціальностями.

Зазначимо, що аналіз літературних джерел дозволив констатувати наявність декількох основних підходів щодо розуміння поняття «компетенція». Один – професіографічний, характеризує компетенції як професійно-важливі якості особистості, необхідні для якісного виконання діяльності в системі різнопрофільних професій. Інший – психолого-педагогічний, який вбачає у компетенціях певні «наскрізні» знання, уміння та навички, необхідні для здійснення будь-якої професійної діяльності.

Обраний напрям дослідження буде мати своє продовження, спрямоване на розвиток теорії і практики формування професійної компетентності педагогічних працівників; розробку факторно-критеріальних моделей вимірювання рівня сформованості професійної компетентності вчителя.

### Список використаної літератури

1. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: монографія. Донецьк : ТОВ Юго-Восток, Лтд., 2005. 384 с.
2. Бех І. Д. Компетентнісний підхід в сучасній освіті. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Київ : Генезіс, 2009. С. 21–24.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К. І. С., 2004. С. 47–52.
4. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільнят. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 119–122.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.
6. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224–233.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Єльнікова Г. В., Рябова З. В. Оцінювання якості освіти в загальноосвітньому навчальному закладі на основі проведення моніторингових процедур. *Практика управління закладом освіти*. 2008. № 8. С. 20–30.
9. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Проектне бачення компетентнісної спрямованої 12-річної середньої школи. Запоріжжя, 2005. 112 с.
10. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2005. 20 с.
11. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 44–48.
12. Наказ МОН від 13.04.2011 № 329 «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11#Text>
13. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики*. К. : К. І. С., 2004. С. 5–14.
14. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : монографія*; під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К. І. С., 2004. С. 16–25.
15. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х. : Вид. група «Основа», 2005. 96 с.

### References

1. Bakhanov, K. O. (2005). Suchasna shkilna istorychna osvita: innovatsiyni aspekty [Modern school historical education: innovative aspects]. Donetsk: TOV Yuho-Vostok, Ltd. [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (2009). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti [Competency approach in modern education]. *Pedagogika vyshchoi shkoly: metodologiya, teoriia, tekhnologiya – Pedagogy of Higher Education: Methodology, Theory, Technology*. (pp. 21–24). Kyiv: Genezis [in Ukrainian].
3. Bibik, N. M., Vashchenko, L. S., & Lokshyna, O. I. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. In: Ovcharuk, V. (Ed.). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy – Competence-based approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects*. (pp. 47–52). K.: K. I. S. [in Ukrainian].
4. Bohush, A. M. (2007). Kompetentnisnyi pidkhid do movlennievoho rozvytku doshkilnykiv [A competent approach to speech development of preschoolers]. *Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini. T. 2 Dydaktyka, metodyka, informatsiini tekhnolohii*. (pp. 155–170). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
5. Busel, V. T. (2002). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv: «Perun» [in Ukrainian].
6. Holovan, M. S. (2011). Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat [Competence and competence: comparative analysis of concepts]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8, 224–233 [in Ukrainian].
7. Kremen, V. H. (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom [in Ukrainian].
8. Yelnykova, H. V., & Ryabova, Z. V. (2008). Otsynuvannya yakosti osvity v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi na osnovi provedennya monitorynhovykh protsedur [Assessment of the quality of education in a general educational institution based on monitoring procedures]. *Praktyka upravlinnya zakladom osvity – The practice of managing an educational institution*, 8, 20–30 [in Ukrainian].
9. Yermakov, I. H., & Puzikov, D. O. (2005). Proektne bachennia kompetentnisnoi spriamovanoi 12-richnoi serednoi shkoly [Project vision of a competency-oriented 12-year high school]. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
10. Kalinin, V. O. (2005). Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnoho vchytelya inozemnoyi movy zasobamy dialohu kultur [Formation of the professional competence of the future teacher of a foreign language by the means of dialogue of cultures]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
11. Kuchai, O. V. (2009). Kompetentsiia i kompetentnist – vidobrazhennia tsilisnosti ta intehratsiinoi suti rezultatu osvity [Competence and competence are a reflection of the integrity and integration essence of the result of education]. *Ridna shkola*, 11, 44–48 [in Ukrainian].
12. Nakaz MON vid 13.04.2011 № 329 «Pro zatverdzhennia Kryteriyiv otsynuvannya navchalnykh dosyahniv uchniv (vykhovantsiv) u systemi zahalnoyi serednoyi osvity» [Order of the Ministry of Education, Culture, Sports and Science dated 04.13.2011 No. 329 “On approval of the Criteria for evaluating the educational achievements of students (students) in the system of general secondary education”] [in Ukrainian].
13. Ovcharuk, O. V. (2004). Rozvytok kompetentnisnogo pidkhodu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty [Development of the competence approach: strategic orientations of the international community]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: biblioteka z osvitoi polityky – Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library on educational policy*. (pp. 5–14). K.: K. I. S. [in Ukrainian].
14. Pometun, O. I. (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and practice of consistent implementation of the competence

approach in the experience of foreign countries]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektivy – Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library on educational policy*. Kyiv: K. I. S. [in Ukrainian].

15. Rodyhina I. V. (2005). *Kompetentnisno oriyentovanyu pidkhid do navchannya* [Competence-oriented approach to learning]. Kh.: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].

### **Таранець А. В. Компетентність та компетенція: аналіз, співвідношення понять в освітньому просторі**

Статтю присвячено аналізу поглядів науковців на проблему запровадження компетентного підходу, визначенню сутності понять «компетентність» та «компетенція» на основі аналізу їх співвідношення та розмежування в освітньо-науковому просторі України.

Досліджено теоретичні основи щодо тлумачення понять «компетенція» та «компетентність», зроблено висновок про те, що думки авторів різняться: з одного боку, поняття вважаються тотожними і синонімічними, з іншого боку, є відмінними і специфічними.

Встановлено, що спільним у поняттях «компетентність» та «компетенція» є розуміння таких їх характеристик, як системність, інтегративність, соціальна та особистісна значущість, цілісність результату освіти.

Визначено проблеми порівняльного аналізу понять «компетенція» та «компетентність» в умовах реформування освітнього простору. Зазначено, що реальним результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику, ставлення працівника до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до професійних і галузевих здібностей і знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності, ставлень до життєвих цінностей.

*Ключові слова:* компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, поняття, освіта.

### **Taranets A. Competence and competency: analysis, correlation of concepts in the educational space**

The article is devoted to the analysis of the views of scientists on the problem of introducing the competence approach, to the definition of the essence of the concepts “competence” and “competency” based on the analysis of their relationship and demarcation in the educational and scientific space of Ukraine.

The theoretical foundations of the interpretation of the concepts of “competence” and “competency” were studied, it was concluded that the opinions of the authors differ: on the one hand, the concepts are considered identical and synonymous, on the other hand, they are distinct and specific.

It has been established that the concepts of “competence” and “competency” have in common the understanding of such characteristics as systematicity, integrability, social and personal significance, integrity of the educational result.

The problems of the comparative analysis of the concepts of “competence” and “competency” in the conditions of reforming the educational space are identified. It is noted that the real result of acquiring competence is competency, which, unlike competence, implies a personal characteristic, an employee's attitude to the subject of activity. Competences can be derived as real requirements for professional and industry abilities and knowledge, methods of activity, experience of creative activity, attitudes to life values.

*Key words:* competence approach, competence, competency, concept, education.





УДК 378.147:004:378.22:37

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-145-151

**Яковенко Георгій Романович,**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,  
м. Дніпро, Україна.

[h.r.yakovenko@gmail.com](mailto:h.r.yakovenko@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0005-0737-1300>

## **ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ**

Цифровізація стала сучасним трендом для усіх сфер суспільного життя та супроводжується активним впровадженням ІКТ у різні області діяльності людини. Пріоритетним завданням розвитку інформаційного суспільства в Україні є інформатизація освіти (Биков та ін., 2017, с. 191). Актуальність цього завдання зросла через тривалі періоди пандемії під час поширення COVID-19. Використання потенційних можливостей ІКТ у всіх ланках освіти як інструменту підвищення якості навчання (вдосконалює освітній процес та підвищує його ефективність), всебічного розвитку особистості дитини (активізує процес пізнання особистістю оточуючого світу та самого себе) (Nowak, 2015), інформаційно-методичного супроводу та управління освітнім процесом, комунікації суб'єктів навчання, автоматизації процесів контролю та корекції результатів освітньої діяльності є основними напрямками наукових студій сучасних учених і педагогів-практиків (Будник, 2021).

Наразі через повномасштабну російську агресію для багатьох закладів освіти організація освітнього процесу у дистанційному форматі стає єдиним можливим варіантом реалізації своєї діяльності, а якість освітнього процесу – головним пріоритетом. Отже, питання вибору релевантних цифрових засобів для різних видів навчальних занять та окремих етапів таких занять є потужним інструментом забезпечення якості освітньої діяльності у закладах освіти.

Розв'язання проблеми використання цифрових технологій навчання у фаховій підготовці майбутніх магістрів освіти ґрунтується на науковому доробку вітчизняних та зарубіжних вчених, як-от: теоретичні основи цифрової трансформації освіти (В. Биков, О. Буров, А. Гуржій, В. Кухаренко, С. Литвинова, А. Литвин, В. Осадчий, С. Семеріков, В. Хоменко та ін.); наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков, О. Довгялло, Ю. Дорошенко, М. Жалдак та ін.); формування та розвиток інформаційно-цифрової технології педагогів (Р. Гуревич, К. Гринчишина, О. Самборська, О. Сисоєва, С. Толочко, О. Цюняк та ін.); розроблення і використання мультимедіа і комп'ютерів при викладанні різних предметів (В. Дейнеко, В. Редько, П. Сердюков, Г. Чекаль та ін.);

Аналіз досліджень та публікацій, дозволяє стверджувати, що нині створено сприятливі передумови для цифровізації сучасної освіти, запровадження у процес підготовки майбутніх магістрів освіти сучасних цифрових технологій та розвинення відповідних умінь та навичок.

Мета статті полягає у розкритті підходів до використання цифрових засобів навчання у фаховій підготовці майбутніх магістрів освіти за спеціальностями галузі 01Освіта/Педагогіка.

Основними методами дослідження стали: аналіз і синтез наукової літератури з проблем використання цифрових технологій у фаховій підготовці майбутніх магістрів, а також обґрунтування вибору сучасних цифрових засобів навчання для різних видів навчальних занять та окремих етапів таких занять для майбутніх магістрів освіти.

Згідно чинного законодавства освітній процес у закладах вищої освіти здійснюється за такими формами як навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи. Відповідно, основними видами навчальних занять є лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація (3). Враховуючи право на внутрішню автономію, заклад освіти може встановлювати інші форми освітнього процесу та види навчальних занять, про які більш предметно йдеться у Освітніх програмах та Робочих програмах навчальних дисциплін. У форматі дистанційного навчання перед закладами освіти постає питання організації ефективності освітнього процесу за різними формами навчальних занять та на різних їх видах, а також здійснення вхідного, поточного та підсумкового контролю. Розмаїття цифрових технологій та ресурсів, у т.ч. тих, що знаходяться у вільному доступі з одного боку, уможлиблює розв'язання такого завдання, а з іншого – може ускладнити вибір релевантних цифрових засобів для різних видів навчальних занять та окремих етапів таких занять, а також проведення контролю навчальних досягнень здобувачів на різних етапах фахової підготовки.

З огляду на вище зазначене, слушною є думка О. Цюняк, що нині перед кожним закладом вищої освіти стоїть завдання пройти цифрову трансформацію, що передбачає впровадження більш гнучких процесів, зміни корпоративної культури та оптимізацію освітніх процесів. Основною метою діяльності будь-якого закладу вищої освіти, який прагне до розвитку та зміни статусу на «цифровий ЗВО» є фокусування усіх зусиль на автоматизації процесів освітньої діяльності, що зробить їх більш ефективними, за рахунок перерозподілу ресурсів у реальному та віртуальному середовищі. Цифрові технології роблять освітній процес мобільним, диференційованим та індивідуальним. При цьому вони не замінюють діяльність викладача, а гармонійно доповнюють. Заняттям, що побудовані на засадах використання цифрових технологій, властиві адаптивність, керованість, інтерактивність, поєднання індивідуальної та групової роботи, а також часова необмеженість навчання (Цюняк, 2022, с. 224-225).

Дослідження вітчизняних науковців свідчать, що в практиці освітнього процесу досить широко застосовуються тематичні цифрові освітні ресурси, предметні віртуальні лабораторії, освітні тематичні сайти, соціальні мережні сервіси та веб-додатки різного призначення (соціальні мережі, месенджери, майданчики для проведення вебінарів та організації віддаленого обговорення – Google Meet, Skype, Zoom, Mirapolis, Discord та ін.). Викладачі на різних рівнях навчання активно використовуються різноманітні освітні технології (електронні, дистанційні, мобільні, змішані), зокрема і на основі інформаційно-освітніх систем.

Навчальні заняття у дистанційному форматі можуть відбуватися синхронно або асинхронно. Синхронний формат передбачає співпрацю між викладачем і студентами у реальному часі за допомогою засобів відео-чи аудіозв'язку, спілкування у чаті. Так, Донбаський державний педагогічний університет з метою забезпечення дистанційного формату навчання використовує такі сервіси як Google Meet та Zoom, основними перевагами яких є доступність, дієвість, простота інтерфейсу, ефективність та безкоштовність для створення мультимедійного, інтерактивного контенту для комунікації, спільної роботи, візуалізації та гейміфікації навчання.

За допомогою асинхронного режиму навчання здобувачі вищої освіти працюють у власному темпі та у зручний для себе час. Вивчення практики застосування цифрових освітніх ресурсів для організації навчання в асинхронному режимі свідчить, що популярним у закладах освіти є такий Веб-сервіс як Google Classroom, що виконує функції методичного, програмного, технічного, інформаційного та організаційного середовища. За допомогою Google Classroom викладач може створювати навчальні курси і додавати до них слухачів, ділитися навчально-методичними матеріалами, створювати завдання, перевіряти рівень засвоєння знань, організувати тематичні обговорення. У Донбаському державному педагогічному університеті з 2013 року підтримка режиму асинхронного навчання відбувається за допомогою Moodle – модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища, яке містить широкий набір інструментів

для організації електронного навчання та велику кількість різноманітних навчальних елементів (так званих «модулів»), які забезпечують діалог та співпрацю між викладачем та здобувачами вищої освіти. Зокрема, на початок 2023–2024 року у системі дистанційного навчання ДДПУ зареєстровано близько 2000 користувачів понад 1700 електронних курсів.

Нами підкреслювалося, що організація ефективного навчання можлива лише за наявності у викладача знань та вмілого використання різноманітних форм злагодження педагогічного процесу. У той же час, при дистанційній формі проведення занять не менш важливим є обґрунтований вибір різноманітних цифрових засобів. Форми організації навчання у закладах вищої освіти безумовно різняться за структурно-організаційної побудовою навчального заняття залежно від його дидактичної мети, змісту й особливостей діяльності суб'єктів та об'єктів навчання. Тому кожен тип заняття має властиву тільки йому структуру, яку створює набір конкретних елементів. Відповідно до кожного елементу можна обрати низку цифрових засобів навчання, які сприятимуть досягненню навчальної, виховної та розвивальної мети навчального заняття. На нашу думку, відповідно до етапів навчального заняття можуть бути обрані та рекомендовані відповідні цифрові засоби.

Організаційна частина навчального заняття передбачає привітання, перевірку підготовленості студентів до заняття, повідомлення плану заняття з метою мобілізації студентів до роботи, активізації їхньої уваги, створення психоемоційного настрою та робочої атмосфери на занятті. У вирішенні таких завдань можуть бути корисними наступні сервіси – інтерактивні презентації, постери, фліпбуки. Наприклад,

Canva (<https://www.canva.com>) – платформа графічного дизайну, що дозволяє користувачам створювати графіку, презентації, афіші та інший візуальний та пропонує великий банк зображень, шрифтів, шаблонів та ілюстрацій;

Venngage (<https://venngage.com/>) – це простий інструмент з елементами керування для створення інфографіки або візуалізацію даних за кілька кроків. Інструмент містить сотні різних діаграм, піктограм, піктограм і віджетів, щоб ви могли легко створювати професійну інфографіку.

Мотивація навчальної діяльності передбачає формування у студентів потреби вивчення конкретного навчального матеріалу, чому сприяє чітке усвідомлення його мети – кінцевого, запланованого результату спільної діяльності викладача й студентів. На цьому етапі можна пропонувати до використання сервіси віртуальних турів і коміксів, інтерактивних кросвордів та ребусів, флешкарток. Наприклад,

Adobe Creative Cloud (<https://www.adobe.com/ua/creativecloud.html>) – набір міжплатформених програм від Adobe Systems, який надає користувачам доступ до колекції програмного забезпечення для графічного дизайну, редагування фото і відео, веброзробки;

Flippity (<https://www.flippity.net>) – це доповнення до Google Таблиць, за допомогою якого можна створювати флеш-карти, вікторини, кросворди, тести та багато інших цікавих дидактичних матеріалів.

Перевірка та актуалізація знань студентів як підґрунтя до опанування або закріплення вивченого, покликана забезпечити узгодження між викладеною викладачем інформацією та сприйняттям, засвоєнням, осмисленням її студентами. На цьому етапі можна доречними для використання будуть сервіси для створення тестів, кросвордів, ребусів, навчальних ігор. Наприклад,

Quizlet (<https://quizlet.com/ua>) – це сервіс, який дозволяє легко запам'ятовувати будь-яку інформацію, яку можна подати у вигляді навчальних карток, до яких можна додавати своє аудіо, картинку, створюючи більш інтерактивний матеріал;

Kahoot (<https://kahoot.com>) – онлайн сервіс для створення інтерактивних завдань, який дозволяє створювати тести, опитування, вікторини. Його можна також використовувати під

час студентських конференцій, наукових гуртків чи інших заходів, коли є потреба залучати студентів до обговорення наукових чи навчальних проблем.

Пояснення або закріплення нового матеріалу, яке полягає не тільки у викладанні, а й керуванні процесом засвоєння студентами нових знань, під час якого викладачеві необхідно подбати про процеси сприймання, розуміння, закріплення і застосування з боку студентів. Доцільними тут будуть інфографіка, інтерактивні презентації тощо. Наприклад,

Thinglink (<https://www.thinglink.com>) – онлайн-сервіс, який дозволяє наносити на зображення інтерактивні мітки (текст, посилання на інші ресурси, зображення, відео) та використовується для створення дидактичних матеріалів із додаванням інтерактивних відео, картинок, музики, тестів та інші міток;

Edpuzzle (<https://edpuzzle.com>) – безкоштовний сервіс, що дає змогу за лічені хвилини створити навчальні матеріали на основі відеороликів;

Vyond ([www.vyond.com](http://www.vyond.com)) – це потужне хмарне програмне забезпечення для відеоанімації, яке дозволяє кожному легко створювати професійні анімаційні відео.

Під час закріплення нового матеріалу важливим є дотримання принципу інтерактивності, виконання якого можна забезпечити за допомогою відповідних сервісів для виконання практичних прав, виконання проектних групових завдань, навчальні ігри. До таких цифрових засобів можна віднести:

LearningApps (<https://learningapps.org>) – безкоштовне веб-авторське програмне забезпечення та платформа для підтримки освітнього процесу й організації викладання у закладах освіти за допомогою невеликих інтерактивних мультимедійних навчальних модулів, так званих мультимедійних програм. Доступні формати організації інтерактивних веб-завдань включають такі варіанти: множинний вибір, вправи на відповідність (знайти пару, класифікація, числа пряма тощо) або закриті тести (заповнити пропуски, вільна текстова відповідь тощо). Існуючі навчальні модулі можуть бути як створені вперше самими користувачами так змінені на основі вже існуючих на платформі. Навчальними модулями можна поділитися з учнями через веб-посилання чи QR-код або вставити безпосередньо в навчальну платформу, вікі або блог за допомогою HTML-коду;

MindMeister (<https://www.mindmeister.com>) – це колаборативне програмне забезпечення для створення мап думок, яке дозволяє користувачам візуалізувати свої думки у хмарі;

Classtools (<https://www.classtools.net>) – онлайн-сервіс для створення інтерактивних Flash-ресурсів, і, насамперед, дидактичних ігор для уроків за допомогою шаблонів.

Діагностика правильності засвоєння студентами знань допомагає викладачеві, студентам з'ясувати причину нерозуміння певного елемента змісту, невміння чи помилковості виконання інтелектуальної або практичної дії. Це важливий етап навчання можна реалізувати за допомогою цифрових сервісів для тестування, таких як

Easy test maker (<https://www.easytestmaker.com>) – це безкоштовний онлайн генератор тестів, який дозволяє створити тести з множинним вибором, заповненням порожніх полів, на відповідність, коротку відповідь та багато іншого;

OnlineTestPad (<https://onlinetestpad.com/ua>) – безкоштовний універсальний конструктор, за допомогою якого можна створити цілу палітру цифрових навчальних завдань: тестів, кросвордів, сканвордів, опитувань, логічних ігор, діалогів тощо.

Підбиття підсумків заняття передбачає коротке повідомлення про виконання запланованої мети, завдань заняття, аналізу того, що нового дізналися студенти на занятті, якими знаннями та вміннями оволоділи, яке значення мають ці знання для наступного вивчення дисципліни. У підсумках занять має бути відображено позитивні й негативні аспекти діяльності групи та окремих студентів, оцінено їх роботу. На цьому етапі важливо встановлення зворотнього зв'язку зі студентами, який можна встановити за допомогою сервісів для групових опитувань та спільної роботи, таких як

Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>) – це онлайн-сервіс для створення та проведення миттєвих опитувань в аудиторії та під час вебінарів;

Padlet (<https://uk.padlet.com>) – універсальна онлайн-дошка (онлайн-стіна) з інтуїтивним інтерфейсом, яка може бути використана для проектної роботи, пірінгової взаємодії, індивідуальних завдань чи як інструмент збору інформації від всіх учасників процесу в одному місці.

Повідомлення завдання для самостійної роботи - це завершальний етап заняття, який не може бути проведений поспіхом, а повинен стати логічним продовженням роботи та супроводжуватися чіткими та зрозумілими інструкціями викладача щодо його виконання. На цьому етапі доречним є використання інтерактивних презентацій, наприклад

Genial.ly (<https://genial.ly>) – мультизадачний онлайн-сервіс для створення презентацій, інтерактивних зображень, карт, звітів, інфографік, вікторин, плакатів, відео, стрічок часу, ігор та віртуальних посібників, який містить понад тисячу різноманітних шаблонів, за допомогою яких можна швидко і без зайвих зусиль створювати інтерактивний контент.

Таким чином, застосування цифрових технологій у процесі навчання майбутніх магістрів у закладах вищої освіти підвищує професійні можливості, тим більше, що майбутній учитель повинен мати такі професійні знання, вміння, навички і досвід діяльності, які у своїй сукупності демонструють вільне використання цифрових технологій. Використання зазначених цифрових ресурсів, їх інтеграція в освітній процес дозволяє ефективно вирішити ряд дидактичних завдань, зокрема: забезпечення доступу до різних освітніх онлайн-ресурсів; розвиток творчих та інтелектуальних здібностей студентів засобами веб-технологій; розвиток критичного та креативного мислення; формування елементів абстрактного та логічного мислення; розвиток активної включеності в освітній процес та пізнавальної мотивації за допомогою цифрових онлайн сервісів; розвиток умінь та навичок для формування мистецької компетентності; оптимізація самостійної роботи за рахунок мобільності, гнучкості та доступності хмарних сервісів; постійне професійне зростання з метою оволодіння високим рівнем цифрової грамотності; розвиток індивідуалізації та інтенсифікації навчання (Кулімова, 2020; Черненко, 2019).

Отже, проведений аналіз наукових розвідок з питань використання цифрових засобів у фаховій підготовці майбутніх магістрів освіти засвідчила значущість цифрових технологій як ефективного інструменту та засобу організації освітнього процесу в умовах інформатизації суспільства та цифрової трансформації освіти. Водночас зазначено, що цифровізація освіти безпосередньо залежить й від рівня володіння педагогом цифровими технологіями з метою їх продуктивного застосування в освітній діяльності. Тому, інтенсифікація процесу професійної підготовки майбутніх магістрів освіти до роботи в цифровому освітньому просторі, опанування ними найсучаснішими цифровими технологіями та засобами навчання для впровадження у своїй майбутній професійній діяльності є актуальною для подальших теоретико-практичних розвідок.

### Список використаної літератури

1. Інноваційні освітні технології в Новій українській школі : монографія / Т. Близнюк та ін.; за ред. проф. О. Б. Будник. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 100 с.
2. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : збірник наукових праць* / ред. рада : В. Г. Кремень (гол.) та ін. ; Національна академія педагогічних наук України. Київ : Сам, 2017. С. 191–198.
3. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. №1556-VII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 03.10.2024).

4. Кулімова Ю. Г. Використання веб-технологій у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Open educational e-environment of modern University*. 2020. № 8. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.5>

5. Nowak M. Rozwój i jego wychowawcza wartość w pedagogice rozwoju według Jana Pa. *Labor et Educatio*. 2015. № 3. P. 31–50.

6. Черненко А. В. Цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / ред. рада : І. І. Костікова (гол.) та ін. ; Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*. 2019. № 61. С. 193–200. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-2471.2019.61.20>

7. Цюняк О. П. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти : монографія. Івано-Франківськ : Кушнір Г. М., 2021. 316 с.

### References

1. Innovatsiini osvitni tekhnolohii v Novii ukrainiskii shkoli [Innovative educational technologies at the New Ukrainian School]. (2021). T. Blyzniuk ta in.; za red. prof. O. B. Budnyk. Ivano-Frankivsk: Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka [in Ukrainian].

2. Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2017). Problemy ta zavdannia suchasnoho etapu informatyzatsii osvity [Problems and tasks of the current stage of education informatisation]. *Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini – Scientific Support for the Development of Education in Ukraine*. (pp. 191–198). Kyiv: Sam [in Ukrainian].

3. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 r. № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine of 1 July 2014 No. 1556-VII] / Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia: 03.10.2024). [in Ukrainian].

4. Kulimova, Yu. H. (2020). Vykorystannia veb-tekhnolohii u protsesi psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovoї shkoly [The use of web technologies in the process of psychological and pedagogical training of future primary school teachers]. *Open educational e-environment of modern University*, 8, 34–41. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.5> [in Ukrainian].

5. Nowak, M. (2015). Rozwój i jego wychowawcza wartość w pedagogice rozwoju według Jana Pa. *Labor et Educatio*, 3, 31–50.

6. Chernenko, A. V. (2019). Tsyfrovi tekhnolohii u protsesi navchannia maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Digital technologies in the process of teaching future foreign language teachers]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 61, 193–200. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-2471.2019.61.20> [in Ukrainian].

7. Tsiuniak, O. P. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity [Professional training of future primary school teachers in the context of digital transformation of education]. Ivano-Frankivsk: Kushnir H. M. [in Ukrainian].

### **Яковенко Г. Р. Використання цифрових засобів навчання у фаховій підготовці майбутніх магістрів освіти**

У статті розкрито підходи до використання цифрових засобів навчання у фаховій підготовці майбутніх магістрів освіти за спеціальностями галузі 01 Освіта/Педагогіка. З'ясовано, що широке коло наукових досліджень з підготовки майбутніх магістрів освіти ґрунтується на концептуальних засадах застосування інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі. Цей факт зумовлений цифровізацією усіх сфер суспільного життя, у т. ч. освітньої галузі. Зроблено висновок, що більшість дослідників говорить про використання цифрових засобів навчання як потужних інструментів підвищення якості освітнього процесу та всебічного розвитку особистості здобувача. Обґрунтовано доцільність використання різноманітних цифрових засобів навчання в умовах дистанційного формату освіти. Зокрема, використання

сервісів та платформ для синхронного та асинхронного видів дистанційного навчання, а також інтерактивних презентацій, навчальних ігор, сервісів для створення он-лайн ребусів та кросвордів, анімацій, відео тощо на різних етапах навчального заняття у закладах вищої освіти дозволяє досягнути широкого кола дидактичних завдань фахової підготовки майбутніх магістрів освіти, серед яких найбільш значущими є забезпечення доступу до різних освітніх онлайн-ресурсів; розвиток творчих та інтелектуальних здібностей студентів засобами веб-технологій та постійне професійне зростання з метою оволодіння високим рівнем цифрової грамотності. Резюмовано, що інтенсифікація процесу професійної підготовки майбутніх магістрів освіти до роботи в цифровому освітньому просторі, опанування ними найсучаснішими цифровими технологіями та засобами навчання для впровадження у своїй майбутній професійній діяльності є актуальною для подальших теоретико-практичних розвідок.

*Ключові слова:* цифровізація, майбутні магістри освіти, цифрові засоби навчання, освітній процес, професійна підготовка магістрів освіти.

### **Yakovenko H. The use of digital learning tools in the professional training of future masters of education**

The article reveals approaches to the use of digital learning tools in the professional training of future masters of education in the specialty 01Education/Pedagogy. It has been found that a wide range of scientific research on the training of future masters of education is based on the conceptual foundations of the use of information and communication technologies in the educational process. This fact is due to the digitalization of all spheres of public life, including the education sector. It is concluded that most researchers talk about the use of digital learning tools as powerful tools for improving the quality of the educational process and the comprehensive development of the student's personality. The expediency of using various digital learning tools in the context of distance education is substantiated. In particular, the use of services and platforms for synchronous and asynchronous types of distance learning, as well as interactive presentations, educational games, services for creating online puzzles and crosswords, animations, videos, etc. at different stages of the classroom in higher education institutions allows to achieve a wide range of didactic tasks of professional training of future masters of education, among which the most important are: providing access to various educational online resources; development of creative and intellectual abilities of students by means of online learning. It is summarized that the intensification of the process of professional training of future masters of education to work in the digital educational space, their mastery of the most modern digital technologies and teaching tools for implementation in their future professional activities is relevant for further theoretical and practical research.

*Key words:* digitalization, future masters of education, digital learning tools, educational process, professional training of masters of education.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 30.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК [378:373.2.011.3-051]:373.2.035

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-152-160

**Цаплюк Олександр Сергійович,**

асистент кафедри дошкільної і спеціальної освіти

Криворізького державного педагогічного університету,

м. Кривий Ріг, Україна.

tsapliukolexandr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9083-2331>

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Компетентнісний характер сучасної освіти, зокрема дошкільної, зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів підвищення ефективності освітнього процесу, його адаптації до реалій сьогодення. Україна на сьогодні опиняється в ситуації, коли з одного боку треба вирішувати питання успішної інтеграції суспільства в міжнародний дискурс, а з іншого – максимально плекати власну українську ідентичність. У зв'язку з цим, підготовку вихователів до реалізації освітніх напрямів «Особистість дитини» (як основи мотивації до взаємодії), «Мовлення дитини» (як основи ідентичності та комунікації), «Дитина в соціумі» (як основи побудови позиції громадянина своєї країни, з усіма його атрибутами, відповідно до віку) Базового компоненту дошкільної освіти розглядаємо як комплексне явище формування соціокультурної компетентності дитини старшого дошкільного віку (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021). Окремі аспекти вирішення цієї проблеми вбачаємо в роботах А. Богуш щодо мовленнєвого становлення дитини, її прилучення до українського народознавства та інтеграції цих знань в побудову розвивального полікультурного мовленнєвого середовища, в дослідженнях теоретичних питань полікультурного виховання (К. Крутій, Л. Зданевич, Л. Артемова, А. Солodka, В. Бойченко, В. Борисов, П. Кендзьор та ін.), в дослідженнях взаємозв'язку впливів закладу дошкільної освіти та сім'ї на полікультурне виховання дошкільників Ф. Каразоглу, особливостей формування україномовної соціокультурної компетентності Л. Топчій тощо. В той же час питання виділення та дослідження педагогічних умов підвищення ефективності підготовки майбутніх вихователів до формування соціокультурної компетентності у дітей старшого дошкільного віку як комплексного явища залишається слабо висвітленим.

Для формулювання та перевірки педагогічних умов на достатньому науковому рівні нами було підібрано відповідний перелік теоретичних, емпіричних та статистичних методів дослідження. Зокрема це аналіз фахової літератури та нормативних документів, факторний аналіз, методи моделювання та педагогічного експерименту. Саме поняття «педагогічні умови» є специфічним та обширним. Так, згідно зі словником-довідником професійної педагогіки до педагогічних умов слід відносити всі обставини що тою чи тою мірою впливають на протікання цілісного педагогічного процесу (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006, с. 193). Такий підхід обумовлює постійне розширення переліку факторів які можна потрактувати як педагогічні умови в залежності від особливостей та напрямку педагогічного дослідження. В той же час всі умови витікають із загальнопедагогічних законів, закономірностей, принципів, методологічних підходів, що забезпечує їх загальну ефективність, це робить самооче-



видним певний ступінь впливу на різні педагогічні явища (Хриков, 2022). Тож для відбору та дослідження значущості та ступеня впливу різноманітних факторів, а також обґрунтування на їх основі педагогічних умов підготовки до формування соціокультурної компетентності, нами було проведено факторний аналіз.

В межах аналізу ми опрацювали фахову літературу що дозволила виділити 27 найбільш суттєвих загальнопедагогічних та специфічних для соціокультурної компетентності факторів впливу на протікання освітнього процесу. Далі було створено Гугл форму в якій респондентам пропонувалося проранжувати всі 27 факторів по шкалі від 1 до 5 де 1 – найнижчий ступінь впливу на підготовку вихователів до формування соціокультурної компетентності старших дошкільників, 5 – найвищий. В цьому етапі факторного аналізу взяли участь 24 респонденти, що обиралися з числа педагогів-науковців, що мають публікації з дотичної тематики, педагоги-практики закладів вищої освіти, вихователі-методисти. Отримані дані були опрацьовані на базі програмного забезпечення Statistica шляхом виділення генеральних факторів через критерій Кеттела. Отримані результати подаємо узагальнено в таблиці.

Таблиця 1

№	Фактор впливу	Вагомість факторних навантажень			
		Генеральний фактор 1 організаційний	Генеральний фактор 2 особистісний	Генеральний фактор 3 предметно-теоретичний	Генеральний фактор 4 предметно-практичний
1	Використання сучасних методів і технологій навчання	0,473156	0,595234	0,135248	0,022457
2	Інтерактивність освітньої діяльності	<b>0,725435</b>	0,378534	-0,014236	0,037824
3	Формування педагогічної рефлексії	0,214122	0,446258	0,171255	0,046654
4	Розвиток емоційного інтелекту студентів	0,475562	0,446523	0,311235	0,489622
5	Міждисциплінарний характер освітнього процесу	<b>0,891124</b>	0,478232	0,242441	0,235564
6	Формування потреби та навичок самоосвіти	0,012443	0,287223	0,213556	0,141244
7	Розвиток критичного мислення	0,287256	<b>0,621411</b>	0,163236	-0,038423
8	Оволодіння навичками керівництва дитячим колективом	-0,241123	0,156321	0,247874	0,083325
9	Диференційованість в педагогічному спілкуванні	0,462541	0,332587	0,201236	0,375691
10	Залучення до неформальної освіти	0,455214	0,235689	0,401205	0,146652
11	Оволодіння навичками використання ІКТ	0,475235	0,541236	0,500456	0,245232
12	Формування педагогічної етики та моральних цінностей майбутніх вихователів	-0,241223	<b>0,726634</b>	0,118895	0,188462
13	Розвиток комунікативних навичок майбутніх вихователів	0,145233	<b>0,747863</b>	0,310546	0,065231
14	Науковість викладу навчальних матеріалів	0,424893	0,574231	0,356314	0,187231

Продовження таблиці 1

15	Забезпечення сталості та регулярності мотиваційного компоненту	0,356321	<b>0,587123</b>	0,498923	0,115468
16	Оцінка та зворотній зв'язок від педагогів	0,525891	0,396234	0,487231	0,352436
17	Забезпечення кваліфікованої психологічної підтримки	0,372231	0,256121	0,488231	0,352361
18	Практикоорієнтованість освітнього процесу	<b>0,678596</b>	0,244568	-0,085423	0,423145
19	Достатнє матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу	0,433482	0,410258	0,456912	0,378531
20	Креативність викладачів	0,256321	0,475963	0,347561	0,025632
21	Формування знань сучасної теорії полікультурного виховання	0,212894	0,144563	<b>0,656982</b>	0,345831
22	Обізнаність в культурних особливостях власного та інших народів	0,345216	0,247523	<b>0,887423</b>	0,454213
23	Використання міжкультурних комунікацій в освітньому процесі	0,017894	0,278231	0,454783	0,412458
24	Проведення семінарів і тренінгів на основі реальних кейсів з виховання в поліетнічних групах	0,054523	0,142155	0,385231	<b>0,754621</b>
25	Формування ЗУН зі створення розвивального полікультурного освітнього середовища	-0,024583	0,178236	0,464253	<b>0,814512</b>
26	Підготовка до використання національних культурних надбань як основи для полікультурного виховання	0,278231	0,456212	0,187523	<b>0,745231</b>
27	Достатня насиченість освітньо-професійної програми національно-патріотичним, комунікативним та полікультурним змістом	0,445223	0,054523	<b>0,711458</b>	0,456932
Загалом		7,697986	7,125723	8,421458	8,325893

Враховуючи складність досліджуваного феномену, значенням вагомості факторних навантажень що можуть бути занесені до структури генеральних факторів було визначено 0,5. Як бачимо з таблиці, в результаті аналізу обраних факторів було виділено 4 генеральні фактори: організаційний, особистісний, предметно-теоретичний та предметно-практичний, згідно з характером факторів які віднесено до них. На основі цього можемо сформулювати такі педагогічні умови:

1. забезпечення інтегрованості змісту освітнього процесу на основі сучасних педагогічних та технологічних рішень.
2. забезпечення стійкої мотивації при побудові теоретико-методичного базису вихователя.
3. змістовність та предметна насиченість освітнього матеріалу.

4. середовищний характер практичної складової освітнього процесу.

Для експериментального дослідження запропонованих педагогічних умов нами були визначені критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів. Критерії та показники до них:

1. предметні знання (з показниками розуміння основ соціокультурної компетентності, знання культурних особливостей та традицій різних народів, володіння теоретичними аспектами дошкільної дидактики);

2. педагогічні вміння (з показниками вміння організувати інтерактивні та практикоорієнтовані заняття, здатність адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб дітей, вміння використовувати різні методи та прийоми виховання);

3. особистісна готовність (включає показники наявності емпатії та толерантності, сформованість педагогічної етики та моральних цінностей, внутрішня мотивація до роботи в багатокультурному середовищі на засадах чіткої громадянської позиції);

4. комунікативні навички (вміння ефективно спілкуватися з дітьми, батьками та колегами, здатність до активного слухання та вираження своїх думок, вміння працювати в команді та створювати позитивну атмосферу);

5. Методична готовність (здатність планувати та організувати різні форми активності, спрямовані на формування соціокультурної компетентності, вміння добирати матеріали та ресурси для найповнішої реалізації освітньої мети, вміння оцінювати та враховувати результати освітньої діяльності).

До кожного критерію були сформульовані три рівні підготовленості – достатній, середній та низький. Оцінка сформованості кожного критерію відбувалася на основі впровадження добірки діагностичних методик, зокрема предметні знання вивчалися з допомогою анкетування що охоплювало основи соціокультурної компетентності, культурні особливості та теоретичні аспекти педагогіки. Другий етап дослідження включав цілеспрямоване спостереження за організацією та проведенням заняття. Особистісна готовність майбутніх вихователів оцінювалася з допомогою рольової гри на основі ситуаційного моделювання. Комунікативні навички – з допомогою набору з 5 комунікативних ігор. Методична готовність на основі письмового тесту з відкритими відповідями. В експерименті взяли участь 102 студенти з яких 53 в експериментальній та 49 в контрольній групі, результати засвідчили низку прогалин в готовності до здійснення фахової діяльності з формування соціокультурної компетентності. Зокрема це обмежені уявлення щодо розуміння поняття соціокультурної компетентності, його ототожнення з полікультурним вихованням, відсутність співвіднесення предметно-просторового середовища поліетнічного змісту з можливостями реалізації освітніх завдань в ньому, недостатня обізнаність та готовність до практичної реалізації різноманітних методів і засобів громадянського та полікультурного виховання, обмежена особиста мотивація до здійснення такої діяльності. Цифрові вираження результатів представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Критерій	Група	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Достатній рівень (%)
Предметні знання	Експериментальна	52	28	20
	Контрольна	54	25	21
Педагогічні вміння	Експериментальна	46	32	22
	Контрольна	50	30	20
Особистісна готовність	Експериментальна	54	26	20
	Контрольна	60	22	18
Комунікативні навички	Експериментальна	53	31	16
	Контрольна	55	32	13
Методична готовність	Експериментальна	47	29	24
	Контрольна	52	28	20

Враховуючи виділені педагогічні умови та за результатами констатувального етапу дослідження нами було розроблено модель підготовки майбутніх вихователів до формування соціокультурної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Модель реалізовувалася в три етапи – мотиваційний, когнітивний та практико-оцінний. Мотиваційний етап здійснювався в трьох напрямках – забезпечення інтерактивного, креативного освітнього середовища в етності, з акцентом на його роль в практичній діяльності; застосування активних форм навчання, таких як ігри, дискусії та групова робота на основі методів акваріуму, методу реальних кейсів, взаємонавчання чи методу «подумай-обговори-поділись»; змістова насиченість навчального матеріалу, його подача в форматі дослідження цікавих фактів і прикладів. В межах цих етапів забезпечувалася підготовка майбутніх вихователів за п'ятьма критеріями представленими раніше, формування кожного критерію ґрунтувалося на реалізації виділених педагогічних умов. Педагогічну модель представимо на рисунку 1.

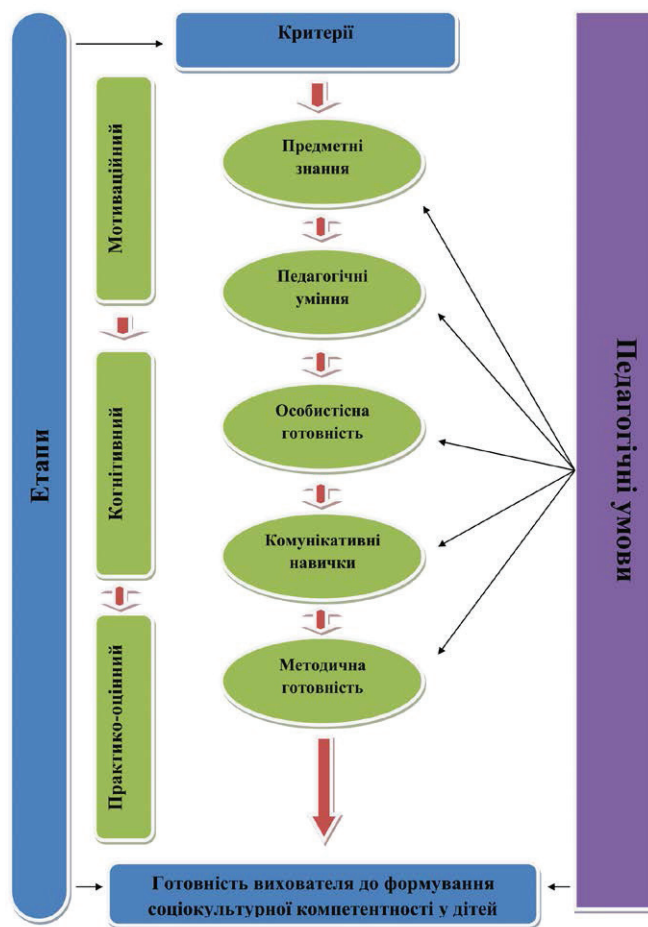


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх вихователів до формування соціокультурної компетентності дітей старшого дошкільного віку

Елементом забезпечення третьої педагогічної умови (змістовність та предметна насиченість освітнього матеріалу) в експериментальній методиці побудованій на базі представленої моделі, стало розширення змісту нормативних курсів. Так дисципліна «Педагогіка дошкільна» була розширена темами «Витоки полікультурного виховання в моральному та національно-патріотичному. Виховання поваги до культурного різноманіття у контексті сучасних освітніх тенденцій (А. Богуш, К. Крутій, Л. Зданевич, Л. Артемова, І. Рогальська-Яблонська, Ф. Каразолі та ін.). Форми та методи полікультурного виховання в ЗДО. Використання етнокультурних

елементів у полікультурному вихованні. Проблеми та перспективи впровадження полікультурного виховання в освітній процес». Дисципліна «Теорія та методика розвитку рідної мови дітей» темами «Мовна культура як основа соціокультурної компетентності; Роль рідної мови у формуванні культурної ідентичності дитини; Інтеграція елементів національної культури у мовний розвиток». Дисципліна «Етнопедагогіка дитинства з методикою проведення занять з народознавства» темами «Вплив народних ігор на засвоєння дітьми соціальних норм, ролей, цінностей; Народні обрядові традиції як основа для формування світоглядних орієнтирів». Закріплення цих тем відбувалося в межах навчально-методичної практики яка розширювала зміст означених дисциплін в практичній площині.

Наступним кроком було впровадження трьох елективних курсів спрямованих на формування міцної теоретико-методичної основи підготовки до формування соціокультурної компетентності старших дошкільників, зміст яких доповнював та розширював теми додані в нормативні дисципліни. Реалізація першої педагогічної умови «забезпечення інтегрованості змісту освітнього процесу на основі сучасних педагогічних та технологічних рішень» була здійснена шляхом використання флеш-карт згенерованих в додатку «Quizlet» та спеціальних завдань на актуалізацію та повторення здобутих раніше знань в системі Moodle.

Перший елективний курс «Соціально-комунікативна діяльність дітей дошкільного віку» мав на меті ознайомити студентів з тим, як розвиваються можливості до соціальної взаємодії у дітей від народження і до вступу до школи, прослідкувати її ускладнення та розширення. В межах курсу було розглянуто три змістових модулі - введення в соціально-комунікативну діяльність дітей дошкільного віку в межах якого студенти актуалізували знання з вікових особливостей соціально-комунікативного розвитку, модуль «Формування комунікативних навичок у дошкільників», в межах якого розглянули теоретичні основи поняття комунікативного розвитку, специфіку формування комунікативних навичок тощо. Основна кількість годин була відведена на третій модуль «Педагогічні стратегії та методи в роботі з соціально-комунікативного розвитку», в межах якого студенти на практиці познайомились зі специфікою діагностики соціально-комунікативного розвитку, особливостями побудови корекційно-розвиткових програм, використанням різних видів ігор та вправ з соціально-комунікативного розвитку.

Другий елективний курс – «Полікультурне виховання в сучасній дошкільній освіті» реалізовувався через змістові модулі «Витоки та сучасний стан розробки поняття» де студенти ознайомилися з історією та різноманітними концепціями полікультурного виховання, «Стихійне та розвивальне полікультурне освітнє середовище» який включав теоретичні аспекти питання та реалізацію індивідуальних та групових проєктів з побудови розвивального середовища в предметно-мовленнєвому та мовленнєво-просторовому напрямках (Крутій, Зданевич, 2018), «Особливості інтеграції дитини дошкільного віку в полікультурне освітнє середовище (молодший, середній, старший дошкільний вік) ґрунтувався на впровадженні знань з попереднього модуля та попереднього елективного курсу та був реалізований через метод кейсів.

Третій елективний курс носив назву «Формування соціокультурної компетентності старших дошкільників» і передбачав розширення змісту попередніх дисциплін в контексті соціокультурної компетентності. Курс складався з теоретичного модуля «Соціокультурна компетентність як інтегрований психолого-педагогічний феномен», а також двох практичних модулів – «Рідна мова та національні традиції як основа формування соціокультурної компетентності» в межах якого методи соціально-комунікативного розвитку та знання методики проведення занять з народознавства були інтегровані як елементи формування соціокультурної компетентності, та «Виховання міжкультурної толерантності та сприйняття різноманітності» що передбачав опрацювання конкретних методів та засобів взаємодії з дітьми в спеціально організованому середовищі а також блок роботи з батьками. Специфіка структури та проведення кожного курсу була спрямована на реалізацію педагогічної умови 2 «забезпечення стійкої мотивації при

побудові теоретико-методичного базису вихователя». Четверта педагогічна умова була реалізована через практичну складову елективних курсів, а також в межах виробничої практики, зміст якої був доповнений завданнями з побудови розвивального полікультурного освітнього середовища та здійсненням спеціально-організованих форм діяльності в межах цього середовища (на вибір студента).

На контрольному етапі експерименту було здійснено повторну діагностику з використанням того самого інструментарію. Повторне дослідження продемонструвало позитивні зміни в рівні розвитку готовності майбутніх вихователів за всіма п'ятьма критеріями в експериментальній групі та незначні зміни в контрольній групі. Порівняльний аналіз представлено в таблиці 3 та в формі діаграми.

Таблиця 3

Критерії	Достатній рівень (констатувальне дослідження)	Середній рівень (констатувальне дослідження)	Низький рівень (констатувальне дослідження)	Достатній рівень (контрольне дослідження)	Середній рівень (контрольне дослідження)	Низький рівень (контрольне дослідження)
Предметні знання (ЕГ)	20%	28%	52%	35%	55%	10%
Предметні знання (КГ)	21%	25%	54%	23%	28%	49%
Педагогічні уміння (ЕГ)	22%	32%	46%	41%	44%	15%
Педагогічні уміння (КГ)	20%	30%	50%	21%	54%	25%
Особистісна готовність (ЕГ)	20%	26%	54%	32%	55%	13%
Особистісна готовність (КГ)	18%	22%	60%	21%	27%	52%
Комунікативні навички (ЕГ)	16%	31%	53%	43%	41%	16%
Комунікативні навички (КГ)	13%	32%	55%	16%	39%	45%
Методична готовність (ЕГ)	24%	29%	47%	38%	48%	14%
Методична готовність (КГ)	20%	28%	52%	21%	32%	47%

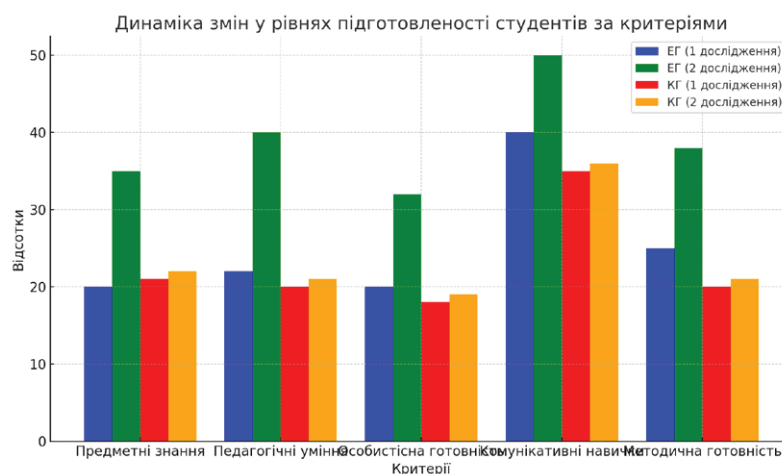


Рис. 2 Динаміка змін готовності майбутніх вихователів за п'ятьма критеріями

Отже, покращення показників за кожним з п'яти критеріїв засвідчило значну ефективність сформульованих педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування соціокультурної компетентності у дітей старшого дошкільного віку та експериментальної методики для їх реалізації в освітньому процесі. Це дозволяє зробити висновок про доцільність впровадження запропонованої методики в практику професійної підготовки фахівців з дошкільної освіти.

### Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: Т. Піроженко. К. : Видавництво, 2021. 37 с.
2. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
3. Хриков Є. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2022. Вип. 4. С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-5-10>
4. Крутій К., Зданевич Л. Механізм практичної реалізації створення полікультурного мовленнєвого середовища в закладі дошкільної освіти. *Інноватика у вихованні: зб. наук. пр. / упоряд. О. Б. Петренко*. Рівне : РДГУ, 2018. Т. 1. Вип. 7. С. 41–45.

### References

1. Pirozhenko, T. (2021). Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. Kyiv: Vydavnytstvo [in Ukrainian].
2. Semenova, A. (2006). Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-reference book on professional pedagogy]. Odesa: Palmira [in Ukrainian].
3. Khrykov, Y. (2022). Pedahohichni umovy v strukturi naukovoho znannia [Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University*, (4), 5–10. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-5-10> [in Ukrainian].
4. Krutii, K., & Zdanevych, L. (2018). Mekhanizm praktychnoi realizatsii stvorennia polikulturnoho movlennievoho seredovyscha v zakladi doshkilnoi osvity [Mechanism for practical implementation of creating a multicultural speech environment in a preschool educational institution]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education*, 1(7), 41–45 [in Ukrainian].

### **Цаплюк О. С. Експериментальна перевірка педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування соціокультурної компетентності у старших дошкільників**

В статті розглянуто процес формулювання та експериментальної перевірки педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування соціокультурної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Формулювання педагогічних умов було здійснено на основі результатів факторного аналізу який дозволив виділити чотири генеральні фактори (організаційний, особистісний, предметно-теоретичний та предметно-практичний). Педагогічними умовами виступили забезпечення інтегрованості змісту освітнього процесу на основі сучасних педагогічних та технологічних рішень, забезпечення стійкої мотивації при побудові теоретико-методичного базису вихователя, змістовність та предметна насиченість освітнього матеріалу, середовищний характер практичної складової освітнього процесу. Для перевірки дієвості цих умов було розроблено модель та експериментальну методику для її реалізації. Модель включала п'ять критеріїв – предметні знання, педагогічні вміння, особистісна готовність, комунікативні навички, методична готовність, реалізація яких здійснювалась в три етапи: наскрізний мотиваційний етап, когнітивний та практико-оцінний. На основі цієї моделі було розроблено експери-

ментальну методику впровадження якої включало доповнення змісту нормативних дисциплін відповідними темами з полікультурного виховання, світоглядного становлення, формування соціальних норм тощо; впровадженням трьох елективних курсів та розширених завдань до навчально-методичної та виробничої практики. Мотиваційний компонент при реалізації експериментальної методики був забезпечений широким застосуванням ігрових та проблемних методів, сучасних технічних рішень, нестандартним оформленням освітнього середовища, змістовим насиченням навчального матеріалу, що дозволяло підтримувати активність студентів на всіх етапах дослідження.

*Ключові слова:* педагогічні умови, соціокультурна компетентність, підготовка майбутніх вихователів, полікультурне виховання, діти старшого дошкільного віку.

### **Tsapliuk O. Experimental verification of pedagogical conditions for preparing future educators to foster sociocultural competence in older preschoolers**

The article examines the process of formulating and experimentally verifying the pedagogical conditions necessary for preparing future educators to develop sociocultural competence in older preschool children. The pedagogical conditions were formulated based on the results of factor analysis, which identified four primary factors: organizational, personal, theoretical-subject, and practical-subject. The pedagogical conditions included ensuring the integrative nature of the educational process based on modern pedagogical and technological solutions, fostering a stable motivation to build a theoretical-methodological foundation for educators, enhancing the content and subject richness of educational materials, and emphasizing an environmental focus within the practical component of the educational process.

To verify the effectiveness of these conditions, a model and an experimental methodology for its implementation were developed. The model encompassed five criteria: subject knowledge, pedagogical skills, personal readiness, communication skills, and methodological readiness, and was implemented across three stages: a continuous motivational stage, a cognitive stage, and a practical-evaluation stage. Based on this model, an experimental methodology was devised, which included enriching the content of standard courses with topics on multicultural education, worldview development, and the formation of social norms; introducing three elective courses and extending the tasks within teaching and practical training. The motivational component of the experimental methodology was supported by the extensive use of interactive and problem-based methods, modern technical solutions, unconventional educational environment design, and content-rich learning materials that maintained student engagement throughout the research stages.

*Key words:* pedagogical conditions, sociocultural competence, preparation of future educators, multicultural education, older preschool children.

Creative Commons Attribution 4.0  
International (CC BY 4.0)



Стаття надійшла до редакції 31.10.2024 р.  
Прийнято до друку 29.11.2024 р.



## ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА

УДК 373.51

DOI 10.12958/2227-2844-2024-5(364)-161-166

**Шехавцова Світлана Олександрівна,**

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри романо-германської філології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

shekhavtsova1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8196-8977>

### СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ДИТИНОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Інтердисциплінарний підхід, характерний для суміжних гуманітарних наук, спричиняє появу нових парадигм, які мають відклик у суспільстві. Ці парадигми включають в себе певні теорії, категорії та поняття. Вони можуть виникати як у результаті наукової революції, так і еволюції, зумовленої суспільно-економічними та культурно-освітніми змінами. Суспільна та виховна практика є надзвичайно важливою в контексті подібних досліджень.

Проблема використання дитиноцентричного підходу в процесі навчання іноземної мови в контексті педагогічних досліджень минулого і сьогодення залишається однією з найбільш актуальних в умовах сучасних реалій. Актуальність проблеми зумовлена тим фактом, що дослідження дитини як центральної фігури у процесах, що пов'язані з її вихованням, освітою і розвитком, стосується в першу чергу раннього періоду життя людини – дитинства.

У світлі того факту, що розвиток людства набув глобального характеру, роблячи конкурентоспроможність можливою тільки для тих людей, які здатні жити і діяти в такому середовищі, виникає нагальна потреба переглянути мету і зміст освіти. У зв'язку з постійними змінами, динамізмом перетворень і значним розширенням комунікацій в інформаційному суспільстві існує необхідність розвивати у дітей навички, вміння і готовність навчатися впродовж життя, щоб завжди залишатися конкурентоспроможними. Також необхідно визначити, що стане основою, методологією та способом життя і роботи людей у цілому. Це вимагає зміни самого способу інтеграції учнів у процес навчання. Більш того, це вимагає зрушення в системі цінностей.

Поєднання цих чинників можливо, якщо буде впроваджено новий рівень свободи для всіх учасників освітнього процесу, яка сприяє впровадженню нової особистісно орієнтованої, гуманістичної моделі освітнього процесу в системі загальної середньої освіти. Така модель фокусується на створенні необхідних умов для самореалізації особистості кожного учня.

Отже, мета даної статті – проаналізувати і обґрунтувати специфіку і необхідність використання дитиноцентричного підходу в процесі навчання іноземної мови у системі загальної середньої освіти як одного з факторів, що сприятиме розвитку і якісному прориву в національній системі освіти України.

Дослідження з проблем дитинства у педагогічній літературі другої половини ХХ ст. особливої уваги набули в роботах В.О. Сухомлинського, І.А. Зязюна, І.Д. Беха. Їхні праці заклали фундаментальну основу для розуміння проблеми дитиноцентризму, заснованого на гуманістич-

них підвалинах, і впровадження цих принципів у розвиток національної педагогічної практики. (Зязюн, 2000, с. 8-13; Бех, 2000, с. 331-350).

Серед вітчизняних педагогів О.А. Захаренко є одним із небагатьох вчених, спадщина якого містить теоретичний матеріал, підтверджений шкільною практикою реалізації ідеї гуманізації навчально-виховного процесу. Саме дитиноцентричний підхід був характерний для педагогіки співробітництва – системи форм, методів і прийомів у навчально-виховному процесі, які спираються на принципи гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості – дитини. Як і всі інші педагоги-новатори, він висував, обґрунтовував і впроваджував на практиці ідеї творчої взаємодії вчителя і учня; навчання без примусу; ідею досягнення поставленої мети; індивідуального і колективного підходів до діяльності учнів. Мета його виховної системи була націлена на розвиток особистості учня шляхом створення умов для особистісного розвитку кожної дитини, для розширення її можливостей реалізувати себе в соціумі зі збереженням власної унікальності. В. Кремень у своїх працях, присвячених питанням реформування освітнього простору розглядає дитиноцентризм як гуманістично орієнтований підхід до формування нової людини (Кремень, 2009; Кремень, 2008).

У другій половині XIX ст. – першій половині XX ст. ідеї дитиноцентризму досліджувала у своїх працях О.В. Квас. Предметом наукової розвідки став розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці другої половини XIX – першої половини XX ст., історичний аспект поняття «дитиноцентризм» у науках про виховання, досліджено характерні особливості сутності, змісту, реалізації ідей дитиноцентризму в навчально-виховному процесі української та зарубіжної педагогіки у другій половині XIX – першій половині XX ст. (Квас, 2011).

В контексті даного дослідження доцільно згадати також новітні педагогічні розвідки з проблем дитинства (А. Богуш, А. Капська, Ж. Петрочко, І. Зверєва та ін.). Зокрема А. Богуш у своїй концепції комфортності дитини, розвиваючи наукові погляди В. Сухомлинського («школа радості»), виокремлює середню школу як «школу людяності й довіри», а старшу школу як «школу духовності» (Богуш, 2006, с. 26).

Серед зарубіжних вчених, які вивчали дитиноцентричний підхід, слід виокремити Дж. Дьюї, який приніс дитиноцентричний підхід в освіту. У своїх працях Дж. Дьюї обстоював думку, що особливо придатним дитиноцентричний підхід є для демократичного суспільства і що саме в демократичному суспільстві учитель повинен надавати переважного значення свободі й розкритості учня. (Devey, 1966, с. 31). До Дьюї більшість освітян вважали, що головним завданням учителя є повідомляти учневі істину. Дослідник І. Ілліч також підтримує дитиноцентричний підхід в освіті і вважає, що замість того, аби вчитель навчав учнів, треба віддати всі ресурси учневі для того, щоб він розпоряджався ними так, як вважає за потрібне. В цьому контексті Ілліч зазначає: «Ми можемо покладатися на засвоєння знань на основі самомотивованості, а не наймати вчителів, аби вони улещували учня чи примушували його» (Illich, 2000, с. 135)

В цілому, більшість сучасних дослідників у сфері освіти розглядають дитиноцентризм в контексті гуманізації процесу навчання і визначають його як соціально-педагогічний підхід до освіти, системо-утворюючою метою якого є створення умов для розвитку природних здібностей і талантів учнів. Незважаючи на інтерес до цієї теми, проблема специфіки використання дитиноцентричного підходу саме в процесі навчання іноземної мови у закладах середньої освіти все ще залишається поза увагою науковців.

На сучасному етапі суспільного розвитку від учнів вимагається активна, самостійна і творча навчальна діяльність у процесі вивчення іноземної мови. Однак кожен учень володіє унікальними особистісними якостями, які визначають його подальший професійний розвиток. Навчальна діяльність повинна враховувати ці особливості, надавати можливість проявити індивідуальність, створювати актуальні комунікативні ситуації, близькі до реальних умов, враховувати проблеми особистого досвіду, активно й інтенсивно формувати комунікативну компетенцію, враховувати потенціал активності індивіда і забезпечувати міждисциплінарну інтеграцію.

Однією з особливостей використання дитиноцентричного підходу у закладах середньої освіти в процесі навчання іноземної мови є інтеграція професійно-освітньої діяльності викладачів з навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Основними функціями викладача в цьому процесі є організація і управління іншомовною діяльністю, в той час як метою учня є оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності іноземною мовою, а також постійний розвиток мовленнєвих навичок і словникового запасу, що вдосконалює «досвід оволодіння іноземною мовою» (Frei, 2007).

Вважаємо, що на сучасному етапі в процесі навчання іноземної мови у закладах середньої освіти реалізація принципів, режимів, методів і технологій сучасної мовної освіти може стати основою для успішного впровадження принципів дитиноцентричного підходу в процес навчання іноземної мови з метою підвищення його ефективності.

Найбільший прогрес у викладанні іноземної мови досягається за рахунок значної кількості годин та гуманітарного характеру змісту навчання іноземної мови. В контексті предмета «Іноземна мова» учні вивчають різні аспекти життя людини, природничі науки та соціальні аспекти, такі як географія та екологія, мистецтво і культура, освіта і наука, література і ЗМІ тощо. Сучасна мовна освіта зберігає спадкоємність з гуманітарними принципами і вдосконалює технології викладання іноземної мови у швидкозмінному інформаційному середовищі. Однак протягом багатьох років іноземна мова вважалася другорядною і вузькоспеціалізованою дисципліною, метою якої було навчання вузько направленим навичкам (Wright, 2006, с. 311-312).

Дитиноцентричний підхід включає ідею про те, що в учнів є вибір у тому, що вивчати і як вчитися. Таке навчання орієнтоване на потреби, здібності, інтереси і засвоєння знань учня, а вчитель виступає в якості фасилітатора у процесі навчання. Вчителі надають учням доступ до матеріалу, щоб учням було легше отримувати знання. Вчителі також повинні допомогти їм визначити мету, якої будуть досягатися учні, заохочувати їх оцінювати свої знання, допомагати їм працювати разом, в груповій або командній роботі, і переконатися, що вони знають, які використовувати джерела і засоби навчання. При такому підході учні відіграють головну роль, адже вони стають центром навчального процесу. Не вчитель подає матеріал, а учні досліджують матеріал самостійно.

В контексті дитиноцентричного підходу учні нагромаджують знання шляхом збору та синтезу інформації та інтеграції її з загальними навичками дослідження, спілкування, критичного мислення, вирішення проблем тощо. В контексті цього підходу учні відіграють певну роль навіть у визначенні стратегії навчання. Таким чином, не тільки вчитель, але й учні вибирають потрібну стратегію навчання. Ключові рішення про навчання приймаються учнями шляхом переговорів з викладачем. Коли в класі використовується дитиноцентричний підхід, учні та викладачі поділяють фокус уваги. Замість того, щоб слухати виключно викладача, учні та викладачі взаємодіють на рівних. Заохочується групова і командна робота, де учні навчаються співпрацювати і спілкуватися один з одним.

До основних принципів використання дитиноцентричного підходу у закладах середньої освіти в процесі навчання іноземної мови можемо віднести наступні: відповідальність учня за своє навчання; залучення і причетність як основна умова навчання; відносини між учнями стають більш рівноправними, сприяючи взаємному зростанню і розвитку; вчитель стає фасилітатором і консультантом; учень бачить себе по-іншому в результаті отриманого досвіду навчання.

Існує п'ять ключових характеристик використання дитиноцентричного підходу у закладах середньої освіти в процесі навчання іноземної мови. По-перше, дитиноцентричний підхід залучає учнів у складний процес навчання. Вчителі більше не виконують більшість навчальних завдань за учнів, полегшуючи їхній процес навчання. Замість цього вони ставлять питання, заохочують учнів до активної співпраці, доповнюють їх відповіді додатковими деталями, пропонують приклади, систематизують контент, забезпечують якісний зворотній зв'язок на роботу учнів тощо.

По-друге, дитиноцентричний підхід включає в себе чітке навчання навичкам. Учителі, орієнтовані на дитину, допомагають розвивати навички мислення, здатність вирішувати проблеми, критичне мислення, здатність оцінювати докази, аналізувати аргументи, генерувати гіпотези. Вони не очікують, що учні придбають ці навички автоматично.

По-третє, використання дитиноцентричного підходу до навчання іноземної мови, спонукає учнів до рефлексії стосовно навчання і тих методів, які вони використовують для придбання знань. Вчителі, які використовують цей підхід, заохочують учнів до дискусій про навчання, питаючи, що вони дізналися і як вони це робили. Учителі, орієнтовані на дитину, включають компоненти завдань, які вимагають від учнів міркувати, аналізувати і критикувати те, що вони вивчають, і як вони це засвоюють. Мета полягає в тому, щоб діти усвідомили себе як учні, і заохотити їх розвивати ті навички, які вимагають вдосконалення.

По-четверте, використання дитиноцентричного підходу до навчання іноземної мови, мотивує учнів, надаючи їм деяку ступінь контролю над процесом навчання. Вчителі надають вектор розвитку, визначаючи, чому учні повинні навчитися, як вони будуть це вивчати, в якому темпі, за яких умов, а потім оцінюють, чи все учні засвоїли. Вчителі, орієнтовані на дитину, шукають етичні способи розділити відповідальність за процес навчання з учнями. Вони можуть надати учням певний вибір відносно того, які завдання вони виконують, дозволити їм встановлювати терміни виконання завдань протягом певного періоду часу або попросити їх зробити свій внесок в розробку критеріїв оцінки.

По-п'яте, використання дитиноцентричного підходу у процесі навчання іноземної мови заохочує учнів до співробітництва і викликає більшу довіру до вчителя. Такий підхід у процесі навчання іноземної мови сприяє створенню атмосфери взаємної відповідальності, учні навчаються один в одного, а вчитель паралельно навчається від своїх учнів, що створює ефективне навчально-виховне середовище (Weimer, 2013).

Отже, використання дитиноцентричного підходу у процесі навчання іноземної мови, зміщує акцент у класній діяльності з вчителя на учнів. Цей підхід включає активне навчання, в якому учні вирішують проблеми, відповідають на питання, формулюють свої власні питання, обговорюють, пояснюють, дискутують або проводять мозковий штурм в класі; спільне навчання, при якому учні працюють у групах або командах над завданнями і проектами в умовах, що сприяють як позитивній взаємозалежності, так і індивідуальній відповідальності; індуктивне навчання, в якому учням спочатку ставлять завдання (питання або проблеми), а потім розбирають матеріал курсу в контексті вирішення цих завдань.

В результаті дослідження проаналізовано і обґрунтовано специфіку і необхідність використання дитиноцентричного підходу в процесі навчання іноземної мови у системі загальної середньої освіти як одного з факторів, що сприятиме розвитку і якісному прориву в національній системі освіти України. Було наведено п'ять ключових характеристик використання дитиноцентричного підходу у закладах середньої освіти в процесі навчання іноземної мови, сутність яких у залученні учнів у процес навчання, формування навичок рефлексії стосовно процесу навчання і тих методів, які учні використовують для придбання знань, заохочення учнів до співробітництва, що викликає більшу довіру до вчителя і породжує формування навичок відповідальності учнів за результат навчання.

### Список використаної літератури

1. Бех І. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник*. Ченстохова – Київ, 2000. С. 331–350.
2. Богуш А., Варяниця Л., Гавриш Н. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія. Київ, 2006. 404 с.
3. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. *Рідна школа*. 2000. № 8. С. 8–13.

4. Квас О. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект : монографія. Дрогобич, 2011. 300 с.
5. Кремень В. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін. *Щоденна всеукраїнська газета «День»*. 19 листопада, 2009. № 210(3130). С. 1–6.
6. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ, 2008. 424 с.
7. Devey J. *The Child and the Curriculum*. Twenty-eighth Impression. Chicago, 2006. P. 31. Режим доступу: [https://archive.org/stream/childandcurricul00deweuoft/childandcurricul00deweuoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/childandcurricul00deweuoft/childandcurricul00deweuoft_djvu.txt)
8. Frei S., Gammill A., Irons S. *Integrating Technology Into the Curriculum*. (Practical Strategies for Successful Classrooms). Huntington Beach. CA: Shell Education, 2007. 224 p.
9. Illich I. *Deschooling Society*. Open Forum. New York, 2012. 157 p.
10. Weimer M. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. New York: John Wiley & Sons, 2013. 304 p.
11. Wright R. Walking the walk: Review of learner-centered teaching. *Life Sciences Education*. 2006. № 5(311). P. 311–312. DOI: <https://doi.org/10.1187/cbe.06-05-0163>

### References

1. Bekh, I. (2000). Osobystisno-oriientovanyi pidkhid u vykhovanni [Personality-oriented approach to education]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: Ukrainsko-polskyi shchorichnyk – Continuing Professional Education: Theory and Practice: scientific-methodical journal*. (pp. 331–350). Chenstokhova – Kyiv [in Ukrainian].
2. Bohush, A., Varyanytsia, L., & Havrysh, N. (2006). Dity i sotsium: osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Children and Society: features of socialization of preschool and primary school children]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Ziazium, I. A. (2000). Humanistychna stratehiia teorii i praktyky navchalnoho protsesu [Humanistic strategy of theory and practice of the educational process]. *Ridna shkola – Native School*, 8, 8–13 [in Ukrainian].
4. Kvas, O. (2011). Dytynotsentryzm u naukakh pro vykhovannia: istorychnyi aspekt [Child-centered approach in the sciences of Education: a historical aspect]. Drohobych [in Ukrainian].
5. Kremen, V. H. (2009). Pro «Dytynotsentryzm», abo Chomu osvita Ukrainy potrebuie strukturnykh zmin [On “Childcentered approach”, or why education in Ukraine requires structural changes]. *Shchodenna vseukrainska hazeta «Den» – The Day newspaper*, 210(3130), 1–6 [in Ukrainian].
6. Kremen, V. H. (2008). Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvitnoho prostoru [Philosophy of human-centered approach in strategies of educational space]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Devey, J. (2006). *The Child and the Curriculum*. Twenty-eighth Impression. Chicago. Retrieved from [https://archive.org/stream/childandcurricul00deweuoft/childandcurricul00deweuoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/childandcurricul00deweuoft/childandcurricul00deweuoft_djvu.txt)
8. Frei, S., et al. (2007). *Practical Strategies for Successful Classrooms*. Integrating Technology into the Curriculum. Huntington Beach, CA: Shell Education.
9. Illich, I. (2012). *Deschooling Society*. Open Forum. New York.
10. Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. New York: John Wiley & Sons.
11. Wright, R. (2006). Walking the walk: Review of learner-centered teaching. *Life Sciences Education*, 5(311), 311–312. DOI: <https://doi.org/10.1187/cbe.06-05-0163>

### **Шехавцова С. О. Специфіка використання дитиноцентричного підходу у закладах середньої освіти в процесі навчання іноземної мови**

У статті розглянуто питання використання дитиноцентричного підходу у закладах середньої освіти в процесі навчання іноземної мови. Відзначено, що використання дитиноцентричного підходу в процесі навчання іноземної мови у системі загальної середньої освіти виступає

одним з факторів, що сприятиме розвитку і якісному прориву в національній системі освіти України. Встановлено, що дитиноцентричний підхід включає ідею про те, що учні можуть вибирати, що вивчати і як вчитися, вони нагромаджують знання шляхом збору та синтезу інформації з подальшою інтеграцією з загальними навичками дослідження, спілкування, критичного мислення. В контексті дослідження наведено аналіз розвитку ідеї дитиноцентризму в історичному аспекті у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, виокремлено основні принципи використання дитиноцентричного підходу у закладах середньої освіти в процесі навчання іноземної мови (відповідальність; залучення і причетність; рівноправність відносин; новий досвід). Наведено також п'ять ключових характеристик використання дитиноцентричного підходу у закладах середньої освіти в процесі навчання іноземної мови: підхід залучає учнів у складний процес навчання; включає в себе чітке навчання навичкам мислення, здатності вирішувати проблеми, розвиває критичне мислення, здатність оцінювати докази, аналізувати аргументи, генерувати гіпотези; спонукає учнів до рефлексії стосовно навчання і тих методів, які вони використовують для придбання знань; мотивує учнів, надаючи їм деяку ступінь контролю над процесом навчання; заохочує учнів до співробітництва і викликає більшу довіру до вчителя. Використання дитиноцентричного підходу у процесі навчання іноземної мови сприяє створенню атмосфери взаємної відповідальності, учні навчаються один в одного, а вчитель паралельно навчається від своїх учнів, що створює ефективне навчально-виховне середовище.

*Ключові слова:* дитиноцентричний підхід, процес навчання, іноземна мова, заклади середньої освіти.

### **Shekhavtsova S. The specifics of using a child-centered approach in teaching a foreign language at secondary education institutions**

The article discusses the issue of implementing a child-centered approach in secondary education institutions in foreign language teaching. It is emphasized that the implementation of a child-centered approach within the general secondary education system plays a significant role in promoting the development and improvement of the national education system in Ukraine. The child-centered methodology involves the idea that students have the freedom to choose what they want to learn and how they want to study. They acquire knowledge through the accumulation and synthesis of information, which is subsequently integrated with general research skills, communication abilities, and critical thinking. In this context, the author examines the historical development of child-centered ideas in domestic and international pedagogy. The author highlights the key principles of implementing the child-centered approach, such as responsibility, involvement, equality of relations, and new experiences. Five key characteristics of the child-centered approach are also presented: the approach engages students in a comprehensive learning process, includes explicit training in critical thinking and problem-solving skills, fosters critical thinking ability, encourages reflection on learning and its implications, motivates students through a sense of control over their learning, and promotes collaboration and trust between students and teachers. Implementing a child-centered approach to foreign language teaching promotes the creation of a collaborative learning environment, where students learn from each other and the teacher benefits from their insights. This approach results in an effective learning environment that fosters mutual responsibility and encourages students' independence.

*Key words:* child-centered approach, learning process, foreign language, secondary education institutions.



# НОТАТКИ

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

№ 5 (364) листопад 2024

Відповідальні за випуск:  
д. п. н., проф. О. Л. Караман  
д. п. н., проф. Я. І. Юрків  
Комп'ютерна верстка – Ю. В. Ковальчук  
Коректура – Н. В. Славогородська

---

Підписано до друку 29.11.2024 р.  
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 19,53. Замов. № 0924/613. Наклад 200 прим.

---

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
вул. Інглезі, 6/1, м. Одеса, 65101  
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: mailbox@helvetica.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.