

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 8 (346) ЛИСТОПАД**

**2021**

# ВІСНИК

## ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

---

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 8 (346) листопад 2021

#### Частина II

Засновано в лютому 1997 року

Свідоцтво про реєстрацію:  
серія КВ № 14441-3412ПР,  
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку  
наукових фахових видань України  
(педагогічні науки)  
Наказ Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р.

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

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 4 від 26 листопада 2021 року)

Виходить чотири рази на рік

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

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Головний редактор:**

**Семеріков С. О.** – доктор педагогічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет, професор кафедри інформатики та прикладної математики (Україна).

**Заступники головного редактора:**

**Караман О. Л.** – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології (Україна).

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

**Шехавцова С. О.** – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», декан факультету іноземних мов (Україна).

**Відповідальні редактори:**

**Юрків Я. І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри соціальної педагогіки (Україна).

**Забудкова О. А.** – кандидат історичних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», старший викладач кафедри історії України (Україна).

**Кокнова Т. А.** – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри романо-германської філології (Україна).

**Члени редакційної колегії:**

**Бабіч В. І.** – доктор педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри олімпійського та професійного спорту (Україна).

**Власенко К. В.** – доктор педагогічних наук, професор, Донбаська державна машинобудівна академія, завідувач кафедри математики та моделювання (Україна).

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

**Дмитренко В. І.** – доктор філологічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет, професор кафедри української та світової літератур (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).

**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 (Україна).

**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», завідувач кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин (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. Сухомилинського, доцент кафедри історії (Україна).

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

**Прошкін В. В.** – доктор педагогічних наук, Київський університет імені Бориса Грінченка, професор кафедри комп'ютерних наук і математики (Україна).

**Саєнко В. Г.** – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри олімпійського та професійного спорту (Україна).

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

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

**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).

**Юган Н. Л.** – доктор філологічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, професор кафедри іноземних мов (Україна).

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

Редакція «Вісника» приймає статті обсягом 5 – 7 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) – 3,8 см; верхній колонтитул – 1,25 см, нижній – 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2014.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками. Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я по-батькові автора (повністю, шрифт жирний). На наступному рядку – учений ступінь, 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 великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; 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 певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела в тексті оформлюються таким чином: у круглих дужках зазначається прізвище автора, та 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 і при необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку «Список використаної літератури» (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Для коректного індексування публікацій наукометричними системами після «Списку використаної літератури» необхідно навести References. Посилання в **References** мають бути оформлені латиною; для кирилических цитувань слід транслітерувати імена авторів та назви видань; останні також слід навести в англійському перекладі в [ ] з 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 замінити латинські літери на кириличні. Цитування в References мають бути оформлені за стандартом APA.

Статтю заключають 3 анотації обсягом 15 рядків (українською і російською мовами) та 22 рядки (англійською мовою) із зазначенням прізвища, імені та по батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу (повністю), домашня адреса; e-mail та номери телефонів (службовий, домашній, мобільний) трьома мовами (українською, російською та англійською).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2021

**ЗМІСТ**

**ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА Й НАУКА  
В УНІВЕРСИТЕТАХ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ**

1.	<b>Власова В. П.</b> Використання мультимедійних технологій у професійній діяльності вчителя-філолога.....	5
2.	<b>Давидченко І. Д.</b> Формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти в епоху цифрового розвитку.....	14
3.	<b>Дмітренко Н. Є., Будас Ю. О.</b> Застосування зворотного зв'язку в автономному навчанні іншомовного спілкування.....	23
4.	<b>Каліш В. А.</b> Вивчення складного речення здобувачами вищої філологічної освіти як засобу синтаксичної організації епістолярного тексту (на матеріалі епістолярію О. Довженка).....	34
5.	<b>Карлова Т. Є., Гришина О. С.</b> Інтегративно-компаративний підхід у методичному забезпеченні вивчення термінологіки спеціальності.....	46
6.	<b>Катречко А. С.</b> Навчально-пізнавальна компетентність як складова саморозвитку студентів педагогічних ЗВО.....	58
7.	<b>Кизилова В. В.</b> Упровадження освітніх компонентів «Мовленнєва комунікація в професійній діяльності вчителя початкової школи», «Мовленнєва комунікація в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти» в навчальний процес закладів вищої освіти: з досвіду роботи.....	67
8.	<b>Коваленко К. М.</b> Формування культури академічної доброчесності майбутніх учителів початкової школи на заняттях філологічного циклу.....	80
9.	<b>Кузнецова О. В., Одарченко В. І., Пішоха М. О.</b> До проблеми формування культури спілкування майбутніх педагогів: історія та сучасність.....	89
10.	<b>Маркотенко Т. С., Мельник Л. В.</b> Вивчення акцентуаційних норм сучасної української мови в мовно-мовленнєвій підготовці майбутніх учителів початкових класів.....	98
11.	<b>Мордовцева Н. В.</b> Особливості педагогічного спілкування в контексті мовленнєвих жанрів.....	110
12.	<b>Петришина О. І.</b> Методика навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти як наука й навчальна дисципліна.....	119
13.	<b>Починкова М. М.</b> Практичні аспекти використання методів критичного мислення у філологічній підготовці майбутніх учителів початкової школи.....	130
14.	<b>Пушко В. Ф., Пушко Р. О.</b> Формування мовної особистості здобувача вищої освіти в контексті професійної підготовки.....	138
15.	<b>Слободян О. В.</b> Місце неформальної освіти у процесі філологічної підготовки майбутніх вихователів.....	146
16.	<b>Собченко Т. М.</b> Сучасні вимоги до підготовки майбутніх філологів у закладах вищої освіти в умовах цифровізації.....	157

17. **Цалапова О. М.** Освітній компонент «Сімейне читання» як чинник формування літературно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти..... 167
18. **Шищенко В. О., Вельможна Я. Є.** Підготовка майбутніх учителів до адаптації першокласників НУШ..... 177

### **АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТІ**

19. **Агаркова Н. О., Васильєва С. О.** Практичний досвід формування soft skills у студентів педагогічного ЗВО..... 185
20. **Акімова О. М.** Підготовка майбутніх учителів початкової школи до профілактики проявів булінгу серед школярів..... 195
21. **Бабакіна О. О.** Принципи управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників (2000 – 2014 рр.)..... 205
22. **Блудова Ю. О., Потапова Н. В.** Особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій..... 213
23. **Варяниця Л. О.** Комунікативна компетентність як складова дизайн-мислення..... 224
24. **Григор'єва І. О.** Причини та особливості професійного вигорання фахівців інклюзивно-ресурсних центрів..... 233
25. **Докучаєва В. В.** Контролінг проєктувальної діяльності майбутніх педагогів на основі зворотного зв'язку..... 244
26. **Єрьоменко О. А.** Діджиталізація процесу підготовки вчителів початкової школи..... 255
27. **Капустіна О. І., Бакуменко Т. К.** Сучасні аспекти практичної підготовки у закладі вищої освіти..... 265
28. **Іванов Є. В., Гош В. Є.** Дистанційна освіта сьогодення: сутність та виклики..... 273
29. **Місяк Ю. В.** Відсутність дискримінації як одна з умов безпечного освітнього середовища сучасного закладу освіти..... 283
30. **Павлова О. Г.** Розвиток аксіосфери майбутнього педагога в діалоговому просторі сучасної освіти..... 293
31. **Прокопенко А. О.** Основні аспекти розвитку діджиталізації освіти в теорії та практиці педагогіки..... 302
32. **Репко І. П., Одарченко В. І., Задорожня Я. І.** Конкурентоспроможність особистості: генезис та еволюція поняття..... 312
33. **Ткачов А. С., Махновський С. С.** Моделі змішаного навчання та підходи до їх відбору в освітньому процесі вищої школи..... 321
34. **Харківська А. І.** Особливості функціонування цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти..... 333
35. **Шапаренко Х. А., Зозуля О. В.** Складові готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки..... 342

**ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА Й НАУКА  
В УНІВЕРСИТЕТАХ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ**

УДК 378.147

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-5-13

**Власова Валерія Павлівна,**  
старший викладач кафедри методики  
та практики викладання іноземної мови  
Харківського національного  
університету імені В. Н. Каразіна,  
м. Харків, Україна.  
valeriapl@karazin.ua  
<https://orcid.org/0000-0001-8922-1093>

**ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ  
ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА**

Активний розвиток інформаційного суспільства зумовлює значне зростання сенсу мультимедійних технологій, які активно впроваджуються в усі сфери життєдіяльності людини. Особливу цінність ці технології представляють для царини освіти, даючи педагогам змогу значно підвищити ефективність процесу навчання здобувачів. Варто також зауважити, що якщо на початку свого становлення мультимедійні технології виконували допоміжну роль в організації навчальної діяльності людини, то з часом вони поступово перетворилися в один із провідних самостійних освітніх засобів, яка з появою віртуального середовища постійно зростає. Тому сьогодні проводиться багато наукових розвідок з проблеми застосування мультимедійних технологій у процесі навчання здобувачів середньої та вищої освіти.

Як відомо, кожна сучасна освітня технологія синтезує в собі прогресивні досягнення педагогічної теорії і практики, перспективні елементи накопиченого досвіду й інноваційних ідей та передбачає прояв здобувачем активності та прагнення до постійного самовдосконалення (Tkachov, Tkachova, Mordovtseva, Pochynkova, Parfyonova, 2021; Kryshtanovych, Bilyk, Tkachov, Gontar, Tkach, 2021).

Важливо зауважити, що в умовах демократизації українського суспільства значно підвищується значущість духовно-морального виховання школярів, тому значно підвищуються вимоги до підвищення якості викладання філологічних предметів, які у цьому плані мають значний педагогічний потенціал. Одним із дієвих шляхів вирішення

зазначеної проблеми є впровадження в освітній процес сучасних комп'ютерних засобів і, зокрема, мультимедійних технологій.

Як установлено, у науковому дискурсі представлено багато наукових праць різних учених, присвячених висвітленню окремим аспектам порушеної проблеми, зокрема: аналізу сучасних комп'ютерних технологій та можливостей їх використання в освітньому процесі (В. Бикова, М. Жалдак, Ю. Жарких, С. Литвинова, Х. Лоу, А. Руле, Б. Сусь, О. Третяк та ін.); визначенню суті та класифікації мультимедійних технологій (М. Бак, В. Браткевич, В. Климнюк, О. Пушкар, М. Синиця та ін.); розкриттю переваг застосування мультимедійних засобів у навчанні здобувачів середньої та вищої освіти (І. Василиків, М. Лаптева, В. Мартинюк, І. Осадченко, Т. Тракай, Є. Тимченко та ін.); виявлення можливостей використання педагогом мультимедійних технологій в процесі викладання філологічних дисциплін у школі (І. Бакаленко, Г. Дехтярьова, Т. Крамаренко, В. Костін, Н. Сорокіна та ін.).

Указані науковці зробили вагомий внесок у вивчення окремих питань, пов'язаних з порушеною проблемою, однак загалом вона залишається малодослідженою.

*Мета статті* – висвітлити специфіку використання мультимедійних технологій в професійній діяльності вчителя-філолога.

Як з'ясовано в процесі дослідження, термін «мультимедіа» має латинське походження та являє собою результатом поєднання двох слів – «multum» (перекладається як «багато») та «medium» («осередок», «засіб»). У 90-х рр. XX ст. вітчизняними науковцями був запозичений його еквівалент з англійської мови – «multimedia», що буквально означає «багато середовищ» (Пінчук, 2007). Поступово значення зазначеного терміну ще більше розширилося. Зокрема, у сучасній науковій думці поняття «мультимедіа» тлумачиться як:

- поєднання різних комунікаційних каналів у цілісний (скоординований) комунікативний досвід, для якого інтегрованої крос-канальної інтерпретації не існує (Elsom-Cook, 2001);
- інтеграція декількох медіа-елементів (текст, аудіо, графіка, відео, анімація тощо) в одну синергетичну цілість, яка приносить користувачу більше користі, ніж кожний окремий елемент (Reddi, 2003);
- контент, у якому інформацію подано одночасно в різних формах (звук, графіка, комп'ютерна анімація, відеоряд тощо), з якою організовується інтерактивна взаємодія за допомогою використання обраного набору апаратних і програмних засобів (Корчевський, Дякова, 2004);
- інформаційно-комунікативна технологія, в якій поєднуються технічні та програмні засоби, дозволяючи працювати із зображенням, звуком і текстовими даними (Пилипенко, 2003).



У процесі дослідженні визначено, що сучасна мультимедійна технологія в галузі освіти являє собою програмно-апаратну систему, яка шляхом об'єднання різних засобів аудіо-, теле-, візуальних та віртуальних комунікацій забезпечує створення цілісного інформаційно-освітнього середовища.

У науковій літературі визначено різні підходи щодо класифікації мультимедійних технологій. Так, за способом сприйняття контексту вчені поділяють зазначені технології на такі групи:

- візуальні (тексти, слайди, ІКТ-презентації з анімацією тощо);
- аудіальні (аудіокниги, звукові файли тощо);
- аудіовізуальні (відеоуроки, ІКТ-презентації із звуковим ефектами) (О. Харунжева, В. Суровцева, 2003, с. 30).

Створена класифікація мультимедійних технологій за методичним призначенням включає такі технології:

- демонстраційні (пред'являють для сприйняття готовий навчальний матеріал);
- наставницькі (використовують для вивчення нового матеріалу);
- тренувальні (застосовують для відпрацювання визначених умінь і навичок);
- контролюючі (здійснюють контроль рівня засвоєння здобувачами студентами вивченого матеріалу);
- довідкові (надають матеріали для отримання суб'єктами навчання необхідної додаткової інформації);
- моделюючі (створюють необхідні моделі, процеси, об'єкти для вивчення);
- ігрові (забезпечують програвання навчальної ситуації в обставинах, максимально наближених до реальних);
- дозвіллеві (застосовують з метою залучення уваги й уяви здобувачів) (так само).

На основі аналізу наукової літератури та власного педагогічного досвіду визначено, що кожна з названих технологій має широкі можливості для підвищення ефективності викладання філологічних предметів у закладах вищої освіти.

Слід також зазначити, що під час вибору вчителем-філологом конкретної мультимедійної технології для уроку доцільно також ураховувати характерні особливості вивчення учнями навчальних предметів філологічного циклу, а саме такі:

- об'єктом і суб'єктом філологічних розвідок є особистість;
- результатом опанування змісту філологічних предметів є не тільки формування певних знань і вмінь у школярів, але й накопичення ними досвіду прояву суб'єктивних емоційно-ціннісних ставлень до різних аспектів людської життєдіяльності;

- відпрацювання людиною зазначених ставлень відбувається в процесі вирішення певних життєвих колізій, прояву нею рефлексії й емпатійності в процесі читання художніх творів, забезпечення співвіднесення вчинків головних персонажів із власними діями;

- необхідність урахувати неможливість проектування однозначно визначеного результату навчання учнями філологічних предметів, що цей досвід є особистісним утворенням конкретної людини та відображає її життєві потреби, ідеали та прагнення;

- об'єкт філологічної розвідки й знання про цей об'єкт тісно пов'язані між собою, бо процес його вивчення є результатом уявного діалогів учня з головними персонажами й автором твору;

- процес вивчення філологічних предметів не завжди можна представити у вигляді чіткого алгоритму дій, бо цілісне сприйняття об'єкта дослідження є важливою передумовою для його розуміння;

- вивчення указаних предметів школярами значною мірою впливає на вдосконалення їхньої індивідуальної картини світу та спонукає їх до особистісного самовдосконалення (Н. Ткачова; Собченко, 2021).

У процесі наукового пошуку визначено, що педагогічне обґрунтоване використання мультимедійних технологій у професійній діяльності вчителя-філолога забезпечує такі суттєві переваги:

- активізацію пізнавального інтересу школярів шляхом використання різних елементів (звук, текст, анімація, відео тощо) мультимедіа під час викладання нового мовного чи літературознавчого навчального матеріалу;

- комплексне використання різноманітних медіа для демонстрації учням презентацій, підготовлених до викладання різних тем навчального курсу;

- можливість включення на різних етапах уроку фрагментів художніх чи документальних фільмів, показу різних філологічних феноменів у динаміці їх розвитку;

- пропонування школярам диференційованих навчальних завдань, які вони можуть виконувати в зручному для них режимі;

- можливість прискореного виконання завдань з додатковим переглядом і оцінюванням виконаної роботи та при необхідності виправленням знайдених помилок;

- застосування програмних дидактичних матеріалів, що включають редактори тексту, довідники, енциклопедії тощо;

- використанням різноманітних форм контролю на підґрунті застосування існуючого програмного забезпечення.

Як засвідчує досвід практичної педагогічної діяльності, науково обґрунтоване використання мультимедійних технологій у процесі вивчення школярами філологічних предметів сприяє активному розвитку в них навичок говоріння, читання, письма, аудіювання, формуванню лексичних і граматичних навичок мовлення. У подальшому передбачається дослідити проблему підготовки майбутніх учителів філологічних предметів до застосування мультимедіа в педагогічній діяльності.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Elsom-Cook M.** Principles of Interactive Multimedia. London : McGraw-Hill, 2001.
- 2. Kryshtanovych M., Bilyk V., Tkachov A., Gontar Z., Tkach I.** Diagnostics of the readiness for self-improvement of the future teacher in the conditions of COVID-19. *Laplage Em Revista*. 2021. № 7 (3D). P. 153–158.
- 3. Reddi, U. V.** Multimedia as an educational tool. *Educational multimedia: A handbook for teacher developers*. 2003. № 3-7.
- 4. Tkachova N., Mordovtseva N., Pochynkova M., Parfyonova O.** Study of the preparation of future teachers for the technologization of the educational process. *Laplage in Journal*. 2021. № 7 (3B).
- 5. Корчевський Б. Б., Дякова В. В.** Мультимедійні технології в навчанні. Створення навчальних відеофільмів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 3. С. 118–123.
- 6. Пилипенко В. Ю.** Потенціал мультимедійних технологій у навчальному середовищі вищої школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. Вип. 2. С. 157–168.
- 7. Пінчук О. П.** Проблема визначення поняття мультимедіа в освіті: технологічний аспект. *Нові технології навчання : наук.-метод. зб.* К., 2007. № 46. С. 55–58.
- 8. Пушкар О. І., Климнюк В. Є., Браткевич В. В.** Мультимедійні видання : навчальний посібник. Х. : Вид. ХНЕУ, 2012. 144 с.
- 9. Рагулин П. Г.** Информационные технологии. Электронный учебник. Владивосток : Изд-во ТИДОТ, 2004. 208 с.
- 10. Собченко Т. М.** Змішане навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти: історія, теорія, практика, перспективи : монографія. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2021. 374 с.
- 11. Титова С. С., Гревцева Г. Я.** Мультимедиа и мультимедийные ресурсы: к вопросу о хронологии становления и историографии исследований. М. : Буки-Веди, 2015. С. 210–215.
- 12. Ткачова Н. О.** Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : Луганський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка; Х. : Вид-во «Каравела», 2006. 300 с.
- 13. Харунжева Е. В., Суровцева В. А.** Классификация мультимедийных средств обучения. *Педагогическое искусство*. 2020. №1. С. 27–33.
- 14. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю., Куниця Л. І.** Застосування мультимедійних технологій у процесі навчання іноземним мовам. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. Тернопіль : Тернопільський

національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. 2011. №4. С. 134–138.

### References

- 1. Elsom-Cook, M.** (2001). Principles of Interactive Multimedia. London: McGraw-Hill [in English].
- 2. Kryshtanovych, M.,** Bilyk, V., Tkachov, A., Gontar, Z., & Tkach, I. (2021). Diagnostics of the readiness for self-improvement of the future teacher in the conditions of COVID-19. *Laplage Em Revista*, 7(3D), 153-158 [in English].
- 3. Reddi, U. V.** (2003). Multimedia as an educational tool. *Educational multimedia: A handbook for teacherdevelopers*, 3-7 [in English].
- 4. Tkachova, N.,** Mordovtseva, N., Pochynkova, M., & Parfyonova, O. (2021). Study of the preparation of future teachers for the technologization of the educational process. *Laplage in Journal*, 7(3B) [in English].
- 5. Korchevskiy, B. B., & Diakova, V. V.** (2010). Multymediini tekhnolohii v navchanni. Stvorennia navchalnykh videofilmiv [Multimedia technologies in learning. Video creating]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu – Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*, 3, 118-123 [in Ukrainian].
- 6. Pylypenko, V. Yu.** (2013). Potentsial multymediinykh tekhnolohii u navchalnomu seredovyschi vyshchoi shkoly [Multimedia technologies' potential in teaching environment of a higher school]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of personality: methodology, theory and practice*, 2, 157-168 [in Ukrainian].
- 7. Pinchuk, O. P.** (2007). Problema vyznachennia poniattia multymediia v osviti: tekhnolohichniy aspekt [The problem of the term multimedia in education differentiation: technological aspect]. *Novi tekhnolohii navchannia – New learning technologies*, 46, 55-58 [in Ukrainian].
- 8. Pushkar, O. I.,** Klymniuk, V. Ye., & Bratkevych, V. V. (2012). Multymediini vydannia [Multimedia publications]. Kh.: Vyd. KhNEU [in Ukrainian].
- 9. Ragulin, P. G.** (2004). Informacionnye tekhnologii. Elektronnyy uchebnik [Information technologies. E-book]. Vladivostok: Izd-vo TIDOT [in Russian].
- 10. Sobchenko, T. M.** (2021). Zmishane navchannia studentiv filolohichnykh spetsialnostei u zakladakh vyshchoi osvity: istoriia, teoriia, praktyka, perspektyvy [Philological major students' mixed teaching in higher education institutions: history, theory, practice, prospects]. Kharkiv: SH NTM «Novyi kurs» [in Ukrainian].
- 11. Titova, S. S., & Grevceva, G. Ya.** (2015). Mul'timedia i mul'timedijnye resursy: k voprosu o hronologii stanovleniya i istoriografii issledovaniy [Multimedia and multimedia resources: on the issue of the chronology of formation and historiography of research]. M.: Buki-Vedi [in Russian].
- 12. Tkachova, N. O.** (2006). Aksiolohichniy pidkhid do orhanizatsii pedahohichnoho protsesu v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Axiological approach to pedagogical process organization in general education institution]. Luhansk: Luhanskyi natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni T. H. Shevchenka; Kh.: Vyd-vo «Karavela» [in Ukrainian].
- 13. Harunzheva, E. V., & Surovceva, V. A.** (2020). Klassifikaciya mul'timedijnyh sredstv obucheniya [The multimedia

educational means classification]. *Pedagogicheskoe iskusstvo – Pedagogical art*, 1, 27-33 [in Russian]. 14. Cherednichenko, H. A., Shapran, L. Yu., & Kunytsia, L. I. (2011). Zastosuvannia multymediinykh tekhnolohii u protsesi navchannia inozemnym movam [Application of multimedia technologies in the process of learning foreign languages]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogika – Proceedings. Series: Pedagogy*, 4, 134-138. Ternopil: Ternopilskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].

### **Власова В. П. Використання мультимедійних технологій у професійній діяльності вчителя-філолога**

У статті порушено актуальну проблему використання мультимедійних технологій у професійній діяльності вчителя-філолога. Визначено, що в умовах демократизації українського суспільства суттєво збільшується значущість духовно-морального виховання школярів, тому значно підвищуються вимоги до якості викладання філологічних предметів, які в цьому плані мають значний педагогічний потенціал. Одним із дієвих шляхів вирішення зазначеної проблеми є впровадження в освітній процес сучасних мультимедійних технологій.

Уточнено, що сучасна мультимедійна технологія в галузі освіти являє собою програмно-апаратну систему, яка шляхом об'єднання різних засобів аудіо-, теле-, візуальних та віртуальних комунікацій забезпечує створення цілісного інформаційно-освітнього середовища. З'ясовано, що в науковій літературі пропонуються різні підходи щодо класифікації мультимедійних технологій. Так, за способом сприйняття контексту виокремлюють візуальні, аудіальні, аудіовізуальні технології, за методичним призначенням – демонстраційні, наставницькі, тренувальні, контролюючі, довідкові, моделюючі, ігрові, дозвілєві. Кожна з названих технологій має широкі можливості для підвищення ефективності викладання філологічних предметів.

Установлено, що під час вибору вчителем-філологом конкретної мультимедійної технології для уроку доцільно також урахувати характерні особливості вивчення учнями навчальних предметів філологічного циклу, а саме такі: об'єктом і суб'єктом філологічних розвідок є особистість; важливим результатом опанування змісту філологічних предметів є накопичення школярами досвіду прояву суб'єктивних емоційно-ціннісних ставлень до різних аспектів людської життєдіяльності; процес вивчення філологічних предметів не завжди можна представити у вигляді чіткого алгоритму дій, бо цілісне сприйняття об'єкта дослідження є важливою передумовою для його розуміння; вивчення указаних предметів школярами значною мірою впливає на вдосконалення їхньої індивідуальної картини світу та спонукає їх до особистісного самовдосконалення. Доведено, що науково обґрунтоване використання мультимедійних технологій забезпечує підвищення ефективності процесів розвитку в учнів навичок читання,

говоріння, письма, аудіювання, а також формування лексичних і граматичних навичок мовлення.

*Ключові слова:* мультимедійна технологія, професійна діяльність, учителя-філолог, філологічні предмети, програмно-апаратна система.

### **Власова В. П. Использование мультимедийных технологий в профессиональной деятельности учителя-филолога**

В статье поднята актуальная проблема использования мультимедийных технологий в профессиональной деятельности учителя-филолога. Определено, что в условиях демократизации украинского общества существенно увеличивается значимость духовно-нравственного воспитания школьников, поэтому значительно повышаются требования к качеству преподавания филологических предметов, имеющих в этом плане значительный педагогический потенциал. Одним из действенных путей решения данной проблемы является внедрение в образовательный процесс современных мультимедийных технологий.

Уточнено, что современная мультимедийная технология в области образования представляет собой программно-аппаратную систему, которая посредством объединения различных средств аудио-, теле-, визуальных и виртуальных коммуникаций обеспечивает создание целостной информационно-образовательной среды. Выяснено, что в научной литературе предлагаются разные подходы к классификации мультимедийных технологий. Так, по способу восприятия контекста выделяют визуальные, аудиальные, аудиовизуальные технологии, по методическому назначению – демонстрационные, наставнические, тренировочные, контролирующие, справочные, моделирующие, игровые, досуговые. Каждая из названных технологий имеет широкие возможности для повышения эффективности преподавания филологических предметов.

Установлено, что при выборе учителем-филологом конкретной мультимедийной технологии для урока целесообразно также учитывать характерные особенности изучения учащимися учебных предметов филологического цикла, а именно: объектом и субъектом филологических исследований является личность; важным результатом овладения содержанием филологических предметов является накопление школьниками опыта проявления субъективных эмоционально-ценностных отношений к различным аспектам человеческой жизнедеятельности; процесс изучения филологических предметов не всегда можно представить в виде четкого алгоритма действий, причем целостное восприятие объекта исследования является важным условием для его понимания; изучение указанных предметов школьниками в значительной степени влияет на усовершенствование их индивидуальной картины мира и побуждает их к активному личностному самосовершенствованию. Доказано, что научно обоснованное использование мультимедийных технологий обеспечивает повышение эффективности процессов развития учащихся навыков чтения,

говорения, письма, аудирования, а также формирования лексических и грамматических навыков речи.

*Ключевые слова:* мультимедийная разработка, профессиональная деятельность, учителя-филолог, филологические предметы, программно-аппаратная система.

**Vlasova V. Multimedia technologies usage in the philology teacher's professional activity**

The article raises topical issue of the multimedia technologies usage in the philology teacher's professional activity. It has been determined that under conditions of the Ukrainian society democratization essentially increases the importance of pupils' spiritual and moral education, therefore the requirements to the quality of philological subjects teaching, which in this way have considerable pedagogical potential, considerably increase.

One of the effective ways to solve this problem is to introduce modern multimedia technologies to educational process. It is specified that modern multimedia technology in the educational field is a software and hardware system that by combining various means of audio, TV, visual and virtual communications creates a compound informational and educational environment. It has been found that scientific literature offers different approaches to the multimedia technologies classification. Thus, according to the method of perception the context, visual, audio, audiovisual technologies are distinguished, according to the methodical purpose – demonstration, mentoring, training, controlling, reference, modeling, game, leisure. Each of the technologies mentioned has wide opportunities to increase the efficiency of philological subjects teaching.

It has been established that while choosing a specific multimedia technology for a lesson by a philology teacher one should consider features of learning philological subjects by pupils, such as: object and subject of philological sciences is a personality; important result of the philological subjects context acquiring is accumulating the experience of expressing subjective emotional and valuable attitude to different aspects of human being; the process of philological subjects learning cannot be explained as a clear algorithm, because the holistic perception of an object is the reason to its understanding; the mentioned subjects learning by the pupils seriously influences their individual environment and motivates to self-improvement. It has been demonstrated that the scientifically proved multimedia technologies usage preserves the increase of the pupils' development processes efficiency in reading, writing, listening and building language lexical and grammar skills.

*Key words:* multimedia technology, professional activity, philology teacher philological subjects, software and hardware system.

Стаття надійшла до редакції 15.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.011.3-051:373.2: [81'1: 005/336/2] (043.3)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-14-22

**Давидченко Інна Дмитрівна,**

кандидат педагогічних наук, керівник навчального відділу,  
викладач кафедри української лінгвістики, літератури  
та методики навчання Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,  
м. Харків, Україна.

davidchtnkoid@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3461-6255>

### **ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ЦИФРОВОГО РОЗВИТКУ**

Найважливішим пріоритетом у вихованні молодого покоління на сучасному етапі, як зазначено в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (затверджено Наказом МОН України від 16.06.2015 № 641), є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації; передача молодому поколінню соціокультурного досвіду, багатства духовної культури народу, що має стати основою формування особистісних рис громадянина України: національної самосвідомості, розвиненої духовності, моральної культури. Тож проблема формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти набуває загальнодержавного значення, оскільки йдеться про збереження й примноження соціально-духовних багатств суспільства.

У епоху цифрового розвитку суспільства реформування системи освіти, її цілі, організація та освітні компоненти мають бути відповідними цьому процесу. Суспільно зумовлений процес вимагає упровадження інноваційних підходів організації освітнього процесу, які у майбутньому забезпечать конкурентоспроможність фахівців. Звідси – важливим, системотвірним компонентом інформатизації суспільства є інформатизація освіти, що спрямована на задоволення освітніх потреб.

На сьогодні існує велика кількість сучасних технологій візуалізації інформації: мобільне та дистанційне навчання, хмарні технології, віртуальні лабораторії, гейміфікація, робототехніка, скрайбінг, створення інтелект-карт тощо (Житеньова, 2016).

*Мета нашого дослідження* полягає в розгляданні формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти в епоху цифрового розвитку.

Питання розвитку цифрових технологій у світовій економіці стали предметом наукових досліджень як вітчизняних, так і закордонних



науковців. Упродовж останніх років проблематика цифровізації публічного врядування активно дискутується американськими та європейськими вченими, зокрема, особливості практичного впровадження концепції «Ера цифрового врядування» (Digital Era Governace, DEG) розкриті в працях А. Вільямса та Х. Хей; П. Данлеві, Х. Маргетс, С. Бастоу та Дж. Тінклер, Л. ДеНардіс. Дослідження Т. Міглані, С. Бреннена та Д. Креїса стосувалися семантичної коректності формування понятійно-категоріального апарату сфери цифрових управлінських трансформацій. Серед вітчизняних науковців проблематика інтенсифікації інформатизації світової економіки з різних аспектів висвітлена у працях С. Войтка, В. Герасимчука, О. Ляшенко, Т. Сакалоша, О. Рудяка, З. Яремко та інших (Карпенко, Куйбуді, Наместнік, 2018, с. 6).

Питанням формування, розвитку, стандартизації та оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності та цифрової грамотності людини присвячено праці вітчизняних дослідників: В. Бикова, В. Петрук, Л. Петухової, С. Сисоевої, О. Сороко, О. Спіріна та ін.

Поняття «лінгвокультурологія» з'явилося у зв'язку з появою студій представників фразеологічної школи Н. Аругінової, В. Воробйова, В. Маслової, Ю. Степанова, В. Телії. На нашу думку, лінгвокультурологічна компетентність реалізується в знаннях матеріальної й духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій, звичаїв та обрядів рідного народу, а також у вміннях реалізовувати культурознавчі знання в професійній діяльності. Отже, важливо виробити вміння характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, визначати місце в системі світової культури, поцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути спроможним до діалогу культур, уміти висловлювати й обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичної минувшини (Давидченко, 2018).

Актуальність пошуку шляхів розв'язання проблеми дослідження посилюється необхідністю подолання виявлених *суперечностей* між: актуалізацією потреби сучасного суспільства в оптимальному рівні міжкультурної взаємодії та недостатністю наукових досліджень, що закладають теоретичні основи лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти; значним потенціалом змісту освітнього процесу закладу вищої освіти щодо підготовки здобувачів вищої освіти та недостатнім науково-методичним забезпеченням процесу формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти у епоху цифрового розвитку; необхідністю застосування сучасних інноваційних форм, методів і технологій підвищення готовності здобувачів вищої освіти до професійної діяльності й недостатнім інформаційним та технологічним забезпеченням зазначеного процесу.

На підставі аналізу і узагальнення положень наукових праць (М. Алефіренко, А. Арутюнова, Д. Башуріна, В. Воробйова, О. Дортман, О. Зінов'єва, В. Кононенко, В. Красних, В. Маслова, Г. Нурулліна, Л. Саяхова, Ю. Степанов, В. Телія, І. Харченкова, В. Шаклеїн та ін.) визначено, що лінгвокультурологічна компетентність – це інтегративна якість фахівця, що відображає готовність і спроможність до взаєморозуміння і взаємодії з представниками іншого лінгвокультурного соціуму на підставі оволодіння знаннями про іншу лінгвокультуру і соціонормативним комунікативним досвідом з метою їх реалізації в різних сферах професійної педагогічної діяльності (Давидченко, 2018).

Із нашого погляду, здобувач вищої освіти – це «людина культури», креативна особистість, обізнана зі своїм національним корінням, шанує культурні надбання інших народів, спроможна розкрити й підтримати в кожній особистості його індивідуальні здібності, захопити пристрасним словом рідної мови і формувати толерантну особистість з розвиненим почуттям розуміння й поваги до інших культур.

Інформаційні технології надають можливість швидкого доступу до необхідних джерел, що полягає у використанні онлайн-ресурсів, електронних бібліотек, електронних підручників, розробленні презентацій тощо. На переконання В. Бикова можливості «використання засобів ІКТ у навчанні може відбуватися в різних організаційних формах: онлайн-курси, онлайн-консультування, онлайн-тренінги, хакатони, вебінари, використання інтерактивних, електронних віртуальних лабораторій, електронних соціальних мереж, відвідування інтерактивних музеїв науки, створення презентацій, платформ спілкування за науковими інтересами, міжнародних конкурсів з рішення науково-технічних задач, віртуальних технопарків та інші» (Биков, Спірін, Пінчук, 2020).

Формування лінгвокультурологічної компетентності у закладах вищої освіти з цифрових технологій відбувається відповідно до таких етапів: проведення заняття-вступу, на якому пояснюється тема, мета, завдання, пропонуються засоби для демонстрації результатів; формування груп для роботи над підтемами; підготовка здобувачів вищої освіти до роботи: обмірковування, обговорення етапів дослідження, «мозковий штурм»; визначення терміну щодо представлення проміжних результатів дослідження; робота над дослідженням: робота в бібліотеках, зустріч з фахівцями, вивчення друкованої й електронної літератури, зокрема матеріалів, що розміщені у мережі Інтернет; складання анкет за темою дослідження і здійснення експертного опитування вихованців, вихователів, здобувачів вищої освіти, фахівців, батьків та ін.; написання есе, статей, створення презентацій, фільмів, щоденників проведення досліджень; планування і створення студентських Веб-сайтів; випуск публікацій, бюлетенів, брошур та ін.; демонстрація студентських, учнівських робіт; підведення підсумків (Житєньова, 2016).

Сучасне заняття не можна уявити без цифрових технологій, які допомагають формувати мовну, мовленнєву, лінгвокультурологічну та орфографічну компетентності здобувачів вищої освіти. Отже, на нашу думку, використання цифрових технологій в освітньому процесі є актуальною проблемою сучасної освіти.

Формування лінгвокультурологічної компетентності у закладах вищої освіти з використанням цифрових технологій здійснюється відповідно до нових форм та методів реалізації матеріалу при проектному, дистанційному навчанні, при реалізації програми індивідуального освітнього маршруту: електронні підручники дають можливість кожному здобувачеві вищої освіти, незалежно від рівня його підготовки брати активну участь у освітньому процесі, індивідуалізувати свій процес навчання, здійснювати самоконтроль; інтерактивні засоби контролю знань для перевірки, у тому числі і для самоперевірки; інтерактивні плакати, створені ресурсами Power Point, Google або Glogster, допомагають дібрати потрібний матеріал, лаконізувати його і надати в максимально візуально цікавій формі; електронні варіанти інтелектуальних ігор; віртуальні екскурсії; постери; трейлери; буктрейлери; комп'ютерна презентація з тригерами та анімацією тощо.

На основі наукових досліджень нами запропоновані форми проведення аудиторних занять, які є ефективними під час формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти, а також дослідницькі завдання, тематика практичних робіт. Отже, цікавими будуть віртуальні лекції-подорожі, які мають міждисциплінарний характер. У процесі вивчення лінгвістики, діалектології, фольклористики, літературознавства, лінгвокультурології у поєднанні з країнознавчими аспектами формуються духовно-національні та ціннісні орієнтації здобувачів вищої освіти.

Отже, здобувачі вищої освіти за допомогою ІКТ можуть підготувати цікаві презентації лінгвокультурологічної тематики в межах наукового гуртка, або на студентських міжвузівських конференціях з проблем українознавства, фольклористики, наприклад: «Мовна картина світу», «Українські стереотипи», «Безеквівалентна лексика української мови», «Ономастична лексика в прислів'ях та приказках», «Лексика побутових реалій, що використовують у різних регіонах України», «Традиційна регіональна їжа українців», «Різдвяні традиції в західному та східному регіонах України» тощо. За допомогою ІКТ можна зробити аналіз побуту, звичаїв, традицій нашого народу, зацікавити здобувачів вищої освіти у подальшому дослідженні лінгвокультурологічної проблематики.

Із нашого погляду, окрім базових цифрових компетентностей (підготовка текстових документів, порівняльних таблиць, презентацій, тестів тощо) викладач та здобувач вищої освіти повинен володіти інноваційними практиками для впровадження таких моделей навчання, як: адаптивне навчання, синхронне та асинхронне навчання, змішане

навчання, самостійно направлене навчання, дистанційне навчання, хмарне та мобільне навчання, віртуальний клас, перевернутий клас, система управління e-learning, система управління освітнім процесом, курсом (CMS), гейміфікація, персоналізація, цифровий сторітелінг тощо.

Перераховані вище Інтернет-технології мають велике значення під час формування лінгвокультурологічної компетентності у закладах вищої освіти в умовах дистанційної освіти, що вимагає придбання особистісного досвіду спілкування з чужою лінгвокультурою, створення ситуацій практичного використання мови, як інструменту міжкультурного пізнання і взаємодії. З одного боку, так звані «зустрічі» здобувачів вищої освіти з іншими культурами можуть бути змодельовані педагогом у спеціальних ігрових і ділових ситуаціях, у яких самі здобувачі вищої освіти беруть на себе ролі представників різних народів і, намагаючись утримувати свою нову культурну позицію, вступають у передбачений ігровим сценарієм або заданої ситуацією «міжкультурний діалог» з якоюсь проблемою.

Систематичне використання комп'ютерних відеосюжетів та демонстраційних презентацій розвиває уяву, абстрактне мислення, підвищує інтерес до досліджуваного навчального матеріалу і освітніх компонентів в цілому. У робочих навчальних програмах можуть бути використані різноманітні форми наочності, у вигляді таблиць, схем, опорних конспектів, які демонструють не тільки статичну інформацію, але і різні мовні явища в динаміці із застосуванням кольору, графіки, ефекту мерехтіння, звуку, «оживлення» ілюстрацій (це якісно новий рівень застосування пояснювально-ілюстративного і репродуктивного методів навчання). Грамотне, обґрунтоване використання цифрових технологій сприяє підвищенню ефективності якості навчання та сформованості лінгвокультурологічної компетентності.

Цільовими аудиторіями в реалізації державної програми щодо «цифрової грамотності» є заклади дошкільної освіти, загальної середньої освіти та вищої освіти. Цілком зрозуміло, що стратегія по відношенню до цього сегменту має носити комплексний характер, що буде супроводжуватися довгим циклом розробки, погоджень, фінансування, розробки освітнього контенту, закупівлі технологій, створенню мотивації освітян і т. д. Як показує практика останніх років, такі заходи можуть розтягнутися на роки, однак врешті-решт та за умови успішного впровадження дозволить системно та масово вирішувати проблему цифрової грамотності у межах всієї країни. Звісно, що цей процес має стати частиною відповідних проєктів реформування української освіти взагалі.

Застосування «цифрових» технологій в освіті – наразі одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. За допомогою медіа- та інтерактивних засобів вихователям, вчителям та викладачам легше використовувати підхід до викладання на основі впровадження інноваційних підходів, включаючи використання «кейсів» (від англ. case), дослідницько-пошукової роботи, методу

проектів, розвивальних навчальних ігор тощо. Як результат – здобувачі вищої освіти набагато краще засвоюють інформацію, перебуваючи в емоційно-комфортному середовищі, не втрачають бажання навчатись, створювати нові знання та інновації.

Унікальність цифрових технологій полягає у тому, що завдяки їм здобувачі вищої освіти можуть більш ефективніше набувати компетентності в багатьох інших сферах (наприклад, вивчати мови, предмети, професії тощо).

Використання комп'ютерних програм, електронних засобів навчального призначення значно підвищують якість навчання, але при використанні цифрових технологій в освітньому процесі в закладах вищої освіти виникають проблеми: недостатнє матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення закладів вищої освіти; недостатньо розроблені методики використання сучасних інформаційних технологій навчання у освітньому процесі під час вивчення освітніх компонентів; недостатня підготовка педагогічних кадрів до використання в освітньому процесі засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; відсутність у викладачів мотивації щодо використання сучасних інформаційних технологій навчання.

Цифрові трансформації сприяють «стрибокподібному» розвитку, тобто переходу не тільки окремої організації чи галузі, а й суспільства, держави на більш високий рівень розвитку, іноді минаючи його проміжні стадії. Для України цифрові трансформації можуть сприяти стрибкокподібному розвитку в багатьох сферах і стати реальною альтернативою «наздоганяю чому» розвитку. Щодо органів публічної влади, то цей інструмент замінить електронне врядування. Зазначимо, що завдяки цифровим технологіям «стрибокподібний» розвиток дає можливість державам, які розвиваються, суттєво прискорити перехід від застарілого до сучасного технологічного середовища. У державах із розвиненою економікою нові технології поетапно замінюють старі, доповнюючи їх або повністю оновлюючи. Держави, що розвиваються, здебільшого використовують застарілі технології, маючи при цьому значний потенціал стрімкого розвитку шляхом переходу до найновіших зразків, відразу через кілька поколінь технологій. Такі держави можуть швидко подолати кілька етапів технологічного переходу та підвищити рівень соціально-економічного розвитку. Сьогодні у «цифровому» світі «стрибокподібний» розвиток фактично не має альтернатив, оскільки будь-яка держава, що не модернізує свою діяльність (насамперед управлінську) шляхом упровадження нових технологій та інновацій, свідомо не бере участь не лише у формуванні основних економічних тенденцій у світі, а й гальмує розвиток суспільства. Для реалізації процесу цифрових трансформацій (перетворень) на рівні держави національними урядами ухвалюються стратегічні документи, які найчастіше мають назву «цифровий порядок денний» або ж «цифрова стратегія» (Карпенко, Куйбуді, Наместнік, 2018).

Отже, на нашу думку, «цифровізація» закладів вищої освіти має реалізовуватися за наступними 6-ма напрямками: доступ до інноваційних технологій; доступ здобувачів вищої освіти до технологій (Student Accessibility); доступ викладачів до технологій (Teacher Accessibility); доступ адміністраторів до технологій (Administration Accessibility); академічний Інтернет (моделі Fiber-to-the-Building та wi-fi); «цифровий» мультимедійний контент»; «Цифрові» компетенції та грамотність викладачів (фасилітаторів, коучів) та здобувачів вищої освіти; відеочати у Skype, Zoom, групах Viber та Telegram.

### **Список використаної літератури**

**1. Биков В. Ю.,** Спирін О. М., Пінчук О. П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. Загальна середня освіта як базова ланка в системі безперервної освіти. URL : <http://lib.iitta.gov.ua>.  
**2. Використання** інформаційних та комунікаційних технологій на уроках української мови та літератури. URL : [http://vasiletsolga.blogspot.com/2019/03/blog-post\\_19.html](http://vasiletsolga.blogspot.com/2019/03/blog-post_19.html).  
**3. Давидченко І. Д.** Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2018. 359 с.  
**4. Житеньова Н. В.** Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2006. № 2. С. 170–177.  
**5. Куйбіда В. С.,** Карпенко О. В., Наместнік В. В. Цифрове врядування в Україні: базові дефініції понятійно-категоріального апарату. *Вісник НАДУ при Президентові України (Серія «Державне управління»)*. 2018. № 1. С. 5–10.  
**6. Цифрова** адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020). Концептуальні засади (версія 1.0). *Hiteh-office*. Грудень 2016. 90 с.

### **References**

**1. Bykov, V. Yu.,** Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. Problemy ta zavdannia suchasnoho etapu informatyzatsii osvity. Zahalna serednia osvita yak bazova lanka v systemi bezperervnoi osvity [Problems and tasks of the modern stage of informatization of education. General secondary education as a basic link in the system of continuing education]. Retrived from <http://lib.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].  
**2. Vykorystannia** informatsiinykh ta komunikatsiinykh tekhnolohii na urokakh ukrainskoi movy ta literatury [Use of information and communication technologies in lessons of Ukrainian language and literature]. Retrived from [http://vasiletsolga.blogspot.com/2019/03/blog-post\\_19.html](http://vasiletsolga.blogspot.com/2019/03/blog-post_19.html) [in Ukrainian].  
**3. Davydchenko, I. D.** (2018). Formuvannia lnhvokulturolohichnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Formation of linguistic and cultural competence of future educators of preschool educational institutions]. *Candidate's thesis*. Sloviansk [in

Ukrainian]. **4. Zhytienova, N. V.** (2006). Tekhnolohii vizualizatsii v suchasnykh osvitynikh trendakh [Visualization technologies in modern educational trends] *Vidkryte osvitynie e-seredovyshe suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of a modern university*, 2, 170-177 [in Ukrainian]. **5. Kuibida, V. S.,** Karpenko, O. V., & Namestnik, V. V. (2018). Tsyfrove vriaduvannia v Ukraini: bazovi definitsii poniatiino-katehorialnoho aparatu [Digital governance in Ukraine: basic definitions of the conceptual and categorical apparatus]. *Visnyk NADU pry Prezydentovi Ukrainy (Seriia «Derzhavne upravlinnia) – Bulletin of the NAPA under the President of Ukraine (Public Administration Series)*, 1, 5-10 [in Ukrainian]. **6. Tsyfrova** adzhenda Ukrainy – 2020. («Tsyfrovyi poriadok dennyi» – 2020). Kontseptualni zasady (versii 1.0) [Digital Agenda of Ukraine – 2020. («Digital Agenda» – 2020). Conceptual principles (version 1.0)]. (2016). *Hiteh-office, December* [in Ukrainian].

**Давидченко І. Д. Формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти в епоху цифрового розвитку**

У статті розкрито особливості формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти у епоху цифрового розвитку. Сучасне заняття не можна уявити без цифрових технологій, які допомагають формувати мовну, мовленнєву, лінгвокультурологічну та орфографічну компетентності здобувачів вищої освіти. Отже, на нашу думку, використання цифрових технологій в освітньому процесі є актуальною проблемою сучасної освіти.

Формування лінгвокультурологічної компетентності у закладах вищої освіти з використанням цифрових технологій здійснюється відповідно до нових форм та методів реалізації матеріалу при проектному, дистанційному навчанні, при реалізації програми індивідуального освітнього маршруту, інтерактивні засоби контролю знань для перевірки, інтерактивні плакати, електронний варіанти інтелектуальних ігор, віртуальні екскурсії, постери, трейлери, буктрейлери, комп'ютерна презентація з тригерами та анімацією тощо.

*Ключові слова:* лінгвокультурологічна компетентність, здобувачі вищої освіти, цифрові технології, інформаційні технології.

**Давидченко И. Д. Формирование лингвокультурологической компетентности соискателей высшего образования в эпоху цифрового развития**

В статье раскрыты особенности формирования лингвокультурологической компетентности соискателей высшего образования в эпоху цифрового развития. Современное занятие нельзя представить без цифровых технологий, помогающих формировать языковую, речевую, лингвокультурологическую и орфографическую компетентность соискателей высшего образования. Итак, по нашему

мнению, использование цифровых технологий в образовательном процессе является актуальной проблемой современного образования.

Формирование лингвокультурологической компетентности в высших учебных заведениях с использованием цифровых технологий осуществляется в соответствии с новыми формами и методами реализации материала при проектном, дистанционном обучении, при реализации программы индивидуального образовательного маршрута, интерактивные средства контроля знаний для проверки, интерактивные плакаты, электронный варианты интеллектуальных игр, виртуальные экскурсии, постеры, трейлеры, буктрейлеры, компьютерная презентация с триггерами и анимацией.

*Ключевые слова:* лингвокультурологическая компетентность, соискатели высшего образования, цифровые технологии, информационные технологии.

### **Davydchenko I. Formation of linguo-cultural competence of higher education seekers in the epoch of digital development**

The article reveals the peculiarities of the formation of linguistic and cultural competence of higher education students in the era of digital development. Modern education cannot be imagined without digital technologies that help to form the language, speech, linguistic, cultural and spelling competencies of higher education students. Thus, in our opinion, the use of digital technologies in the educational process is an urgent problem of modern education. Formation of linguistic and cultural competence in higher education institutions using digital technologies is carried out in accordance with new forms and methods of material implementation in project, distance learning, in the implementation of the program of individual educational route, interactive knowledge control tools, interactive posters, electronic versions of intellectual games, virtual tours, posters, trailers, book trailers, computer presentation with triggers and animation, etc.

Thus, in our opinion, the «digitalization» of higher education institutions should be implemented in the following 6 areas: access to innovative technologies; access of higher education students to technologies (Student Accessibility); teachers' access to technology (Teacher Accessibility); administrators' access to technologies (Administration Accessibility); academic Internet (Fiber-to-the-Building and wi-fi models); «Digital» multimedia content; «Digital» competencies and literacy of teachers (facilitators, coaches) and applicants for higher education; video chat in Skype, Zoom, Viber and Telegram groups.

*Key words:* linguo-cultural competence, applicants for higher education, digital technologies, information technologies.

Стаття надійшла до редакції 06.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Нікітіна А. В.



УДК 378.041:811.111

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-23-33

**Дмітренко Наталя Євгеніївна,**

доктор педагогічних наук, доцент

кафедри методики навчання іноземних мов

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

nataliadmitrenko0302@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3556-0003>

**Будас Юлія Олексіївна,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач

кафедри методики навчання іноземних мов

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

busyulya@bigmir.net

<https://orcid.org/0000-0003-1029-9555>

### **ЗАСТОСУВАННЯ ЗВОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ В АВТОНОМНОМУ НАВЧАННІ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Метою навчання студентів іноземної мови професійного спрямування у ЗВО є не лише отримання певного рівня володіння мовою, а і розвиток у них компетентностей автономного навчання, які будуть підтримувати і скеровувати їх в опануванні іноземною мовою протягом усього життя. Вимогою часу є розвиток у студентів умінь і навичок самостійно ставити та коригувати свої цілі, використовувати традиційні способи вирішення складних навчальних проблем та створювати власні, а також регулювати стилі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії із завданнями. Автономне навчання іншомовного спілкування передбачає усвідомлення власних цілей і бажань, знання своїх здібностей, недоліків і потреб, вміння адекватно співвідносити результати навчання із бажаними, володіти ефективними стратегіями щодо розподілу часу й виконання завдань.

Методисти вважають, що комунікація між викладачем та студентами є важливою частиною удосконалення їхньої іншомовної компетентності. Відгуки викладача допомагають студентам замислитися над результатами своєї роботи, оскільки здатні продемонструвати різницю між поточним та бажаним рівнями виконання завдання. Зворотний зв'язок використовується для перевірки розуміння мети

завдання, допомоги під час його виконання, покращення результативності. Іншими словами, комунікація між викладачем та студентами повинна зосереджуватися не стільки на виправленні помилок, скільки на змінах у процесі автономного навчання, ставленні до нього студентів, щоб досягти бажаного результату в майбутньому. Відгуки викладачів мають підтримувати студентів у їхніх зусиллях щодо вивчення іноземної мови, сприяти самостійній роботі.

Проблеми викладання студентам українських ЗВО дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування (ІМПС)» досліджуються науковцями Р. Белоусова, Ю. Будас, Н. Дмитренко, С. Ніколаєва, Н. Мороз, А. Петрова, О. Подзигун, О. Синекон та іншими, які простежують вплив оцінювання на мотивацію студентів до опанування іноземних мов; розвиток м'яких навичок та використання проблемних завдань при навчанні ІМПС; міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української мови та ІМПС; мотиваційний аспект вивчення мови студентами при диференційованому викладанні ІМПС; адаптація матеріалів до онлайн-курсу ІМПС (Белоусова, 2020; Дмитренко, Будас, 2018, 2021; Дмитренко, Петрова, Подзигун, 2020; Дмитренко, Доля, Ніколаєва, 2020; Мороз, 2020; Ніколаєва, Синекон, 2020).

Автономне навчання задля вдосконалення професійно орієнтованого володіння англійською мовою є предметом ретельного вивчення Н. Дмитренко, С. Ніколаєвої, Л. Мельник, О. Волошиної, Н. Тучиної, В. Борисової, І. Подгурської, І. Купіної, Н. Борисенко, І. Задорожної, О. Дацків та інших дослідників.

Проте вивчення науково-методичної літератури засвідчило, що лише у декількох дослідженнях (Butler & Winnie, 1995; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) вивчався вплив зворотного зв'язку на результати автономного навчання. Таким чином, необхідним виявляється теоретичне обґрунтування взаємозалежності рівня автономності студентів та їхньої обізнаності щодо використання відгуків викладача при автономному навчанні іншомовного спілкування.

*Метою статті* є аналіз науково-методичної літератури і теоретичне обґрунтування особливостей застосування зворотного зв'язку в автономному навчанні іншомовного спілкування.

Автономне навчання можна трактувати як процес, у якому студенти намагаються досягти певних самостійно визначених цілей, регулярно співвідносячи власну мотивацію та розуміння (Pintrich & Zucko, 2002, с. 64). Без налагодженої комунікації із викладачем процес автономного навчання може бути надто повільним і заплутаним.

Дослідники (Dickinson, 1987; Little, 2007; Nunan, 2003) погоджуються, що студенти можуть бути на різних рівнях становлення автономії. За рівнем самостійності при виконанні завдань студентів можна поділити на неавтономних, частково автономних та автономних. Водночас, частково автономні студенти різняться рівнями автономних здібностей, такими як мотивація, контроль над своїми почуттями,

розпізнавання власних потреб і постановка цілей, підхід до завдань, вирішення проблем навчання та вибір стратегій для їх успішного подолання, рефлексія, самооцінка, оцінювання, структурування знань. Зазвичай виокремлюють

- 1) високий (просунутий / продуктивний),
- 2) середній (проміжний),
- 3) низький (початковий / рецептивний) рівні автономії студентів у навчанні.

Зворотній зв'язок розглядається як: будь-яка реакція викладача на різноманітні види навчальної роботи студентів (Hattie & Timperley, 2007, с. 81); важливе джерело інформації про ефективність навчання (Gökçe 2014), процес, який допомагає студентам зрозуміти та скористатись інформацією, яку надає викладач (Carless & Boud, 2018). Серед різноманітних тлумачень зворотного зв'язку (Sadler, 1989; Hattie & Yates, 2014) ми виділяємо те визначення, за яким зворотній зв'язок уможлиблює рух студентів від їхнього поточного рівня знань до бажаних чи окреслених результатів вивчення ІМПС. Уточнюючи термін «зворотний зв'язок», теоретики використовують ряд різних дескрипторів. Деякі вчені (Burksaitienė, 2012) наголошують на амбівалентній природі зворотного зв'язку, оскільки він є одночасно частиною навчання та оцінювання. Як оцінювання, зворотний зв'язок використовується викладачами, щоб дати своє судження про прогрес студентів у опануванні мови. Оцінювальний зворотний зв'язок може надходити від викладача, одногрупників або бути рефлексією самого студента про результати його навчальної діяльності. Цей зворотний зв'язок є підсумковим зворотним зв'язком або підбиттям результатів (Butler & Winnie, 1995, с. 250). Він не допомагає впоратися із завданням, а лише підсумовує його виконання. Хоча, за словами Батлера, підсумковий зворотний зв'язок не надає студентам порад щодо вдосконалення чи організації власного самостійного навчання, це найпоширеніший тип коментарів, які студенти отримують від викладача після виконання завдання.

Підсумковому зворотному зв'язку часто протиставляється пізнавальний відгук (або коментар), оскільки він пропонує шляхи подолання складнощів, котрі виникають у студентів при автономному виконанні завдань (Butler & Winnie, 1995; Linn & Miller, 2005). Такий відгук поєднує вказівки щодо покращення навчальної діяльності та підсумок досягнення студента. Balzer та ін. говорять про три типи пізнавального відгуку: відгук щодо точності виконання завдання, власне пізнавальний відгук і відгук про виконання. Перший зосереджує увагу на виконанні завдань відповідно до інструкцій, тобто наскільки уважно студенти ознайомились і зрозуміли мету завдання (Balzer et al., 1989). Власне пізнавальний відгук підкреслює рівень усвідомлення студентом взаємозв'язку між шаблонами / зразками виконання завдання та результатом, у той час як відгук про виконання пов'язує роздуми

студентів щодо власних результатів та виконання, коментарі викладача щодо покращення роботи (Butler & Winnie, 1995).

Як частина автономного навчання, зворотний зв'язок повідомляє студентам про можливі засоби вирішення певних проблем, досягнення мети окресленого завдання. Такий відгук підбадьорює та стимулює виконувати складні завдання, незважаючи на певні труднощі, підтримує студентів у процесі вивчення іноземної мови. Коментар викладача передбачає співпрацю із студентом, оскільки очікує на наступні дії студента. Хетті та Йейтс (Hattie & Yates, 2014, с. 45) убачають у реакції на відгук основний елемент «поведінкової адаптації».

Кілька досліджень (Schommer, 1993; Balzer et al., 1989) мали на меті продемонструвати зв'язок між результатами автономного навчання та гносеологією. Результати автономного навчання іншомовного спілкування залежать також від внутрішніх переконань студентів, за якими вони оцінюють зворотний зв'язок. Батлер і Вінні (1995), Чінн і Брюер (1993) та інші, котрі досліджують вплив переконань студентів на взаємодію із відгуками викладачів, наголошують, що ці переконання можуть цілком змінювати ідею зворотного зв'язку.

Науковці також розрізняють внутрішній і зовнішній відгук та вказують на їх значний вплив щодо результатів автономного навчання. Внутрішній відгук – це самооцінювання, котре співвідносить реальні результати з очікуваними. Такий відгук стимулює усвідомлення необхідності виконання певних дії для досягнення мети (Butler & Winnie, 1995). Хетті і Тімперлі називають шість особливостей внутрішнього відгуку, серед яких здатність до внутрішнього відгуку; бажання отримати відгук та витратити свій час і енергію на взаємодію із ним; навички самооцінювання; впевненість у надійності отриманого відгуку; знання критеріїв вдалого виконання завдання; навички, необхідні для пошуку допомоги (Hattie & Timperley, 2007).

Зовнішні відгуки студенти отримують із різноманітних джерел. Такі відгуки можуть бути як спонтанними, так і свідомим і запланованим. Результати досліджень вказують, що студентам більше до вподоби зовнішній зворотний зв'язок, якщо він підбадьорює та підтримує. Також студенти висловлюють побажання щодо оформлення таких коментарів. Вони віддають перевагу розбірливим, письмовим, своєчасним та інформативним відгукам викладачів (Robinson et al., 2013). Студенти часто незадоволені коментарями, які написані, а не надруковані, оскільки їм складно розібрати почерк. До таких відгуків часто ставляться недбало замість того, щоб уточнити чи перепитати, яку саме інформацію хотів донести викладач до студента.

Використовуючи зворотний зв'язок для зменшення прогалів між бажаним та досягнутими результатами, важливо наголосити, що не лише викладачу слід застосовувати чисельні прийоми, стратегії і методи інформування студентів про їхню роботу. Для отримання результату студент повинен реагувати на відгуки викладача. Ми погоджуємось із

дослідниками (Carless & Boud, 2018; Robinson et al., 2013; Sutton, 2012) щодо ролі студентів у зворотному зв'язку. Carless and Boud (2018) підкреслюють, що основною перешкодою до отримання результатів в автономному навчанні внаслідок опрацювання відгуків є низька грамотність студентів щодо їхніх подальших дій після коментаря викладача. Вони наголошують на чотирьох важливих чинниках обізнаності студентів щодо опрацювання зворотного зв'язку, серед яких вони називають

- 1) розуміння природи зворотного зв'язку,
- 2) формування поглядів;
- 3) контроль над емоціями;
- 4) відповідь або реагування (Carless & Boud, 2018).

Щоб отримати користь від зворотного зв'язку, студентам слід усвідомлювати його вагомість та визнати необхідність своєї участі у процесі.

У процесі використання зворотного зв'язку студентів слід навчити, як правильно реагувати на відгуки та що робити з коментарями викладачів. Якщо студенти не вважають себе активними учасниками процесу або не відчують відповідальності за зміни, то вони навряд чи реагуватимуть на відгуки (Boud & Molloy, 2013). Переконавання студентів суттєво впливають на внутрішній зворотній зв'язок студентів, їх реагування на зовнішній зворотній зв'язок. Після внутрішнього моніторингу швидкості навчального прогресу студенти з низьким рівнем автономії, які вірять у отримання швидких результатів, часто можуть відчувати себе незадоволення цим і замість того, щоб докладати більше зусиль, прагнуть змінити свої цілі або навіть відмовитися від виконання завдання.

У роботі Батлера і Вінна (1995, с. 261), досліджується взаємодія між рівнем студентської автономії і рівнем володіння іноземною мовою. Зазначається, що автономні студенти часто не контролюють свої результати навчання належним чином. У студентів з низьким рівнем автономії часто виникають певні проблеми з контролем за своїм навчанням. Це відбувається тому, що студенти неправильно розуміють завдання і тому ставлять невідповідні цілі, які заважають їм використовувати відповідні стратегії для успішного виконання завдання. Студенти з високим рівнем автономії усвідомлюють свою відповідальність за результати, знають, як реагувати на повідомлення викладачів, і активно застосовують зворотній зв'язок. Вони вміють контролювати свій процес навчання, а також оцінювати свої реальні результати і порівнювати їх з очікуваними.

Слід зазначити, що поважне та натхненне спілкування між студентами та викладачем викликає емоційну реакцію (Esterhazy & Damsa, 2017). Якщо викладачеві вдається створити довірливу атмосферу у процесі автономного навчання іншомовного спілкування, студенти будуть більш відкритими і поділяться своїми сумнівами чи непорозумінням (Carless, 2013). Позитивні відчуття, емоції та ставлення

студентів до отриманого зворотного зв'язку сприяють сприйняттю нових поглядів, а також прогресу в автономному навчанні іншомовного спілкування. Надаючи зворотній зв'язок, викладачі повинні пам'ятати, що для деяких студентів це форма впевненості, що вони продовжують опановувати іноземну мову. Отже, щоб зворотній зв'язок був корисним і мотивуючим, викладачі повинні уважно ставитися до емоцій своїх студентів і якомога схвальніше формулювати їхні коментарі.

Аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження дозволив зробити висновок про доцільність застосування зворотного зв'язку і його важливий вплив на ефективність автономного навчання іншомовного спілкування.

### **Список використаної літератури**

- 1. Bielousova R.** On the issue of Adapting Materials for the English for Specific Purposes Online Course. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12 (Sup1). P. 60–76.
- 2. Дмитренко Н. С., Будас Ю. О.** Вплив оцінювання іншомовної компетентності на мотивацію студентів. *Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія*. 2018. № 29. С. 178–189.
- 3. Dmitrenko N., Budas I.** The Impact of Feedback on Students' Autonomous ESP Learning Outcomes. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. № 13 (2). P. 86–104.
- 4. Dmitrenko N., Petrova A., Podzygun O.** Problem-Based Tasks in Foreign Language Acquisition for Intending Educators. Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference. Volume V. Lifelong Learning. Innovation in Language Education. Art and Design. May 22th-23th, 2020*. Rezekne : Rezekne Academy of Technologies, 2020. P. 361–373.
- 5. Dmitrenko N., Dolia I., Nikolaeva S.** Soft Skills Development of Prospective Educators by Means of Problem-Based ESP Learning. *The New Pedagogical Review*. 2020. № 6 (2). P. 124–135. URL: <https://tner.polsl.pl/e60/a10.pdf>.
- 6. Dmitrenko N., Nikolaeva S., Melnyk L., Voloshyna O.** Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12 (1). P. 86–104.
- 7. Moroz N.** ESP Task-Based Coursebook Development for Border Guards Training. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12 (1). P. 66–85.
- 8. Nikolaeva S., Synekop O.** Motivational Aspect of Student's Language Learning Style in Differentiated Instruction of English for Specific Purposes. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. № 12 (2). P. 169–182.
- 9. Butler D. L., Winne P. H.** Feedback and self-regulated learning: A theoretical syntheses. *Review of Educational Research*. 1995. № 65 (3). P. 245–281.
- 10. Nicol D., Macfarlane-Dick D.** Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 2006. Vol. 31. P. 199–218.
- 11. Pintrich P. R., Zucho A.** Student

motivation and self-regulated learning in the college classroom. *Smart J. C. and Tierney W. G. (Eds.). Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. XVII. New York : Agathon Press, 2002. **12. Dickinson L.** Self-instruction in Language Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. **13. Little D.** Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education. *Barfield A., Brown S. (Eds.). Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Innovation*. (pp. 1–13). Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2007. **14. Nunan D.** Nine steps to Learner Autonomy. *Nunan D. (Ed.). Practical English Language Teaching*. New York : McGraw Hill, 2003. **15. Hattie J.,** Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 2007. № 77 (1). P. 81–113. **16. Gökçe Erturan-Ilker.** Effects of feedback on achievement goals and perceived motivational climate in physical education. *Issues in Educational Research*. 2014. № 24 (2). P. 152–161. **17. Carless D.,** Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2018. № 43 (8). P. 1315–1325. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>. **18. Sadler D. R.** Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*. 1989. № 18. P. 119–144. **19. Hattie J.,** Yates G. Using Feedback to Promote learning. *Benassi V. A., Overson C. E., Hakala C. M. (Eds.). Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. New Hampshire, 2014. (pp. 45–58). Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology web site: <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php>. **20. Burksaitenie N.** Promoting Student Learning Through Feedback in Higher Education. *Socialinių mokslų studijos: mokslo darbai*. 2012. № 4 (1). P. 33–46. **21. Linn R. L.,** Miller M. D. Measurement and assessment in teaching. 9<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River, NJ : Pearson Prentice Hall, 2005. **22. Balzer W.,** Doherty M., O'Connor R. Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin*. 1989. № 106. P. 410–433. **23. Schommer M.** Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*. 1993. № 85. P. 406–411. **24. Chinn C. A.,** Brewer W. F. The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implication for science instruction. *Review of Educational Research*. 1993. № 4. P. 33–67. **25. Robinson S.,** Pope D., Holyoak L. Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in the first year undergraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2013. Vol. 38. № 3. P. 260–272. **26. Boud D.,** Molloy E. Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2013. № 38 (6). P. 698–712. **27. Esterhazy R.,** Damsa C. Unpacking the Feedback Process: An Analysis of Undergraduate Students' Interactional

Meaning-Making of Feedback Comments. *Studies in Higher Education*.

Published online:

08 August 2017.

DOI:

<https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249>. **28. Carless D.** Trust and Its Role in Facilitating Dialogic Feedback. *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well (edited by D. Boud and E. Molloy)*. (pp. 90–103). London : Routledge, 2013.

### References

- 1. Bielousova, R.** (2020). On the issue of Adapting Materials for the English for Specific Purposes Online Course. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (Sup1), 60-76 [in English].
- 2. Dmitrenko, N., & Budas, I.** (2018). Vplyv otsiniuvannia inshomovnoi kompetentnosti na motyvatsiiu studentiv [Impact of Foreign Language Proficiency Assessment on Students' Motivation]. *Visnyk KNLU. Series: Pedagogy and Psychology*, 29, 178-189 [in Ukrainian].
- 3. Dmitrenko, N., & Budas, I.** (2021). The Impact of Feedback on Students' Autonomous ESP Learning Outcomes. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13 (2), 86-104 [in English].
- 4. Dmitrenko, N., Petrova, A., & Podzygun, O.** (2020). Problem-Based Tasks in Foreign Language Acquisition for Intending Educators. Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. V. Lifelong Learning. Innovation in Language Education. Art and Design. May 22th-23th, 2020.* (pp. 361-373). Rezekne: Rezekne Academy of Technologies [in English].
- 5. Dmitrenko, N., Dolia, I., & Nikolaeva, S.** (2020). Soft Skills Development of Prospective Educators by Means of Problem-Based ESP Learning. *The New Pedagogical Review*, 6 (2), 124-135. <https://tner.polsl.pl/e60/a10.pdf> [in English].
- 6. Dmitrenko, N., Nikolaeva, S., Melnyk, L., & Voloshyna, O.** (2020). Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (1), 86-104 [in English].
- 7. Moroz, N.** (2020). ESP Task-Based Coursebook Development for Border Guards Training. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (1), 66-85 [in English].
- 8. Nikolaeva, S., & Synekop, O.** (2020). Motivational Aspect of Student's Language Learning Style in Differentiated Instruction of English for Specific Purposes. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (2), 169-182 [in English].
- 9. Butler, D. L., & Winne, P. H.** (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical syntheses. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281 [in English].
- 10. Nicol, D., Macfarlane-Dick, D.** (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-



218 [in English]. **11. Pintrich, P. R., & Zucho, A.** (2002). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. *Smart J. C. and Tierney W. G. (Eds.). Higher Education: Handbook of Theory and Research.* Vol. XVII. New York: Agathon Press [in English]. **12. Dickinson, L.** (1987). Self-instruction in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press [in English]. **13. Little, D.** (2007). Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education. *Barfield, A., & Brown, S. (Eds.) Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Innovation.* (pp. 1-13). Basingstoke: Palgrave Macmillan [in English]. **14. Nunan, D.** (2003). Nine steps to Learner Autonomy. *Nunan, D. (Ed.). Practical English Language Teaching.* New York: McGraw Hill [in English]. **15. Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77 (1),* 81-113 [in English]. **16. Gökçe, Erturan-Ilker.** (2014). Effects of feedback on achievement goals and perceived motivational climate in physical education. *Issues in Educational Research, 24 (2),* 152-161 [in English]. **17. Carless, D., & Boud, D.** (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 43 (8),* 1315-1325. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354> [in English]. **18. Sadler, D. R.** (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science, 18,* 119-144 [in English]. **19. Hattie, J., & Yates, G.** (2014). Using Feedback to Promote learning. *Benassi, V. A., Overson, C. E., & Hakala, C. M. (2014). Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum.* (pp.45-58). Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology web site: <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php> [in English]. **20. Burksaitienė, N.** (2012). Promoting Student Learning Through Feedback in Higher Education. *Socialinių mokslų studijos: mokslo darbai, 4 (1),* 33-46 [in English]. **21. Linn, R. L., & Miller, M. D.** (2005). Measurement and assessment in teaching. 9<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River. NJ: Pearson Prentice Hall [in English]. **22. Balzer, W., Doherty, M., & O'Connor, R.** (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin, 106,* 410-433 [in English]. **23. Schommer, M.** (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology, 85,* 406-411 [in English]. **24. Chinn, C. A., & Brewer, W. F.** (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implication for science instruction. *Review of Educational Research, 4,* 33-67 [in English]. **25. Robinson, S., Pope, D., & Holyoak, L.** (2013). Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in the first year undergraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 38, 3,* 260-272 [in English]. **26. Boud, D., & Molloy, E.** (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38 (6),* 698-712 [in

English]. 27. Esterhazy, R., & Damsa, C. (2017). Unpacking the Feedback Process: An Analysis of Undergraduate Students' Interactional Meaning-Making of Feedback Comments. *Studies in Higher Education*. Published online: 08 August 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249> [in English]. 28. Carless, D. (2013). Trust and Its Role in Facilitating Dialogic Feedback. *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well (edited by D. Boud and E. Molloy)*. (pp. 90-103). London: Routledge [in English].

**Дмітренко Н. Є., Будас Ю. О. Застосування зворотного зв'язку в автономному навчанні іншомовного спілкування**

У статті розглядається питання застосування зворотного зв'язку в автономному навчанні іншомовного спілкування студентів закладів вищої освіти. Авторами проведено аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження, визначено основні методичні положення впровадження зворотного зв'язку та надано рекомендації щодо застосування зворотного зв'язку в автономному навчанні іншомовного спілкування студентів закладів вищої освіти. У статті визначено високий, середній і низький рівні автономії студента у навчання, розкрито суть підсумкового і пізнавального відгуку, а також особливості внутрішнього і зовнішнього зворотного зв'язку. З'ясовано, що зворотний зв'язок є необхідною умовою ефективного навчання іншомовного спілкування студентів з різним рівнем автономії.

*Ключові слова:* зворотний зв'язок, автономне навчання, іншомовне спілкування, іншомовна комунікативна компетентність, рівень автономії.

**Дмитренко Н. Е., Будас Ю. А. Применение обратной связи в автономном обучении иноязычному общению**

В статье рассматривается вопрос применения обратной связи в автономном обучении иноязычному общению студентов высших учебных заведений. Авторами проведен анализ научно-методической литературы по теме исследования, определены основные методические положения внедрения обратной связи и даны рекомендации по применению обратной связи в автономном обучении иноязычному общению студентов высших учебных заведений. В статье определены высокий, средний и низкий уровни автономии студента в обучении, раскрыты суть итогового и познавательного отклика, а также особенности внутренней и внешней обратной связи. Выяснено, что обратная связь является необходимым условием эффективного обучения иноязычному общению студентов с разным уровнем автономии.

*Ключевые слова:* обратная связь, автономное обучение, иноязычное общение, иноязычная коммуникативная компетентность, уровень автономии.

**Dmitrenko N. Ye., Budas Iu. O. Application of feedback in autonomous learning of foreign language communication**

The article deals with the use of feedback in the autonomous learning of foreign language communication of students in higher education institutions. The authors analyzed the scientific and methodological literature on the research topic, identified the main methodological fundamentals for the feedback application and provided recommendations for the use of feedback in the autonomous learning of foreign language communication of students in higher education institutions. The article identifies the levels of student autonomy, reveals the essence of the outcome and cognitive feedback, as well as the features of internal and external feedback. According to the developed abilities, the levels of student's autonomy can be the following: a high / advanced level, a moderate / intermediate level, a low / beginning level. It is cleared out that the most frequent outcome feedback gives learners little advice on their own self-study. Scientists often compare cognitive feedback with outcome feedback. The latter also recommends some ways of dealing with difficulties. It is stated that the internal feedback is invoked by students' monitoring of themselves and links their past outcomes with the expected. Simultaneously, students get external feedback from numerous sources. It can be spontaneous or conscious and intended. Feedback has been found to be a prerequisite for effective foreign language learning for students with different levels of autonomy.

*Key words:* feedback, autonomous learning, foreign language communication, foreign language communicative competency, level of autonomy.

Стаття надійшла до редакції 09.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 372.8:811.161.28

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-34-45

**Каліш Валентина Антонівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри української мови,  
літератури і методики навчання  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка,  
м. Глухів, Україна.  
va-kl@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0003-1495-5054>

**ВИВЧЕННЯ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ  
ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
ЯК ЗАСОБУ СИНТАКСИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ  
ЕПІСТОЛЯРНОГО ТЕКСТУ  
(НА МАТЕРІАЛІ ЕПІСТОЛЯРІЮ О. ДОВЖЕНКА)**

Комунікативно-когнітивна наукова парадигма орієнтує вивчати здобувачами вищої філологічної освіти мовні одиниці, в тому числі і складне речення, на основі тексту. Сучасні навчально-методичні матеріали (збірники вправ, посібники) переважно ураховують означену вимогу, однак здебільшого подаються уривки з художніх, зрідка публіцистичних текстів, і речення в цілому розглядається з урахуванням формально-синтаксичного підходу. Це ж саме ми можемо стверджувати й про шкільну лінгвометодику. Однак епістолярний дискурс на сьогодні набуває особливої актуальності в різних галузях знань, у тому числі й мовознавстві, оскільки епістолярій є важливим складником усієї літературної спадщини письменника, багатогранності його життя, своєрідності його світосприйняття, взаємин із сучасниками, особливостей його індивідуального мислення, мовотворчості. Листи і щоденникові записи фіксують справжнє мовлення письменника і живе мовлення відповідної доби. Окрім того, складне речення в епістолярії є важливим засобом творення такого унікального тексту. Тому вважаємо доцільним в освітній процес, зорієнтований на вивчення у вищій школі складного речення, залучати уривки епістолярію письменників.

Мова листів та щоденникових записів видатного українського письменника, кіносценариста О. Довженка, як показав контекстуальний аналіз синтаксичних конструкцій і способів їх організації в епістолярному тексті, вирізняється своєю індивідуальністю, розкриває його як талановиту особистість, знавця літературної і народно-розмовної мови, як мовотворця. Аналіз синтаксичних конструкцій мови епістолярію О. Довженка дає підстави стверджувати, що письменник користується

всіма структурно-семантичними і комунікативними типами та різновидами синтаксичних одиниць, характерних для української мови, що й уможливило використання його текстів для вивчення синтаксичних одиниць, зокрема складного речення

Проблеми складного речення з урахуванням формально-синтаксичної, семантико-синтаксичної та комунікативної організації досліджували такі вчені, як П. Адамець, Н. Аругюнова, І. Вихованець, М. Всеволодова, К. Городенська, Н. Гуйванюк, Т. Гнаткович, С. Єрмоленко, А. Загнітко, Г. Золотова, Н. Іваницька, А. Кващук, І. Кухарчук, В. Матезіус, О. Мельничук, М. Плющ, І. Слинько, Н. Слюсарева, К. Шульжук, А. Ярмолюк. У працях названих науковців розкривається сутність складного речення, різні підходи до його вивчення, засоби зв'язку, структурно-семантичні типи і різновиди, їх семантика та прагматика, а також методика їх вивчення. Однак у зазначеному в назві нашої публікації аспекті складне речення не розглядалося.

Окреслене вище й зумовлює актуальність нашої розвідки. Причому на відміну від традиційної методичної статті ми прагнемо дати аналіз складного речення в епістолярії О. Довженка, а вже матеріал дослідження може використовуватися і викладачами вищих освітніх закладів, і вчителями-словесниками для пропонованих лінгводидактами різних типів і видів вправ аналітичного, конструктивного, комунікативного характеру тощо. Окрім того, зауважимо, що щоденникові записи й листи видатного українського митця О. Довженка мають виховний потенціал – забезпечують формування мовної особистості, виробляють уміння комунікативно виправдано й доцільно використовувати під час спілкування синтаксичні засоби мови та формування у молоді національної свідомості, гідності, патріотизму.

Отже, *мета нашої розвідки* – сформулювати у майбутніх учителів української мови і літератури професійно значущі синтаксичні компетенції, розкрити роль складного речення в синтаксичній організації епістолярного тексту.

Вивчення здобувачами вищої філологічної освіти складних синтаксичних одиниць на основі текстів епістолярної спадщини О. Довженка здійснювалося переважно з використанням методик описового методу, який дав змогу докладно класифікувати та інтерпретувати виявлені синтаксичні явища; методу стилістичного спостереження над синтаксичними явищами в епістолярному тексті, що забезпечує розуміння їх смислової доречності й художньо-естетичної виразності, а також методик аналізу, синтезу, узагальнення та ін. Саме такий комплексний підхід дав можливість провести всебічний аналіз синтаксичних засобів епістолярної спадщини О. Довженка та визначити шляхи використання її у процесі опанування майбутніми фахівцями складним реченням як засобом синтаксичної організації епістолярного тексту.

У визначенні синтаксичних особливостей епістолярного ідіостиллю видатного майстра слова О. Довженка варто зупинитися на функціональному навантаженні складних речень. Дослідження показало, що в текстах «Щоденника» і в його листах представлені всі структурно-семантичні типи складних конструкцій, хоча і в різному кількісному співвідношенні: складносурядні, складнопідрядні, безсполучникові речення та складні синтаксичні конструкції з різними видами синтаксичного зв'язку. Зазначене уможлиблює використання матеріалів розвідки під час вивчення будь-якого типу складного речення для спостереження, виокремлення, встановлення засобів зв'язку, смислових відношень, визначення видів і різновидів, перетворення одного типу речень в інший, синтаксичного аналізу, пояснення чи вставлення розділових знаків тощо, а також для розв'язання комунікативних завдань.

Розглянемо перший тип складних речень – складносурядні. Майбутні філологи мають знати, що ці конструкції являють собою клас синтаксичних одиниць, диференційною ознакою яких є синтаксична рівноправність поєднаних сурядним зв'язком предикативних частин щодо всього складного речення як цілісної структури (Вихованець, 1993, с. 297). Наше дослідження показало, що у структурі складносурядних речень, ужитих в епістолярії О. Довженка, маємо недовільні об'єднання предикативних компонентів, смислові єдності, які відображають зв'язки різних, але пов'язаних чимось спільним подій, фактів, явищ, що є важливими для письменника, турбують його і про які він хоче обов'язково повідомити. Залежно від того, як він сприймає реальні події, як вони ним усвідомлюються, в його мовотворенні виникають складносурядні структури з різними семантико-синтаксичними відношеннями, переважно, як доводить статичний аналіз, з єднальними і зіставно-протиставними, зокрема: **єднальними**: *У мене в голові ніби обірвалися усі абсолютно проводи, і жодна думка не може вилетіти з неї, не може ширяти, не може линути на крилах до читача* (Довженко, 1985, с. 184); *Придумав назву «Молода кров», перебирав прізвища, дійових осіб, персонажів, типаж знайомих, сюжетну в'язь, і голова втомилася до впаду* (Довженко, 1985, с. 193); *Людина родиться для щастя й для радості, і бореться вона і діє во ім'я щастя; Руїни обурливо огидні. Вони пригноблюють душі, і в них не хочу я шукати красу* (Довженко, 1985, с. 219); *У моїй Симфонії перемагала Радість, і сила її оптимізму і всепокоряюча Краса були якраз у подоланні наявності безлічі лихого* (Довженко, 1985, с. 198); **зіставно-протиставними**: *Пробував сміятися, а хочеться плакати; Поволі одкрystalізується основа фабули, сюжетні ходи персонажів, а зміст, і деталі форми, і гострота, і гра знайдуться* (Довженко, 1985, с. 193); *Боець із хибами все-таки боець, а муха без хиб – всього лише бездоганна муха* (Довженко, 1985, с. 257).

Наведені зразки здебільшого мають афористичний характер, а тому їх можна пропонувати здобувачам освіти для різного виду творчих робіт.

Цікаві факти виявлено в результаті спостереження за способами вираження семантичних відношень синтаксичних одиниць. Зокрема, найчастіше в епістолярній спадщині вживається сполучник **і**, який слугує засобом наближення до розмовної мови, яскраво, експресивно підкреслює смисл речення: *Молодий народ ішов до партизан в ліси, і матері благословляли синів своїх на труд і грізні бої, на життя в лісах і болотах, на подвиги* (Довженко, 1985, с. 116); *Розмова може вестися на загальних і на крупних планах: голова і дріт, і кров, і блиск очей і зубів у темряві, і дріт терновий обвиває голову і вгрузає шипами в чоло, і кров з чола капле, і біль, і ненависть, і пристрасть* (Довженко, 1985, с. 192); *Так, я подивився на вас, і мені стало вас так жалько, ви лежали такі умучені, такі сердешні* (Довженко, 1985, с. 246).

Спостереження за такими реченнями з однаковим засобом синтаксичного зв'язку формує у здобувачів освіти вміння розпізнавати різні семантико-синтаксичні відношення, а також уживання самого сполучника **і** між різними синтаксичними компонентами.

Значну частку становлять складносурядні зіставно-протиставні речення із такими сполучниками: **а**: *Повернувся боєць до рідного села, а села немає. Повернувся до хати, а хати нема. Везла мене кудись да й загубила, а сини на війні, а одного вбили, а бабу рознесло бомбою і хату* (Довженко, 1985, с. 213); *На грудях автомати, а в грудях вовчі душі* (Довженко, 1985, с. 243); *Мовляв, придушили мене, а я ось почекаю* (Довженко, 1985, с. 342); **зате, проте**: *Він був просто нерозумною людиною, людиною, так би мовити, малолітражною розумово, зате він був слухняний, позитивно слухняний, чесний, завжди готовий до всяких позитивностей, з гарною усмішкою, хоч-не-хоч, як гусак в саджу* (Довженко, 1985, с. 420); *Він боїться, що вони викриють його, проте все обійшлося благополучно, на стику хитрості з боягузництвом, нахабства й аморальності з нікчемством і низькопоклонництвом і лакейством примирив недоліки людські* (Довженко, 1985, с. 427).

Використання таких речень на практичних заняттях дає змогу спостерігати за виявом різних семантико-синтаксичних відношень в одному виді складносурядного речення.

З-поміж складних речень, якими насичений епістолярій О. Довженка, особливо виокремлюються складнопідрядні нерозчленованої та розчленованої структури. Майбутні філологи мають знати, що складнопідрядні речення з формально-синтаксичного боку являють собою конструкції, які поєднують нерівноправні предикативні частини. Семантична ж структура таких речень формується семантико-синтаксичним відношеннями, що порівняно зі складносурядними є набагато різноманітніші і відтворюють складні стосунки між явищами, фактами, подіями, дають можливість передати думки, відчуття,

сприймання, волевиявлення, сподівання, емоційний і вольовий стан, оцінку, характеристику, з'ясувати причину, висловити припущення тощо. Саме цією функціональною вагомістю можна пояснити значну частку складнопідрядних речень в епістолярії О. Довженка.

Серед речень нерозчленованої структури особливу увагу слід надати реченням з підрядними з'ясувальними. На основі цього виду речень здобувачі освіти помічають і усвідомлюють, що головна частина таких речень, як відомо, характеризується структурною і семантичною неповнотою, яку компенсує підрядна частина, що розкриває зміст певного слова у головній частині. Тому цілком виправданою є їх частотність у листах, у яких автор про щось розповідає, розмірковує, передає свої вчинки, дії, різні відчуття, сподівання, психічний стан, цікавість, турботу, захоплення, задоволення чи незадоволення тощо.

Пропонуючи для аналізу тексти з таким реченнями, ставимо завдання виокремити їх, звернути увагу на семантику опорного компонента. Відповідно до авторського задуму найчастіше семантичну структуру таких складнопідрядних речень формують опорні слова із значенням *мовлення, мислення, процесів розумової діяльності, волевиявлення, спонукання, сприймання, відчуття, сподівання, віри, почуття, буття* тощо. Для прикладу наведемо уривок з листа до І. Соколянського (1928 р.), в якому складнопідрядні речення з підрядними з'ясувальними є домінувальними: *І от я думаю, що варто би зорганізувати якусь невелику компанію з одного-двох вчених вроді тебе, одного-двох режисерів і художників. Я певний, що через півроку теоретичної роботи можна б було приступити вже до першої зйомки, у яку я вірю на сто процентів. Було б краще, коли це все робити не показанному, з статутом, членськими внесками, деклараціями, а просто. А далі вже буде видно. У всякому разі досвід показує, що подібні організації часто у житті не йдуть даліше декларації... Коли б ти знав, як я жалію, що ми живемо не в одному місті. Я певний, що уже ми тільки з тобою могли б багато зробити* (Довженко, 1985, с. 29); *Згадала вона все, що бачила в огні пожеж, тікаючи од німців через всю Україну – попалену, розбиту, поруйновану, обездолену* (Довженко, 1985, с. 138); *Я сподіваюся, що Ви зразу ж почнете децю приберігати для цього* (Довженко, 1985, с. 317); *Вона відчула, що трапилось лихо і що воно не обмине її* (Довженко, 1985, с. 127).

На основі епістолярних текстів майбутні словесники мають можливість спостерігати за формально-синтаксичною, семантико-синтаксичною, комунікативною організацією складнопідрядних речень з підрядними присубстантивно-атрибутивними та займенниково-співвідносними, оскільки, як показує дослідження, ці різновиди речень автор уживає для вираження власних оцінок, характеристик, ставлення до описуваних подій, явищ, осіб, передачі емоційних характеристик тощо, наприклад: *Треба вкласти в уста персонажів все краще і високе, що сприяло б художній висоті і високій життєвій правді твору*



(Довженко, 1985, с. 184); *Сьогодні ми не належим уже собі. Ми належим війні, яка змінить світ. Ми належим майбутньому, бредучи по коліна в крові, окрашені минулим, якому також ми належим* (Довженко, 1985, с. 189); *Завжди знайдуться розумаки, що почнуть тебе шпигувати так чи інакше* (Довженко, 1985, с. 195); *Я розчинився на мільйони звуків у трансцендентній своїй найвищій сфері і написав для людей, яких я люблю більше за все на світі, правду, всю, без страху, без ложних слизких, солодких і підлих прикрас, без угодицтва, без тупості і без потурання тупості застарілих неуків і холодних честолюбців, безмірно личних і ненаситних, жорстоких невір і ненавидів людини* (Довженко, 1985, с. 197); *Всім, хто унеможливить стопроцентну, безоговорочну, увішану ідіотськими прикрасами мерзоту війни, хотів би творити я пам'ятник вкупі з людьми-братами* (ЗІ ІХ [19] 45) (Довженко); *Чим більше пишу і вдумуюсь в написане, тим більше люблю сю людину* (22/ 1/ 1944) (Довженко).

Речення розчленованої структури виконують не менш важливу стилістичну роль у мовотворчості О. Довженка. Найбільш уживаними вважаємо речення із порівняльними, причиновими, умовними відношеннями та інші. Для аналізу зі здобувачами освіти цього структурно-семантичного типу речень використовуємо тексти із «Щоденника» письменника та листів з різними видами детермінантних підрядних речень, зокрема: *часу: Планетарне безумство цілком очевидне, коли дивлюсь підряд коробок двадцять хроніки-кіно, німецької, нашої, англійської і американської* (15/11 [19] 45) (Довженко); *Се було під Києвом ще до того часу, коли його величність Випадок поклав на мою сиву голову свою холодну мертву руку* (Довженко, 1985, с. 323); *Я хотів би вмерти після того, як напишу одну книжку про український народ* (11 / X / [19] 45) (Довженко); *мети: Я зроблю все від мене залежне, аби як можна швидше приїхати на тиждень до Києва* (Довженко 1985, с. 347–348); *причини: І мені плакати хотілось, що людина покинула мене, така хороша і приємна* (Довженко, 1985, с. 436); *І нічого вже ніколи, нічим і ніяк не поборюся я з ними, бо я безсилий проти них* (Довженко, 1985, с.385); *Пошлю і попрошу подати якийсь знак, бо так далі жити не можна* (16 / X [19] 45) (Довженко); *умови: Якщо вибирати між красою і правдою, я вибираю красу. І коли ми не постигнемо краси, ми ніколи не зрозуміємо правди ні в минулому, ні в сучаснім, ні в майбутньому* (Довженко, 1985, с. 183); *Коли немає ненависті принципової, і зневаги нема, і недоброзичливості ні до одного народу в світі, ні до його долі, ні до його щастя, ні гідності чи добробуту, – невже любов до свого народу є націоналізм?* (27/VII [19] 45) (Довженко); *Я не можу радуватися, коли навколо мене людям погано* ( 26 / VIII [19] 45) (Довженко); *Думаю за цей місяць озвучити, коли договоряться тут з якоюсь фірмою* (Довженко, 1985, с. 292); *допустові: Будьте мудримися і людяними, як би не було це важко в Ваших обставинах* (Довженко, 1985, с. 317) та інші.

Проте слід наголосити, що набагато частіше О. Довженко передає свої роздуми, світовідчуття, емоційний та вольовий стан, прагнення, бажання тощо, використовуючи неелементарні складнопідрядні речення з різними видами підрядності: однорідною і неоднорідною супідрядністю та послідовною підрядністю або контаміновані багатокomпонентні складнопідрядні речення.

Залучені для вибудови системи вправ до відповідної теми тексти з епістолярію письменника дають змогу майбутнім філологам не лише закріпити теоретичні знання про різні види неелементарних складнопідрядних речень, а й усвідомити, що такі конструкції виражають різні семантико-синтаксичні відношення, а отже, уможливають митцеві передати плин і глобальність думок, різнобічно відтворити те, що уявляє, сприймає, відчуває, схвилювати адресата, примусити його замислитись, сприйняти сказане чи заперечити, дати власну оцінку тощо. Наведемо окремі приклади таких конструкцій: *Коли б я вірив у бога, я попросив, помолився б йому, аби послав він мені ясного розуму на десять літ, аби зробити щось добре для свого народу* (Довженко, 1985, с. 185); *І коли топтатимуть перед тобою ім'я моє мале, якщо се буде треба на щось нечистим, злим людям, не одкинь мене і дай мені вмерти на своїй землі, що дала мені хліб і серце, любов і звичаї твої, і радість творчості, і труд, і велику печаль, і страждання* (Довженко, 1985, с. 188); *Я помітив, що характерною рисою тупих людей, що займають іноді відповідальні посади, є уміння швидко приймати радикальні рішення з усякого питання* (Довженко, 1985, с. 195); *Сьогодні точно і вповні відчув я усім серцем, що мені судилося, якщо я не вмру наглою смертю, написати одну велику книгу, ту саму, яка жила в моїй підсвідомості багато вже літ* (Довженко, 1985, с. 200); *От зараз почуваю, що для того, аби догнати, перегнати і не соскочить на тонові фільми, я почну наново вимотувати з себе жили і рвать на собі м'ясо років з три* (Довженко, 1985, с. 295).

Серед багатокomпонентних складнопідрядних речень значну частку становлять конструкції з послідовною підрядністю, у яких лише перша підрядна частина перебуває в прямому, безпосередньому зв'язку з абсолютно незалежною у синтаксичному плані головною частиною, а кожне наступне підрядне синтаксично залежне. Поширеними в епістолярних текстах О. Довженка є триступеневі структури, у яких підрядні виражають різні семантико-синтаксичні відношення. Переважно у таких конструкціях головну підрядну частину ставить на початку речення, констатує якийсь факт, а вже у підрядних розкриває зміст, вказує на певну ознаку, умову тощо. Наприклад: *Я певний, що через півроку теоретичної роботи можна б було приступитися вже до першої зйомки, у які я вірю на сто процентів* (Довженко) – підрядні з'ясувальне та присубстантивно-атрибутивне; *Вчора одержав телеграму од сестри, де мене повідомляють, що мого прекрасного, дорогого, безконечно чесного сімдесятир'яохлітнього батька вигнали з колгоспу* (Довженко, 1985, с. 301) – підрядні присубстантивно-

атрибутивне та з'ясувальне; *У мене зараз стільки майже викінчених планів постановок, що, здається, міг би працювати сто літ, коли б не заважали* (Довженко, 1985, с. 292) – підрядні присубстантивно-атрибутивне та умови; *Сподіваюся, що ти зі мною не скучатимеш, якщо тебе ще не остаточно заїли твої сліпо-глухо-німо-безруко-безносо-безголово-безголосо-беззубі вихованці* (Довженко, 1985, с. 300) – підрядні з'ясувальне та умови; *По-перше, радіо (тьфу-тьфу-тьфу! щоб не потрощилися лампочки), яке ловить усю Європу, ніби вона у тебе під вухом* (Довженко, 1985, с. 300) – підрядні присубстантивно-атрибутивне та компаративне (порівняльне).

В окремих випадках підрядні, що перебувають у послідовній залежності, займають препозицію щодо головного, зокрема: *Коли я думаю, що мені треба повернутись до Харкова, мені стає страшно* (Довженко, 1985, с. 302). У таких конструкціях основне комунікативне навантаження несе головна частина, а підрядні виражають відношення часу, умови, з'ясувальні тощо

На основі дослідження епістолярних текстів здобувачі освіти мають можливість виділяти й аналізувати й інші типи багатокомпонентних складнопідрядних речень, зокрема: з **однорідною супідрядністю**, у яких усі підрядні частини відносяться до головної частини і пояснюють її в цілому або якийсь один член речення, виражаючи однотипні відношення: *Недавно заходив до мене Нагнибіда Микола, який читав «Зачаровану Десну» і якому вона дуже вподобалась* (Довженко, 1985, с. 347); *Трохи згодом, після побачення з Вами, я напишу персональне прохання маршалу Жукову, якого я також люблю і шаную і з яким я мав колись добру нагоду бути знайомим* (Довженко, 1985, с. 323); *Повнометражність вимагає високого інтелектуального шаржу, щоб сміх ішов непомітно, як проміння, як шумовиння з повного вищерт келиха дорогого вина, щоб десь, проте, за ним ні-ні та й почувалася терпкість прихованої гіркоти страждання* (Довженко, 1985, с. 320–321); *Прийміть же мій привіт і самі найкращі побажання особистої перемоги і щастя у всіх Ваших діях, щоб скінчилась скорше війна, щоб повернутися нам до студії і повному розпочати будувати нашу культуру, нашу кіноматографію і господарство* (Довженко, 1985, с. 316); з **неоднорідною супідрядністю**, за якої підрядні різноструктурні і різнофункціональні, при цьому одне підрядне може пояснювати зміст усієї головної частини, а інше – якийсь її член, або підрядні однофункціональні, проте відносяться до різних членів головної частини, наприклад: *Коли б ти знав, як я жалію, що ми живемо не в одному місті* (Довженко, 1985, с. 291); *Не сином моїм, не героям, що літали попід небесами, кидаючи бомби, не полководцям, що водять нас в бої, не парубійкам полум'яним, що кидались в високім пароксизмі грудьми на кулемети* (Довженко, 1985, с. 291).

Як показує практика, серед усіх типів складних речень найбільш складними для аналізу здобувачами освіти є складні синтаксичні

конструкції з різними типами зв'язку, хоча в мовленні вони використовуються найчастіше. Це засвідчує й епістолярій О. Довженка, у щоденникових записах і листах якого конструкції з різними типами зв'язку є найбільш поширеними і в яких можлива реалізація найрізноманітніших семантико-синтаксичних відношень, що вербалізують складні стосунки між реаліями позамовної дійсності, а отже, мають значні стилістичні можливості. Наприклад, можемо для синтаксичного аналізу майбутнім учителям-словесникам запропонувати такі зразки: **складні синтаксичні конструкції з сурядністю і підрядністю:** *Або я зовсім не вмю писати і все те, що я роблю, лише здається писанням за принципом – на безриб'ї і рак риба, або ж я втомився і виснажився увесь вицент;* Тисячі думок і картин збиваються в купу і мучать мене. *А витікають вони з голови неначе через мікронно тоненьку щілинку, і все написане мною здається завжди мені нікчемною краплинкою того, що я так пристрасно хотів сказати* (Довженко, 1985, с. 182); *Уперше за довгий свій вік лицедійства опинився він на таких просторах перед лицем одвічності, і прибита пилом і мізерією багатолітніх дрібниць душа його ніби вирвалася з кайданів і полинула між хмари, жахаючись, і плачучи, й радіючи трепетно, що єсть вона, душа, яка причастилась до великого* (Довженко, 1985, с. 245); **складні синтаксичні конструкції із безсполучниковим і сполучниковим зв'язком:** *Бувають епохи художників, бувають і інші епохи, які породжують людей розумних і сильних, надзвичайно мужніх* (Довженко, 1985, с. 187); *Кінотеатри жалюгідні, екрани подібні до поштових марок, маленькі, як правило, скрізь, і нікому і в голову не приходить, що екрани можуть бути великими і враження від картин зовсім іншим – величним і прекрасним* (Довженко, 1985, с. 190); *Пишу книгу. Я пришло її Вам через три роки. Якщо ж я її не допишу, якщо я, що втратив усе за одну лише помилку серця свого, умру отут од печалі в тяжкій самотині, я прошу Вас тільки про одне – хай візьмуть тоді з моїх грудей серце і поховать його на скривавленій батьківщині моїй, на Україні, на українській землі* (Довженко, 1985, с. 227).

Досить часто складні речення в епістолярії О. Довженка, як, до речі, і в усіх його творах, за своїм змістом набувають особливого урочистого пафосу й афористичності: *Будьмо пильні й суворі до себе, хай не затуманить нам світу наш успіх, будьмо ненаситні до нового, щедрі на добро, аби вода в нашому потоці була завжди чиста і прозора, щоб життя одбивалося в ньому прекрасне на радість людству* (Довженко, 1985, с. 324). *У Києві зірвано Печерську лавру. Уже ніколи над Києвом не підносиметься у блакитну височінь прекрасна золота голова. Перед смертю попрошу поховати мене десь на лаврських старовинних горах, що їх любив я більш за все на світі, щоб з них я милувався, дивлячись на свою рідну чернігівську землю. Що ці гори, як одвічне свято нашої землі, якби не були засмічені і винними складами і ще всілякою гидотою, яку навезли туди безбатченки, позбавлені*

*прекрасного, перед війною. Ці гори були живі – вічною урочистою красою, що розливалася навколо, куди тільки гляне людське око. Немає Лаври. Довго будуть лежати великі руїни, до моєї вже смерті (Довженко, 1985, с. 222).*

Таким чином, на основі проведеного аналізу синтаксичних одиниць, ужитих у листах О. Довженка, можна стверджувати, що домінуючими є складні конструкції, які становлять основну частку епістолярного тексту, а отже, є важливим засобом його синтаксичної організації.

Виконуючи поставлені за запропонованими викладачем епістолярними текстами О. Довженка завдання майбутні учителі водночас переконуються, що загалом складні речення різних типів, які майстерно поєднуються між собою і за змістом, і граматично, утворюючи ССЦ, переважно вживаються для передачі цілого потоку безперервних думок автора, особливого емоційного стану (схвильованості, збудження, обурення, бажання обов'язково щось зробити, чогось досягти, поділитися своїми планами), його роздумів над складними проблемами буття тощо. Наприклад: *В тім, що ти вже називаєш мене Александром Петровичем і пишеш по-руськи і нічого про себе, про плани і всі твої слова про Наркомос і його лицарів – словом, увесь зміст твого листа і його форма, все написане і ненаписане – говорять мені, скільки ж нелюдських пекельних мук доводилося і доводиться переживати тобі у боротьбі за науку, за правду, за справжній соціалістичний гуманізм з його вольними і невольними (несвідомими) ворогами. Сила нещастя розсердила і погнула тебе, жовч і образа, і жаль зробили тебе гордим і холодним: у тебе не найшлося ні одного легкого слова для мене – і я тебе од всієї душі прощаю, бо я тебе розумію, як друга, людину, бійця науки (Довженко, 1985, с. 307).*

Таким чином, дослідження епістолярію О. Довженка показало, що провідними ознаками листа як тексту є такі його властивості: цілісність, інтегративність, завершеність, змістовність, художність. Їх прагматичний характер досягається за рахунок конкретизації подій і фактів, послідовного викладу думок, дотримання смислових відношень між реченнями, що є фундаментальною властивістю тексту загалом. Складне речення таким чином є важливим засобом синтаксичної організації епістолярного тексту. Використання щоденникових записів і листів письменника в освітньому процесі (в курсі сучасної української мови під час вивчення відповідної теми, у курсі лінгвістичного аналізу тексту або стилістики) забезпечує не лише формування синтаксичної компетенції, а й удосконалює знання про епістолярій, епістолярний стиль, а також сприяє формуванню національно мовної особистості, національної свідомості, гідності, патріотизму молоді.

**Список використаної літератури**

1. **Вихованець І. Р.** Граматика української мови. Синтаксис : підручник. К. : Либідь, 1993. 368 с. 2. **Довженко О. П.** Твори в п'яти томах. Т. 5. К. : Дніпро, 1985. 359 с. 3. **Довженко О. П.** Щоденник. URL : <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=872>.

**References**

1. **Vykhovanets, I. R.** (1993). Hramatyka ukrainskoi movy. Syntaksys [Grammar of the Ukrainian language. Syntax]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian]. 2. **Dovzhenko, O. P.** (1985). Tvory v piaty tomakh [Works in five volumes]. T. 5. Dnipro [in Ukrainian]. 3. **Dovzhenko, O. P.** Shchodennyk [Diary]. Retrieved from <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=872> [in Ukrainian].

**Калиш В. А. Вивчення складного речення здобувачами вищої філологічної освіти як засобу синтаксичної організації епістолярного тексту (на матеріалі епістолярію О. Довженка)**

У статті наголошується на перевагах когнітивно-комунікативної наукової парадигми, зорієнтованої на вивчення мовних одиниць на основі тексту. Відповідно до цього пропонуються методичні рекомендації вивчення здобувачами вищої філологічної освіти складного речення з використанням епістолярних текстів, зокрема О. Довженка. З цією метою здійснено дослідження щоденникових записів та листів письменника, виокремлено різні види і різновиди складних речень, проаналізовано їх формально-синтаксичну, семантичну організацію та роль у комунікативному призначенні й організації тексту.

Залучені для вибудови системи вправ до певної теми складного речення тексти з епістолярію письменника дають змогу майбутнім філологам не лише закріпити теоретичні знання, сформувані відповідні уміння й навички, а й усвідомити, що такі конструкції виражають різні семантико-синтаксичні відношення, а отже, уможливають митцеві передати плин і глобальність думок, різнобічно відтворити те, що він уявляє, сприймає, відчуває, схвилювати адресата, примусити його замислитись, сприйняти сказане чи заперечити, дати власну оцінку тощо.

*Ключові слова:* складне речення, епістолярій, епістолярні тексти.

**Калиш В. А. Изучение сложного предложения соискателями высшего филологического образования как средства синтаксической организации эпистолярного текста (на материале эпистолярия А. Довженко)**

В статье отмечается преимущество когнитивно-коммуникативной научной парадигмы, ориентированной на изучение языковых единиц на основе текста. В соответствии с этим предлагаются методические рекомендации по изучению соискателями высшего филологического образования сложного предложения с использованием эпистолярных текстов, в частности А. Довженко. С этой целью проведено исследования дневниковых записей и писем писателя, выделено различные виды и

разновидности сложных предложений, проанализировано их формально-синтаксическую, семантическую организацию и роль в коммуникативном назначении и организации текста.

Использованные для разработки системы упражнений к определенной теме сложного предложения тексты из эпистолярия писателя дают возможность будущим филологам не только закрепить теоретические знания, сформировать соответствующие умения и навыки, но и осознать, что такие конструкции выражают различные семантико-синтаксические отношения, а следовательно, дают возможность писателю передать течение и глобальность мыслей, мнений, разносторонне воспроизвести то, что он представляет, воспринимает, чувствует, взволновать адресата, заставить его задуматься, воспринять сказанное или возразить, дать собственную оценку и т.д.

*Ключевые слова:* сложное предложение, эпистолярия, эпистолярные тексты.

**Kalish V. Study of a complex sentence by applicants for higher philological education as a means of syntactic organization of an epistolary text (based on the material of O. Dovzhenko's epistolary)**

The article emphasizes the advantages of the cognitive-communicative scientific paradigm focused on the study of language units based on the text. Accordingly, methodical recommendations are offered by students of higher philological education to study a complex sentence with the use of epistolary texts, especially O. Dovzhenko. To this end, the study of diary entries and letters of the writer, identified different types and varieties of complex sentences, analyzed their formal-syntactic, semantic organization and role in the communicative purpose of the text.

Based on the analysis of syntactic units used in Dovzhenko's letters, it can be argued that complex constructions are dominant, which constitute the main part of the epistolary text, and therefore are an important means of its syntactic organization.

Executing the epistolary texts of O. Dovzhenko suggested by the teacher, future teachers are convinced that in general complex sentences of different types, which are skillfully combined with each other in content and grammar, forming SSC, are mainly used to convey a whole stream of continuous thoughts of the author. (excitement, excitement, indignation, desire to do something, to achieve something, to share their plans), his reflections on the complex problems of life, and so on.

Texts from the writer's epistolary involved in building a system of exercises for a certain topic of a complex sentence allow future philologists not only to consolidate theoretical knowledge, form relevant skills, but also to improve knowledge of epistolary, epistolary style, and form a nationally conscious personality.

*Key words:* complex sentence, epistolary, epistolary texts.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 348.147

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-46-57

**Карлова Тетяна Євгенівна,**

кандидат філологічних наук,  
завідувач кафедри іноземних мов з латинською  
та українською мовами ДЗ «Луганський державний  
медичний університет», м. Рубіжне, Україна.  
karlovate@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6241-7774>

**Гришина Олена Сергіївна,**

старший викладач кафедри іноземних мов з латинською  
та українською мовами ДЗ «Луганський державний  
медичний університет», м. Рубіжне, Україна.  
olenagrishina72@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5452-7719>

### **ІНТЕГРАТИВНО-КОМПАРАТИВНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ВИВЧЕННЯ ТЕРМІНОЛЕКСИКИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ**

Історія методики вивчення мов – це історія пошуку найбільш продуктивних методів і раціональних підходів до оволодіння мовою. Оскільки мова є не лише засобом спілкування, а й лінгвальним виміром, у якому існує людина, підходи до вивчення мов залежать не лише від об'єктивних факторів розвитку людства, а й від попиту суспільства, його актуальних вимог і потреб.

Сучасне суспільство, існуючи в перманентно змінюваному інформаційному просторі характеризується високим ступенем мобільності, готовністю до модифікації, відкритістю в сприйнятті інновацій і гострою потребою в постійному інфоспоживанні та інфооновленні. Цей факт не може не впливати на основотвірні сфери самореалізації суспільства. Однією з таких сфер є система освіти. Отже, сучасна система підготовки спеціалістів не може не реагувати на назрілу в українському суспільстві потребу в змінах. Останні кілька років в Україні відбувається активне реформування системи вищої медичної освіти, що реалізується, передусім, у перегляді компетентностей майбутніх лікарів, переорієнтації системи освіти на підвищення значущості компетентісної складової навчання, збільшення значущості складової самоосвіти й освіти протягом усього життя. Зазначені орієнтири формально втілюються в коригуванні навчальних планів і програм, утвердженні нового співвідношення контактних годин і годин самостійної роботи студентів, перегляді ролі викладача вищої школи.



Очевидним є той факт, що самими лише формальними змінами об'єктивних факторів неможливо провести дієвої реформи системи викладання у вищій школі. У зв'язку з чим, на перехідному етапі значно підвищується й відповідальність викладачів, котрі мають стати «агентами змін», мотивованими на пошук оптимальних рішень для забезпечення належних умов сприйняття студентами «інформаційних потоків» і формування в студентів адекватної та цілісної інтерпретації отриманої інформації. Особливою є ситуація з мовними дисциплінами в нефілологічних закладах вищої освіти, де не можна допустити зменшення ролі мовної підготовки здобувачів освіти навіть в умовах зменшення кількості відведених на опанування цих дисциплін формальних годин. З огляду на це й стає актуальним пошук інтегративних підходів до викладу матеріалу й підвищення ролі компаративної складової в процесі формування термінологічної компетентності майбутнього лікаря.

Натепер, в умовах явного дисонансу між інтеграцією та диференціацією навчання, стан вищої освіти взагалі й вищої медичної освіти зокрема характеризується низкою важливих протиріч.

Перше, основне, на нашу думку, протиріччя виявляється, передусім, в орієнтації навчального плану підготовки спеціаліста на предметно-дисциплінарну модель, що не може повною мірою сприяти якісному досягненні кінцевих результатів навчання. За цією моделлю студент оволодіває конкретною дисципліною, отримуючи готові блоки теоретичних знань, часто не уявляючи ані їхньої практичної користі, ані доцільності засвоєння.

Друге протиріччя – це дисонанс між обсягом обов'язкової для вивчення інформації та часом, відведеним на її засвоєння. Цей факт потребує від викладачів пошуку нових належних методик добирання й подавання матеріалу, а також передбачає розроблення нового, новаторського методичного забезпечення процесу.

Огляд наукової літератури останніх років і виявлена кількість виданих праць (1–3) вітчизняних учених-педагогів з питань інтенсифікації викладання латинської, української та іноземних мов, пошуків методів розвитку термінологічної компетентності, проблематики розмаїття методів викладання мови, інтегрування активних та інтерактивних методів навчання, а також активного впровадження моделі змішаного навчання підтверджує факт значного зростання професійного інтересу викладачів до шляхів розв'язання визначених протиріч.

У запропонованій роботі розглядається можливість розв'язання таких протиріч шляхом упровадження інтегративно-компаративної моделі структурування навчального контенту мовних дисциплін.

Вивчення досвіду застосування інтегративних методик та інтегративних підходів у різних країнах (4–12) дає можливість говорити про відсутність єдиної точки зору щодо інтерпретації поняття

«інтегративний/інтегрований підхід у вивченні мов» і значне варіювання у шляхах його практичного застосування. Актуальними шляхами втілення інтеграції в навчання залишаються проблемно-орієнтований підхід як спосіб оволодіння практичними навичками через пошукову діяльність (PDST, 2017) і проєктний метод як спосіб «формування в студентів комунікативної компетентності шляхом використання інтегрованих навичок говоріння, аудіювання, читання й письма в процесі взаємодії в змодельованих життєвих ситуаціях» (Kotkovets, 2014, с. 67). Навчання в такому випадку здійснюється за наближеною до реального життя моделлю, а суб'єкт формує уявлення про задану проблему на підставі наявного досвіду й пізнавального інтересу (Šteblaj, 2014).

Натепер затребуваним стає розуміння інтеграції як процесу всеохоплення різних дисциплін навчальної програми. Педагоги все частіше схиляються до думки про більшу ефективність міждисциплінарної інтеграції, розглядаючи можливості опанування інших дисциплін англійською мовою (4), структурування розкладу занять за однією тематичною спрямованістю (Ibtesam, 2010), вивчення іноземної мови на підґрунті змістового контенту інших дисциплін (Wolff, 2016).

*Метою статі є аналіз шляхів прикладного застосування інтегративно-компаративного підходу в методичному забезпеченні вивчення термінології професії студентами-медиками.*

Поставлена мета передбачає розв'язання таких *задач*:

– вивчення літератури з проблем інтеграції в процесі викладання мов;

– обґрунтування можливих шляхів практичної реалізації інтегративно-компаративного підходу в методичному забезпеченні вивчення термінології професії студентами-медиками.

У розвідці застосовані метод аналізу наукових джерел, описовий метод, метод порівняльного аналізу, метод вивчення позитивного досвіду й теоретичного узагальнення результатів.

З позицій когнітивного й концептуального підходів мовознавчої антропоцентричної парадигми мова є не лише засобом спілкування, передавання й збереження інформації. Вона виступає всеохоплювальним виміром існування людини, способом пізнання світобудови. За такого тлумачення мови як когнітивного механізму очевидним стає той факт, що здобувач освіти без опанування цього механізму виявиться просто неспроможним вести активну пізнавальну діяльність, котра сьогодні є обов'язковою на шляху формування кваліфікованого спеціаліста, конкурентоздатного, орієнтованого на успіх, здатного нароцувати й ефективно використовувати свій потенціал і відповідати вимогам сучасного інформаційного суспільства.

Професійний інформаційний простір, передусім, базується на термінологічному полі, його інтерпретації й опануванні. Медичне термінологічне поле має так само має потужну лінгвістичну основу, що й

зумовлює особливості кодування медичної інформації та досягнення медичного інфопростору через опанування термінологічної системи. Тісний взаємозв'язок когнітивної та лінгвальної складових професійної когнітивно-концептуальної системи медика дає підстави трактувати «інформаційний простір медицини» як сукупність результатів семантичної діяльності людини. Мова тут відіграє базисну роль і виконує опорну функцію в інфопросторі медика. Вона є засобом кодування медичної наукової інформації, доступ до якої можливо отримати, лише опановуючи професійний інформаційний простір через мову.

Однією з кінцевих цілей підготовки спеціалістів у матриці компетентностей є опанування термінологіки професії, тобто вміння використовувати знання термінології та номенклатур у ситуаціях професійного мовного комунікування, уміння інтерпретувати наявні й утворювати нові терміни.

Термінологіка національної та латинської мов є базисною структурою мови для спеціальних цілей (LSP), яку майбутній лікар використовуватиме у своїй професійній діяльності. Саме це численне поле термінологічних одиниць є фундаментом для формування професійної концептуальної систем фахівця-медика.

Для забезпечення пізнавальних і комунікативних потреб у своїй професійній діяльності лікар має володіти декількома мовами: загальнолітературною та науковою українською й латинською, і наразі, з урахуванням вимог сучасності, англійською, за потребою – російською. Уміння свідомо оперувати термінами в мультилінгвальному вимірі, глибоко розуміючи їхню сутність, гарантує успішну професійно-орієнтовану діяльність здобувача освіти, пов'язаної з пізнанням й усвідомлюванням вузькоспеціальних наукових понять. Саме тому вивчення дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Латинська мова та медична термінологія», «Іноземна мова (англійська)» та «Іноземна мова (англійська) (за професійним спрямуванням)» в інтегративно-компаративному ракурсі створює необхідні умови для опанування принципів побудови та функціонування термінів, дає можливість оволодіти тим завітним *термінологічним ключем* до професійної наукової системи, якою є медицина.

Спрямовуючи свою роботу на пошук оптимальних рішень для реалізації нових освітніх концепцій, науково-педагогічні працівники намагаються навчити здобувачів освіти працювати з навчальним контентом за новими актуальними й продуктивними когнітивними моделями, метою впровадження яких є всебічна актуалізація максимальної кількості можливих блоків інформації, що міститься в задіяних у навчальному контенті наукових концептах.

Розглядаючи інтеграцію як процес упорядкування, узгодження й об'єднання, вважаємо за необхідне зазначити, що в процесі інтегрування термінологічних одиниць різних мов (української, латинської, англійської, російської) устанавлюються взаємозв'язки між їхніми

структурними компонентами й простежується зростання степеня їхньої єдності, що спричиняє системний інтегративний ефект. Інтегративну роль людина здійснює перманентно на рівні діяльності мозку, що здатна з'єднати різні функції організму для їхньої узгодженої взаємодії в процесі досягнення передбачуваних цілей. Відтак, інтеграція як така, притаманна людській природі, та інтенсифікація використання її елементів під час навчання буде доцільною і логічною. Інтегративні взаємодії, що передбачають і компаративний аналіз, посилюють ефективність навчальної діяльності здобувачів освіти, призводять до покращення результатів мовної підготовки.

У нашому випадку інтегративно-компаративний процес починається з формування інтерактивного лексичного термінологічного мінімуму загального для зазначених вище дисциплін. Здобувачі освіти проробляють запропоновані термінологічні одиниці на заняттях з усіх трьох дисциплін з різних аспектів згідно з цільовою спрямованістю. Ця термінолексика вводиться до словникових диктантів, вправ практичного тренінгу, усного опитування тощо. Ба більше, здобувач освіти має можливість додати до власного словника й проробити разом з аудиторією у, так званому, широкому колі додаткові терміноодиниці, з якими стикнувся на попередніх заняттях з мовних чи інших, профільних, дисциплін (анатомії, біології, гістології тощо).

**Приклад оформлення термінологічного мінімуму**

№ з/п	Латинська мова	Транскрипція	Грецькі дублети		Українська мова	Англійська мова	Російська мова
			початкові	кінцеві			
1.	bursa, ae f	[бу'рса] [бу'рсе]			сумка	bursa	сумка
2.	cellula, ae f	[це'л'ул'а] [це'л'ул'е]	сут- [цит]	-суті [цит'і]	клітина, комірка	cell, cellula	клетка, ячейка
* для самостійного заповнення							
3.							
4.							

Застосування подібного інтегративно-компаративного підходу однозначно потребує від реципієнта встановлення схожості й відмінності вказаних одиниць, що обумовлює виникнення підсвідомої потреби в компаративному лексико-граматичному аналізі вживаної термінолексики.

Сучасні технології також створюють необхідний фундамент задля залучення підсвідомого компаративного аналізу актуалізованих термінологічних одиниць. Так, застосування інтерактивної дошки дозволяє здійснювати переклад термінів українською, латинською, англійською мовами в паралельному контексті, звертаючи увагу здобувачів освіти за допомогою спеціальних ефектів. Таким чином, здобувач освіти без будь-якого примусу, суто на рівні, так званого, мета сприйняття, засвоюватиме термінологічні одиниці. А паралельне

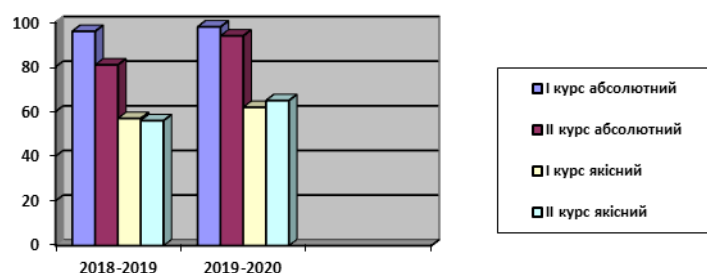
введення до посібників й робочих зошитів спеціальних вправ компаративного характеру надасть здобувачеві освіти можливість актуалізувати й помітно розвивати свої компаративні здібності.

В інтегративному процесі мають бути задіяні не лише мовні аспекти термінологіки. Мультимедійні технології передбачають можливості відео- та фотосупроводу процесу вивчення лексики, що допомагає здобувачеві освіти встановлювати правильні взаємозв'язки на рівні образу й поняття. Так, наявність низки англійських ресурсів медичної тематики (наприклад, [http://highered.mheducation.com/sites/0072495855/student\\_view0/chapter26/animation\\_organs\\_of\\_digestion.html](http://highered.mheducation.com/sites/0072495855/student_view0/chapter26/animation_organs_of_digestion.html) тощо) дозволяє замінити читання текстів у підручниках візуалізованими блоками інформації, що містять не лише мовний компонент, а й демонстрацію схематичної моделі певного фізіологічного чи патологічного процесу.

На нашу думку, поєднання інтегративного й компаративного підходів під час вивчення медичної української, латинської, англійської, російської термінологіки є доцільним і виправданим. Таке поєднання дає можливість здобувачеві освіти на підставі порівняння бачити загальне й відмінне, інтегрувати набуті знання з однієї мови в іншу, забезпечуючи перехід системи знань від сумативного до цілісного рівня, а також створює умови для раціонального та економного витрачання часу на самопідготовку.

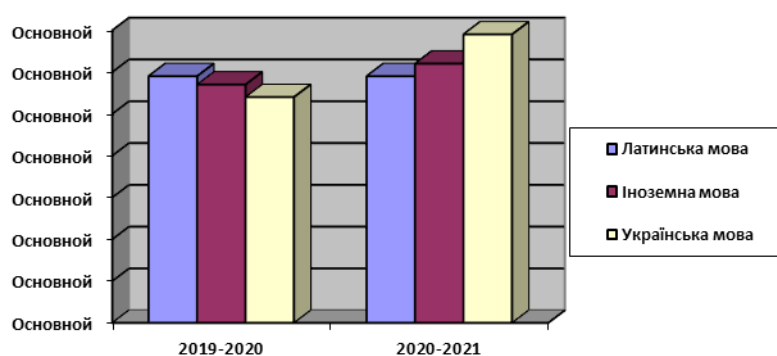
Гіпотеза про підвищення якісних показників успішності здобувачів освіти з мовних дисциплін шляхом застосування інтегративно-компаративного підходу до вивчення термінологіки була покладена в основу експериментального моделювання навчального контенту. Прогнозовані результати були підтверджені даними статистичного аналізу показників успішності здобувачів освіти, проведеного за дисциплінами кафедри в порівняльному ракурсі 2019–2020 та 2020–2021 навчальних років. Загальна кількість здобувачів освіти, результати навчальної діяльності яких підлягали аналізу, становило 456 осіб. Аналізу підлягали якісні показники з дисциплін «Латинська мова та медична термінологія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова (англійська)». Середній абсолютний показник успішності на першому курсі у 2020 – 2021 навчальному році з усіх трьох дисциплін зріс на 2 % порівняно з попереднім роком, тоді як на другому курсі зафіксовано збільшення цих даних на 13 %. Позитивна динаміка якісних показників успішності – у межах 5 % за першим і 9 % за другим курсами.

**Абсолютні та якісні показники успішності за курсами**



Подібний порівняльний аналіз показників з дисциплін дозволяє констатувати стабільність якісних показників успішності з дисципліни «Латинська мова та медична термінологія» у межах норми (59 %) за збільшення кількості здобувачів освіти вдвічі й підвищення показників з дисциплін «Іноземна мова (англійська)», «Українська мова (за професійним спрямуванням)» на 5 % та 15 % відповідно.

**Якісні показники успішності з дисциплін**



Звісно, наведені кількісні показники мають певний корелятивний характер, залежний як від змінювання кількості здобувачів освіти, так і від рівня загальної підготовленості аудиторії. Однак, на нашу думку, представлені результати цілком дозволяють говорити про доцільність запровадження подібних підходів на шляху модифікації й удосконалення навчального контенту відповідно до сучасних освітніх стандартів. До того ж, слід звернути увагу на те, що отримані дані відображають результати впровадження лише елементів пропонованого підходу під час створення комплексного інтегративно-компаративного навчального контенту.

Необхідно також узяти до уваги й додатковий мотиваційний ефект використання компаративних вправ, про зростання якого свідчать результати проведеного серед здобувачів освіти групового анонімного анкетування з подальшим шкалюванням його результатів.

На підставі попередньо розробленого конструкту респондентам було запропоновано, залежно від особистісних уподобань, оцінити за дванадцятибальною шкалою ефективність певних видів вправ і форм практичного тренінгу для полегшення засвоєння навчального матеріалу з мовних дисциплін.

Отримані дані у подальшому були структуровані від найбільш до найменш позитивної оцінки респондентів. Узагальнена шкала вподобань набула такого вигляду:

**Узагальнена шкала вподобань**

<b>Види вправ і форм практичного тренінгу</b>	<b>Кількість балів</b>
робота з інтерактивними декілька мовними схемами й таблицями	12
пошук міжмовних відповідностей професійної лексики	11
здійснення усного/писемного декількамовного перекладу	10
робота з друкованими декількамовними схемами й таблицями	9
робота з інтерактивними одномовними схемами й таблицями	8
здійснення усного/писемного двомовного перекладу	7
заучування термінологіки професії	6
вивчення навчального матеріалу за методичними рекомендаціями й виконання вправ у робочому зошиті	5
виконання завдань підвищеного рівня складності	4
робота з друкованими одномовними схемами й таблицями	3
виконання завдань для самоконтролю	2
конспектування навчального матеріалу й виконання вправ з підручника	1

Побудована на підставі результатів анкетування порядкова шкала дає можливість стверджувати про превалювання позитивного ставлення здобувачів освіти до завдань компаративного характеру й визнання їх такими, що здатні полегшити опанування мовного матеріалу. Як свідчить отриманий практичний досвід, здобувачі освіти нерідко віддають перевагу саме виконанню таких неординарних завдань порівняно з монотонними рефлексивно-тренувальними вправами.

Інтегративно-компаративне навчання сприяє комплексності засвоєння термінологіки професії, розвиває аналізові здібності, і, головне, цей процес має не примусовий, директивний, а спонтанний, природний характер. Вироблена на заняттях звичка аналізувати й порівнювати термінологіку дає бажані результати у вигляді автоматичного проведення подібного інтерпретування термінологіки на заняттях з профільних дисциплін, що стає особливо актуальним в умовах

реалізації концепції освіти – *LifeLongLearning* – «навчання впродовж життя».

Перспектива подальших розвідок убачається в розробці дистанційного інтерактивного контенту мовних дисциплін у межах інтегративно-компаративного підходу.

### **Список використаної літератури**

**1. Активні** методи викладання латинської та іноземних мов у вищих навчальних закладах МОЗ України на базі кафедри іноземних мов: матеріали семінару-наради завідувачів однопрофільних кафедр іноземних та латинської мови ВМ(Ф)НЗ України. Дніпро: Вид-во ДМА, 2016. 107 с. **2. Гуманітарна** складова у світлі сучасних освітніх парадигм: матеріали Всеукраїнської дистанційної науково-практичної конференції з міжнародною участю (14-15 квітня 2016 року, Харків). Харків: Вид-во НФаУ, 2016. 400 с. **3. Новітні** чинники впливу на формування особистості студента-майбутнього лікаря: матеріали XVI міжн. наук.-практ. конференції (Київ, 23 березня 2016 р.). К.: КМУ УАНМ, 2016. 158 с. **4. Content** and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels: Eurydice, 2006. 80 p. URL: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf). **5. Ibtisam H. A.** Effects of the Integrated Approach to Teaching English and Social Studies on Achievement in a Saudi Private Elementary School. *Journal of Educational & Psychological Sciences*. 2010. Vol. 11. P. 11–31. URL: <http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/16JepscVol11No4Y2010/10JepscVol11No4Y2010.pdf>. **6. Joukoulian A.** Teaching English as a foreign language today integrated approach versus communicative approach. 2016. 21 p. URL: [https://www.academia.edu/39194455/Teaching\\_English\\_as\\_a\\_foreign\\_language\\_today\\_integrated\\_approach\\_versus\\_communicative\\_approach](https://www.academia.edu/39194455/Teaching_English_as_a_foreign_language_today_integrated_approach_versus_communicative_approach). **7. Kotkovets A. L.** An integrated-skills approach to learning a foreign language through the use of the project method. *Advanced Education*. Kyiv: National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», 2014. Pp. 66–73. **8. Manyasi N. B.** Integrated approach in teaching English language: the practice in Kenya. *International Journal of Education and Research*. 2014. Vol. 2. No. 4. URL: <http://www.ijern.com/journal/April-2014/24.pdf>. **9. PDST.** An Integrated Approach to Learning, Teaching & Assessment. Dublin, 2017. URL: [http://www.pdst.ie/sites/default/files/Integrated%20Approach\\_0.pdf](http://www.pdst.ie/sites/default/files/Integrated%20Approach_0.pdf). **10. Šteblaj I.** Inquiry based learning. *Вестник ПГППУ. Серія № 1. Психологические и педагогические науки*. Пермь: РИО ПГППУ, 2014. С. 327–325. **11. Wan Y.** An Integrative Approach to Teaching English as a Second Language: The Hong Kong Case. California: California State University, Dominguez Hills Carson, 1996. 16 p. **12. Wolff D.** Content and Language Integrated Learning: An Evaluation of the German Approach. 2016. URL: <https://www.clil.istruzione.varese.it/wp-content/uploads/2016/03/Dieter-Wolff-Content-and-Language-Integrated-Learning.pdf>.



### References

- 1. Aktyvni** metody vykladannia latynskoi ta inozemnykh mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh MOZ Ukrainy na bazi kafedry inozemnykh mov [Actual methods of teaching of latin and foreign languages in the high school of MES of Ukraine on the base of foreign language department]. (2016). Dnipro: Vyd-vo DMA [in Ukrainian].
- 2. Humanitarna** skladova u svitli suchasnykh osvitnykh paradyhm [Humanitarian aspects from the perspective of modern educational paradigms]. (2016). Kharkiv: Vyd-vo NFaU [in Ukrainian].
- 3. Novitni** chynnyky vplyvu na formuvannia osobystosti studenta-maibutnoho likaria [New factors of the influence on the formation of student as a future doctor]. (2016). K.: KMU UANM [in Ukrainian].
- 4. Content** and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. (2006). Brussels: Eurydice. Retrieved from [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf) [in English].
- 5. Ibtesam, H. A.** (2010). Effects of the Integrated Approach to Teaching English and Social Studies on Achievement in a Saudi Private Elementary School. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 11, 11-31. Retrieved from <http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/16JepscVol11No4Y2010/10JepscVol11No4Y2010.pdf> [in English].
- 6. Joukoulian, A.** (2016). Teaching English as a foreign language today integrated approach versus communicative approach. Retrieved from [https://www.academia.edu/39194455/Teaching\\_English\\_as\\_a\\_foreign\\_language\\_today\\_integrated\\_approach\\_versus\\_communicative\\_approach](https://www.academia.edu/39194455/Teaching_English_as_a_foreign_language_today_integrated_approach_versus_communicative_approach) [in English].
- 7. Kotkovets, A. L.** (2014). An integrated-skills approach to learning a foreign language through the use of the project method. *Advanced Education*. (pp. 66-73). Kyiv: National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute» [in English].
- 8. Manyasi, N. B.** (2014). Integrated approach in teaching english language: the practice in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 2, 4. Retrieved from <http://www.ijern.com/journal/April-2014/24.pdf> [in English].
- 9. PDST.** (2017). An Integrated Approach to Learning, Teaching & Assessment. Dublin. Retrieved from [http://www.pdst.ie/sites/default/files/Integrated%20Approach\\_0.pdf](http://www.pdst.ie/sites/default/files/Integrated%20Approach_0.pdf) [in English].
- 10. Šteblaj, I.** (2014). Inquiry based learning. *Vestnik PGGPU. Seryya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki*. (pp. 327-325). Perm': RIO PGGPU [in English].
- 11. Wan, Y.** (1996). An Integrative Approach to Teaching English as a Second Language: The Hong Kong Case. California: California State University, Dominguez Hills Carson [in English].
- 12. Wolff, D.** (2016). Content and Language Integrated Learning: An Evaluation of the German Approach. Retrieved from <https://www.clil.istruzione.varese.it/wp-content/uploads/2016/03/Dieter-Wolff-Content-and-Language-Integrated-Learning.pdf> [in English].

**Карлова Т. Є., Гришина О. С. Інтегративно-компаративний підхід у методичному забезпеченні вивчення термінологіки спеціальності**

Стаття присвячена пошуку нових підходів до розробки методичного забезпечення вивчення мовних дисциплін термінологічної спрямованості студентами-медиками. Розглянуто особливості інтегративно-компаративного підходу під час формування навчального контенту мовних дисциплін для медичних спеціальностей. Продемонстровано шляхи практичної реалізації підходу, що розглядається, у процесі вивчення професійної термінологіки кількома мовами.

Окреслено можливості використання інтерактивних лексичних мінімумів та інтерактивної дошки під час побудови моделі практичного заняття з мовних дисциплін, заснованого на компаративному підході до вивчення лексичного матеріалу. Зазначено перспективи розробки дистанційних курсів із застосуванням зазначених підходів.

*Ключові слова:* професійний інформаційний простір, мова для спеціальних цілей, термінологіка, методичне забезпечення, інтегративно-компаративний підхід.

**Карлова Т. Е., Гришина Е. С. Интегративно-компаративный подход в методическом обеспечении изучения терминологии специальности**

Статья посвящена поиску новых подходов к разработке методического обеспечения изучения языковых дисциплин терминологической направленности студентами-медиками. Рассмотрены особенности применения интегративно-компаративного подхода в процессе формирования обучающего контента языковых дисциплин для медицинских специальностей. Продемонстрировано пути практической реализации данного подхода в процессе изучения профессиональной терминологии на нескольких языках.

Очерчено возможности использования интерактивных лексических минимумов и интерактивной доски во время разработке модели практического занятия языковых дисциплин, основанного на компаративном подходе к изучению лексического материала. Намечены перспективы разработки дистанционных курсов с применением указанных подходов.

*Ключевые слова:* профессиональное информационное пространство, язык для специальных целей, терминологика, методическое обеспечение, интегративно-компаративный подход.

**Karlova T., Hryshyna O. Integrated comparative approach in methodological support for learning of terminological vocabulary of the speciality**

The article is devoted to the search of new approaches in the process of development of methodological support for learning of language subjects with terminological orientation by medical students. The actuality of the problem is determined by the dissonance between the amount of information in language subjects which should be worked out obligatorily and the time given for its learning. The goal of the article is to analyze the ways of practical application of integrated comparative approach in methodological support for learning of terminological vocabulary of the subject.

The following methods were used in the research: the method of analysis of scientific resources, descriptive method, method of comparative analysis, method of studying of positive experience and theoretical generalization of the results.

The investigation reviews the peculiarities of integrated comparative approach in the process of formation of scientific content of language subjects for medical specialties. We showed the ways of practical realization of some elements of the approach in the process of learning of professional terminological vocabulary. We outlined the possibilities of usage of interactive topical vocabularies and interactive board in the process of lesson planning, based on integrated comparative approach to learning of vocabulary.

The practical realization of the elements of integrated comparative approach is seen in the usage of four-language interactive terminological topical vocabularies, interactive presentations with hyperlinks and interactive online resources at practical lessons in the Latin, Ukrainian and English languages.

Integrated comparative learning facilitates the complexity of learning of terminological vocabulary of the subject, develops analytical abilities and most importantly, this process has spontaneous, natural character, not compulsory or forced. The habit to analyze and compare terminological vocabulary, acquired at these lessons, gives the desired results in form of similar automatic interpretation of terminological vocabulary at the lessons in specialty subjects, and this becomes especially relevant in the process of realization of educational concept of Lifelong Learning.

*Key words:* professional information space, language for special goals, terminological vocabulary, methodological support, integrated comparative approach.

Стаття надійшла до редакції 02.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Нікітіна А. В.

УДК 378.041:005.336.2(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-58-66

**Катречко Анна Сергіївна,**

аспірантка Комунального закладу

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

annssergeeva20129417@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8204-8133>

### **НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО**

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначені такі основні завдання держави: саморозвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіта і самореалізація особистості, підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці (Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті, 2002).

З огляду на зазначене, актуальною є проблема формування ключових компетентностей майбутнього педагога, зокрема навчально-пізнавальної, яка є складовою інших компетентностей.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблема навчально-пізнавальної компетентності як складової саморозвитку студентів педагогічних ЗВО постійно була в центрі уваги науковців.

Різні аспекти професійного саморозвитку, професійно-особистісного самовдосконалення досліджуються українськими та зарубіжними вченими: аналіз процесів оновлення професійної освіти представлено в ряді досліджень Г. Артемчука, С. Гончаренка, А. Грецова, В. Кременя, А. Маркової, В. Поповича, Г. Січкаренка, В. Фокіної, Д. Чернілевського, А. Шаповалова та ін.; положення філософії розвитку й професійної освіти досліджують В. Віндельбанд, В. Кремень, С. Кримський, А. Печчеї, С. Франк; питання професійного саморозвитку педагога досліджують І. Дереза, Л. Коробка, В. Вітюк, Ю. Рева, О. Остапчук, М. Морозова, Г. Топчій; теорія організації навчального процесу у вищій школі представлена в працях В. Андрущенко, А. Вербицького, Л. Пуховської, Н. Чибісової та інших.

Безпосередньо над проблемою формування навчально-пізнавальної компетентності працювали Н. Бібік, О. Савченко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, С. Трубачова, Г. Беліцька,

Л. Берестова, В. Байденко, А. Хуторський, Н. Грішанова, Ю. Бабанський, С. Батищев, В. Бондар, О. Владиславлев, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, І. Степанець, М. Дробноход, С. Єлканов, В. Лозова, І. Репко, Р. Уайт, Дж. Рівний, Н. Кузьміна, А. Марков, Г. Пономарьова, В. Куніцина та ін.

Однак потребує наукового висвітлення проблема формування навчально-пізнавальної компетентності як складової саморозвитку студентів саме педагогічних ЗВО.

*Метою статті* є розгляд поняття навчально-пізнавальної компетентності як складової саморозвитку студентів педагогічних ЗВО.

Аналіз сучасних світових тенденцій у розвитку освіти засвідчує широке впровадження в педагогічну практику розвинутих країн компетентісного підходу у визначенні таксономії цілей освітнього процесу і в оцінці його результатів. Мова йде про набуття студентами ключових компетентостей, які в майбутньому визначатимуть перспективу їхнього подальшого професійного й соціального становлення.

Термін «компетентність» є похідним від слова «компетентний». Словник іншомовних слів визначає поняття «компетентний» (лат. *competens* – відповідний, здібний) як той, що володіє компетенцією, чи як той, що знає, обізнаний у певній галузі (Словник іншомовних слів, 1987).

Узагальнено «компетенцію» визначають як: коло питань, у яких хтось добре обізнаний; коло повноважень, прав, а поняття «компетентний» як той, хто знає; обізнаний, авторитетний у певній галузі, чи той, хто має компетенцію (Єрмаков, 2005).

Аналіз визначення понять «компетенція» і «компетентність» у різних джерелах дає змогу виділити такі загальні характеристики цих понять: знання, досвід, обізнаність у певній галузі. Бути компетентним означає мати достатні знання в певній галузі, бути добре обізнаним, тямущим, поінформованим, авторитетним, ґрунтуватися на знанні.

У самому визначенні поняття «компетентність» уже закладена двоякість цього поняття, яке виступає, з одного боку, як «правомочність» суб'єкта, а з іншого – як його обізнаність у певному колі питань. Воно відображає кількість та якість знань і вмінь людини в будь-якій сфері діяльності.

Розглянувши визначення понять «компетенція» та «компетентність», стає зрозумілим, що саме наявність власного досвіду у відповідній сфері діяльності – це той нюанс, який розрізняє компетенцію і компетентність.

Для нас компетентність важлива з точки зору здібності індивіда, який не тільки добре орієнтується в певному світі, але й ефективно, автономно та творчо робить будь-що.

Згідно з Енциклопедією освіти, компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й

за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо (Енциклопедія освіти, 2008).

За А. Хуторським, компетентність – це сукупність особистісних якостей студента (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері. Компетентність – це володіння студентом відповідною компетенцією, включаючи його особистісне ставлення до предмета діяльності, це вже усталена якість особистості та мінімальний досвід діяльності в цій сфері (Хуторський, 2003).

За Ф. Шаріповим, компетентність – сукупність рис особистості, що дозволяють їй якісно виконувати визначену діяльність, спрямовану на вирішення проблем у певній галузі. Компетентність – це те, чого досяг конкретний спеціаліст, вона характеризує міру освоєння компетенції та визначається можливістю вирішувати поставлені «місцем» задачі (Шаріпов, 2012).

Зауважимо, що компетентність характеризує ступінь включення майбутнього спеціаліста в активну діяльність, здатність ефективно розв'язувати конкретну ситуацію, мобілізувати при цьому знання, уміння, досвід, поведінкові відносини та цінності. При цьому на перший план виходить категорія «здатності до дії» як уміння використовувати знання у практичній діяльності.

Інноваційні зміни освітнього процесу висувають найжорсткіші вимоги в першу чергу до формування навчально-пізнавальної компетентності як складової саморозвитку студентів педагогічних ЗВО.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» визначено, що якість вищої освіти – це сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, цілісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства (Законом України «Про вищу освіту», 2017).

У вищезазначеному документі компетентність трактується як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». Це означає, що метою навчання є не знання заради знань, а вміння їх застосовувати в реальному житті.

Відповідно до державного стандарту компетентність – це набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Професійна компетентність працівника – це складна система знань, створена і застосована на практиці для ефективного виконання професійних задач. Саме професійна компетентність є визначальним фактором якісної роботи та конкурентоспроможності спеціаліста на ринку праці (Професійний стандарт, 2020).

Нові державні стандарти, що спрямовані на розвиток навчально-пізнавальної компетентності як складової саморозвитку студентів педагогічних ЗВО, змушують педагогів переглянути свій підхід до викладання освітніх компонентів. У першу чергу студент має отримати досвід самостійного здобуття знань, який стане ключовим для його майбутньої професійної діяльності.

Ми дотримуємося погляду, згідно з яким формування навчально-пізнавальної компетентності – це процес звільнення студентів від звички навчатися формально. Сучасна освіта загалом тяжіє до збільшення обсягів самостійної роботи та творчих проєктів, студент проводить більше часу за межами аудиторії, значення самоконтролю та культури розумової праці помітно зростає.

Сьогодні однією з головних стратегій підготовки фахівців є орієнтація освіти на розвиток здатності вчитися протягом усього життя як основи безперервного навчання в контексті особистісного, професійного і соціального зростання. Це зумовлено, насамперед, зміною освітньої парадигми, сутність якої полягає у «вільному розвитку людини», а не в засвоєнні великого обсягу інформації. Завданням закладу вищої освіти є формування особистості студента як активного суб'єкта освітньої діяльності та його всебічна підготовка до безперервного процесу освіти, саморозвитку та самовдосконалення (Національна стратегія, 2013).

Наша держава, проголосивши людину найвищою цінністю, вимагає навчати студентів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, розв'язувати конфлікти, орієнтуватися на ринку праці, тобто формувати в майбутніх учителів базові компетентності, особливо навчально-пізнавальну компетентність як основу для розвитку готовності до професійної діяльності в умовах, що часто змінюються.

Незважаючи на постійне вдосконалення змісту освіти викладачі мають розуміти, що професійні знання у багатьох сферах діяльності помітно оновлюються кожні 2–5 років, тож людина, яка не вміє самостійно здобувати та засвоювати знання, ризикує застаріти як спеціаліст.

Досліджуючи проблему формування ключової компетентності «вміння вчитися», О. Савченко звертає увагу педагогів на те, що для вирішення вказаної проблеми необхідно забезпечити комплекс умов: стимулююче навчальне середовище, висококваліфікований учитель, обов'язково сприятливе родинне виховання, яке не дає зів'язати природній допитливості малюка і, безумовно, цілеспрямоване керівництво формуванням цих складників уміння вчитися (Савченко, 2004).

Навчити вчитися – означає навчити користуватися тим інструментом, без якого оволодівати знаннями буде ставати дедалі

важче, без якого людина втрачатиме зацікавленість до освітнього процесу.

Сучасний студент педагогічних ЗВО має вміти вирішувати проблеми, використовувати власний досвід, займатися саморозвитком, здобувати інформацію, працювати з документами та класифікувати їх, аналізувати чужий досвід, критично мислити, мати власну позицію та формувати власну думку, виховувати у себе корисні звички, естетично сприймати навколишній світ, уміти працювати в колективі, брати на себе відповідальність, домовлятися, улагоджувати конфлікти, адаптуватися, організовувати власну роботу (Головенкін, 2019).

Узагальнено проаналізовані в науково-педагогічній літературі визначення навчально-пізнавальної компетентності: це і вміння, і досвід, і бажання самостійного набуття нових знань, продукування та втілення тих чи інших ідей, освоєння суб'єктивно нових векторів діяльності. Це готовність виходити за межі заданого і включатися в інтелектуальну діяльність, що не стимулюється зовні. Тільки людина, яка володіє навчально-пізнавальною компетентністю, може бути успішною та конкурентоздатною в житті.

Формування навчально-пізнавальної компетентності – важливе завдання, від нього залежить успішність подальшого навчання та набуття студентом інших компетентностей. Разом із тим складовою цієї компетентності є знання й уміння організації цілепокладання, планування, генерації ідей, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. Стосовно досліджуваних об'єктів студент опановує креативні навички продуктивної діяльності: добування знань безпосередньо з реальності, володіння прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичні методи вирішення проблем. У межах цієї компетентності визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: уміння відрізнити факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання ймовірнісних, статистичних та інших методів пізнання (Зайченко, 2006).

Навчально-пізнавальна компетентності як складова саморозвитку студентів педагогічних ЗВО полягає в наданні студентам ініціативи в пізнавальній діяльності, заохочення самостійності, створення емоційно стимулюючого навчального середовища; розвиток саморегуляції на основі особистої відповідальності; здійснення освітнього процесу в атмосфері взаємодії, емоційної співдружності; виконання педагогом ролі консультанта, порадирика, джерела знань, організатора, старшого товариша; створення можливостей для максимальної самореалізації кожного студента; поступове часткове заміщення вчителя студентами – консультантами.

Перед педагогами стоїть вимога щодо організації такого освітнього процесу, у якому передбачатиметься опора на мотиваційний і процесуальний компоненти учіння, тобто ціннісне ставлення учнів до власної діяльності та навчання спеціальним прийомом самоконтролю.



До основних умов управління процесом формування навчально-пізнавальної компетентності студента належать: забезпечення чіткої мотивації до навчання; вироблення у студентів уміння робити вибір, приймати рішення, брати відповідальність на себе, бачити та окреслювати проблему, використовувати власний досвід для знаходження нових рішень, діяти у нестандартних ситуаціях; стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів; забезпечення практичної складової професійного становлення майбутнього фахівця; орієнтація освітнього процесу ЗВО на конкретний результат; реалізація творчого потенціалу студентства; запровадження інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання (Репко, 2006).

Стимулювання такого освітнього процесу можна здійснити шляхом застосування різних форм роботи, активних методів навчання, прийомів, які дадуть відповідь на основну сучасну проблему педагогіки, чому навчати і як навчати.

Отже, формування навчально-пізнавальної компетентності – важливе завдання, від нього залежить успішність подальшого навчання та набуття студентом інших компетентностей. Показником сформованої навчально-пізнавальної компетентності студента є оволодіння ним комплексом компетенцій, що інтегрує сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь та установок і дозволяє ефективно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність.

Важливо формувати особистість, яка вміє самостійно вчитися, шукати джерела інформації, шляхи розв'язання завдань, не губитися в нових ситуаціях. Цю компетентність потрібно розглядати як фактор, що дозволяє отримати якісну загальну освіту, оволодіти професією, досягти необхідної кваліфікації, а якщо виникне така необхідність – змінити спеціальність.

Високорозвинена навчально-пізнавальна компетентність – запорука формування саморозвитку та самовдосконалення особистості студента педагогічного ЗВО. Її потрібно розглядати як складову, що дозволяє студенту оволодіти комплексом компетенцій, які допомагають здобути професію, досягти необхідної кваліфікації, та продовжувати самоосвіту з метою самовдосконалення та професійного зростання.

### **Список використаної літератури**

**1. Життєва** компетентність особистості: від теорії до практики : науково-методичний посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 649 с. **2. Енциклопедія** освіти / Академія пед. наук України ; головний редактор В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с. **3. Зайченко І. В.** Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Освіта України, 2006. 528 с. **4. Закон** України Про освіту, прийнятий 05.09.2017 № 2145-VIII (із змінами від 07.09.2021 № 1709IX). URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/>

show/2145-19 (дата звернення: 23.09.2021). **5. Національна доктрина розвитку освіти в Україні:** схвалено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 25.09.2021). **6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року:** схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 23.09.2021). **7. Педагогіка вищої школи :** підручник / за ред. В. П. Головенкіна ; КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с. **8. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»:** Наказ Мінекономіки від 23.12.2020 № 2736. URL : [https://rada.info/upload/users\\_files/41868892/77dd4226add8e617afd9889da11634d8.pdf](https://rada.info/upload/users_files/41868892/77dd4226add8e617afd9889da11634d8.pdf) (дата звернення: 25.09.2021). **9. Репко І. П.** Особливості розвитку початкової освіти в Україні у другій половині XIX ст. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : збірник наукових праць / редкол.: Т. І. Суцєнко (відп. ред.) та ін.* Запоріжжя, 2006. Вип. 37. С. 120–123. **10. Савченко О. Я.** Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук.* Київ : «К. І. С.», 2004. С. 34–45. **11. Словарь** иностранных языков. Москва : Просвещение, 1987. 241 с. **12. Хуторський А. В.** Ключові компетентності. Технології конструювання. *Народна освіта.* 2003. № 5. С. 55–61. **13. Шарипов Ф. В.** Педагогика и психология высшей школы : учебн. пособие. Москва : Логос, 2012. 448 с.

### References

**1. Yermakova, I. H.** (Eds.). (2005). *Zhyttieva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky* [Life competence of the individual: from theory to practice]. Zaporizhzhia: Tsentrion [in Ukrainian]. **2. Kremin, V. H.** (Eds.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian]. **3. Zaichenko, I. V.** (2006). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian]. **4. Zakon** Ukrainy Pro osvitu, pryiniatyi 05.09.2017 № 2145-VIII (iz zminamy vid 07.09.2021 № 1709IX) [Law of Ukraine On Education, adopted on 05.09.2017 № 2145-VIII (as amended on 07.09.2021 No. 1709-IX)]. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]. **5. Natsionalna doktryna rozvytku osvity v Ukraini: skhvaleno Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 roku № 347/2002** [National Doctrine of Education Development in Ukraine: approved by the Decree of the President of Ukraine of April 17, 2002 No. 347/2002]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukrainian].

**6. Natsionalna** stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku: skhvaleno Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 roku № 344/2013 [National strategy for the development of education in Ukraine for the period up to 2021: approved by the Decree of the President of Ukraine of June 25, 2013 No. 344/2013]. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian]. **7. Holovenkin, V. P.** (Eds.). (2009). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of high school]. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho [in Ukrainian]. **8. Profesiinyi** standart za profesiinyamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)»: Nakaz Minekonomiky vid 23.12.2020 № 2736 [Professional standard by professions «Primary school teacher of general secondary education», «Teacher of general secondary education», «Primary teacher (with a diploma of junior specialist)»: Order of the Ministry of Economy from 23.12.2020 No. 2736]. Retrieved from [https://rada.info/upload/users\\_files/41868892/77dd4226add8e617afd9889da11634d8.pdf](https://rada.info/upload/users_files/41868892/77dd4226add8e617afd9889da11634d8.pdf) [in Ukrainian]. **9. Repko, I. P.** (2006). Osoblyvosti rozvytku pochatkovoї osvity v Ukraini u druhii polovyni XIX st. [Features of the development of primary education in Ukraine in the second half of the XIX century]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoї osobystosti: problemy i poshuky – Pedagogy and psychology of creative personality formation: problems and searches.* (Vols. 37), (pp. 120-123). Zaporizhzhia [in Ukrainian]. **10. Savchenko, O. Ya.** (2004). Uminnia vchytysia yak kliuchova kompetentnist zahalnoi serednoi osvity [Ability to learn as a key competence of general secondary education]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniї osviti: svitovyi dosvid ta ukraїnski perspektyvy: biblioteka z osvitnoi polityky – Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library on educational policy.* (pp. 34-45). Kyiv: «K. I. S.» [in Ukrainian]. **11. Slovar'** inostarnnykh yazykov [Dictionary of foreign languages]. (1987). Moskow: Prosveshchenie [in Russian]. **12. Khutorskyi, A. V.** (2003). Kliuchovi kompetentnosti. Tekhnolohii konstruiuvannia [Key competencies. Design technologies]. *Narodna osvita – Public education*, 5, 55-61 [in Ukrainian]. **13. Sharipov, F. V.** (2012). *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly* [Pedagogy and psychology of the hanging school]. Moskow: Logos [in Russian].

### **Катречко А. С. Навчально-пізнавальна компетентність як складова саморозвитку студентів педагогічних ЗВО**

У статті розкрито поняття навчально-пізнавальної компетентності як складової саморозвитку студентів педагогічних закладів вищої освіти. Наголошено на широкому впровадженні у педагогічну практику компетентного підходу у визначення цілей освітнього процесу та його результатів, формуванні навчально-пізнавальної компетентності майбутніх педагогів як невід'ємної складової саморозвитку. Окреслено стратегію підготовки фахівців, здатних до безперервного особистісного,

професійного і соціального зростання, сутність якої полягає у вільному розвитку особистості та здатності до саморозвитку, творчої праці, конкурентоспроможності на ринку праці.

*Ключові слова:* навчально-пізнавальна компетентність, студент, саморозвиток, освітній процес.

**Катречко А. С. Учебно-познавательная компетентность как составляющая саморазвития студентов педагогических высших учебных заведений**

В статье раскрыто понятие учебно-познавательной компетентности как составляющей саморазвития студентов педагогических заведений высшего образования. Отмечено широкое внедрение в педагогическую практику компетентного подхода в определение целей образовательного процесса и его результатов, формирование учебно-познавательной компетентности будущих педагогов как неотъемлемой составляющей саморазвития. Обозначена стратегия подготовки специалистов, способных к непрерывному личностному, профессиональному и социальному росту, сущность которой заключается в свободном развитии личности и способности к саморазвитию, творческому труду, конкурентоспособности на рынке труда.

*Ключевые слова:* учебно-познавательная компетентность, студент, саморазвитие, образовательный процесс.

**Katrchko A. Educational and cognitive competence as a component of self-development of students of pedagogical institutions of higher education**

The article reveals the concept of educational and cognitive competence as a component of self-development of students of pedagogical institutions of higher education. Emphasis is placed on the widespread introduction into pedagogical practice of a competency-based approach to determining the goals of the educational process and its results, the formation of educational and cognitive competence of future teachers as an integral part of self-development. The strategy of training specialists capable of continuous personal, professional and social growth, the essence of which is the free development of personality and ability to self-development, creative work, and competitiveness in the labor market is revealed.

*Key words:* educational and cognitive competence, student, self-development, educational process.

Стаття надійшла до редакції 11.11.2021 р.  
Прийнято до друку 26.11.2021 р.  
Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 378.091.016:81-028.31]-051

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-67-79

**Кизилова Віталіна Володимирівна,**  
доктор філологічних наук, професор,  
професор кафедри філологічних дисциплін  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.  
kyzylovavitalina@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-2637-0320>

**УПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНИХ КОМПОНЕНТІВ  
«МОВЛЕННЄВА КОМУНІКАЦІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ  
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»,  
«МОВЛЕННЄВА КОМУНІКАЦІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ  
ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»  
В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ:  
З ДОСВІДУ РОБОТИ**

Інновації в освітній сфері, що наразі відбуваються в нашому суспільстві, щодалі активніше просувають питання міжособистісної взаємодії як одного з найважливіших складників успішності педагогічної, навчальної діяльності. Це засвідчено новітніми документами: програмами для закладів загальної середньої освіти, державним освітнім стандартом, професійними стандартами вчителя початкової, середньої школи, вихователя ЗДО, концепцією НУШ тощо. Так, у Концепції Нової української школи засвідчено, що першою компетенцією є «спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування» (Нова українська школа, с. 11). У професійних стандартах вчителя початкової та середньої школи найважливішою професійною компетентністю визнано *мовно-комунікативну*: здатність забезпечувати здобуття учнями освіти державною мовою, формувати й розвивати мовно-комунікативні уміння та навички учнів (Професійний стандарт за професіями, с. 8). На її важливості як професійної якості наголошено й у професійному стандарті вихователя ЗДО.

Студії з проблем педагогічної комунікації вчителя закладу загальної середньої освіти й вихователя закладу дошкільної освіти свідчать про різноаспектні підходи до їх осмислення. Так, розглянуто теоретико-методологічні основи професійної комунікативної діяльності

(Г. Балл, А. Киричук, А. Синиця, В. Семиченко, Т. Яценко); формування комунікативних умінь і навичок (В. Білоусова, І. Кирилова, М. Коць); культуру педагогічного спілкування (Т. Гриценко, С. Омельченко); гуманістичні виміри педагогічної комунікації (І. Зязюн, С. Мусатов); комунікацію в педагогічному процесі (Н. Волкова, Н. Бутенко, О. Коваленко); комунікативну компетентність педагога (М. Заброцький, С. Максименко, О. Матвієнко, С. Сисоєва, Т. Щербан); діалогічність у процесі педагогічної комунікації (Л. Бойко, О. Нікуленко, Н. Тарасович, О. Ткаченко); психолого-педагогічні засади комунікації вчителя (Г. Дьяконов, А. Мудрик, С. Макаренко, В. Сухомлинський); комунікативні засади особистісно орієнтованого навчання та виховання (О. Пехота, І. Підласий) та ін. (Цимбалюк, 2011, с.1). Чимало наукових та навчальних видань з ділового спілкування актуалізують психологічні, філософські, управлінські аспекти, натомість мовно-мовленнєвий компонент в них набуває маргіналізованого статусу.

Варто наголосити, що незважаючи на зростання інтересу до проблем мовленнєвої комунікації, відчувається й дефіцит відповідних вітчизняних видань і навчальних курсів. Проведений моніторинг не виявив суттєвого зростання навчально-методичного забезпечення у вигляді авторських курсів щодо підвищення рівня професійного комунікативного розвитку та розширення світогляду педагогічних працівників закладів дошкільної й початкової освіти. Надто це стосується й використання дистанційних технологій навчання, що посилює актуальність винесеної в назву розвідки проблеми.

Зазначене свідчить про необхідність забезпечення навчальних планів ОКР *бакалавр, магістр* спеціальностей «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Середня освіта» освітніми компонентами, спрямованими на удосконалення навичок комунікативно-мовленнєвої діяльності у професійній сфері, глибокого розуміння принципів спілкування, зокрема мовленнєвого, міжособистісної взаємодії, мовленнєвого впливу.

У 2020–2021 навчальному році на спеціальностях «Початкова освіта», «Дошкільна освіта» освітньо-кваліфікаційного ступеня *магістр* у Державному закладі «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» було запроваджено обов'язкові освітні компоненти «Мовленнєва комунікація у професійній діяльності вчителя початкових класів», «Мовленнєва комунікація у професійній діяльності вихователя закладів дошкільної освіти».

*Метою статті* є презентація авторських курсів «Мовленнєва комунікація в професійній діяльності вчителя початкової школи», «Мовленнєва комунікація в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти» для здобувачів закладів вищої освіти ОКР *магістр*, а також аналіз їхнього рівня комунікативно-мовленнєвої підготовки.

У дослідженні використано комплекс *методів* дослідження: *загальнонаукових* (аналіз, синтез, порівняння, аналогія, формалізація,

абстрагування) *емпіричних* (анкетування, спостереження, опитування, тестування), *педагогічний експеримент*, спрямований на визначення ефективності впровадження навчального курсу; *методи математичної статистики* для аналізу даних і встановлення кількісних показників щодо досліджуваних явищ.

При розробці освітніх компонентів було взято до уваги розуміння *комунікативної діяльності вчителя загальноосвітньої школи* як взаємодії, що ґрунтується на антропологічній основі й має онтогенетичне, психологічне, етнічно-національне, міжетнічне соціальне підґрунтя. Провідним її засобом вважається *мова*, що дає підстави виокремити *полісуб'єктний* (діалогічний) методологічний підходи, *натуралістичний* – зосереджує увагу на природовідповідності комунікативної діяльності (фізіологічна, генетична, етнічна основа), *полікультурний* – характеризує комунікацію, зокрема педагогічну як синтетичну категорію (ґрунтується на взаємозв'язку різних культур і виокремлюється як «діалог культур», *гносеологію* – комунікативна педагогічна діяльність забезпечує передачу як соціокультурного, так і персонального (професійного) досвіду тощо (Цимбалюк, 2011, с. 7–8).

Нами осмислено поняття *професійно-педагогічної комунікації* як системи безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної з метою взаємообміну інформацією, моделювання процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин (Волкова, 2006, с. 8).

З огляду на наукові й методичні праці з проблем культури мовлення, психолінгвістики, мовленнєвої комунікації (Ф. Бацевич, Ю. Косенко, О. Пономарів, Н. Бабич, С. Олійник, К. Климова, Н. Формановська, Н. Абрамович, О. Гойхман) під *мовленнєвою комунікацією* будемо розуміти мовленнєво-мисленнєву діяльність, що відбувається з метою взаємодії. Специфічність взаємодії людей у процесі їх життєдіяльності полягає у використанні *мови*, що виступає і як засіб людського спілкування, і як засіб пізнання. Завдяки цьому комунікація між людьми є найважливішим механізмом становлення людини як соціальної особистості, засобом впливу суспільства на особистість (Кизилова, 2011).

Освітні компоненти «Мовленнєва комунікація у професійній діяльності вчителя початкових класів», «Мовленнєва комунікація у професійній діяльності вихователя закладів дошкільної освіти» спрямовано на ознайомлення з новітніми підходами до вивчення системи і структури української мови, зокрема комунікативного; осмислення мовленнєвої діяльності як основного виду знакової діяльності; з'ясування основних засад теорії мовленнєвої комунікації, типів комунікативної взаємодії та засобів мовленнєвого впливу; набуття знань та практичних умінь щодо можливостей комунікативної діяльності в професійній сфері.

**Мета освітніх компонентів:** розвиток у магістрантів комунікативно-мовленнєвої компетентності як сукупності знань, умінь і навичок, спрямованих на забезпечення успішного досвіду мовленнєвої взаємодії у професійному середовищі й суспільстві; вільне володіння засобами мовленнєвої комунікації, набуття навичок мовленнєвих норм у процесі професійної комунікації.

У центрі підготовки магістра перебуває діяльнісний аналіз сучасної української мови в широкому соціально-культурному контексті, що розглядає мову як діяльність людини, спосіб її реалізації в соціумі й основу ефективної професійної взаємодії.

Освітні компоненти спрямовано на активізацію знань норм літературної мови й усіх її можливих варіантів, умінь застосовувати їх у безпосередній професійній сфері; вивчення форм, функцій, ситуативної й соціокультурної зумовленості вербального й невербального спілкування. Крім комплексного аналізу та опису комунікативного процесу і його складників, освітні компоненти «Мовленнєва комунікація у професійній діяльності вчителя початкової школи», «Мовленнєва комунікація у професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти» передбачають розв'язання таких *завдань*:

- сформувані знання поняття «комунікативний процес» та його складників; види, аспекти, сфери та функції мовленнєвої комунікації;
- виробити вміння розрізняти типи дискурсів, мовленнєвих актів, тактик і стратегій спілкування;
- аналізувати соціокультурні чинники та розмаїття засобів комунікації, здатність практичного застосування набутих знань у практичній професійній діяльності та наукових дослідженнях.
- формувати вміння й навички складання текстів (усних і письмових) різних жанрів, що застосовуються у професійній діяльності;
- ознайомити з практичними прийомами організації ефективного публічного професійного мовлення та можливостями їхнього застосування;
- навчити вільно користуватися різноманітними мовленнєвими засобами в безпосередній професійній діяльності;
- удосконалити навички нормативного, точного, логічного, чистого, виразного мовлення.

У результаті роботи над освітніми компонентами здобувачі вищої освіти ОКР *магістр* набувають *загальні й фахові компетентності*:

- здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у професійній діяльності, що ґрунтується на застосуванні поглиблених теоретичних та практичних знань, умінь, навичок за спеціальністю, загальних засад методології професійної діяльності;
- здатність працювати в команді, здатність до співпраці, групової та кооперативної діяльності. Здатність бути критичним і самокритичним, наполегливим щодо поставлених завдань і взятих зобов'язань;



- здатність генерувати нові ідеї (креативність);
- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;
- здатність проводити дослідження на відповідному рівні;
- здатність володіти мовленнєвими стратегіями і тактиками поведінки в міжособистісній взаємодії, зокрема, успішно взаємодіяти з керівництвом, колегами; володіння алгоритмами конструктивного вирішення професійних конфліктів;
  - здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня;
  - здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;
    - здатність спілкуватися державною мовою; володіти навичками нормативного літературного мовлення в різних сферах комунікації, різновидами стилів мовленнєвого спілкування, використовувати знання законів техніки й логіки мовлення для організації й досягнення успішної комунікації;
    - здатність комунікувати в міжнаціональному контексті;
    - здатність до розуміння чужих і продукування власних програм комунікативної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, активній взаємодії з іншими мовленнєвими суб'єктами;
    - здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в обраній професійній галузі;
    - здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини;
    - здатність до застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативних завдань у професійній діяльності.

У результаті роботи над освітніми компонентами студенти повинні **знати**:

- основні риси спілкування як професійної діяльності, основні закони й принципи спілкування;
- норми сучасної української літературної мови;
- основні комунікативні ознаки культури мовлення;
- професійно значущі мовленнєві жанри;
- специфіку професійного спілкування, особливості комунікативно-мовленнєвих ситуацій, притаманних для професійної діяльності;
  - особливості фахової термінології;
  - основні прийоми удосконалення майстерності мовлення як засобу вирішення професійних завдань;
  - теоретичні і практичні аспекти техніки мовлення;

- основні форми комунікативної поведінки; функції мовленнєвого етикету; вербальні й невербальні засоби професійної комунікації;

- особливості міжкультурної комунікації у професійній сфері.

**уміти:**

- володіти основними навичками правильності мовлення та нормами сучасної української літературної мови; характеризувати лексичні, семантичні, фонетичні явища у процесі мовленнєвої діяльності; визначати граматичні та стилістичні проблеми мовленнєвого акту;

- використовувати знання основних комунікативних ознак культури мовлення (правильності, точності, логічності, доречності, виразності, образності) у процесі професійної комунікації;

- вирішувати комунікативно-мовленнєві завдання в конкретній професійній діяльності; застосовувати необхідні стратегії й тактики спілкування;

- організовувати професійну комунікацію відповідно до принципів спілкування з урахуванням національно-культурної специфіки;

- аналізувати й вибирати мовленнєвий жанр, що відповідає конкретній професійній ситуації та створювати максимально ефективну композицію висловлювання;

- практично дотримуватись основних положень мовленнєвого етикету, вербальних і невербальних засобів професійної комунікації.

**Основний тематичний зміст освітніх компонентів**

**«Мовленнєва комунікація у професійній діяльності вчителя початкових класів», «Мовленнєва комунікація у професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти»**

**Основні поняття теорії мовленнєвої комунікації.** Сутність, категорії теорії мовленнєвої комунікації та її взаємозв'язки з іншими галузями знань. Мова й мовлення. Функції мови й мовлення. Мовлення й мислення. Мовленнєва діяльність. Форми та типи мовленнєвої комунікації. Види мовленнєвої діяльності. Модель мовленнєвої комунікації. Комунікативна компетентність і основні джерела її формування. Етапи розвитку теорії комунікації.

**Природа й компоненти комунікації.** Комунікативний процес та його компоненти. Моделі мовленнєвої комунікації. Кодування й декодування інформації. Зворотний зв'язок у комунікативному процесі. Гендерні аспекти спілкування. Максими втілення основних принципів спілкування. Правила й конвенції спілкування. Комунікаційні бар'єри та їх класифікація.

**Правильність і нормативність мовлення.** Правильність мовлення як комунікативна проблема. Мовна норма. Суспільний характер мовної норми. Кодифікація літературної норми. Структурно-мовні типи норм. Типові мовленнєві помилки та недоліки у професійному спілкуванні.

**Комунікативні ознаки мовленнєвої культури у професійному спілкуванні.** Точність мовлення. Умови створення точного мовлення. Засоби створення точного мовлення. Логічність мовлення. Зв'язок логічності з точністю. Відхилення від норм логічного мовлення. Причини помилок у логіці викладу. Багатство мовлення. Лексичне і фразеологічне багатство. Семантичне багатство. Багатство форм. Чистота мовлення. Три аспекти вияву чистоти мовлення. Виразність та образність мовлення як невід'ємний чинник успішності педагогічної комунікації.

**Форми мовленнєвої комунікації.** Діалог та його основні особливості. Типи діалогу. Монолог. Типи монологу та структурні особливості. Способи підтвердження власної правоти. Структура доказу. Організація полілогу.

**Усна та писемна моделі мовленнєвої комунікації.** Характеристики видів мовленнєвої діяльності. Мотиви мовця й реципієнта в ситуаціях усномовленнєвої комунікації. Перешкоди і бар'єри ефективного говоріння і слухання. Властивості, види і функції писемномовленнєвої комунікації. Поняття мовленнєвого жанру. Типи мовленнєвих жанрів.

**Вербальна й невербальна професійна комунікація.** Відмінність мови від інших знакових систем. Відмінність знаків, образів, слів, жестів і термінів як комунікативних засобів. Поняття «інформація висловлювання», інформативність мовної одиниці. Компоненти моделі передачі інформації з погляду вербальної комунікації. Зовнішні прояви емоційних станів. Візуальний контакт. Невербальні компоненти комунікації та їх роль у професійній діяльності.

**Міжкультурна мовленнєва комунікація.** Поняття «міжкультурна комунікація». Основні суб'єкти міжкультурної комунікації. Рівні та форми міжкультурної комунікації. Позитивні й негативні результати взаємодії культур. Специфіка вербальних та невербальних аспектів міжкультурної комунікації.

**Етика і психологія мовленнєвої поведінки.** Моральні цінності співрозмовників. Психологічна готовність до спілкування: концентрація уваги та тренування пам'яті. Роль контактної зони в комунікації. Соціальні ролі та рольова поведінка людини.

**Мовленнєвий етикет.** Поняття мовленнєвого етикету. Національна система мовленнєвого етикету. Функції мовленнєвого етикету. Етикетні формули у професійній діяльності. Міжособистісні стосунки в педагогічному колективі. Мовленнєві моделі «учитель – учень», «учитель – батьки», «учитель – учитель», «учитель – керівник» та ін.

**Моделювання мовлення. Техніка професійного спілкування.** Артикуляція та її коригування. Дикція. Голос і тон. Їх інформативність і сприйняття співбесідником. Технічні аспекти моделювання мовлення: ритм, темп, сила голосу. Засоби логіко-емоційної виразності мовлення.

*Сучасні засоби інформаційних і комп'ютерних технологій у процесі роботи над текстами професійного спрямування.* Використання інформаційних технологій у професійній комунікації. Графічні засоби передачі емоцій під час комп'ютерного спілкування. Лексико-стилістичні особливості комп'ютерної комунікації. Етичні правила мовленнєвої комунікації у глобальних інформаційних мережах.

Освітні компоненти побудовано на основі синтезу аудиторної, дистанційної роботи, індивідуальних та групових форм навчальної діяльності. Попередньою підготовкою щодо їх засвоєння є курс «Українська мова за професійним спрямуванням» (рівень бакалаврату); *додатково* «Сучасна українська мова», «Основи культури мовлення» (рівень бакалаврату). Основою розробки освітніх компонентів стала ідея синтезувати теоретичні, практичні, професійно-діяльнісні завдання з новітніми методиками самоосвіти й саморозвитку. Відповідно до цього пропонувані курси містять два взаємопов'язані складники – теоретичний і практичний, які завершуються контрольним тестуванням.

На початку запровадження освітніх компонентів у навчальний процес було здійснено моніторинг рівня комунікативно-мовленнєвої підготовки здобувачів вищої освіти (магістерський рівень). Здобувачам вищої освіти було запропоновано низку практично-ситуативних, тестових завдань (з прикладами завдань можна ознайомитись на сайті дистанційного навчання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» за посиланнями: <http://do.luguniv.edu.ua/course/view.php?id=28451> ; <http://do.luguniv.edu.ua/course/view.php?id=31645>), що дали змогу виявити три рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок та можливостей їх застосування у професійній педагогічній діяльності: низький, базовий, високий.

*Низький рівень* характеризується володінням здобувачами навичками правильності мовлення та нормами сучасної української літературної мови зі значними недоліками (пов'язаними переважно з білінгвальним середовищем); невмінням визначати граматичні та стилістичні проблеми мовленнєвого акту; знання основних комунікативних ознак культури мовлення (правильності, точності, логічності, доречності, виразності, образності) переважно мають теоретичний характер і застосовуються у процесі професійної комунікації несистематично; значні труднощі виникають при виконанні комунікативно-мовленнєвих завдань, пов'язаних з конкретною професійною ситуацією (діалогова взаємодія; застосування необхідних стратегій і тактик спілкування в моделях «учитель – учень», «учитель – батьки», «учитель – учитель», «учитель – керівник»; відсутнє урахування національно-культурної специфіки комунікації; інтуїтивний вибір мовленнєвого жанру, що відповідає конкретній професійній ситуації та недоречне створення композиції висловлювання).

*Базовий рівень* характеризується володінням здобувачами навичками правильності мовлення та нормами сучасної української літературної мови з незначними недоліками (пов'язаними переважно з білінгвальним середовищем), умінням визначати граматичні та стилістичні проблеми мовленнєвого акту, проте не завжди виправляти їх у мовленнєвій практиці; знання основних комунікативних ознак культури мовлення (правильності, точності, логічності, доречності, виразності, образності) мають теоретичний і практичний характер, проте при застосовуванні у процесі професійної комунікації виникають певні проблеми; окремі труднощі виникають при виконанні комунікативно-мовленнєвих завдань, пов'язаних з конкретною професійною ситуацією (діалогова взаємодія; застосовування необхідних стратегій і тактик спілкування в моделях «учитель – учень», «учитель – батьки», «учитель – учитель», «учитель – керівник»; часткове врахування національно-культурної специфіки комунікації; відсутні навички обґрунтування вибору мовленнєвого жанру, що відповідає конкретній професійній ситуації та створення максимально ефективною композиції висловлювання).

*Високий рівень* характеризується переважно задовільним володінням здобувачами навичками правильності мовлення та нормами сучасної української літературної мови, умінням визначати граматичні та стилістичні проблеми мовленнєвого акту та виправляти їх у мовленнєвій практиці; знання основних комунікативних ознак культури мовлення (правильності, точності, логічності, доречності, виразності, образності) мають теоретичний і практичний характер, при їхньому застосовуванні у процесі професійної комунікації виникають незначні проблеми; при виконанні комунікативно-мовленнєвих завдань, пов'язаних з конкретною професійною ситуацією (діалогова взаємодія; застосовування необхідних стратегій і тактик спілкування в моделях «учитель – учень», «учитель – батьки», «учитель – учитель», «учитель – керівник»; врахування національно-культурної специфіки комунікації; обґрунтування вибору мовленнєвого жанру, що відповідає конкретній професійній ситуації та створення максимально ефективною композиції висловлювання) здобувачі освіти не виявили суттєвих труднощів.

Зі 152 студентів, які взяли участь у проведенні контрольного зрізу знань (87 – спеціальність «Початкова освіта», 65 – «Дошкільна освіта»), низький рівень продемонстрували 37 % (56 здобувачів), базовий рівень – 48% (73 здобувача), високий рівень – 15 % (23 здобувача).

У процесі роботи з освітніми компонентами студенти мали змогу працювати над теоретичним і практичним матеріалом як у класичному варіанті (лекції, практичні заняття), так і з використанням технологій дистанційного навчання (використання платформ Microsoft teams, Google meet, платформи Moodle). Це надзвичайно важливо й актуально у час пандемії COVID-19 й оптимізує навчальний процес, коли здобувачі освіти знаходяться у віддаленому доступі.

Варто наголосити на тому факті, що лекційний матеріал здебільшого стосувався теоретичних положень мовленнєвої комунікації, висвітленню дискусійних питань. Робота на практичних заняттях та самостійна робота студента передбачала передусім формування вмінь і навичок їх застосування у практичній педагогічній сфері (заклади дошкільної освіти, початкова ланка закладів середньої освіти). Особливу цінність мали завдання, що пов'язані з коригуванням мовлення співбесідника, удосконалення/редагування тексту професійного спрямування, в якому допущено мовленнєві недоліки, аналізом професійних комунікативних ситуацій та можливих шляхів розв'язання конфліктів із застосуванням вербальних та невербальних засобів впливу тощо. Наприклад: проаналізуйте результати самопостереження за розвитком умінь підтримувати зворотний зв'язок у педагогічній комунікації (чи розумієте настрій, бажання співрозмовників, чи фіксуєте зміни в їхніх емоційних станах; чи наявне порушення зворотного зв'язку в спілкуванні); запропонуйте власну систему засобів установа зворотного зв'язку в педагогічній комунікації; розробіть рекомендації для педагогів щодо оволодіння педагогічною технікою; зіставте процес педагогічного спілкування в закладі дошкільної освіти, школі й вищому навчальному закладі з погляду мети, завдань, функцій, педагогічних тактик спілкування.

Після завершення роботи над освітніми компонентами здобувачі вищої освіти пройшли підсумковий тест-контроль, який дав можливість встановити, що в порівнянні з даними до їх опрацювання рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок та можливостей їх застосування у професійній педагогічній діяльності значно підвищився. Так, зі 152 студентів, які взяли участь у проведенні підсумкового контрольного зрізу знань (87 – спеціальність «Початкова освіта», 65 – «Дошкільна освіта»), низький рівень продемонстрували 16 % (24 здобувача), базовий рівень – 59% (90 здобувачів), високий рівень – 25 % (38 здобувачів). Порівняльний зріз показників наведено в таблиці

**Результати рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок та можливостей їх застосування у професійній педагогічній діяльності здобувачами освіти ОКР *магістр* спеціальності «Початкова освіта», «Дошкільна освіта» у 2020 – 2021 році**

Показники (кількість студентів, %)	Низький	Базовий	Високий
На початок вивчення курсу	56 (37%)	73 (48 %)	23 (15%)
Після вивчення курсу	24 (16%)	90 (59%)	38 (25%)

Матеріали до освітніх компонентів розміщено на сайті дистанційного навчання Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Як бачимо, упровадження освітніх компонентів «Мовленнєва комунікація в професійній діяльності вчителя початкової школи», «Мовленнєва комунікація в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти» має позитивний вплив на розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти, володіння ними всіма засобами мовленнєвої комунікації, набуття навичок комунікативних норм у процесі професійної діяльності. На глибоке переконання, запровадження курсів сприятиме поглибленню знань з теорії мовленнєвої комунікації, набуттю практичних навичок вербальної й невербальної комунікації, більш якісному вирішенню професійних завдань у педагогічній галузі.

### **Список використаної літератури**

**1. Нова** українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Гриневич Л., Єлькін О., Калашнікова С. та ін. Київ, 2016. 34 с. **2. Професійний** стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» / М-во економіки України. URL : <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення 24.10.2021). **3. Цимбалюк О. М.** Професійна комунікативна діяльність учителя загальноосвітньої школи у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рівне, 2011. 20 с. **4. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с. **5. Кизилова В.** Теорія і практика мовленнєвої комунікації : навч.-метод. посіб. для студ. закл. вищої освіти. Луганськ : Вид-во Держ. закл. «Луган. нац. у-т імені Тараса Шевченка», 2011. 184 с.

### **References**

**1. Hrynevych, L., Yelkin, O., & Kalashnikova, S. et al.** (2016). Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [The new Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform]. Kyiv [in Ukrainian]. **2. Profesiinyi** standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» [Professional standard by professions «Primary school teacher of general secondary education», «Teacher of general secondary education», «Primary teacher (with a diploma of junior specialist)». (2021). Retrieved from <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikh>

Standartiv (Last accessed: 24.10.2021). **3. Tsymbaliuk, O. M.** (2011). Profesiina komunikatyvna diialnist uchytelia zahalnoosvitnoi shkoly u vitchyzniani pedahohitsi (druha polovyna XX stolittia) [Professional communicative activity of a secondary school teacher in domestic pedagogy (second half of the XX century)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Rivne [in Ukrainian]. **4. Volkova, N. P.** (2006). Profesiino-pedahohichna komunikatsiia [Professional and pedagogical communication]. Kyiv: VTs «Akademii» [in Ukrainian]. **5. Kyzylova, V.** (2011). Teoriia i praktyka movlennievoi komunikatsii [Theory and practice of speech communication]. Luhansk: Vyd-vo Derzh. zakl. «Luhan. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

**Кизилова В. В. Упровадження освітніх компонентів «Мовленнєва комунікація в професійній діяльності вчителя початкової школи», «Мовленнєва комунікація в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти» в навчальний процес закладів вищої освіти: з досвіду роботи**

У статті представлено авторські курси «Мовленнєва комунікація в професійній діяльності вчителя початкової школи», «Мовленнєва комунікація в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти», запроваджені в навчальний процес Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» ОКР магістр спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта». Наголошено на їх актуальності. Схарактеризовано мету, завдання курсів, професійні знання й уміння, фахові компетентності, які набувають здобувачі освіти упродовж роботи над освітніми компонентами. Представлено основний тематичний зміст освітніх компонентів. Здійснено аналіз рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок та можливостей їх застосування у професійній педагогічній діяльності здобувачами освіти ОКР магістр спеціальності «Початкова освіта», «Дошкільна освіта» до і після роботи над освітніми компонентами.

*Ключові слова:* освітній компонент, навчальний курс, мовленнєва комунікація, професійна діяльність.

**Кизилова В. В. Внедрение образовательных компонентов «Речевая коммуникация в профессиональной деятельности учителя начальной школы», «Речевая коммуникация в профессиональной деятельности воспитателя учреждений дошкольного образования» в учебный процесс высших учебных заведений: из опыта работы**

В статье представлены авторские курсы «Речевая коммуникация в профессиональной деятельности учителя начальной школы», «Речевая коммуникация в профессиональной деятельности воспитателя учреждений дошкольного образования», введенные в учебный процесс Государственного учреждения «Луганский национальный университет



имени Тараса Шевченко» образовательно-квалификационного уровня *магистр* специальностей «Дошкольное образование», «Начальное образование». Отмечена их актуальность. Охарактеризованы цели, задачи курсов, профессиональные знания и умения, специальные компетентности, которые приобретают соискатели образования на протяжении работы над образовательными компонентами. Представлено основное тематическое содержание образовательных компонентов. Проведен анализ уровней сформированности коммуникативно-речевых навыков и возможностей их применения в профессиональной педагогической деятельности соискателями образования специальности «Начальное образование», «Дошкольное образование» до и после работы над образовательными компонентами.

*Ключевые слова:* образовательный компонент, учебный курс, речевая коммуникация, профессиональная деятельность.

**Kyzylova V. Introduction of educational components «Speech communication in the professional activity of a primary school teacher», «Speech communication in the professional activity of a preschool education teacher» in the educational process of the institutes of higher education: from work experience**

The article presents the author's courses «Speech communication in the professional activity of a primary school teacher», «Speech communication in the professional activity of a preschool education teacher», introduced into the educational process of the state institution «Luhansk Taras Shevchenko National University» for educational-qualification level *master's degree* of specialties «Preschool education», «Primary school education». Their relevance is emphasized due to innovations in the educational sphere and is declared by the latest educational documents. General scientific and empirical methods, pedagogical experiment, and methods of mathematical statistics are used. The article describes the goals of the courses, professional knowledge and skills, professional competencies that educational applicants acquire while working on educational components. The article presents the main thematic content of educational components as well. There is also the analysis of the levels of formation of communicative and speech skills and the possibilities of their application in the professional pedagogical activity by educational applicants before and after working on educational components.

*Key words:* educational component, educational course, speech communication, professional activity.

Стаття надійшла до редакції 01.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 378.091:373.3

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-80-88

**Коваленко Катерина Миколаївна**,  
магістрантка 2 курсу спеціальності «Початкова освіта»,  
освітня програма «Початкова освіта»  
Українська мова і література»  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.  
ekovalenko1999@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-7061-2710>

### **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЛОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ**

Провідним чинником впливу на свідомість людини завжди виступала система освіти. Автори «Рекомендацій щодо забезпечення принципів академічної доброчесності» стверджують, що від світоглядного змісту та якості освіти залежить те, яким чином, на яких цінностях, принципах, ідеях будуть формуватися суспільні відносини (Рекомендації, 2016, с. 5). Сучасні тенденції чітко окреслюють потребу всіх ланок освіти, вищої зокрема, опікуватись формуванням етичних цінностей, академічної культури та налагодження міжособистісних і професійних взаємин у соціумі. Заклади вищої освіти, у свою чергу, відіграють вирішальну роль у передачі й розповсюдженні культурного та соціального надбання, у якому немає місця для академічної недоброчесності, тому дослідження, спрямовані на виявлення змістових складових, способи розповсюдження, формування цієї культури, вкрай потрібні й актуальні.

У закладах вищої освіти, осередках підготовки фахівців, які стануть майбутнім обличчям нашої країни, особливої ролі набуває впровадження академічної доброчесності. Адже, як зазначає О. Стайко, академічна доброчесність водночас стосується і внутрішньої культури особистості, і загальної корпоративної культури закладу (Стайко).

Проблематика академічної доброчесності протягом останніх років досить широко висвітлена в науковій літературі. Зокрема, питання академічної доброчесності як освітнього явища вивчали В. Боняк, Ю. Верланова, М. Гриньовою, Н. Гапон, Д. Загірняком, Л. Півневою, Л. Рижак, В. Ромакіним, А. Сингаївською, О. Траверсе, Ф. Хатчесон, С. Хук, Е. Шилс, О. Цокур, Ю. Юринець, Т. Ярошенко; проблему формування академічної чесності як основи розвитку закладу вищої освіти досліджували А. Артюхов, В. Банись, Р. Беланова, Б. Буяк, Н. Гапон, А. Мельниченко, О. Меньшов, В. Турчиновський; предметом

наукової розвідки Ю. Калиновського є формування академічної доброчесності як чинник виховання студентів; проблему формування академічної етики та грамотності висвітлює О. Гужва; проблемі формування академічної доброчесності як сталої основи розвитку університету присвячене дослідження колективу авторів: А. Артюхов, Т. Добко, В. Турчиновський, Т. Фініков та інші.

*Мета статті* – проаналізувати теоретичні основи розуміння поняття «академічна доброчесність» та способи формування культури академічної доброчесності майбутніх учителів початкової школи на заняттях філологічного циклу.

Сьогодні роль і функції академічної доброчесності закріплені в державній нормативно-правовій базі. Зокрема, відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту» академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень (Закон, 2017). За твердженням Я. Василькевич та С. Рик поняття «академічна доброчесність» інтерпретується як єдність ціннісних і теоретичних парадигм наукового пошуку й педагогічного процесу, дотримання фундаментальних морально-етичних норм у науковій та освітній діяльності (Василькевич & Рик, 2020) На думку Т. Фінікова, А. Атюхова академічна чесність, є сукупним поняттям, яке описує своєрідний договір між усіма учасниками академічної громади – викладачами, здобувачами освіти та адміністрацією закладу освіти. Учені переконані, що вона базується на морально-етичних цінностях, з якими здобувач приходить до університету, збагачує їх під час навчання та не закінчується в момент, коли випускник отримує диплом. Здатність бути відповідальним, чесним, ставитись толерантно до думки оточуючих, мислити критично, дотримуватися у своїх діях етики – це складові, які формують поняття академічної чесності, і входять до переліку характеристик компетентного здобувача освіти й науковця (Фініков & Артюхов, 2016. с. 93-95).

У додатку до Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України 11 липня 2019 р. № 977, подано Критерії оцінювання якості освітньої програми. Підкритерій 5.4 стосується забезпечення академічної доброчесності під час реалізації освітніх програм. У ньому обґрунтовані провідні тези дотримання академічної доброчесності науково-педагогічними працівниками та здобувачами освіти, види її порушень та форми академічної відповідальності. Так, для освітян важливим є здійснення контролю за студентами з питань її впровадження в навчальних закладах, а також у професійній компетентності, заснованій на загальноприйнятих етичних нормах, положеннях Конституції і законах України, що виявляються в

обов'язковому врахуванні доктрини про авторське право, наданні правдивих результатів досліджень та ін. Від здобувачів освіти вимагається самостійне виконання письмових робіт, оформлених відповідно до загальних вимог МОН України, де задіяні посилання на першоджерела інформації, а також представлення несафбрикованих показників власної освітньої діяльності (Наказ, 2019).

Доброчесне навчання обумовлене дотриманням таких фундаментальних цінностей доброчесності:

1. Чесність – академічні спільноти доброчесності просувають пошук істини й знання через інтелектуальну та особисту чесність у процесі навчання, викладання, наукових досліджень і надання сервісів по дорученню адміністрації.

2. Довіра – академічні спільноти доброчесності стимулюють і покладаються на клімат взаємної довіри. Клімат довіри заохочує і підтримує вільний обмін ідеями, який, у свою чергу, дає можливість науковим пошукам реалізуватися найповнішою мірою.

3. Справедливість – академічні спільноти доброчесності встановлюють чіткі й прозорі очікування, стандарти й практики для підтримання справедливості у стосунках між студентами, викладачами та адміністративним персоналом.

4. Повага – академічні спільноти доброчесності цінують інтерактивну, кооперативну та партисипативну природу навчання і пізнання. Вони шанують та вважають за належне розмаїття думок та ідей.

5. Відповідальність – академічні спільноти доброчесності покладаються на принципи особистої відповідальності, що підсилюється готовністю окремих осіб і груп подавати приклад відповідальної поведінки. Підтримують взаємно узгоджені стандарти, а також вживають належних заходів у випадку їхнього недотримання

6. Мужність – для розбудови й підтримання академічних спільнот доброчесності потрібно більше, ніж просто вірити в фундаментальні цінності. Трансформація цінностей від розмов про них до відповідних дій, їхнє відстоювання в умовах тиску і труднощів потребує рішучості, цілеспрямованості і мужності (Академічна доброчесність, 2017).

Одним зі шляхів успішного формування культури академічної доброчесності майбутніх учителів початкової школи є вироблення вмінь, пов'язаних з дотриманням вимог академічної доброчесності, зокрема й на дисциплінах філологічного спрямування.

Освітня програма «Початкова освіта» (2020 р.) першого рівня вищої освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» передбачає вивчення цілої низки освітніх компонентів філологічного спрямування. Серед них: «Сучасна українська мова з практикумом», «Сучасна російська мова з практикумом», «Методика викладання мовно-літературної освітньої галузі (українська мова та літературне читання)», «Методика викладання мовно-літературної

освітньої галузі (мова та література корінних народів і національних меншин)», «Культура мовлення з практикумом виразного читання», «Дитяча література з основами літературознавства», «Національне виховання в початковій школі на уроках мови і читання».

Однією з перших освітніх дисциплін, які опановують здобувачі вищої освіти, є «Усна й письмова комунікація та академічна риторика», до тематики якої, зокрема, входять питання про академічну доброчесність, академічний плагіат, навички академічного письма та інтелектуальної діяльності. Вивчаючи цю дисципліну здобувачі освіти навчаються тому, як правильно проаналізувати наукову інформацію (статті, тези); написати реферат, статтю, анотацію; як підготувати наукове дослідження з професійної тематики, як працювати з літературою, як оформлювати посилання на використані джерела, які є електронні ресурси для наукових пошуків.

Важливим аспектом під час формування культури академічної доброчесності майбутніх учителів початкової школи є потреба в тому, щоб розібратися з такими поняттями, як академічний, освітній, науковий текст, адже без володіння ними здобувачі освіти не зможуть уникнути таких явищ, як помилки цитування та академічний плагіат.

*Академічний (освітній, освітньо-науковий, науковий) текст* – текстова, ілюстративна публікація, твір або інший об'єкт інтелектуальної власності, що створюється у процесі освітньої (освітньо-творчої) або наукової (науково-технічної) діяльності, зокрема, але не винятково, з метою вступу на навчання, виконання вимог освітньої програми чи її окремих компонентів, проходження атестації, присвоєння (присудження) кваліфікації, наукового ступеня (ступеня доктора мистецтв), педагогічного, вченого або іншого звання, участі у конкурсі, фіксування та оприлюднення наукових (науково-технічних) результатів, здійснення навчально-методичної діяльності (Річний звіт, 2021, с. 210).

Навчання академічного письма, насамперед, спрямоване на запобігання прямому академічному плагіату в науково-дослідницьких роботах. Тому здобувачам освіти варто опанувати, зокрема, такі компетентності:

- розуміти спільне і відмінне між поняттями «плагіат» (стаття 50 Закону України «Про авторське право і суміжні права») і «академічний плагіат» (стаття 42 Закону України «Про освіту»): закон про авторське право захищає форму твору (перефразування тексту може бути розцінене як оригінальний твір, відсутність плагіату), тоді як ключове у понятті «академічний плагіат» – відтворення наукових (творчих) результатів інших осіб без належного посилання і перефразування тексту без посилання на джерело є різновидом академічного плагіату;
- діяти у професійних і навчальних ситуаціях із позицій академічної доброчесності;
- самостійно виконувати навчальні завдання;

- коректно покликатися на джерела інформації у разі запозичення ідей, тверджень, відомостей;
- усвідомлювати значущість норм академічної доброчесності;
- оцінювати приклади людської поведінки відповідно до норм академічної доброчесності;
- давати моральну оцінку власним вчинкам, співвідносити їх із моральними та професійними нормами;
- аналізувати власну поведінку в різних життєвих ситуаціях;
- висловлювати судження про роль і значущість доброчесної поведінки в навчальній діяльності та в житті людини і суспільства;
- демонструвати взаємоповагу, ввічливість і доброзичливість як необхідні умови в академічній діяльності;
- демонструвати негативне ставлення до проявів академічної недоброчесності (Методичні рекомендації, 2021, с. 21).

З цією метою під час вивчення освітнього компонента «Усна й письмова комунікація та академічна риторика» використовуються такі завдання: 1) знайдіть і выпишіть, які стилі комунікації виокремлюють дослідники. Обов'язково вкажіть джерело, яке використовували; 2) обґрунтуйте доцільність використання одного із законів спілкування (5–10 речень); 3) розробіть етикетні правила поведінки для фахівців Вашої майбутньої спеціальності; 4) напишіть коротке есе (обсяг до однієї сторінки) на тему «Комунікація в конфліктних ситуаціях: чи можлива вона?»; 5) побудуйте розповідь «Золота осінь», використовуючи подані речення як сюжетну канву; 6) знайдіть помилки у словосполученнях, виправте їх. Доведіть правильність виправлень.

Однак, формування культури академічної доброчесності майбутніх учителів початкової школи на заняттях філологічного циклу не обмежується лише вивченням її основ на «Усній й письмовій комунікації та академічній риторичі». Далі роботу продовжено під час вивчення таких освітніх компонентів, як: «Методика викладання мовно-літературної освітньої галузі (українська мова та літературне читання)», «Культура мовлення з практикумом виразного читання», «Дитяча література з основами літературознавства», «Педагогічна практика в початковій школі (виробнича)», «Курсова робота з методик початкового навчання».

До прикладу на заняттях з «Методики викладання мовно-літературної освітньої галузі (українська мова та літературне читання)» викладачами використовуються такі завдання: 1) розробіть фрагмент уроку засвоєння нових знань за обраною вами темою та вкажіть джерела, за якими плануєте фрагмент уроку; 2) підготуйте реферат на тему «Пропедевтичне вивчення частин мови»; на заняттях «Культура мовлення з практикумом виразного читання» такі: 1) напишіть анотацію на статтю зі спеціальності; 2) підготуйте резюме для участі у конкурсі на заміщення вакантної посади; 3) підготуйте тези виступу на студентській науково-практичній конференції (тему обрати самостійно). Під час

виробничої педагогічної практики в початковій школі здобувачі освіти повинні розробити власні уроки літературного читання, української мови та ін., виховний захід та звіт з проходження практики. Усі ці заняття спрямовані на формування академічної культури, академічної грамотності, необхідних практичних навичок усної і писемної мови у майбутніх учителів початкової школи, необхідних для успішного навчання та майбутньої професійної діяльності.

Підводячи підсумок, можна сказати, що академічна доброчесність дійсно є орієнтиром для досягнення успіху в науково-освітній діяльності та дієвим інструментом забезпечення і посилення якості освіти у закладах вищої освіти. Ці заклади вживають різні заходи щодо впровадження в систему освіти засоби для формування у здобувачів освіти академічної доброчесності, що підвищує якість професійної освіти і дозволяє підготувати фахівців, здатних до продукування нових цікавих ідей, спроможних до відстоювання власних наукових позицій, чесних, незалежних, зацікавлених у розвитку науки і готових до здорової конкуренції у професійному оточенні. Зокрема, таку роботу можна активно й ефективно здійснювати під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у процесі викладання дисциплін філологічного спрямування.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування культури академічної доброчесності майбутніх учителів початкової школи.

### **Список використаної літератури**

- 1. Академічна доброчесність: міфічна концепція чи дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти?** URL: <http://education-ua.org/ua/articles/930-akademichna-dobrochesnist-mifichna-kontseptsiya-chi-dievij-instrumentzabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti>.
- 2. Василькевич Я., Рик С.** Академічна доброчесність як складник професійної компетентності педагога. URL : <http://ephseir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/5099>.
- 3. Закон** України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- 4. Поліщук І.** Методичні рекомендації щодо забезпечення академічної доброчесності в закладах загальної середньої та позашкільної освіти. Київ : Виконавчий орган Київської міської ради (Київська міська державна адміністрація), Департамент освіти і науки, КПНЗ «Київська Мала академія наук учнівської молоді», 2021. 46 с.
- 5. Наказ** МОН від 11 липня 2019 р. «Про затвердження положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d6/f6f/665/5d6f6f66500b6196614933.pdf>.
- 6. Рекомендації** щодо забезпечення принципів академічної доброчесності / уклад. : підкомісія 303 «Академічна доброчесність». К., 2016. 24 с.
- 7. Річний** звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти / за заг. ред. С. Квіта, О. Єременко. К. : Національне

агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2021. 364 с. **8. Стайко О.** Академічна доброчесність у закладі загальної середньої освіти (із досвіду роботи Сумського НВК № 16). URL : <https://jmm.sspu.edu.ua/artical/konferencii/presentation%28sekcii%29/3/Стайко%20О.С.pdf>. **9. Фініков Т.,** Артюхов А. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. Київ : Таксон, 2016. 234 с.

### References

**1. Akademichna dobrochesnist: mifichna kontsepsiia chy diievyi instrument zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity?** [Academic Integrity: A Mythical Concept or an Effective Tool for Quality Assurance in Higher Education?]. Retrieved from <http://education-ua.org/ua/articles/930-akademichna-dobrochesnist-mifichna-kontsepsiya-chi-dievij-instrumentzabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti> [in Ukrainian]. **2. Vasylykevych, Ya., & Ryk, S.** Akademichna dobrochesnist yak skladnyk profesiinoi kompetentnosti pedahoha [Academic integrity as a component of a teacher's professional competence]. Retrieved from <http://ephsheir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/5099> [in Ukrainian]. **3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu»** [Law of Ukraine «On Education»]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]. **4. Polishchuk, I.** (2021). Metodichni rekomendatsii shchodo zabezpechennia akademichnoi dobrochesnosti v zakladakh zahalnoi serednoi ta pozashkilnoi osvity [Methodical recommendations for ensuring academic integrity in general secondary and out-of-school education institutions]. Kyiv: Vykonavchyi orhan Kyivskoi miskoi rady (Kyivska miska derzhavna administratsiia), Departament osvity i nauky, KPNZ «Kyivska Mala akademiia nauk uchnivskoi molodi» [in Ukrainian]. **5. Nakaz MON** vid 11 lypnia 2019 r. «Pro zatverdzhennia polozhennia pro akredytatsiiu osvitnikh proham, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity» [Order of the Ministry of Education and Science of July 11, 2019 «On approval of the regulations on accreditation of educational programs, which provide training for applicants for higher education»]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d6/f6f/665/5d6f6f66500b6196614933.pdf> [in Ukrainian]. **6. Rekomendatsii** shchodo zabezpechennia pryntsyviv akademichnoi dobrochesnosti [Recommendations for ensuring the principles of academic integrity]. (2016). Ukladachi: pidkomisiia 303 «Akademichna dobrochesnist» [in Ukrainian]. **7. Kvita, S., & Yeremenko, O.** (Eds.). (2021). Richnyi zvit Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Annual report of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education]. Kyiv: Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [in Ukrainian]. **8. Staiko, O.** Akademichna dobrochesnist u zakladi zahalnoi serednoi osvity (iz dosvidu roboty Sumskoho NVK № 16) [Academic integrity in a general secondary education institution (from the experience of Sumy EC № 16)]. Retrieved from <https://jmm.sspu.edu.ua/artical/konferencii/presentation%28sekcii%29/3/>



Staiko%20O.S.pdf [in Ukrainian]. 9. Finikov, T., & Artiukhov, A. (2016). Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu [Academic honesty as a basis for sustainable development of the university]. Kyiv: Takson [in Ukrainian].

**Коваленко К. М. Формування культури академічної доброчесності майбутніх учителів початкової школи на заняттях філологічного циклу**

У статті проаналізовано теоретичні основи розуміння поняття «академічна доброчесність», його зміст стосовно формування особистісних та професійних характеристик компетентного фахівця. Показано, що головним завданням закладів вищої освіти є формування нового типу особистості з високим рівнем творчого потенціалу, здатної мобільно реагувати на суспільні перетворення в сфері майбутньої професії. Розглянуто способи формування культури академічної доброчесності учителів початкової школи на заняттях філологічного циклу. Представлено приклади завдань, які використовуються на заняттях філологічного циклу у закладах вищої освіти.

*Ключові слова:* професійна підготовка, заклади вищої освіти, академічна доброчесність, цінності академічної доброчесності, майбутні учителі початкової школи, заняття філологічного циклу.

**Коваленко Е. Н. Формирование культуры академической добродетели будущих учителей начальной школы на занятиях филологического цикла**

В статье проанализированы теоретические основы понимания понятия «академическая добродетели», его содержание относительно формирования личностных и профессиональных характеристик компетентного специалиста. Показано, что главной задачей высшего учебного учреждения является формирование нового типа личности с высоким уровнем творческого потенциала, способной мобильно реагировать на общественные преобразования в сфере будущей профессии. Рассмотрены способы формирования культуры академической добродетели учителей начальной школы на занятиях филологического цикла. Представлены примеры заданий, которые используются на занятиях филологического цикла в высших учебных заведениях.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, высшее учебное заведение, академическая добродетель, ценности академической добродетели, будущий учитель начальной школы, занятия филологического цикла.

**Kovalenko K. Formation of the culture of academic integrity of future primary school teachers in the philological cycle**

The article analyzes the theoretical foundations of understanding the concept of «academic integrity», its content in relation to the formation of personal and professional characteristics of a competent specialist. It is shown that the main task of higher education institutions is to form a new type of personality with a high level of creative potential, able to respond mobile to social transformations in the future profession. The ways of forming the culture of academic integrity of primary school teachers in the philological cycle are considered. Examples of tasks used in philological classes in higher education institutions are presented. Academic integrity has gained special significance for the educational environment, and only joint efforts of the entire academic community may form the ultimate corporate culture of the university. It is necessary to deal comprehensively with tolerant attitude of students towards negative phenomena of violation of ethical principles in educational and scientific activities.

*Key words:* professional training, higher educational institution, academic virtue, values of academic virtue, future primary school teacher, philological cycle classes.

Стаття надійшла до редакції 03.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 378+377.35

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-89-97

**Кузнецова Оксана Вікторівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна  
академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
oksanakharkov08@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4224-5594>

**Одарченко Вероніка Ігорівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна  
академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
nika.odarchenko@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-1268-0309>

**Пішоха Марія Олександрівна,**

здобувачка освіти першого курсу другого (магістерського) рівня  
спеціальності 073 «Менеджмент» психолого-педагогічного факультету  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна  
академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
pishoha.mari@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9896-6713>

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ  
СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ:  
ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ**

Інтеграція сучасної української освіти у світовий освітній простір супроводжується переосмисленням проблеми становлення висококваліфікованих фахівців. Розвиток вищої школи неможливий без усвідомлення ролі культури й освіти, особистісно-творчої самореалізації викладача та студента.

Специфіка управління професійною підготовкою майбутніх педагогів обумовлена розумінням сутності їх професійної культури, яка визначається ціннісними орієнтаціями в соціумі, психолого-педагогічними та фаховими знаннями й уміннями, морально-етичними, мотиваційно-вольовими і рефлексивно-комунікативними якостями, сформованістю культури спілкування.

Науково-педагогічні дослідження, передовий педагогічний досвід лише частково сприяють удосконаленню культури спілкування педагогів, за своєю суттю вона залишається незмінною. Пояснюється це, недостатнім усвідомленням значущості культури спілкування як фактору формування особистості фахівця, недооцінкою розробки нових технологій для вищої школи.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема формування культури педагогічного спілкування знайшла своє відображення у працях О. Бодальова, В. Кан-Каліка, О. Киричука, Н. Кузьміної, Л. Кондрашової, О. Леонтьєва, А. Мудрика, Л. Орбан-Лембрик тощо.

Дослідження, у яких достатньо широко обґрунтовується категорія культури педагогічного спілкування, проводили такі педагоги Ш. Амонашвілі, Г. Балл, А. Капська, В. Коломієць, С. Максименко, М. Фіцула. Існують певні підходи і до розуміння поняття «культура спілкування»: когнітивно-діяльнісний (В. Грехнев, А. Мудрик); діяльнісно-поведінковий (О. Донченко, В. Тихонович); аксіологічний (І. Тимченко); емоційно-почуттєвий (С. Гончаренко); комунікативний (Г. Чайка, Т. Чмут).

У результаті вивчення теоретичних джерел встановлено, що проблема культури спілкування розглядалась достатньо активно. Названі позиції відображають багатогранність культури педагогічного спілкування, розкривають ті або інші сторони її прояву в педагогічній діяльності різних категорій вихователів. Вони становлять певний інтерес для нашого дослідження у плані опори на аспекти цієї проблеми, яка вивчалась раніше, врахування їх при розгляді управління процесом формування культури спілкування майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки.

Слід зазначити, що спілкування як один із типів життя людини пронизує всі сфери її предметної діяльності: пізнання, зміна, ціннісний зміст. Зосереджені в процесі спілкування, ці сфери діяльності сформували потребу, здатність і вміння спілкуватися з людьми, природою, речами, художніми образами, самим собою. Процес спілкування має важливе практичне значення, оскільки базується на цінностях поваги, співчуття та потреби участі в іншій людині, породжуючи тим самим духовну спільноту. Сучасну науку дуже цікавлять явища спілкування. Дослідження провідних вчених підтверджують важливість цього питання та підкреслюють його широкий міждисциплінарний охоп (А. Бодалов, О. Злобіна, М. Каган, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, А. Мудрик, А. Титаренко) (Веденская, 2007, с. 45).

Цікаво, що в контексті вивчення даної теми саме позицію М. Каган виклав у монографії «Світ комунікації», автор теоретично обґрунтував концепцію комунікації на основі соціальної практики. Вчений звернув увагу на те, що структура спілкування передбачає двосторонній процес, при якому глибока спільна духовна робота спрямована на отримання інформації. Цей процес спілкування дає змогу

об'єднати почуття та ідеї. Проте автор вказує на те, що спілкування не веде до спілкування, особливо в процесі навчання, воно ґрунтується на монологах-медіа та діалогу, щоб знайти абсолютну істину (Андреева, 2001). М. С. Каган вважає, що процес спілкування є основною діяльністю, якою людина опановує в ранньому дитинстві, вона поступово стає умовою успішного здійснення інших видів діяльності. Автор розглядає комунікацію в цілому, визначає особливу форму взаємодії предметної системи, окреслює структуру, функцію та форму їх існування.

На рівні психології та педагогіки концептуальна основа для висвітлення проблем спілкування належить розумним людям. Учені розкрили основні аспекти спілкування як особистісного виховного чинника, а також визначили основні шляхи впливу освіти на нього з метою покращення навчально-виховного процесу. А. Мудрик описує спілкування як категорію навчання та доводить, що воно змістовно пов'язане з такими категоріями навчання, як «освіта», «виховання», «навчання», «діяльність», «відносини», «команда», «особистість». Спілкування як навчальна категорія, на думку дослідника, — це «обмін духовними цінностями у формі діалогу між учнями та оточуючими людьми. Воно має характерні риси часу: воно не лише показує об'єктивність, а й важливе значення». Певною мірою вплив педагогічної орієнтації на життя. Особистість» (Поліщук, 2006).

Отже, спілкування – одна із фундаментальних форм виявлення принципової єдності людства та людського способу буття. Водночас це і фундаментальна форма становлення та виявлення людської особистості. Врешті, лише у спілкуванні – прямому чи опосередкованому – може відбутися найважливіше та найзаповітніше для людської особистості: досягнута єдність сутності та існування, за якої людина зможе в своїх діях відчувати власну повноту та автентичність, а в своїх самоусвідомленнях приймати свої дії та вчинки як внутрішньо виправдані, важливі, необхідні.

Якщо спілкування розглядається як діяльність, то виокремлюють такі його функції: організація спільної діяльності; пізнання людьми один одного; формування та розвиток міжособистісних взаємин. Використання цієї класифікації допомагає зрозуміти, що особливості психологічної природи спілкування безпосередньо впливають на його перебіг та формування його культури. Усі функції спілкування спостерігаються у житті й виявляються, як правило, в єдності, доповнюючи одна одну.

Фундаментом спілкування сучасної особистості є не тільки на вміння, що відповідають та відносяться до рольового репертуару та комунікативної компетентності, а й на вміння знаходити взаємодію, що не входить в межі ділових інтересів та професійної діяльності.

Спілкування виступає в чотирьох аспектах:

- як засіб вирішення освітніх завдань;

- як система соціально-психологічного забезпечення виховного процесу;
- як спосіб організації взаємин викладачів та студентів, в якому поєднуються навчання й виховання;
- як процес виховання особистості і творчої індивідуальності.

Отже, майбутній педагог постає як ініціатор і керівник процесу спілкування, суть якого складають система, прийоми та навички взаємодії педагога та студентського колективу, змістом якого є обмін інформацією, освітній вплив, організація взаємин і трансляція особистості педагога учнем.

Педагогічне спілкування – специфічна форма спілкування, яка має свої особливості і в той же час підкоряється загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії з іншими людьми, що включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти.

Людські взаємини повинні будуватися на суб'єкт-суб'єктній основі, коли обидві сторони спілкуються на рівних, як особистості, як рівноправні учасники процесу спілкування. При дотриманні цієї умови встановлюється не міжрольовий контакт «викладач – студент», а міжособистісний контакт, в результаті якого і виникає діалог, а значить, і найбільша сприйнятливість і відкритість до впливів одного учасника спілкування на іншого. Створюється оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників спілкування (Бехтерев, 1993).

Усі сфери життєдіяльності людей пов'язані зі спілкуванням – необхідним засобом досягнення взаєморозуміння і взаємодії, а досягнення взаємодії можливе за умов дотримання певних норм спілкування, культури спілкування.

Культура спілкування – це комплекс розвинутих умінь використовувати мовні і мовленнєві засоби з метою здійснення певного впливу на адресата. Культура спілкування є одним із центральних компонентів професійної культури викладача вищої школи. Вона синтезує в собі комплекс знань, цінностей, зразків поведінки, характерних для ситуацій педагогічного спілкування, а також умінь гнучко реалізовувати їх на практиці з метою забезпечення ефективності спільної діяльності.

Культура спілкування майбутнього педагога характеризується рівнем розвитку комунікативних знань та умінь і дозволяє здійснювати міжсуб'єктну взаємодію, спрямовану на ефективне виконання професійних обов'язків (Галузинський, Євтух, 1995).

Передумовою поширення культурних явищ є наявність певних домовленостей, правил, норм, ритуалів, а також розвиток сформованих методів і систем, усі вони є частиною культури поширення, що дозволяє досягти консенсусу та обміну думками. І дії в соціальних групах. З огляду на це, формування культури спілкування є необхідною складовою

морального виховання особистості. Основа культури особистості відповідає загальнолюдським духовним цінностям, вона не обмежена часом і є надбанням усіх людей, оскільки створюється протягом усієї історії людства. Тому культура, про яку ми говоримо, — це людська природа світу, яка зашифрована у всьому багатстві цінностей, норм, традицій, звичаїв тощо. І саме такого роду штучно накопичене багатство кожен може і хоче створити своє багатство.

Звернення до сучасних психолого-педагогічних праць (О. Березина, О. Даниленко, Л. Дурандіна, В. Малахова ) дає змогу встановити різноманітні підходи до визначення поняття «культура спілкування» – від вузьких, сконцентрованих на одному його аспекті, до широких, спрямованих на виділення системи сутнісних ознак та взаємозв'язків.

З точки зору О. Березина, культура спілкування визначається певними елементами структури особистості, тобто забезпеченням якості та атрибутів взаєморозуміння та взаємодії індивідів і суспільства (Гоноболин, 1995).

При вузькому тлумаченні поняття «культура спілкування» деякі люди також вважають, що це явище має нескінченні прояви. На думку В. Малахова, за інтерсуб'єктивністю культури будь-яку форму вираження можна розглядати як культуру спілкування (Грехнев). У цьому контексті мова йде про моральний аспект спілкування або моральну культуру спілкування, яка відповідає моральним нормам і гуманістичним цінностям, сформованим суспільством у подібних вимірах. Складність і неоднозначність вибору двох методів формують своєрідну культуру спілкування в педагогічній практиці. Варто зазначити, що на це питання розглядається О. Яницька, яка вважає, що ядро культури комунікаційного ставлення завжди існує в спілкуванні і є його внутрішньою сутністю. Культуру спілкування автор розглядає як показник рівня морального розвитку особистості.

О. Даниленко наголошує на фундаментальному значенні інструментального спілкування, відносить до культури спілкування всі прийоми та засоби, прийняті конкретною спільнотою, висловлюючи думки і почуття, ставлення до себе чи інших, незалежно від його змісту та моральних якостей. Тому під спілкуванням розуміється діяльність, у якій можуть мати місце моральні та аморальні мотиви, цілі та стосунки. Тому культуру спілкування слід розглядати як сукупність поведінки людей, що забезпечують реальний хід процесу спілкування. При поясненні вузькопедагогічної значущості досліджуваного явища розглядається моральний аспект культури спілкування. Тому в цьому сенсі комунікаційна культура включає і підходить для поведінкових форм етики та естетичних концепцій, а також набору способів дій і моделей поведінки в особистому контексті. Культура спілкування тісно пов'язана з словесним етикетом, а саме з правилами вітання, знайомства, прощання, вдячності, вибачення, запрошення, схвалення тощо. Люди, як

правило, негативно реагують на порушення вироблених суспільством формул етикету.

Мовленнєвий етикет – це складна система мовних знаків, в основі якої лежать моральні правила та вимоги до вираження ставлення до інших і до себе. Культура спілкування – це не просто культура вибору ефективних стратегій і тактик, вона ґрунтується на гуманістичних комунікативних установках, знаннях і навичках. Це також результат використання правил поради, говоріння та слухання, активного використання правил і норм людської етики, постійного дотримання етикету. Як важлива частина, засіб діяльності вчителя (Етика ділового спілкування, 2007). Культура спілкування вчителя-завжди за допомогою найважливіших конкретних завдань навчання, як вчителю вдається реалізувати загальні принципи загальносуспільної значущості принципів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Говорячи про культуру спілкування викладача, ми, насамперед, повинні бачити в усіх його взаємостосунках уміння досягати поставленої мети у професійній підготовці майбутнього спеціаліста. Якщо викладач не здатен налагодити свої взаємини зі студентами, в такому разі вряд чи варто вести мову про наявність спілкування.

Ця обставина є визначальною для професійного спілкування викладача, здатності сприяти розвитку особистості студента (формувати необхідний обсяг знань, закріплювати важливі суспільні цінності, прищеплювати корисні навички роботи, теоретичне, творче мислення) . Важливим показником професіоналізму викладача є також його вміння висловити своє ставлення до кожного здобувача освіти, вміння правильно оцінювати його вчинки, вміння адекватно реагувати на поведінку, вибирати систему впливів, яка найбільше відповідає індивідуальним їх особливостям.

Спілкування завжди будується на основі певних мотивів: потреб, інтересів, соціальних обов'язків, звичок, цілей, які можуть бути як індивідуальними, так і соціально значущими. У професійному спілкуванні викладача мотиви завжди соціально значущі. Специфікою професійного спілкування є те, що педагог керується бажаннями, намірами, напрямками, які передбачає його професійний обов'язок. Іншим важливим аспектом його професійної культури є використання різноманітних і динамічних міжособистісних стосунків для створення умов для розвитку здібностей студента в колективі. І тут переважає особистісне вміння педагога будувати свої стосунки з колективом у цілому, шукати і знаходити основні моменти для узгодження індивідуальних і колективних інтересів (Добрович, 1987).

Високого рівня професіоналізму у культурі взаємовідносин досягає той викладач, котрий розглядає спілкування як обопільний процес, у якому усі студенти стають повноправними партнерами. Професіоналізм, уміння, навіть талант викладача полягають у тому, щоб запобігати, пом'якшувати труднощі у спілкуванні через різницю у рівні



підготовки, різні здібності, характери; допомогти студентам відчутти впевненість у собі через спілкування.

Культура спілкування викладача вимагає від нього максимального терпіння, наполегливості, послідовності у діях, принциповості, поєднаних із тактовністю і гнучкістю, самодисципліною; педагогу необхідні й особливі морально-психологічні якості: беззаперечна доброта та чуйність, повага до особистості, почуття власної гідності. Саме високий рівень психолого-педагогічного культурного викладача вищої школи допомагає йому у спілкуванні зі студентською аудиторією та є умовою їх ефективної комунікації та співпраці (Каган, 1988).

Таким чином, культура спілкування майбутнього викладача повинна постійно збагачуватися новими методами, прийомами та засобами роботи. Суть його полягає в тому, що воно на різних рівнях вимагає від викладача постійної та обов'язкової адаптації до умов того чи іншого виду педагогічної діяльності. У кожному конкретному випадку спілкування може змінюватись оцінка і самооцінка, концентрація уваги, рівень інтелектуальної активності, ступінь проникнення у зміст пропонованого матеріалу лекції.

#### **Список використаної літератури**

**1. Андреева Г. М.** Социальная психология : учебник. Москва : Аспект Пресс, 2001. 384 с. **2. Бехтерев В. М.** Избранные труды по психологии личности : в 2 т. / отв. ред. Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылева. СПб. : Алетейя, 1999. Т. 1. Психика и жизнь. 256 с. **3. Веденская Л. А.** Русский язык и культура речи : учебное пособие для вузов FB2. Ростов н/Д : Феникс, 2007. 539 с. **4. Галузинський В. М., Євтух М. Б.** Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навчальний посібник. Київ, 1995. 186 с. **5. Гоноболін Ф. Н.** Книга об учителе. М. : Просвещение, 1965. 260 с. **6. Грехнев В. С.** Культура педагогического общения. М. : Просвещение, 1990. 142 с. **7. Етика ділового спілкування : навч. посіб. / Т. Б. Гриценко та ін.** Київ : Центр навчальної літератури, 2007. 344 с. **8. Добрович А. Б.** Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М. : Просвещение, 1987. 98 с. **9. Каган М. С.** Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 315 с. **10. Поліщук В. М.** Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Суми : Університетська книга, 2006. 220 с.

#### **References**

**1. Andreeva, G. M.** (2001). *Sotsialnaya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow: Aspekt Press [in Russian]. **2. Bekhterev, V. M.** (1999). *Izbrannye trudy po psikhologii lichnosti: v 2 t.* [Selected works on personality psychology: in 2 v.]. Eds. G. S. Nikiforov, L. A. Korostyleva. T. 1. *Psikhika i zhizn.* SPb.: Aleteyya [in Russian]. **3. Vedenskaya, L. A.** (2007). *Russkiy yazyk i kultura rechi* [Russian language and culture of speech].

Rostov n/D: Feniks [in Russian]. **4. Haluzynskyi, V. M., & Yevtukh, M. B.** (1995). *Osnovy pedahohiky ta psykholohii vyshchoi shkoly v Ukraini* [Fundamentals of pedagogy and psychology of higher education in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian]. **5. Gonobolin, F. N.** (1965). *Kniga ob uchitele* [A book about a teacher]. Moskow: Prosveshchenie [in Russian]. **6. Grekhnev, V. S.** (1990). *Kultura pedagogicheskogo obshcheniya* [Culture of pedagogical communication]. Moskow: Prosveshchenie [in Russian]. **7. Hrytsenko, T. B.** et al. (Eds.). (2007). *Etyka dilovoho spilkuvannia* [Ethics of business communication]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian]. **8. Dobrovich, A. B.** (1987). *Vospitatelyu o psikhologii i psikhogigiene obshcheniya* [For the educator about the psychology and psychohygiene of communication]. Moskow: Prosveshchenie [in Russian]. **9. Kagan, M. S.** (1988). *Mir obshcheniya: problemy mezhsob"ektnykh otnoshenij* [The world of communication: problems of intersubjective relations]. M.: Politizdat [in Russian]. **10. Polishchuk, V. M.** (2006). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia* [Vikova and pedagogical psychology]. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].

**Кузнецова О. В., Одарченко В. І., Пішоха М. О. До проблеми формування культури спілкування майбутніх педагогів: історія та сучасність**

У статті розкрито проблеми формування культури спілкування майбутніх педагогів в історичному контексті та на сучасному етапі розвитку. В результаті аналізу наукової літератури в ході роботи визначені поняття спілкування та культура спілкування.

Виокремлені функції спілкування викладача та студента. Розкрита специфіка управління професійною підготовкою майбутніх педагогів, яка обумовлюється розумінням сутності їх професійної культури, та визначається ціннісними орієнтаціями в соціумі, психолого-педагогічними та фаховими знаннями й уміннями, морально-етичними, мотиваційно-вольовими і рефлексивно-комунікативними якостями, сформованістю культури спілкування. Проаналізовано підходи в управлінні формуванням культури спілкування майбутніх педагогів.

*Ключові слова:* спілкування, культура спілкування, формування, педагог, функції.

**Кузнецова О. В., Одарченко В. И., Пишоха М. А. К проблеме формирования культуры общения будущих педагогов: история и современность**

В статье раскрываются проблемы формирования культуры общения будущих педагогов в историческом контексте и на современном этапе развития. В результате анализа научной литературы в ходе работы определены понятия общения и культуры общения.

Выделены функции общения преподавателя и студента. Раскрыты специфика управления профессиональной подготовкой будущих

педагогов, которая обуславливается пониманием сущности их профессиональной культуры, и определяется ценностными ориентациями в социуме, психолого-педагогическими и профессиональными знаниями и умениями, морально-нравственными, мотивационно-волевыми и рефлексивно-коммуниктивными. Проанализированы подходы в управлении формированием культуры общения будущих педагогов.

*Ключевые слова:* общение, культура общения, формирование, педагог, функции.

**Kuznetsova O., Odarchenko V., Pishokha M. To the problem of forming the culture of communication of future teachers: history and modernity**

The article reveals the problems of forming a culture of communication of future teachers in the historical context and at the present stage of development. As a result of the analysis of the scientific literature in the course of work the concepts of communication and culture of communication are defined.

The functions of communication between teacher and student are singled out. The specifics of management of professional training of future teachers, which is determined by the understanding of the essence of their professional culture, and is determined by value orientations in society, psychological, pedagogical and professional knowledge and skills, moral and ethical, motivational and volitional and reflexive-communicative qualities, communication culture. Approaches to managing the formation of communication culture of future teachers are analyzed.

*Key words:* communication, culture of communication, formation, teacher, functions.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучасва В. В.

УДК 378.091:811.161.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-98-109

**Маркотенко Тамара Савеліївна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри філологічних дисциплін  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.  
tamaramarkotenko@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2157-3508>

**Мельник Лариса Володимирівна,**

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри філологічних дисциплін  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.  
melnik.larisa@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-5999-4156>

**ВИВЧЕННЯ АКЦЕНТУАЦІЙНИХ НОРМ СУЧАСНОЇ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У МОВНО-МОВЛЕННЄВІЙ ПІДГОТОВЦІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Одним із завдань мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів виступає формування культури мовлення. Мовлення можна вважати культурним, якщо мовна особистість буде говорити й писати правильно, а дібрані нею виражальні засоби відповідатимуть комунікативній меті. Для цього необхідне засвоєння чинних мовних норм, зокрема: орфоепічних (правильна вимова голосних і приголосних звуків у питомо українських словах, правильна вимова запозичених слів, а також окремих граматичних форм слів різного походження), акцентуаційних (правильне наголошування загальноживаної та термінологічної лексики) та інших.

Норми допомагають літературній мові зберігати цілісність, загальноприйнятність, реалізовувати її культурну функцію (Мовна норма, 2021). Як бачимо, важливим показником культури мовлення особистості, зокрема, є правильне наголошування слів та їх форм, тобто дотримання акцентуаційних норм, що забезпечує збереження унормованості й характерної мелодійності українського мовлення.

Дослідження наголосу й акцентуаційних норм сучасної української мови ведеться крізь призму різних наукових парадигм. Мовознавці розглядають становлення українського наголосу в діахронічному аспекті (Л. Булаховський, В. Задорожний, І. Огієнко, С. Пономаренко, В. Складенко); здійснюють систематизацію наголосу

літературної мови шляхом вивчення словників, мови творів письменників, усного мовлення (З. Веселовська, В. Винницький, А. Зинякова, В. Желязкова, Р. Міджин, М. Сачко); подають характеристику системи українського акцентування, аналіз закономірностей наголошування різних частин мови (В. Винницький, Н. Клименко, М. Пилинський, М. Погрібний, В. Русанівський) тощо.

На думку В. Задорожного, «Наголос залежить від багатьох чинників: традиції наголошування, морфемної структури, довжини слова, характеру кінцевої фонемі його основи, а також від прагматичного фактора (ступеня освоєння наголосу носіями мови)» (Задорожний, 2005, с. 49). Вагомим надбанням української акцентології є праці В. Винницького: «Значеннева функція наголосу в іменниках жіночого роду», «Парокситонічна акцентуація дієслів», «Акцентна дублетність та кодифікація», «Наголос у сучасній українській мові» (1984), «Акцентуаційні етюди» (2004), «Функційне навантаження українського наголосу» (2010).

Праці мовознавців дають теоретичну основу для методики опанування акцентуаційними нормами сучасної української мови здобувачами освіти. На початку ХХІ століття у видавництвах України з'явилася велика кількість фундаментальних досліджень, посібників і підручників («Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство», «Сучасна українська літературна мова», «Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах», «Рідна мова», «Словники-довідники», «Довідник з сучасної української мови»), у яких авторитетні науковці Н. Тоцька, А. Білецький, С. Головащук, О. Біляєв, В. Вашуленко, М. Пентилюк, М. Плющ, Л. Мацько, М. Кочерган, Ю. Карпенко, С. Семчинський, В. Лобода, Л. Шевченко, С. Караман, О. Караман, З. Бакум, О. Горошкіна порушують проблеми, присвячені характеристиці закономірностей українського акцентування й методики їх вивчення здобувачами освіти. Зокрема, Н. Левун визначає шляхи засвоєння правильного наголосу українських слів та акцентуаційні норми як складник культури мови (Левун, 2019). У навчальному посібнику «Теорія і практика мовленнєвої комунікації» для студентів професором В. Кизиловою реалізований комплексний підхід, згідно з яким навчання мовленнєвої комунікації передбачає за мету оволодіння нормами літературної мови, зокрема, нормами наголошування (Кизилова, 2009).

Проте програмою курсу сучасної української мови для студентів спеціальності «Початкова освіта» не передбачено системного вивчення акцентуаційних норм. Недостатній рівень сучасної акцентуаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів створює протиріччя між новими вимогами до педагогічної праці й фаховим рівнем випускників закладів вищої освіти.

*Мета статті* полягає у висвітленні теоретичних і практичних аспектів засвоєння майбутніми вчителями початкових класів

нормативного наголошування слів української мови, у розробці вправ і завдань для підвищення рівня акцентуаційної грамотності студентів.

У межах теоретичних *методів* нами здійснено аналіз і синтез літератури з дидактики, лінгводидактики, загального й українського мовознавства; аналіз державних документів у галузі мовної освіти; аналіз усного й писемного мовлення майбутніх учителів початкових класів. Було застосовано також описовий метод (для висвітлення особливостей української акцентуації, труднощів, з якими стикаються студенти при їх засвоєнні) і зіставний метод наукового дослідження (для визначення різниці у наголошуванні лексем російської та української мов).

Мовна норма (від лат. *norma* – правило, взірць) – це сукупність мовних засобів, що в даному мовному узусі на певному історичному етапі вважаються правильними та зразковими. Норма літературної мови – це реальний, історично зумовлений і порівняно стабільний мовний факт, що відповідає системі та нормі мови і становить єдину можливість або найкращий для даного конкретного випадку варіант, відібраний суспільством на певному етапі його розвитку із співіснуючих фактів національної мови у процесі спілкування. Літературна норма виробляється всією суспільномовною практикою народу, відшліфовується майстрами слова різних стилів, обґрунтовується в основних закономірностях мовознавчою наукою і кодифікується («узаконується») у граматиках, словниках, довідниках, підручниках.

Як зазначає В. Кизилова, літературна норма – одне з основних понять культури мовлення. Головними ознаками норми літературної мови є відповідність системі мови, стабільність, обов'язковість (Кизилова, 2009, с. 82). При виробленні акцентуаційних норм українська мова має багато труднощів. Пояснюється це строкатістю наголошування в різних говорах нашої мови, а також впливом сусідніх мов, насамперед російської (південь і схід України) та польської (західна Україна) (Кизилова, 2009, с. 84-85).

Під час навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) майбутні вчителі початкових класів засвоюють теоретичні відомості про наголос української мови, а також практично закріплюють акцентуаційні (акцентологічні) норми.

Акцентологічні норми регулюють наголошувальність слів у сучасній українській літературній мові. Український наголос характеризується низкою ознак: по-перше, він вільний, тобто не закріплений за якимось постійним для всіх слів місцем (*зАклад, писАти, зАголОвок*); по-друге, він рухомий, тобто часто змінює своє місце в різних формах одного й того ж слова (*вчИтель – вчителІ*) (Загнітко& Познанська& Омельченко&Мозгунов, 1998).

І. Фаріон зауважує: «Наголос входить до поняття акцентуаційної норми, яку вважаємо фонетико-орфоепічною піднормою. Теперішня система наголошення має давню мотивацію, тому через неможливість пояснити сучасними фонетико-морфологічними законами справляє

враження чогось дуже «примхливого» і почасти несистемного... Одначе український наголос має також свою систему. Для нас важливі функційно-практичні характеристики наголосу, що беруть участь у розрізненні лексичних або граматичних значень слова, у виразності та нормативності наголошення» (Фаріон, 2013, с. 48).

Як зазначають С.О. Караман, О.В. Караман та М.Я. Плющ, «У мовах з різномісцевим наголосом, відповідно, і українській також, наголос у повнозначних словах є прикметою окремого слова чи класу слів і виконує таким чином словорозпізнавальну функцію. Це досить важлива функція словесного наголосу, завдяки якій наголос служить одним із формальних засобів системної організації лексики..., виконує смислорозрізнявальну функцію... і форморозрізнявальну» (Караман& Караман& Плющ, 2011, с. 72).

Система наголошування в українській мові досить складна й потребує комплексного підходу до її вивчення майбутніми вчителями початкових класів. На наш погляд, доцільно виділити різні групи вправ на:

- словорозрізнявальний наголос;
- нормативне наголошення різних наголосових типів різних частин мови;
- форморозрізнявальний наголос;
- подвійний (варіантний) наголос;
- інтерферентний наголос;
- наголошення запозичених слів;
- складні випадки наголошування тощо.

Нижче подаємо приклади вправ кожної групи.

*1. Вправи на словорозрізнявальний наголос.*

Під час вивчення лексикології звертаємо увагу на значну кількість слів, що називаються омографами. Вони однаково пишуться, але мають різний наголос, який виконує смислорозрізнявальну функцію.

1. Поставте наголос в іменниках, простежте, у яких словах наголос падає на суфікс.

*Зразок.* НедОносok (старий одяг чи взуття) – недонОсок (передчасно народжена дитина).

Підсумок (результат) – підсумок (сумка для патронів); пугач (птах) – пугач (іграшковий пістолет); ячмінець (злак) – ячмінець (хвороба); зимівник (полярник) – зимівник (приміщення-темник); лікарський (який стосується лікаря і його діяльності) – лікарський (який стосується ліків); використання (слово з відтінком закінченості дії) – використання (слово з відтінком незакінченості дії); відомість (список, документ) – відомість (звістка, популярність).

2. Випишіть зі словників слова, у яких наголос виконує смислорозрізнявальну функцію. Попарно введіть ці слова у речення. Простежте і запам'ятайте залежність наголошення від лексичного значення кожної пари.

Зразок: Атлас – атлАс, зАмок – замОк.

3. Поставте наголос в іменниках, урахувавши їх лексичне значення.

Батьківщина (мала вітчизна; спадщина від батьків) – батьківщина (вітчизна);

відомість (список) – відомість (повідомлення, дані, популярність);

біднота (бідні люди) – біднота (бідність);

білизна (вироби з тканини) – білизна (білість);

вигода (користь) – вигода (зручність);

мука (борошно) – мука (страждання);

описка (мінеральна фарба) – описка (випадкова помилка в написанні тексту);

сім'я (насіння) – сім'я (родина);

терен (рослина) – терен (територія).

4. Встановіть співвідношення слова та його лексичного значення.

*Слова:*

Орган

оргАн

рондО

рОндо

ірис

ірИс

магІстерський

магістЕрський

рефлЕкторний

рефлектОрний

*Лексичні значення:*

духовий клавішний музичний інструмент

частина рослинного та тваринного організмів

музичний жанр

віршова форма, жанр, перо

стосовно до рефлексу

стосовно до рефлектора

пов'язаний з главою лицарського ордену

пов'язаний з особою, що має вчений ступінь

рослина

сорт цукерок

5. Порівняйте заперечні займенники у відмінкових формах. Поміркуйте, як змінюються відтінки лексичного значення від наголосу. Складіть речення з трьома парами займенників.

Зразок: ні з ким (немає з ким) – ні з кИм (із жодною людиною).

Дівчатам ні з ким порадитися з приводу організації заходу. У колективі Олена ні з кИм не конфліктувала.



Нікого – нікого, нікому – нікому, ніким – ніким, нічого – нічого, нічим – нічим, ні з кого – ні з кого, ні на кому – ні на кому, ні з чим – ні з чим, ні на чому – ні на чому.

6. Від префіксальних дієслів утворити нульсуфіксальні похідні іменники. Поставити наголос. Простежити, як зміна наголосу впливає на лексичне значення слова.

Зразок. Закладати – заклад (установа), заклад (парі).

Заміряти – ... (замірювання), ... (задум; намір тощо).

Запалювати – ... (пристрасність, азарт), ... (запальник, хвороба тварин).

Захватити – ... (ширина робочого ходу машини), ... (захоплення).

Переїздити – ... (місце переправи), ... (зміна місця мешкання або перебування).

7. Уведіть пари прислівників у речення, ураховуючи відтінки їх лексичних значень.

Якось (невідомо як, як-небудь) – якось (одного разу);

ніде (немає де) – ніде (немає в жодному місці);

нікуди (немає куди) – нікуди (у жодне місце);

шкода (жаль) – шкода (даремно).

*II. Вправи на нормативне наголошення наголосових типів різних частин мови.*

Вивчаючи курс морфології, студенти опановують нормативне наголошення різних акцентних груп у складі частин мови.

1. Визначте, до якої частини мови належать слова.

Зразок. ДзвОни (іменник Н.в., одн.) – дзвонИ (дієслово 2 особ., наказ. спосіб).

БатькІв – бАтьків, склаАду – складУ, піддАний – підданИй, нарЕчений – наречЕний, говІрка – говіркА, дорОга – дорогА, собачА – собАча, мАрмурові – мармурОві, зростУ – зрОсту, багатІю – багатіЮ, прИйми – приймИ, шкОда – шкодА.

2. Утворіть від іменників прикметники й поставте в них наголос.

Зразок. Фах – фаховИй, тінЬ – тіньовИй.

Текст, стіна, страх, зміст, день, підліток, користь, ярмарок, чари, шовк, біржа, болото, вірш, дріб, доба, мигдаль, хутро.

3. Поставте наголос у словах, ураховуючи їх частиномовну приналежність.

Копчений (прикметник) – копчений (дієприкметник), варений (прикметник) – варений (дієприкметник), печений (прикметник) – печений (дієприкметник), учений (прикметник) – учений (дієприкметник), названий (прикметник) – названий (дієприкметник).

4. Складіть речення так, щоб подані слова в одному випадку були іменниками, а в іншому – прислівниками. Поставте в них наголос.

Набір (сукупність предметів) – прислівник набір (у борг), тепло – тепло.

*III. Вправи на форморозрізняльний наголос.*

При вивченні морфології студенти також з'ясовують роль наголосу в розрізненні граматичних форм слова.

1. Складіть речення з поданими словами. Визначте, якими членами речення вони виступають.

СклИкати (дієслово докон. виду) – скликАти (дієслово недокон. виду); Озера (іменник Р.в., одн.) – озЕра (іменник Н.в., мн.); Пісні (іменник Р.в., одн.) – піснІ (іменник Н.в., мн.); рУки (іменник Р.в., одн.) – рУки (іменник Н.в., мн.); хАтки (іменник Р.в., одн.) – хаткИ (іменник Н.в., мн.).

2. Прочитайте речення. Поставте наголос у виділених словах. Визначте їхнє граматичне значення (число й відмінок).

1. На небі не було жодної *зірки*. *Зірки* сяяли на небі. 2. З любові до *квітки*, до природи починається любов до рідного краю. Різнобарвні *квітки* прикрашали хустку. 3. На трави упали *роси*, неначе сяючі діаманти. Вислів «з води та *роси*» означає побажання доброго здоров'я, багатства, щедрого врожаю.

3. Подані іменники поставте у форми родовому відмінка однини й називного відмінка множини. Розподіліть їх на дві групи: 1) з постійним наголосом; 2) із хитанням у наголошуванні.

Колючка, вказівка, горлиця, корито, видовище, колесо, голка, сусідка, писанка, полотно, решето.

#### *IV. Вправи на подвійний (варіантний) наголос.*

При вивченні орфоєпії звертаємо увагу студентів на слова, що можуть мати подвійний наголос. При цьому доцільно застосовувати роботу з орфоєпічними словниками.

1. Спишіть. Поставте наголос. Підкресліть слова з подвійним наголосом.

Обстріл, вишиванка, зокрема, довідник, олень, русло, рукопис, завжди, засуха, загадка, запитання, корисний, мабуть, байдуже, сповна, дрова, двірник, корисний, літопис, листопад, новина, помилка, столяр, фартух, апостроф, також, циган, завжди, доповідач, жалібний, простий, м'язів, весняний, алфавіт, боляче, догола.

2. Випишіть із словника наголосів слова, які мають подвійне наголошування.

#### *V. Вправи на інтерферентний наголос.*

Багато слів в українській мові наголошуються інакше, ніж відповідні російські. Студенти часто зазнають труднощів у наголошенні іменних частин мови, що пояснюється впливом російської мови.

1. Прочитайте іменники російською та українською мовами. Позначте наголос в українських відповідниках.

Дрова, засуха, дочка, осока, подруга, русло, столяр, загадка.

2. Перекладіть слова з російської мови на українську. Запишіть їх та поставте наголос.

Чернозем, чернослив, фартук, рукопис, тополь, летопись, колея, жаркий, отчим, слюна, обстрел, цыган, четырнадцать, одиннадцать, порядковый, который, новый, верба.

*VI. Вправи на засвоєння наголошення запозичених слів.*

Окремої уваги потребує робота з вивчення іншомовних слів, у наголошенні яких студенти часто припускаються помилок.

1. Запишіть слова, поставте в них наголос. Визначте, які з них – українські, а які – іншомовного походження. При потребі скористайтеся словником іншомовних слів.

Колодїй (великий ніж) – колодїй (хімічна сполука); колос (колосок) – колос (велетень); замок (пристрій для замикання) – замок (фортеця); лупа (на шкірі голови) – лупа (збільшувальне скло); пора (час, період) – пора (отвір, шпара).

2. Спишіть слова, поставте в них наголос. З'ясуйте за допомогою словника іншомовних слів, з якої мови запозичено ці іменники.

Хаос (у міфології) і хаос (безладдя); рапорт (донесення) і рапорт (повторювана частина малюнка на тканині); ірис (рослина; райдужна оболонка ока) й ірис (сорт цукерок); орган (частина організму) й орган (музичний інструмент); музика (вид мистецтва) і музика (музикант); броня (закріплення; документ про закріплення) і броня (захисна обшивка).

3. Прочитайте тезу. Наведіть власні приклади на її підтвердження, користуючись словником іншомовних слів.

Акцентування слів іншомовного походження на ґрунті української мови в цілому відповідає наголошуванню слів у тих мовах, з яких вони запозичені. Часом слова запозичуються не прямим шляхом, а через мови-посередники, і в таких випадках мають наголос мови-посередника.

Зразок: бюлетЕнь (запозичено з французької мови через російську), камфорА (це слово в латинську прийшло з арабської, його наша мова запозичила з німецької чи італійської з наголошеним останнім складом, а не з наголосом латинської мови).

*VII. Вправи на складні випадки наголошування.*

Деякі слова дуже часто вживають із помилковим наголосом. Вони потребують окремого опрацювання студентами.

1. Прочитайте, правильно наголошуючи слова.

спИна, дичинА, дробовИЙ, борОдавка, кропивА, сирОватка, щЕлепа, щИпці, покАзник, різнОвид, різкИЙ, жалюзІ, м'Язовий, корИсний, тонкИЙ, ознАка, спиртовИЙ, восковИЙ, черговИЙ, пАростковий, пологОВий, експЕртний, решІтчастий, пІдлітковий, алкогОльний, їстівнИЙ, цілодобовИЙ, кістковИЙ, Очний, стОляр, фОльга, порИстий, подУшка, проникнИЙ, бурштинвИЙ, горобИна, плОский, різкИЙ, тонкИЙ, кулінАрія.

2. Спишіть. Поставте наголос в іменниках.

Діалог, запитання, новина, осока, каталог, предмет, похвала, камбала, вимоги, вільха, русло, компроміс, співбесідник, цінник,

черемха, сприйняття, завдання, різновид, визнання, шофер, міліметр, обмін, приятель, глибина, арахіс, винагорода, джерело, експерт, середина, примірник, центнер, посланець, пізнання, псевдонім, течія, маркетинг, успіх, ненависть, чорнослив, кілометр, донька, гребелька, живопис, проміжок, метонімія.

Таким чином, фахова підготовка студентів спеціальності «Початкова освіта» визначається не тільки теоретичними знаннями з української мови, а й культурою мовлення, що, зокрема, передбачає дотримання акцентуаційних норм.

Акцентуаційна система української мови досить складна для засвоєння. Певним закономірностям наголошування підпорядковуються не всі слова та їхні форми. Часто однотипні лексеми внаслідок різних причин наголошуються по-різному, інколи в них допускаються паралельні наголоси. Зокрема, в усному мовленні часто трапляються помилки, що виникають унаслідок змішування рухомого і нерухомого наголосу, інтерферентного впливу інших мов.

При виникненні сумнівів щодо наголосу певного слова треба звертатися за довідкою до спеціальних словників, як-от: Українська літературна вимова і наголос: Словник-довідник / АН УРСР. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні; за ред. М. А. Жовтобрюха. Наук. думка, 1973; Словник українських рим / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; уклад. А. А. Бурячок. І. І. Гурін. Київ: Наук. думка, 1979; Орфоепічний словник : Близько 40 000 слів / укл. М. І. Погрібний. Київ : Рад. школа, 1984; Орфоепічний словник української мови: у 2 т. / [уклад. М. М. Пещак та ін.] К.: Довіра, 2001; Караванський С. Словник рим української мови. Львів: БАК, 2004; Зайко М. А. Український лексикон. Естетичні, мистецькі, лінгвістичні таблиці співзвучних слів: [ритм. словник]. 2-ге вид., виправ., допов. Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2014 тощо.

Запропонована нами система вправ спрямована на формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів, зокрема засвоєння ними акцентологічних норм.

Окреслені орієнтири (словорозрізнявальний наголос, нормативне наголошення різних наголосових типів різних частин мови, форморозрізнявальний наголос, подвійний наголос, інтерферентний наголос, наголошення запозичених слів, складні випадки наголошування та ін.) потребують подальшого вивчення, зокрема із дотриманням комунікативного підходу, включення лексем, що ілюструють різні випадки наголошування, у словосполучення, речення, тексти.

На наш погляд, перспективним напрямом досліджень у межах опрацювання акцентуаційних норм української мови також є розгляд питань методики роботи з вивчення наголошення слів учнями початкових класів.

**Список використаної літератури**

**1. Мовна норма.** Типи норм – Навчальні матеріали онлайн. URL : <https://pidru4niki.com> movna\_norma\_tipi\_norm. **2. Задорожний В. Б.** Про один «дивний» наголос у «Словарі української мови». *Мовознавство*. 2005. № 5. С. 47–56. **3. Левун Н. В.** Шляхи засвоєння акцентуаційних норм української мови. URL : [https://otherreferats.allbest.ru/languages/01100194\\_0.html](https://otherreferats.allbest.ru/languages/01100194_0.html). **4. Кизилова В. В.** Теорія і практика мовленнєвої комунікації : навчальний посібник. Луганськ : СПД Рєзніков В. С., 2009. 168 с. **5. Загнітко А. П.,** Познанська В. Д., Омельченко З. Л., Мозгунов В. В. та ін. Українська мова: Словник-довідник. Донецьк : Центр підготовки абітурієнтів, 1998. — 144 с. 1998. URL : <http://litmisto.org.ua/?cat=15>. **6. Фаріон І. Д.** Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей) : монографія. [3-є вид., доп.]. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2013. 332 с. **7. Караман С. О.,** Караман О. В., Плющ М. Я. [та ін.]. Сучасна українська літературна мова : навч. посібник для вищ. навч. закл; за ред. С. О. Карамана. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.

**References**

**1. Movna norma.** Typy norm – Navchalni materialy onlain [Language norm. Types of norms – Learning materials online]. (2021). Retrieved from <https://pidru4niki.com> movna\_norma\_tipi\_norm [in Ukrainian]. **2. Zadorozhnyi, V. B.** (2005). Proodyn «dyvnyi» naholos u «Slovari ukrainskoi movy» [About one «strange» emphasis in the «Dictionary of the Ukrainian language»]. *Movoznavstvo – Linguistics*, 5, 47-56 [in Ukrainian]. **3. Levun, N. V.** (2019). Shliakhy zasvoiennia aktsentuatsiinykh norm ukrainskoi movy [Ways of mastering accentual norms of the Ukrainian language]. Retrieved from [https://otherreferats.allbest.ru/languages/01100194\\_0.html](https://otherreferats.allbest.ru/languages/01100194_0.html) [in Ukrainian]. **4. Kyzlyova, V. V.** (2009). Teoriia i praktyka movlennievoi komunikatsii [Theory and practice of speech communication]. Luhansk: SPD Rieznikov V. S. [in Ukrainian]. **5. Zahnitko, A. P.,** Poznanska, V. D., Omelchenko, Z. L., & Mozghunov, V. V. et al. (1998). Ukrainska mova: Slovnyk-dovidnyk [Ukrainian language: Dictionary-reference book]. Donetsk: Tsentridhotovky abituriiientiv. Retrieved from <http://litmisto.org.ua/?cat=15> [in Ukrainian]. **6. Farion, I. D.** (2013). Movna norma: znyshchennia, poshuk, vidnova (kultura movlennia publichnykh liudei) [Language norm: destruction, search, restoration (culture of speech of public people)]. 3-ye vyd., dop. Ivano-Frankivsk: Misto NV [in Ukrainian]. **7. Karaman S. O.,** Karaman O. V., & Pliushch M. Ya. et al. (2011). Suchasna ukrainska literaturna mova [Modern Ukrainian literary language]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].

**Маркотенко Т. С., Мельник Л. В. Вивчення акцентуаційних норм сучасної української мови в мовно-мовленнєвій підготовці майбутніх учителів початкових класів**

У статті розкрито теоретичні та практичні аспекти засвоєння майбутніми вчителями початкових класів наголошування слів української мови. Вивчення акцентуаційних норм розглянуто як важливу складову мовно-мовленнєвої підготовки студентів. Здійснено огляд вагомих праць з української акцентології, розкрито мовознавчий і методичний підходи до визначення понять «культура мовлення», «норми літературної мови», «орфоепічні норми», «акцентуаційні норми» тощо. Схарактеризовано закономірності українського акцентування й основні положення методики їх вивчення здобувачами освіти. Представлено вправи і завдання для підвищення рівня акцентуаційної грамотності студентів, спрямовані на опрацювання словорозрізняювального наголосу, нормативного наголошування наголосових типів різних частин мови, форморозрізняювального, подвійного, інтерферентного наголосів, наголошення запозичених слів, складних випадків наголошування.

*Ключові слова:* культура мовлення, акцентуаційні норми, словесний наголос, методики вивчення акцентуаційних норм, мовно-мовленнєва підготовка, акцентуаційна грамотність, майбутні учителі початкових класів.

**Маркотенко Т. С., Мельник Л. В. Изучение акцентуационных норм современного украинского языка в языковой и речевой подготовке будущих учителей начальных классов**

В статье раскрыты теоретические и практические аспекты усвоения будущими учителями начальных классов ударения слов украинского языка. Изучение акцентуационных норм рассмотрено как важную составляющую языковой и речевой подготовки студентов. Осуществлен обзор весомых работ по украинской акцентологии, раскрыты языковедческий и методический подходы к определению понятий «культура речи», «нормы литературного языка», «орфоэпические нормы», «акцентуационные нормы» и т.д. Охарактеризованы закономерности украинского акцентирования и основные положения методики их изучения соискателями образования. Представлены упражнения и задачи для повышения уровня акцентуационной грамотности студентов, направленные на проработку словоразличительного ударения, нормативного акцентирования ударных типов различных частей речи, форморазличающего, двойного, интерферентного ударений, ударения заимствованных слов, сложных случаев акцентирования.

*Ключевые слова:* культура речи, акцентуационные нормы, словесное ударение, методика изучения акцентуационных норм, языковая и речевая подготовка, акцентуационная грамотность, будущие учителя начальных классов.

**Markotenko T., Melnyk L. Study of the accentuation norms of the modern Ukrainian language in the language and speech training of future primary school teachers**

The article reveals the theoretical and practical aspects of mastering the words of the Ukrainian language by future primary school teachers. The study of accentuation norms is considered as an important component of the language and speech training of students. A review of significant works on Ukrainian accentology has been carried out, disclosed linguistic and methodological approaches to the definition of the concepts of «culture of speech», «norms of the literary language», «orthoepic norms», «accentuation norms», etc.

A language norm is defined as a set of language means that in a given language usage at a certain historical stage are considered correct and exemplary. It is noted that accentological norms regulate the stress of words in the modern Ukrainian literary language. The peculiarities of the Ukrainian accent are highlighted: first, it is free, it is not fixed in some permanent place for all words; secondly, it is mobile, that is, it often changes its place in different forms of the same word.

The article describes the patterns of Ukrainian accentuation and the main provisions of the methodology for their study by applicants for education. Exercises and tasks for increasing the level of accentuation literacy of students are presented, aimed at working out word-discriminating stress, normative accentuation of stressed types of various parts of speech, form-discriminating, double, interferential stress, stress of borrowed words, difficult cases of accentuation.

In the future, it is planned to develop a methodology for future primary school teachers to study accentuation norms with a communicative approach, the inclusion of tokens illustrating different cases of emphasis in phrases, sentences, texts.

*Key words:* culture of speech, accentuation norms, verbal stress, methods of studying accentuation norms, language and speech training, accentuation literacy, future primary school teachers.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.09:81'27

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-110-118

**Мордовцева Наталія Валеріївна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
в. о. завідувача кафедри філологічних дисциплін  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.  
mordovcevanv@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-1827-9404>

### **ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ**

В основу професійної педагогічної діяльності полягає педагогічне спілкування. Педагогічна комунікація, за визначенням Н. Волкової, це організація навчально-виховної діяльності на основі сприйняття, засвоєння, використання й передачі інформації з різних джерел. Ефективність її залежить від можливості вимірювання, дозування інформації. Оптимальний технологічний ланцюжок у педагогічній комунікації становить вимірювання й оцінювання синтаксичної, семантичної та прагматичної інформації (Волкова, 2002, с. 15).

У процесі педагогічної комунікації інформація відіграє важливу роль, бо вона сприяє формуванню певної поведінки, коригуванню моральних, інтелектуальних та комунікативних якостей учня. Тому формування професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя – одне з найважливіших завдань підготовки фахівця у вищій школі.

Основні постулати про комунікацію як сферу знання і наукових інтересів сформувались давно, функціонує велика кількість її визначень (Ю. Рюш виокремив 40 підходів до комунікації в різних сферах) і майже всі чинні підходи можна зарахувати до однієї парадигми – діяльнісно-інтеракційної, згідно з якою комунікацією називають спільну діяльність учасників (комунікантів), у процесі якої вони виробляють спільні (до певної межі) погляди на речі та дії з ними (Семенюк, 2010, с. 11-12).

У дослідженні ми акцентуємо увагу на комунікації як найважливішому професійному інструменті в педагогічній діяльності майбутніх учителів початкових класів. За словами О. Фенцик, «усе починається з педагога, з його вміння організувати зі здобувачами освіти педагогічно доцільні відносини... а вчення про педагогічну комунікацію покликане систематизувати та інтегрувати сучасні теоретичні знання про педагогічне спілкування, допомогти студентам оволодіти комунікативними вміннями, закласти основи володіння мистецтвом ефективної комунікації (Фенцик, 2019, с. 4).



*Мета статті* полягає в теоретичному розкритті базових понять з проблеми педагогічної комунікації майбутніх учителів початкових класів, особливостей мовленнєвих жанрів.

Завдання організації освітнього процесу потребують від педагога сформованих умінь здійснювати взаємодію зі здобувачами, спілкуватися з ними, спрямовувати їх діяльність, а також здатність пізнати кожную особистість, яка навчається. Особливості педагогічної комунікації докладно розкрито в працях мовознавців, педагогів і психологів: Л. Антонової, Н. Волкової, А. Габідулліної, Н. Голуб, О. Горошкіної, Н. Десяєвої, Н. Іпполітової, Т. Ладиженської, Н. Кузьміної, О. Леонтєва, З. Смєлкової, Л. Туміної, Л. Хомич та ін.).

Як свідчать спостереження за освітнім процесом у закладах вищої освіти, вивчення наукових студій з проблеми дослідження, ключовим напрямом професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є навчання їх ефективного педагогічного спілкування. Ефективне спілкування, на думку Т. Ладиженської, – це результативне спілкування, за якого реалізується комунікативний намір, комунікативне завдання (інтенція) як в практичному, так і духовному плані (Ладиженська, 1998).

Педагогічне спілкування є явищем поліфункційним, що забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією й ставленням співрозмовників один до одного характеризує *комунікативний аспект спілкування*, пізнання особистості й самоутвердження – *перцептивний*, а організацію взаємодії – *інтерактивний*. Педагогічне спілкування допомагає педагогу/вчителю організувати взаємодію на занятті й поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню студента/школяра в колективі, забезпечує співробітництво й співтворчість. Ще наприкінці 70-х років XX ст. О. Леонтєв увів у педагогічний побут поняття «оптимальне педагогічне спілкування» як спілкування вчителя (і ширше – педагогічного колективу) зі школярами у процесі навчання, яке «створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів та творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню психологічного бар'єру), забезпечує управління соціально-психологічними процесами у дитячому колективі та дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особистісні особливості вчителя» (Леонтєв, 1979). Отже, в методичному плані завдання підготовки майбутнього вчителя початкових класів полягає в розвитку в нього здібностей до педагогічного спілкування та у навчанні його різних жанрів педагогічної комунікації.

Уміння педагога організувати роботу на занятті значною мірою визначає продуктивність педагогічної взаємодії. Як переконує освітня

практика, найчастіше вчитель початкових класів використовує типові моделі організації мовлення, такі як бесіда і повідомлення, розповідь та пояснення, питання і привітання та ін. Означені моделі організації мовлення у мовознавстві називають *мовленнєвими жанрами*.

Логіка нашого дослідження потребувала визначення сутнісних характеристик поняття «мовленнєвий жанр». Як зазначає К. Седов, педагогічний мовленнєвий жанр – це історично сформована одиниця професійно зорієнтованого спілкування, яка характеризується особливим комунікативним завданням, певним змістом, способами мовлення та передбачуваною реакцією співрозмовника, а також обстановкою, що дозволяє реалізувати мовний задум повною мірою. У сучасній педагогічній риторичі та лінгвістиці мовленнєвий жанр сприймається як модель тексту, як тип мовної дії, як тип комунікативної події (Седов, 2004).

Як стверджує сучасна українська дослідниця Н. Голуб, будь-яке людське спілкування здійснюється засобами мовленнєвих жанрів (МЖ). Загальний перелік МЖ важко впорядкувати з огляду на різноманітність людської діяльності. У кожній суспільній сфері свій набір МЖ, що обслуговують комунікацію сфери, забезпечують її розвиток. До МЖ зараховують на рівних короткі репліки побутового діалогу й інформаційний виступ, лист (у всіх його формах) і стандартне прохання, вітальну промову й великий репертуар ділових документів. Отже, мовленнєвий жанр – це мовно-композиційне оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії людей (Голуб, 2020, с. 4-5).

У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» за редакцією М. Пентиліок наведено таке визначення поняття «жанр мовлення» – мовленнєвознавча категорія, що характеризується конкретністю й дозволяє наблизити навчання до безпосередніх потреб комунікативної практики. У лінгводидактиці під жанром розуміють визначений мовленнєвою ситуацією різновид текстів, що існує в межах того чи іншого функційного стилю й має відносно стійку спільність змістово-композиційних, лінгвостилістичних та в ряді випадків – техніко-реалізаційних особливостей; динамічна структурна модель створення таких текстів відповідно до особливих норм їх породження (Словник-довідник, 2015, с. 78-79).

Загальновідомо, що вчителів щодня в навчально-виховній діяльності доводиться вибирати найбільш ефективні для тієї чи тієї ситуації мовленнєві жанри.

У педагогічному спілкуванні мовленнєві жанри становлять інтерес в міждисциплінарному вимірі – лінгвістичному, психолінгвістичному, педагогічному.

Л. Мацько та співавтори підручника «Стилістика української мови», розглядаючи теоретичні питання стилістики, джерела виникнення й формування лінгвостилістики, її основні поняття й категорії, подають визначення і класифікації стилів, аналізують специфіку розвитку і

становлення стилів та підстилів сучасної української мови, жанрово-стилістичну диференціацію мовних текстів. Автори як для стилю, так і для жанру зазначають характерні риси, як нормативність (типовість, традиція, стійкість) та специфічність (неповторність, своєрідність, оригінальність). На думку мовознавців, у жанрі більше ознак стандартності й стереотипності, можливо, тому що він реальніший, очевидніший (Мацько, 2003).

Далі у підручнику описано типи жанрів з погляду лінгвостилістики, де виділяють первинні (прості) і вторинні (складні) жанри. «Первинними мовними жанрами є репліки діалогу, розповіді, розмови, монологу. Межі таких жанрів визначаються зміною суб'єктів мовлення. Ці жанри мінливі й гнучкі, багатоманітні, бо вони ближчі до соціальної основи мови. Навчитися добре говорити означає оволодіти жанрами мовлення: навчитися звертатися, ставити запитання, відповідати, пояснювати, спростовувати, стверджувати, вміти висловити сумнів, іронію, захоплення, обурення, зневагу, перевести розмову в жарт або на іншу тему, делікатно образитися, ненароком натякнути, доречно процитувати, зробити висновок» (там само). На такій суспільній основі в мові виробилися певні жанрові формули. Чим краще людина володіє ними, тим яскравіше розкриється її мовна індивідуальність, тим успішнішим буде спілкування. Такі мовні жанри можна назвати технологічною формою мовної практики. Знаючи традиційні жанрові форми та використовуючи багатство виражальних засобів мови, людина творить свої індивідуально неповторні варіанти таких жанрів.

Ж. Мілованова, розглядаючи жанрово-мовленнєві особливості у педагогічному дискурсі, виокремлює такі жанри: 1) фатика (тобто розмова, яка не несе розумового навантаження, а необхідна лише для того, щоб установити контакт, дотримуючись норм етикету та ін); 2) пояснення та викладення; 3) евристика (стимулювання і діалогізація); 4) вправа; 5) контроль; 6) регламентуючий (виховний) жанр (Мілованова, 1998, с. 63-64).

Н. Арутюнова запропонувала п'ятичленну типологію мовних жанрів у такій послідовності: 1) інформативний діалог (д-1); 2) прескриптивний діалог (д-2); 3) обмін думками для прийняття істини, дискусія, суперечка (д-3); 4) діалог з метою встановлення міжособистісних стосунків (д-4); 5) святково-мовні жанри (д-5). У цій типології жанри четвертої і п'ятої позицій дуже близькі, вони об'єднуються ідеєю встановлення контакту між мовцями і близьких особистих стосунків (Арутюнова, 1992, с. 53-55).

Т. Шмельова виділяє чотири класи мовленнєвих жанрів за критерієм «комунікативна мета»: *інформативні, імперативні* (накази, прохання, пропозиції, поради), *етикетні*, або *перформативні*, що формують події соціального життя (привітання, поздоровлення тощо), та оцінні (Шмельова, 1997, с. 91-92).

Т. Винокур запропонувала як основу для класифікації жанрів ідею двох полярних комунікативних замислів – фатички (введення в спілкування) та інформатики (вступ до спілкування для повідомлення). Кожний із них задає набір часткових комунікативних інтенцій. Усі жанри фатичного мовлення зосереджуються на шкалі міжособистісних стосунків: – святкові жанри (етикетні і близькі до них) – стосунки зберігаються; – жанри, що погіршують стосунки в прямій формі (з'ясування стосунків, звинувачення, образи, лайки); – жанри, що покращують стосунки у прямій формі (освідчення, компліменти, сповідь, відверті розмови); – жанри, що погіршують стосунки у непрямій, опосередкованій формі (іронія, «шпилька», глузування, знущання, сарказм); – жанри, що покращують стосунки в непрямій, опосередкованій формі (жарти, дотепи, флірт, загравання) (Винокур, 1993, с. 12).

Л. Мацько стверджує, що мовний жанр як вербальне оформлення типової ситуації соціальної взаємодії людей, приписуючи мовним особистостям певні норми комунікативної взаємодії, залишає їй певне поле варіативності – ступінь мовної свободи. З одного боку, жанр дозволяє цю свободу, а з іншого – мовець або не дотримується норми жанру, або не знає її. Варіативність вибору мовних засобів у межах жанру залежить від стратегії і тактики мовної поведінки. Вони у фатичних та інформативних жанрах різні.

Структурування функціонального стилю дає можливість виділити типи мовних жанрів, гіпержанри, що об'єднують менші жанри, внутрішньожанрові стратегії і тактики. Вторинні мовні жанри – це загальновідомі види літературних творів та інших текстів: оповідання, повість, роман, драма, гумореска, монографія, реферат, нарис, інтерв'ю, протокол, реклама тощо (Мацько, 2003).

Ефективність педагогічного спілкування залежить від рівня володіння вчителем фатичними жанрами, що спрямовані на мовленнєвий контакт, забезпечують підтримку зі співрозмовником мовних та соціальних відносин, їх регулювання.

Значну роль відіграють важливі для фатичного спілкування етикетні жанри привітання, прощання, звернення. При цьому жанри привітання та прощання розглядають як етикетну рамку уроку, а жанр звернення (колективного та особистісного) – як спрямований на контакт, суттєвий для спільного мислення та емоційного порозуміння ключовий етикетний жанр. Особливу увагу було приділено добору та синтагматиці мовних жанрів у дискурсивному просторі, характеристиці стандартних та нестандартних форм вираження типового чи ситуаційного жанрового змісту (Арутюнова, 1988).

Для нашого дослідження представляє інтерес наукова позиція А. Габідулліної, на думку якої, мовленнєві жанри педагогічної взаємодії-впливу не мають шаблону в застосуванні, тому, обираючи оптимальну форму висловлення вимог та зауважень, запитань та оцінок, доцільно

уважно ставитися до педагогічної ситуації, до тих конкретних умов, у яких будуть використані жанри, що вивчаються (Габидуліна, 2009).

Педагог у кожній конкретній ситуації має шукати найефективніші мовні засоби, що відповідають умовам педагогічної взаємодії. Йому необхідно навчитися не тільки майстерності педагогічного впливу, а й педагогічної взаємодії: іноді лише одне слово, погляд чи вчасно сказаний жарт (звичайно, якщо це не глузування над учнем чи всім класом) можуть розрядити конфліктну ситуацію під час уроку.

У цьому контексті актуальності набуває проблема вибору жанрів педагогічного спілкування.

Будь-який жанр – складна модель, до якої входить кілька складників. Вибір жанру ґрунтується передовсім на реалізації конкретного завдання педагогічного спілкування, що стоїть перед учителем. З огляду на це можна висловити припущення, що вибір того чи того жанру значною мірою визначає особливості педагогічного спілкування. Це зумовлює розроблення методичної системи навчання жанрів педагогічної комунікації майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки. Урахування нинішньої соціальної ситуації спонукає до врахування особливостей дистанційного навчання, з яким стикаються педагоги.

Отже, аналіз наукової літератури, присвяченої проблемам мовленнєвих жанрів, засвідчив, що використання їх у педагогічному спілкуванні дослідники розглядають у міждисциплінарному вимірі – мовознавчому, психологічному педагогічному. Важливо навчити майбутніх учителів початкових класів доцільно використовувати мовленнєві жанри в професійному спілкуванні.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у вивченні і дослідженні особливостей методики навчання жанрів у педагогічній комунікації майбутніх учителів початкових класів.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Арутюнова Н. Д.** Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М. : Наука, 1988. 341 с.
- 2. Арутюнова Н. Д.** Жанры общения. *Человеческий фактор в языке: Коммуникации, модальность, дейксис.* М., 1992. С. 53–55.
- 3. Винокур Т. Я.** Информативная и фатическая речь как обнаружение разных коммуникативных намерений говорящего и слушающего. *Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект.* М., 1993. С. 12.
- 4. Волкова Н. П.** Педагогічні комунікації : навч. посіб. Д. : РВВ ДНУ, 2002. 92 с.
- 5. Габидуліна А. Р.** Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие. Донецк, 2009. 206 с.
- 6. Карасик В. И.** Характеристики педагогического дискурса. Волгоград : Перемена, 1999. 63 с.
- 7. Ладыженская Т. А.** Устная речь как средство и предмет обучения : учебное пособие для студентов. Изд. 2-е, перераб. М., 1998. 133 с.
- 8. Мацько Л. І.** та ін. Стилїстика української мови : підручник / за ред.

Л. І. Мацько. К. : Вища шк., 2003. 462 с. **9. Милованова Ж. В.** Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса. Волгоград : Перемена, 1998. С. 63–64. **10. Мовленнєві жанри на уроках української мови в ліцеї (рівень стандарту) : практичний посібник / Голуб Н. Б., Новосолова В. І., Галаєвська Л. В.** Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 128 с. **11. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук.** К. : ВЦ «Академія», 2010. 240 с. **12. Педагогічна комунікація : практикум для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня магістр / укладач О. М. Фенцик.** Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. 162 с. **13. Седов К. Ф.** Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М. : Лабиринт, 2004. 320 с. **14. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук.** К. : Ленвіт, 2015. 320 с. **15. Шмелева Т. В.** Модель речевого жанра. *Жанры речи.* Саратов, 1997. С. 91–92.

#### References

**1. Arutyunova, N. D.** (1988). Tipy yazykovykh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt [Types of linguistic values: Assessment. Event. Fact]. M.: Nauka [in Russian]. **2. Arutyunova, N. D.** (1992). Zhanry obshcheniya [Communication genres]. *Chelovecheskij faktor v yazyke: Kommunikacii, modal'nost', dejksis – The human factor in language: Communication, modality, deixis.* (pp. 53-55). Moscow [in Russian]. **3. Vinokur, T. Ya.** (1993). Informativnaya i faticheskaya rech' kak obnaruzhenie raznyh kommunikativnyh namerenij govoryashchego i slushayushchego [Informative and phatic speech as the detection of different communicative intentions of the speaker and the listener]. *Russkij yazyk v ego funkcionirovanii: Kommunikativno-pragmaticheskij aspekt – The Russian language in its functioning: the communicative and pragmatic aspect.* (P. 12). Moscow [in Russian]. **4. Volkova, N. P.** (2002). Pedagogichni komunikatsii [Pedagogical communications]. D.: RVV DNU [in Ukrainian]. **5. Gabidullina, A. R.** (2009). Uchebno-pedagogicheskij diskurs: kategorial'naya struktura i zhanrovoe svoeobrazie [Educational and pedagogical discourse: categorical structure and genre originality]. Doneck [in Russian]. **6. Karasik, V. I.** (1999). Harakteristiki pedagogicheskogo diskursa [Characteristics of pedagogical discourse]. Volgograd: Peremena [in Russian]. **7. Ladyzhenskaya, T. A.** (1998). Ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya [Oral speech as a means and subject of education]. Izd. 2-e, pererab. Moscow [in Russian]. **8. Matsko, L. I.** et al. (2003). Stylistyka ukrainskoi movy [Stylistics of the Ukrainian language]. K.: Vyshcha shk. [in Ukrainian]. **9. Milovanova, Zh. V.** (1998). Zhanrovo-rechevye osobennosti pedagogicheskogo diskursa [Genre and speech features of pedagogical discourse]. (pp. 63-64). Volgograd: Peremena [in Russian]. **10. Golub, N. B.,** Novoselova, V. I., & Galaevskaya, L. V. (Eds.). (2020). Movlennievi zhanry na urokakh ukrainskoi movy v litsei (riven standartu) [Speech genres in Ukrainian language lessons

in lyceum (standard level)]. Kyiv: KONVI PRINT [in Ukrainian]. **11. Semenyuk, O. A., & Paraschuk, V. Yu.** (Eds.). (2010). *Osnovy teorii movnoi komunikatsii* [Fundamentals of the theory of language communication]. K.: VC «Academy» [in Ukrainian]. **12. Pedagogichna komunikatsiia** [Pedagogical communication]. (2019). Eds. O. M. Fentsyk. Mukachevo: Vyd-vo MDU [in Ukrainian]. **13. Sedov, K. F.** (2004). *Diskurs i lichnost': evolyuciya kommunikativnoj kompetencii* [Discourse and personality: the evolution of communicative competence]. M.: Labirint [in Russian]. **14. Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi linhvodydaktyky** [Vocabulary-dictionary from Ukrainian language training]. (2015). Kol. avtoriv za red. M. I. Pentyliuk. K.: Lenvit [in Ukrainian]. **15. Shmeleva, T. V.** (1997). *Model rechevoho zhanra* [Model of the speech genre]. *Zhanryi rechi – Speech genres*. (pp. 91-92). Saratov [in Russian].

#### **Мордовцева Н. В. Особливості педагогічного спілкування в контексті мовленнєвих жанрів**

У статті акцентовано увагу на теоретичному розкритті базових понять з проблеми педагогічної комунікації майбутніх учителів початкових класів, особливостей мовленнєвих жанрів. Уміння педагога організувати роботу на занятті багато в чому визначає продуктивність педагогічної взаємодії. Насамперед викладач використовує типові моделі організації мовлення – мовленнєві жанри. Зазначено, що педагогічний мовленнєвий жанр – це історично сформована одиниця професійно зорієнтованого спілкування, яка характеризується особливим комунікативним завданням, певним змістом, способами мовлення та передбачуваною реакцією співрозмовника, а також обстановкою, що дозволяє реалізувати мовний задум повною мірою.

Представлено окремі підходи науковців до визначення понять «педагогічна комунікація», «жанр мовлення», «мовленнєвий жанр», класифікація жанрів.

*Ключові слова:* мовлення, спілкування, мовний жанр, педагогічна комунікація, майбутні вчителі початкових класів.

#### **Мордовцева Н. В. Особенности педагогического общения в контексте речевых жанров**

В статье акцентируется внимание на теоретическом раскрытии базовых понятий по проблеме педагогической коммуникации будущих учителей начальных классов, особенностей языковых жанров. Умение педагога организовывать работу на занятии во многом определяет производительность педагогического взаимодействия. Прежде преподаватель использует типовые модели организации речи – речевые жанры. Отмечено, что педагогический речевой жанр – это исторически сложившаяся единица профессионально ориентированного общения, которая характеризуется особым коммуникативным заданием, определенным содержанием, способами речи и предполагаемой реакцией

собеседника, а также обстановкой, позволяющей реализовать языковой замысел в полной мере.

Представлены некоторые подходы ученых по определению понятий «педагогическая коммуникация», «жанр речи», «речевой жанр», классификация жанров. Подчеркнуто, что грамотный выбор языковых средств, владение всеми жанрами педагогической речи свидетельствует о языковой компетентности преподавателя.

*Ключевые слова:* речь, общение, языковой жанр, педагогическая коммуникация, будущие учителя начальных классов.

### **Mordovtseva N. Features of pedagogical communication in the context of speech genres**

The article focuses on the theoretical disclosure of basic concepts on the problem of pedagogical communication of future primary school teachers, the peculiarities of language genres. The teacher's ability to organize work in the classroom largely determines the performance of pedagogical interaction. First, the teacher uses typical speech organization models - speech genres. It is noted that the pedagogical speech genre is a historically established unit of professionally oriented communication, which is characterized by a special communicative task, a certain content, methods of speech and the expected reaction of the interlocutor, as well as an environment that allows the language concept to be fully realized.

Some approaches of scientists on the definition of the concepts of «pedagogical communication», «genre of speech», «speech genre», classification of genres are presented. It is emphasized that a competent choice of language means, mastery of all genres of pedagogical speech testifies to the language competence of the teacher.

Any genre is a complex model that includes several components. The choice of each of the genres is based on the implementation of the task of language pedagogical communication, which was set by the teacher. The participation of future teachers in the construction of pedagogical discourse will help them in the future to independently build a model of any pedagogical or social phenomenon in accordance with the norms of cultural activities.

*Key words:* speech, communication, language genre, pedagogical communication, future primary school teachers.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л. Ц.



УДК 378.016:811.161.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-119-129

**Петришина Ольга Ігорівна,**

кандидат філологічних наук, доцент,  
завідувачка кафедри української мови та методики її навчання  
Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.  
petryshyna@tnpu.edu.ua  
<https://orcid.org/0000-0001-5427-200X>

### **МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКА Й НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА**

Динамічні зміни, соціально-економічні трансформації в усіх сферах життєдіяльності суспільства, реформування системи української освіти, запит на конкурентоздатного фахівця гуманітарної галузі, спроможного ефективно виконувати професійні обов'язки в нестандартних умовах зумовлюють виокремлення цілей і завдань, оновлення стратегії фахової підготовки майбутніх магістрів-філологів у закладах вищої освіти. Приведення у відповідність змісту навчання здобувачів вищої освіти до запитів і потреб інформаційного суспільства об'єктивно передбачає пошук продуктивних шляхів організації освітнього процесу на всіх рівнях вищої освіти, зокрема на другому (магістерському). Орієнтири якісної підготовки конкурентоспроможного сучасного фахівця окреслено в законодавчих та нормативних документах: Законі України «Про вищу освіту», галузевому Стандарті вищої освіти, Державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття», Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.

*Мета статті* полягає в обґрунтуванні цілей, завдань, окресленні методичних орієнтирів в оновленні змісту методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти, з'ясуванні об'єкта й предмета методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти та шляхів формування фахових компетентностей майбутніх магістрів-філологів.

В українській лінгводидактиці останнього десятиріччя XXI століття посилилась увага науковців до проблеми розроблення методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти, обґрунтування сучасних підходів до формування фахових компетентностей майбутніх магістрів-філологів. Утвердження в

Стандарті вищої освіти статусу випускника магістратури з розширенням діапазону його професійної діяльності, у тому числі як асистента, викладача вищої школи, покликаного виконувати професійні обов'язки в мінливому й глобалізованому соціумі, спонукає сучасні заклади вищої освіти до постійного оновлення змісту освітньо-професійних програм, а також якісної перебудови освітнього процесу.

Об'єктом методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти визначено формування фахових компетентностей майбутніх магістрів-філологів; предметом – сучасні підходи, принципи навчання мовознавчих дисциплін, форми організації освітнього процесу, методи, прийоми, засоби та традиційні й інноваційні технології навчання майбутніх магістрів-філологів.

Опрацювання різногалузевої наукової літератури з обраної проблеми дослідження дало змогу з'ясувати, що методика навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти ґрунтується на методологічних засадах, що віддзеркалюють зв'язок її з філософією (В. Андрущенко, О.Александрова, В. Кремень, В. Огнев'юк, П. Саух та ін.); лінгвістикою та психолінгвістикою (Ф. Бацевич, І. Вихованець, М. Вінтонів, С. Єрмоленко, А. Загнітко, І. Зимня, І. Кочан, Л. Мацько, О. Селіванова, О. Стишов та ін.); психологією (І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Максименко, Н. Тализіна та ін.); педагогікою (А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Дичківська, А. Кузьмінський, О. Пехота, П. Підкасистий, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.). Окремі аспекти методики навчання української мови у вищій школі досліджено в працях (З. Бакум, А. Богуш, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Гончарук, О. Горошкіної, М. Греб, Н. Грони, Г. Дідук, О. Караман, С. Карамана, О. Копусь, К. Климової, О. Кулик, О. Кучерук, О. Любашенко, В. Мельничайка, А. Нікітіної, Л. Овсієнко, С. Омельчука, Н. Остапченко, Л. Паламар, Е. Палихати, М. Пентилюк, А. Попович, Т. Симоненко та ін.).

Методологію сучасних підходів до навчання української мови в закладах освіти обґрунтовано в студіях науковців, зокрема: компетентнісного (Н. Бібик, Н. Голуб, О. Овчарук, О. Пометун, І. Нагребельна та ін.), особистісно орієнтованого (З. Бакум, А. Богуш, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Пентилюк, С. Омельчук та ін.), комунікативно-діяльнісного (М. Греб, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.), системного (З. Бакум, В. Вітюк, О. Кучерук, І. Кучеренко та ін.), синергетичного (А. Богуш, Н. Гавриш, М. Цуркан, Г. Швець та ін.), словоцентричного (М. Греб, С. Караман), текстоцентричного (З. Бакум, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Мельничайко, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, М. Пентилюк та ін.); дослідницького (О. Біляєв, В. Мельничайко, С. Омельчук, М. Пентилюк, Г. Передрій, Л. Рожило та ін.).

Сучасна методика навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти – порівняно нова галузь педагогічної науки, яка розвивається в контексті двох парадигм – комунікативної й когнітивної, оптимальне співвідношення яких сприяє формуванню сукупності фахових компетентностей майбутніх магістрів-філологів.

Комунікативна парадигма як серцевина комунікативної методики відповідає запитам і потребам сучасного соціуму, оскільки уможлиблює цілеспрямований розвиток у здобувачів освіти усіх видів мовленнєвої діяльності, надважливих у їхньому фаховому становленні, а також самореалізації як викладачів закладів вищої освіти. Прикметно, що засадничими «...положеннями комунікативної методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти є: лінгвістична наука про мову і мовлення та їх функції під час спілкування; теорія мовленнєвої діяльності; мовленнєве спілкування та його різновиди; інтерактивне навчання й текстова основа занять; комунікативна, мовленнєва, мовна, предметна, соціокультурна й діяльнісна (стратегічна) компетентності студентів» (Пентиліук, 2011, с. 227).

Когнітивна парадигма, як і комунікативна, вирізняється практичною спрямованістю освітнього процесу в магістратурі, оскільки передбачає підпорядкування змісту мовознавчих дисциплін інтелектуальному розвитку магістрантів через опанування визначених змістових модулів, організацію проєктної діяльності, впровадження завдань і вправ проблемно-пошукового та інтерпретаційного характеру, що стимулюють їх до різних видів мовленнєвої діяльності, формують надважливі вміння й навички науково доцільного інтерпретування й аргументування конкретних понять, явищ і процесів лінгвістичного характеру, розвивають гіпотетичне мислення (Караман&Караман, 2018; Копусь, 2012; Пентиліук, 2011).

Розвивальні та ресурсні можливості комунікативної та когнітивної методик, як переконує практика, достатньо дієві, оскільки сприяють урізноманітненню комунікативних і когнітивних ситуацій, занурених у професійний контекст, розвитку в майбутніх магістрів-філологів здатності критично осмислювати історичні надбання та новітні досягнення мовознавчої науки. Проєктування змісту занять з методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти для майбутніх магістрів-філологів на засадах комунікативної та когнітивної методик розглядаємо як один із продуктивних шляхів формування фахової ерудиції, мовного досвіду, мовної стійкості, а також формування, по-перше, фахових компетентностей: здатності на фаховому рівні викладати філологічні дисципліни в закладах вищої освіти; готовності до організації власної наукової роботи задля реалізації конкретного наукового продукту; здатності забезпечити ефективне керівництво науково-дослідною роботою здобувачів вищої освіти та ін.; по-друге, загальних компетентностей майбутніх магістрів-філологів: здатності спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово в усіх галузях

життя, працювати в різних стилях і жанрах СУЛМ; здатності бути критичним і самокритичним; здатності до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатності працювати в команді та автономно; здатності до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; цифрової компетентності, зокрема навичок використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатності до адаптації та якісної продуктивності в новій ситуації; здатності спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); здатності генерувати нові ідеї (креативність).

Аналіз особливостей освітнього процесу другого (магістерського) рівня вищої освіти, а також теоретичних здобутків комунікативної та когнітивної методик дав змогу окреслити лінгводидактичні аспекти, що передбачають переакцентування навчально-пізнавальної діяльності магістрантів-філологів у навчально-дослідницьку, визначити мету й завдання методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти, що полягає в підготовці здобувачів вищої освіти, здатних розв'язувати складні завдання й проблеми, що передбачають проведення досліджень та здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог у діяльності, пов'язаній з аналізом, творенням і оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів, організацією успішної комунікації різними мовами; з'ясуванні загальних і специфічних питань лінгводидактики й методики навчання мовознавчих дисциплін у процесі опанування освітньо-професійної програми майбутніми магістрами-філологами (Копусь, 2012; Оконь, 1990; Горошкіна та ін., 2015).

В умовах автономії освітньої діяльності закладів вищої освіти виняткової ваги набуває якість змісту дисципліни. Услід за авторами «Практикуму з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі» (Горошкіна та ін., 2015) ми виокремили такі змістові модулі: 1. Методика навчання мовознавчих дисциплін як наука і навчальна дисципліна; 2. Історія розвитку методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі; 3. Особливості організації освітнього процесу в умовах сучасного закладу вищої освіти; 4. Новітні педагогічні технології; 5. Форми організації навчання й контролю; 6. Методи навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти; 7. Засоби навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти; 8. Організація діяльності студентів і магістрантів під час проходження практик; 9. Організація контролю та оцінювання рівнів сформованості фахових та загальних компетентностей майбутніх магістрів-філологів; 10. Організація дослідницької діяльності студентів та магістрантів; 11. Організація самостійної роботи студентів та магістрантів; 12. Актуальні питання методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти. До зазначених змістових модулів у робочій

програмі навчальної дисципліни «Методика навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти» передбачено вивчення ще двох змістових модулів: 1. Науково-освітні електронні бібліотеки у фаховій підготовці майбутніх магістрів-філологів; 2. Методичні тренінги як форма фахового й особистісного розвитку магістранта-філолога. Опрацювання теоретичного матеріалу кожного з модулів, а також виконання дослідницьких та творчих завдань підпорядковано формуванню фахових та загальних компетентностей майбутніх магістрів-філологів.

Ефективну реалізацію комунікативної й когнітивної парадигм у формуванні фахових та загальних компетентностей майбутніх магістрів-філологів забезпечує низка принципів, зокрема: аксіологічний, принципи інтерактивності, інтегративності, усвідомленої пізнавальної спрямованості, креативності, які сукупно взаємодіють і доповнюють один одного, дають змогу створювати сприятливі умови, по-перше, для організації продуктивного освітнього середовища в закладі вищої освіти; по-друге, комфортні умови для поетапного атапування майбутніх магістрів-філологів та підготовки їх до викладацької діяльності.

Спостереження засвідчують, що структурні складники загальних та фахових компетентностей майбутніх магістрів-філологів реалізуються в освітньому процесі сукупністю розроблених методологічних підходів, як-от: компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, синергетичного, когнітивно-комунікативного, системного, словоцентричного, текстоцентричного, аксіологічного, соціокультурного, дослідницького, етнолінгвістичного у різних поєднаннях та комбінаціях із домінуванням дослідницького, компетентнісного, системного, текстоцентричного підходів до навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти. Внаслідок осмислення теоретичних і практичних здобутків із проблеми обґрунтування підходів до навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти сформульовано висновок, що інтегрування й взаємодія домінантних підходів (компетентнісного, системного, текстоцентричного, дослідницького) сприяє виробленню належного рівня сформованості фахових та загальних компетентностей майбутніх магістрів-філологів.

Практико-орієнтована модель організації освітнього процесу в закладах вищої освіти об'єктивно зумовлює виважений добір методів і прийомів, що забезпечують високу ефективність комунікативної діяльності педагогів і достатній рівень фахової підготовки майбутніх магістрів-філологів, зокрема: метод спостереження й аналізу мовних явищ і фактів, лінгвістичний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами, кейс-метод, метод проєктів, метод мовної та дидактичної гри та ін. Пріоритетними методами формування фахової та загальної компетентностей майбутніх магістрів-філологів визначено метод проєктів, метод мовної та дидактичної гри, а також метод дослідницьких і творчих завдань, які

уможливлюють оптимальне поєднання фронтальної, групової, парної та індивідуальної форм освітньої діяльності магістрантів.

Доцільність використання на заняттях з методика навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти завдань дослідницького і творчого характеру проілюструємо на матеріалі фонетики сучасної української літературної мови, який охоплює пропедевтичний, так званий адаптаційний, етап навчання дисципліни «Сучасна українська літературна мова» на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Враховуємо, що магістрант осмислено володіє теоретичним матеріалом з фонетики та фонології, може спрогнозувати труднощі в засвоєнні навчального матеріалу студентами-першокурсниками й ефективно застосовувати індивідуально напрацьований досвід в його опануванні, створенні інфографіки як зорових опор, використанні мнемонічних прийомів для запам'ятовування фонетичних явищ, процесів. Крім того, магістрант опанував психолого-педагогічні дисципліни, свідомо володіє методичним інструментарієм, засвоєним на заняттях з методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, а також апробованим під час проходження наскрізної педагогічної практики на третьому й четвертому курсах. Спостереження переконують, що фаховий потенціал здобувачів вищої освіти посилюється за умов оптимальної організації в опануванні освітньо-професійної програми другого (магістерського) рівня. Практикою підтверджена ефективність завдань, розроблених з урахуванням здобутого професійно спрямованого освітнього досвіду магістрантів, їхніх особистісно-інтелектуальних можливостей, розвиненої педагогічної інтуїції, здатності до саморефлексії та організації власної наукової роботи із запропонованої викладачем проблематики.

Методичну продуктивність у формуванні в магістрантів таких фахових компетентностей, як: здатність на фаховому рівні викладати філологічні дисципліни в закладах вищої освіти; готовність до організації власної наукової роботи задля реалізації конкретного наукового продукту; забезпечення ефективного керівництва науково-дослідною роботою здобувачів вищої освіти, – підтвердили завдання, зорієнтовані на формування стійких умінь інтерпретувати теоретичні засади в освітній практиці та дослідницькій діяльності. До прикладу подаємо апробовані зразки таких завдань:

Наведіть аргументи, дібрані з різногалузевих джерел (лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних, філософських, соціолінгвістичних) для підтвердження міркування О. Сербенської: «Звукова мова відіграє надзвичайно важливу роль, ще не зовсім пізнану й усвідомлену, в активізації біоритмів національного інстинкту, у зміцненні психофізіологічної структури національного типу».

Розробіть індивідуальний проєкт «Звуковий образ в Україні» для представлення і захисту в аудиторії.

Доведіть правильність або ж спростуйте твердження філософів доби Античності: «Вибір назви обмежено властивостями предмета і властивостями звуків мовлення». Використовуйте відео чи аудіоматеріали.

Розробіть кейс «Мої відкриття у пізнанні феномену української мови», використовуючи інфографіку та аудіоресурси.

Опрацюйте інтернет-ресурси про таємниці звукової сигналізації тварин (наприклад, дельфінів). Спираючись на дослідження науковців різних галузей, підготуйте відповідні коментарі й оприлюдніть їх на практичному занятті.

В окреслених методичних розробках курсу «Методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти» на другому (магістерському) рівні вищої освіти передбачено засвоєння теоретичного матеріалу з урахуванням етапів пізнання, вимог до логіки організації освітнього процесу, здобутків українського мовознавства та лінгводидактики.

Отже, у процесі студіювання, аналізу й синтезу наукових праць у контексті досліджуваної проблеми дійшли висновку, що методика навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти ґрунтується на методологічних засадах, які засвідчують її зв'язок із філософією, психологією, психолінгвістикою, лінгвістикою, педагогікою, лінгводидактикою. Методику навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти схарактеризовано як нову галузь педагогічної науки, що розвивається в контексті двох парадигм – комунікативної й когнітивної, оптимальне співвідношення яких сприяє формуванню фахових і загальних компетентностей майбутніх магістрів-філологів, передбачених Стандартом вищої освіти. Обґрунтовано, що ефективну реалізацію комунікативної й когнітивної парадигм у формуванні фахових і загальних компетентностей майбутніх магістрів-філологів доцільно здійснювати з урахуванням визначених принципів, підходів, методів і прийомів, системи вправ і завдань, зорієнтованої на формування стійких умінь та навичок магістрантів інтерпретувати теоретичні постулати методики навчання мовознавчих дисциплін в освітню практику.

### **Список використаної літератури**

**1. Дороз В. Ф.** Методика викладання української мови : навч. посібник. Київ : Центр навч. літератури, 2008. 176 с. **2. Караман С. О., Караман О. В.** Методична компетентність майбутнього вчителя української мови та літератури як об'єкт теоретичного аналізу. *Caietele Conferinței internațional «Ucraineni în România. Istorie, contemporaneitate și perspectivă»*. 2018. № 2. С. 203–211. **3. Копусь О. А.** Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : монографія. Одеса, 2012. 429 с. **4. Кучерук О. А., Караман С. О., Караман О. В.** Науково-освітні електронні бібліотеки у фаховій

підготовці майбутніх учителів-словесників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65, № 3. С. 152–160. **5. Оконь В.** Введение в общую дидактику. Пер. с польск. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина. Москва : Высш. шк., 1990. 382 с. **6. Пентиліук М.** Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с. **7. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія /** О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.; за ред. О. А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. 258 с. **8. Попович А. С.** Методика навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти : монографія. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І., 2018. 376 с. **9. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навчальний посібник /** О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь; за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. Київ : АКМЕ ГРУП, 2015. 250 с. **10. Сімоненко Л. Ю.** Тест як засіб контролю сформованості методичної компетентності студентів-філологів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 64. С. 316–322.

#### References

**1. Doroz, V. F.** (2008). *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy* [Methodology for teaching Ukrainian]. Kyiv: Tsentr navch. literatury [in Ukrainian]. **2. Karaman, S. O., & Karaman, O. V.** (2018). *Metodychna kompetentnist maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy ta literatury yak ob'iekt teoretychnoho analizu* [Methodological competence of a future teacher of the Ukrainian language and literature as an object of theoretical analysis]. *Caietele Conferinței internațional «Ucraineniidin România. Istorie, contemporaneitateși perspective»*, 2, 203-211 [in Ukrainian]. **3. Kopus, O. A.** (2012). *Teoretychni zasady formuvannia fakhovoi lnhvodydaktychnoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv-filolohiv u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Theoretical foundations for forming the professional linguodidactic competence of future masters in philology in higher education institutions]. Odesa [in Ukrainian]. **4. Kucheruk, O. A., Karaman, S. O., & Karaman, O. V.** (2018). *Naukovo-osvitni elektronni biblioteki u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv* [Scientific and research electronic library in professional preparation of future language teachers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technology and information*, 65, 3, 152-160 [in Ukrainian]. **5. Okon, V.** (1990). *Vvedenye v obshchuiu dydaktyku* [Introduction in to general didactics]. Transl. from polish by Kashkurevych, L. H. & Horyn, N. H. M.: Vyssh. shk. [in Russian]. **6. Pentyliuk, M.** (2011). *Aktualni problemy suchasnoi lnhvodydaktyky* [Current issues of modern linguodidactics]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian]. **7. Kucheruk, O. A.** (Ed.), Holub, N. B., Horoshkina, O. M., & Karaman, S. O. et. al. (2016). *Pedahohichna rytoryka: istoriia, teoriia, praktyka* [Pedagogical rhetoric: history, theory, practice]. Kyiv: KNT [in Ukrainian]. **8. Popovych, A. S.** (2018). *Metodyka navchannia stylystyky*



maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury v zakladakh vyshchoi osvity [Methodology for teaching stylistics to future teachers of the Ukrainian language and literature in higher education institutions]. Kamianets-Podilskyi: FOP Sysyn Ya. I. [in Ukrainian]. **9. Horoshkina, O., & Karaman, S. (Eds.), Bakum, Z., Karaman, O., & Kopus, O. (2015). Praktykum z metodyky navchannia movoznavchykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Practical training on methodology of teaching linguistic disciplines in higher education institutions]. Kyiv: AKME HRUP [in Ukrainian].** **10. Simonenko, L. Yu. (2013). Test yak zasib kontroliu sformovanosti metodychnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv [Tests as a means of control of the formation of methodological competence of language students]. Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky – Collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical sciences, 64, 316-322 [in Ukrainian].**

**Петришина О. І. Методика навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти як наука й навчальна дисципліна**

У статті визначено мету, завдання, окреслено методичні орієнтири в оновленні змісту методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти з урахуванням вимог нормативних і законодавчих документів із питань мовної освіти, здобутків філософії, психології, педагогіки, лінгвістики та лінгводидактики. Обґрунтовано шляхи формування фахових компетентностей майбутніх магістрів-філологів, передбачених Стандартом вищої освіти: здатність на фаховому рівні викладати філологічні дисципліни в закладах вищої освіти; усвідомлення ролі експресивних, емоційних, логічних засобів мови для досягнення запланованого прагматичного результату; здатність до створення, редагування, реферування і систематизації текстів усіх типів. Враховано загальні компетентності майбутніх магістрів-філологів: здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність бути критичним і самокритичним; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність працювати в команді та автономно; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); здатність генерувати нові ідеї (креативність).

Об'єктом методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти визначено формування фахових компетентностей майбутніх магістрів-філологів; предметом – сучасні підходи, принципи навчання мовознавчих дисциплін, форми організації освітнього процесу, методи, прийоми, засоби та традиційні й інноваційні технології навчання майбутніх магістрів-філологів.

*Ключові слова:* методика навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти як наука й навчальна дисципліна, фахові компетентності майбутніх магістрів-філологів, об'єкт та предмет методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти.

**Петришина О. И. Методика обучения языковедческих дисциплин в заведениях высшего образования как наука и учебная дисциплина**

В статье определены цель, задачи, обозначены методические ориентиры обновления содержания методики обучения языковедческих дисциплин в заведениях высшего образования с учетом требований нормативных и законодательных документов по вопросам языкового образования, достижений философии, психологии, педагогики, лингвистики, лингводидактики. Обоснованы пути формирования профессиональных компетентностей будущих магистров-филологов, предусмотренных Стандартом высшего образования: способность на профессиональном уровне преподавать языковедческие дисциплины в заведениях высшего образования; осознание роли экспрессивных и логических средств языка для достижения запланированного прагматического результата; способность создавать, редактировать, реферировать и систематизировать тексты всех типов. Учтены общие компетентности будущих магистров-филологов: способность общаться на государственном языке как устно, так и письменно; способность к критике и самокритике; способность к поиску, обработке и анализу информации с разных источников; умение проявлять, ставить и решать проблемы; способность работать в команде и автономно; способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу; навыки использования информационных и коммуникационных технологий; способность к адаптации и действиям в новой ситуации; способность общаться с представителями других профессиональных групп разного уровня (с экспертами других областей знаний/видов экономической деятельности); способность генерировать новые идеи (креативность).

Объектом методики обучения языковедческих дисциплин в заведениях высшего образования определено формирование профессиональных компетентностей будущих магистров-филологов; предметом – современные подходы, принципы обучения языковедческих дисциплин, формы организации образовательного процесса, методы, приемы, а также традиционные и инновационные технологии обучения будущих магистров-филологов.

*Ключевые слова:* методика обучения языковедческих дисциплин в заведениях высшего образования как наука и образовательная дисциплина, профессиональные компетентности будущих магистров-филологов, объект и предмет методики обучения языковедческих дисциплин в заведениях высшего образования.

**Petryshyna O. Methodology for teaching linguistic disciplines in higher education institutions as a science and an academic discipline**

In the article, the aim and tasks are defined, methodological framework for updating the content of methodology for teaching linguistic disciplines in higher education institutions according to the requirements of regulatory and legislative documents on language education, achievements in philosophy, psychology, pedagogy, linguistics and linguodidactics are determined. The ways of developing professional competences of future masters in philology provided by Higher Education Standard, namely, the ability for teaching linguistic disciplines in higher education institutions at a professional level; awareness of the role of expressive, emotional and logical instruments of a language to attain the target result; the ability create, edit, abstract and systemize texts of all types are substantiated. The general competences of future masters in philology, notably the ability to communicate in the national language both orally and in written form; the aptitude to be critical and self-critical; the skills to search, process and analyze the information from various sources; the capability to define, state and address the issue; the aptitude to work in teams and autonomously; the capability to abstract thinking, analysis and synthesis; information and communication technology skills; the ability to adapt to a new situation and act therein; the capability to communicate with representatives of other professional groups and levels (with experts from other areas of knowledge and types of economic activities; and the ability to generate new ideas (creativity) are considered.

The subject of methodology for teaching linguistic disciplines in higher education institutions is the formation of professional competences of future masters in philology; the object is modern approaches, principles of teaching linguistic disciplines, forms of organization of the education process, methods, techniques, instruments and traditional and innovative technologies for training future masters in philology.

*Key words:* methodology for teaching linguistic disciplines in higher education institutions as a science and an academic discipline, professional competences of future masters in philology, object and subject of methodology for teaching linguistic disciplines in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 28.10.2021 р.  
Прийнято до друку 26.11.2021 р.  
Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.091:159.95]:373.3

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-130-137

**Починкова Марія Миколаївна,**

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри філологічних дисциплін

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

rochinkovam@gmail.com

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

### **ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ФІЛОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Сьогодні система освіти зазначає значних змін, що зумовлено наслідками Четвертої технічної революції – глобальною інформатизацією, швидкою зміною поколінь тощо. З огляду на це, вимагає модернізації система професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів початкової школи. Адже саме вчителі початкової школи починають розвиток наступного покоління, виховання майбутніх громадян. Отже, модернізація освітнього процесу закладів вищої освіти полягає і в реалізації технологій, які сприятимуть розвитку вмінь працювати з інформатизацією, враховувати специфіку нинішніх і майбутніх поколінь, що народжуються і ростуть в умовах інформаційного світу. Однією з таких технологій є технологія розвитку критичного мислення.

Різні аспекти розвитку критичного мислення (філософські, теоретичні, методичні) представлено в науковому дискурсі дослідників: (Н. Басова, Т. Бартел (T. Bartell), М. Варлаков, Дж. Дьюї (J. Dewey), Л. Елдер (L. Elder), Н. Іванова, В. Кремень, М. Ліпман (M. Lipman), К. Мередіт (C. Meredith), Р. Пол (R. W. Paul), О. Пометун, К. Поппер (K. Popper), Г. Соріна, Дж. Стіл (J. Steele), Ч. Темпл (Ch. Temple), С. Терно, Г. Ущиповська, Д. Халперн (D. Halpern), А. Фішер (A. Fisher) та ін.); наукові розвідки аспектів проблеми розвитку критичного мислення в освітньому процесі викладено в роботах представників психолого-педагогічної науки (С. Гончаренко, І. Загашев, С. Заїр-Бек, Є. Ільїн, М. Кларін, А. Кожевнікова, Г. Костюк, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, З. Курлянд, І. Муштавинська, В. Омеляненко, І. Підласий, О. Пометун, О. Сорокоумова, С. Терно, С. Тягло, А. Щербакова та ін.); і врешті, Проблема розвитку й формування мислення, професійного мислення вчителя початкової школи представлено в роботах педагогів і психологів (І. Бех, А. Брушлинський, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Дубасенюк,

С. Максименко, А. Маркова, М. Марусинець, Л. Мітіна, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, Б. Теплов, О. Тихомиров та ін.);

Не зважаючи на значну кількість досліджень, присвячених різним аспектам формування й розвитку критичного мислення, на сьогодні недостатньо осмисленими залишаються специфічні аспекти впровадження технології розвитку критичного мислення в освітню систему ЗВО.

*Мета нашого дослідження* полягає в представленні практичного застосування методів критичного мислення у філологічній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає опанування низки освітніх компонентів філологічного циклу: усна й письмова комунікація та академічна риторика, іноземна мова за професійним спрямуванням, дитяча література з основами літературознавства, сучасна українська мова з практикумом, методика викладання мовно-літературної освітньої галузі, культура мовлення з практикумом виразного читання, національне виховання в початковій школі на уроках мови і читання.

Дослідно-експериментальне дослідження проведене протягом 2015–2019 навчальних років в Державному закладі «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» довело ефективність використання методів розвитку критичного мислення в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, зокрема й під час філологічної підготовки.

Розкриємо цей аспект більш докладно.

Розвиток критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі філологічної підготовки здійснюється під час роботи з різними видами текстів. Для цього доцільно застосовувати різні методи: методи роботи з різними видами текстів (метод опорних слів, подвійний щоденник, припущення на основі запропонованих слів, спрямоване читання або читання із зупинками, читання з маркуванням тексту, читання в парах та ін.), наочні методи й прийоми організації інформації (асоціативний куш, бортовий журнал, діаграма Венна, дерево передбачень, картографування тексту, кластер, Т-таблиця, порівняльна таблиця та ін.), постановка запитань («почережні запитання», «товсті» та «тонкі» запитання, уточнювальні запитання, «читаємо і запитуємо» та ін.), навчальна дискусія (вирішення проблеми, «два кола», дерево рішень, дискусія, займи позицію, неперервна шкала думок та ін.), методи рефлексії (есе, «лінія цінностей», листи самооцінювання, метод «б капелюхів», метод МПЦ, сенквейн, твір-п'ятихвилика та ін.) (Навчаємо, 2016).

Під час практичного заняття з освітнього компонента «Усна й письмова комунікація та академічна риторика» за темою «Риторика і мистецтво презентації», було розглянуто види запитань: «товсті» й «тонкі», відкриті і закриті тощо. Підготовка до заняття вимагала

розкриття теоретичного питання: «Уміння ставити запитання, види запитань», а також постановки різних типів запитань до запропонованого тексту лекції: інформаційне, контрольне, орієнтаційне, ознайомлювальне, однополосне, провокаційне, вступне, узагальнювальне, закрите, відкрите, дзеркальне запитання.

Працюючи над комунікативними навичками, ми спирались на здобуті знання здобувачів. Так, під час дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» (в освітній програмі 2020 року цей компонент замінено «Усною і писемною комунікацією та академічною риторикою») було докладно розглянуто роль мови в житті людини: під час вивчення теми «Державна мова – мова професійного спілкування» студентам пропонувалось таке завдання:

*Прочитайте і перекажіть.*

*Найбільше та найдорожче добро в кожного народу – це його мова, ота жива схованка людського духу, його багата скарбниця, у яку він складає і своє давнє життя, і свої сподіванки, розум, досвід, почування (Панас Мирний).*

*Поміркуйте, як треба розуміти висловлювання Панаса Мирного? Аргументуйте думку, добираючи власні приклади. Напишіть есе обсягом 100 – 150 слів про роль мови в житті нашого народу або у власному житті.*

Під час виконання такого завдання здобувачі вищої освіти могли спиратись на знання, отримані з лекції з психології про зв'язок мови, мовлення й мислення.

Ефективними засобами формування КМ є дискусії, проектні технології, навчальний діалог, мозковий штурм та ін., які ми також активно використовуємо під час практичних занять. Прикладами цікавих завдань є такі: під час вивчення теми «Форми колективного обговорення професійних проблем»: Підготуйтеся до проведення «мозкового штурму» на тему «Які б додаткові курси гуманітарного (не спеціального) характеру ми хотіли б прослухати в університеті». Це завдання сприяє готовності до конструктивного діалогу з викладачем і партнерами, уміння відстоювати власну думку, а за необхідності реалізовувати різні варіанти її перегляду у випадку наведення опонентом незаперечних контрдоказів. Використання мозкового штурму на заняттях сприяє активізації знань з теми, генерації нових ідей, висловлюванню та відстоюванню власної думки. Треба звернути увагу на те, що існують певні правила проведення мозкового штурму. Зазвичай здобувачі вищої освіти озвучують ці правила під час розгляду теоретичних запитань. Проте необхідним є унаочнення цих правил (за В. Кларінім):

1. Я критикую ідеї, а не людей.
2. Моя мета полягає не в тому, щоб «перемогти», а в тому, щоб прийти до найкращого рішення.
3. Я спонукаю кожного з учасників до того, щоб брати участь в обговоренні й засвоювати всю необхідну інформацію.

4. Я вислуховую міркування кожного, навіть якщо я з ними не згоден.

5. Я переказую (роблю перифраз) те, що для мене не є цілком зрозумілим.

6. Я спочатку з'ясовую всі ідеї й факти обох позицій, а потім намагаюся поєднати їх так, щоб це сполучення давало нове розуміння проблеми.

7. Я прагну осмислити й зрозуміти обидва погляди на проблему.

8. Я змінюю свою думку, коли факти дають для цього ясну підставу (Кларин, 1994, с. 158).

Ці правила були представлені на плакаті й розміщені на стіні в аудиторії, що дозволяло звертати на них увагу за необхідності. Проте протягом експерименту звернення до неї здійснювалось поодиноким.

Ми також активно використовували проведення дискусій на різну тему: «Професія вчителя початкової школи – одна з найнеобхідніших у наш час» («Педагогіка початкової школи: інтегрований курс»), «Куріння – «за» і «проти» («Українська мова за професійним спрямуванням»). Використання дискусії сприяє формуванню таких якостей КМ, як готовність до планування, гнучкість, усвідомлення тощо й сприяє формуванню показників комунікативного критерію: висловлення думки з опорою на докази в різних формах, дотримання правил спілкування.

Ефективним також було застосування смислових та графічних організаторів, які не тільки дозволяють краще усвідомити й систематизувати набуті знання, але й ефективно використовувати набуті знання через деякий час.

Так, на одному із занять з «Української мови (за професійним спрямуванням)» ми запропонували здобувачам графічно зобразити співвідношення понять «національна мова», «державна мова», «літературна мова» на колах Венна. На 3 курсі під час одного із занять з «Методики викладання української мови» необхідно було пригадати різницю між літературною, державною й національною мовою, пролунала така фраза: «Ми зображували їх співвідношення на колах. Національна мова була найбільшим поняттям, а державна й літературна входили до нього». Такі приклади спостерігались на заняттях з інших дисциплін. Це свідчить про ефективність застосування графічних і смислових організаторів в освітньому процесі й під час формування критичного мислення.

З метою розвитку вмінь з контролю розумової діяльності нами були використані завдання з таким формулюванням: яка проблема криється в...; у чому полягають суперечності...; доберіть аргументи, що доводять Вашу позицію щодо...; знайдіть контраргументи до позиції...; чи наявні тут факти, що суперечать Вашій думці..., знайдіть факти, що суперечать Вашій думці...; обґрунтуйте Вашу позицію щодо..., спираючись на факти, докази, аргументи й контраргументи; оцініть отриману інформацію, оберіть з висновків той, який, на Вашу думку, є

більш правильним (істинним), чому Ви зробили саме такий вибір? Обґрунтуйте; поміркуйте, чи є істинними ці факти... Чому?, Спростуйте ті чи ті факти; зробіть висновки щодо...; узагальніть отриману інформацію щодо...; поміркуйте, що буде, якщо...; спробуйте побудувати гіпотезу щодо...; передбачте, до чого призведе застосування того чи того...; на підставі аналізу отриманої інформації зробіть висновок про... .

Ефективним засобом формування вмінь творчо використовувати набуті знання в професійній діяльності було використання проектної технології. Таких проєктів, наприклад, з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» за рік було використано два: «Портфолію зі зразками документів», «Проект курсової роботи». Ці проєкти виносяться для самостійної підготовки. Завдання для укладання портфолію таке:

Укладіть портфолію зі зразками документів: резюме; характеристика; заява; автобіографія; повідомлення про захід; протокол; витяг з протоколу; лист. Документи мали бути укладені про реального себе. Для «Проекту курсової роботи» завдання було таке: оберіть тему курсової за фахом, підготуйте й оформіть: титульну сторінку; зміст; вступ; список використаної літератури. Мета обох проєктів – розвинути вміння здобувачів вищої освіти аналізувати теоретичний матеріал, узагальнити знання про оформлення документів/курсуючої роботи; удосконалити вміння зіставляти отримані знання з практичними діями в нових умовах.

Ще одним ефективним методом розвитку критичного мислення є есе. Під час викладання методики викладання мовно-літературної освітньої галузі здобувачам було запропоновано написати есе на тему «Наукові основи методики читання: опора чи зайва інформація». Робота з есе не закінчувалась лише його представленням, після перевірки його викладачем проводився його аналіз щодо відповідності змісту вимогам, темі тощо. Загальні зауваження викладач озвучував в аудиторії, окремі ж особливості обговорювались з МУПШ індивідуально.

Ще один метод, який ми активно використовували, був «Аркуш самооцінки», який виглядає так:

Аркуш оцінювання результатів вивчення теми...

ПІБ

Критерії оцінки: 0 – потребує вдосконалення (майже нічого не знаю), 1 – задовільно (володію уривчастими знаннями), 2 – добре (все знаю, але є певні прогалини), 3 – відмінно (все добре знаю).

<b>Критерії</b>	<b>Бали</b>
Я можу назвати...	
Я вмію пояснити, що таке ...	
Я можу визначити ознаки...	



Я можу порівняти...	
Я можу охарактеризувати...	
Я можу аргументовано висловити свою позицію (думку) щодо...	

Цей аркуш дійсно вимагав застосування набутих знань, аналізу й оцінки отриманої інформації, але нам видавалось, що така таблиця не створює можливостей для висунення власних ідей, то ж ми доповнили її такими рядками:

Я можу доповнити виучуваний матеріал ... (аргументами про..., фактами про..., теоретичними відомостями про...)	
Для повного усвідомлення мені не вистачило...	

Саме такі завдання, на нашу думку, створюють умови для висунення ідей і, у свою чергу, сприяють розвитку критичного мислення МУПШ.

Отже, зміст дисципліни філологічного циклу дозволяє активно й ефективно використовувати всі методи критичного мислення у процесі професійної підготовки МУПШ.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці класифікації методів критичного мислення, що дозволить обґрунтувати специфіку використання того чи того методу в практичній діяльності.

### **Список використаної літератури**

**1. Кларин М. В.** Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. Москва : Арена, 1994. 246 с. **2. Навчаємо мислити критично :** посібник для вчителів / авт.-уклад. О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Донецьк : Ліра, 2016. 144 с. **3. Починкова М. М.** Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук за спец. 13.00.04. Старобільськ, 2021. 572 с.

### **References**

**1. Klarin, M. V.** (1994). Innovatsionnyie modeli obucheniya v zarubezhnyih poiskah [Innovative learning models in foreign searches]. Moscow: Arena [in Russian]. **2. Pometun, O. I., & Sushchenko, I. M.** (Eds.). (2016). Navchajemo myslyty krytychno [We teach to think critically]. Donetsk: Lira [in Ukrainian]. **3. Pochynkova, M. M.** (2021). Formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi profesiinoї pidhotovky [Formation of critical thinking of future primary school teachers in the process of professional training]. *Doctor's thesis*. Starobilsk [in Ukrainian].

**Починкова М. М. Практичні аспекти використання методів критичного мислення у філологічній підготовці майбутніх учителів початкової школи**

У статті докладно представлені практичні аспекти використання методів критичного мислення у філологічній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Запропоновано використовувати різні методи: методи роботи з різними видами текстів, наочні методи й прийоми організації інформації, постановка запитань, методи рефлексії та ін. Наведено приклади завдань з освітніх компонентів філологічного циклу, які дозволяють ефективно використовувати методи критичного мислення для його формування у процесі професійної підготовки. Найбільш ефективними методами в підготовці майбутніх учителів початкової школи визначено: проведення дискусій, проєктна діяльність, аркуш самооцінки, використання смислових і графічних організаторів тощо.

*Ключові слова:* критичне мислення, філологічна підготовка, ЗВО, майбутні учителів початкової школи, професійна підготовка.

**Починкова М. М. Практические аспекты использования методов критического мышления в филологической подготовке будущих учителей начальной школы**

В статье подробно представлены практические аспекты использования методов критического мышления в филологической подготовке будущих учителей начальной школы. Предложено использовать разные методы: методы работы с различными видами текстов, наглядные методы и приемы организации информации, постановка вопросов, методы рефлексии и т.д. Приведены примеры заданий по образовательным компонентам филологического цикла, которые позволяют эффективно использовать методы критического мышления для его формирования в процессе профессиональной подготовки. Наиболее эффективными методами в подготовке будущих учителей начальной школы определены: проведение дискуссий, проектная деятельность, лист самооценки, использование смысловых и графических организаторов и т.д.

*Ключевые слова:* критическое мышление, филологическая подготовка, ВНЗ, будущие учителя начальной школы, профессиональная подготовка.

**Pochynkova M. Practical aspects of using the methods of critical thinking in the philological training of future primary school teachers**

The article presents in detail the practical aspects of using the methods of critical thinking in the philological training of future primary school teachers. The subjects of the philological cycle include the following educational components: oral and written communication and academic rhetoric, foreign language for professional purposes, children's literature with

the basics of literary criticism, modern Ukrainian language with a workshop, teaching methods of language and literature education, speech culture with expressive reading workshop, national education in primary school in language and reading lessons. It was proposed to use different methods: methods of working with different types of texts, visual methods and techniques for organizing information, posing questions, methods of reflection, etc. The examples of tasks on the educational components of the philological cycle are given, which make it possible to effectively use the methods of critical thinking for its formation in the process of professional training. The most effective methods in the preparation of future primary school teachers are determined: conducting discussions, project activities, a self-assessment sheet, the use of semantic and graphic organizers, etc.

*Key words:* critical thinking, philological training, institutions of higher education, future primary school teachers, professional training.

Стаття надійшла до редакції 11.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Нікітіна А. В.

УДК 378.147:808.5

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-138-145

**Пушко Віра Федорівна,**

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри філологічних дисциплін  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.  
pushko333@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-7179-1116>

**Пушко Руслан Олексійович,**

кандидат економічних наук, доцент,  
доцент кафедри фінансів,  
обліку та банківської справи  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.  
rus.pushko@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8697-9915>

**ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ  
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ  
В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Сьогодні одним із головних завдань сучасної мовної освіти в Україні є формування та розвиток мовної особистості здобувача вищої освіти в контексті професійної підготовки.

Соціальне замовлення суспільства на підготовку фахівців для різних сфер виробництва обґрунтовує вимоги до формування соціально-професійних якостей майбутнього фахівця, які ґрунтуються не лише на загальному обсязі знань, а й передбачають розвиток здібностей самостійно вирішувати нестандартні професійні завдання, застосовуючи альтернативне мислення, демонструвати постійне прагнення до удосконалення професійної діяльності. Саме тому для успіху сучасній людині потрібно володіти мистецтвом комунікації, тобто мати відповідну комунікативну компетентність (Сорока, 2018, с.73).

Заклади вищої освіти покликані не тільки навчати здобувачів освіти певній спеціальності, а й розвивати естетичні почуття, культуру мовлення й мислення, формувати мовну особистість, яка вільно володіє мовою й має високий рівень комунікативної компетентності тощо.

Досконале, ґрунтовне володіння українською мовою в повсякденно-діловій діяльності є обов'язком кожного фахівця. М. Сорока, розглядаючи дану проблему, зауважує, що «викладання мовних дисциплін у вищих навчальних закладах не тільки підвищує мовну освіченість здобувачів і сприяє гуманізації освіти, але й підвищує

культурний рівень майбутньої української інтелігенції» (Сорока, 2018, с. 73). Тому на вирішення цієї проблеми в університеті й спрямовано курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)», у рамках якого відбувається формування комунікативних компетентностей особистості.

Проблема формування мовної особистості як суб'єкта фахової діяльності, компетентного та здатного до саморозвитку, досліджується багатьма вченими. Розвитку професійної компетентності присвячені праці Г. Богіна, М. Вашуленка, Л. Ващенко, О. Коваленко, А. Коваль, О. Локшина, Л. Мацько, Л. Паламар, О. Пометун та інших. Велику увагу в своїх дослідженнях цьому питанню приділяли Т. Донченко, В. Мельничайко, А. Нікітіною, Л. Паламар, М. Пентиліук, Л. Скурагівським, Г. Шелеховою та ін. У своїх працях вони виділяють специфіку мовленнєвих умінь як прояв професіоналізму, визначають структуру і зміст комунікативності, де мовлення є домінуючим компонентом щодо управління процесом формування мовленнєвих умінь у системі навчання здобувачів освіти.

Проблема формування мовної особистості здобувача вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства є надзвичайно актуальною. Саме тому науковці звернулися до дослідження та інтерпретації такого наукового феномена, як «мовна особистість» (В. Нерознак, С. Сухих, Т. Снитко, В. Тарасун та ін.).

У пропонованій статті *ставимо за мету* проаналізувати різні погляди науковців щодо формування та вдосконалення розвитку мовної особистості здобувача вищої освіти в контексті професійного становлення.

На думку О. Селіванової, «мовна особистість – іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у процесах продукування, сприйняття, розуміння й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також при комунікативній взаємодії» (Селіванова, 2010, с. 445). Мовна особистість несе на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі. Мовна особистість існує в просторі культури, відображеної в мові, у формах суспільної свідомості на різних рівнях (науковому, побутовому та ін.), в стереотипах і нормах поведінки, в предметах матеріальної культури.

Поняття мовної особистості імпліцитно було представлено у працях В. Вундта, О. Потебні, О. Шахматова, Г. Штейнталя й ін., але відповідний термін уведений В. Виноградовим. Розроблення проблеми мовної особистості належить також Г. Богіну, Ю. Караулову, О. Леонтьєву, А. Пузирьову та ін. Саме поняття мовної особистості в широкий науковий ужиток запровадив Ю. Караулов, який вважає, що «мовна особистість – це людина, яка вміє створювати й розуміти тексти, що відрізняються ступенем структурно-мовної складності, глибиною і точністю відображення дійсності, цільовою спрямованістю» (Караулов,

1987, с. 54). У зміст мовної особистості зазвичай вкладають такі компоненти:

1) ціннісний компонент змісту виховання, тобто система цінностей, або життєвих смислів. Мова забезпечує першочерговий і глибинний погляд на світ, створює той мовний образ світу та ієрархію духовних уявлень, що реалізуються в процесі мовного спілкування;

2) культурологічний компонент, тобто рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови. Залучення фактів культури мови, що вивчається, пов'язаних із правилами мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, сприяє формуванню навичок адекватного вживання й ефективного впливу на партнера по комунікації;

3) персональний компонент – те індивідуальне, глибинне, що є в кожній людині (Бородіна, Каленюк, с. 80).

О. Черкаська зауважує, що на формування мовної особистості впливають чинники як об'єктивні, незалежні від особи мовця, так і суб'єктивні. Сучасна лінгвістика виділяє такі рівні мовної особистості: вербально-семантичний, лінгвокогнітивний і мотиваційно-прагматичний (Черкаська, 2010, с. 142). У розумінні Л. Мамчур, мовна особистість – це комунікативно компетентна особистість, тобто людина, що оперує життєво необхідними знаннями, вміннями й навичками (Мамчур, 2016, с. 109).

Мовною особистістю є такий комунікант, носій мови, який володіє мовною, мовленнєвою, прагматичною компетенціями, реалізує їх у процесі спілкування. Сучасні вчені досліджують різні рівні у структурі мовної особистості: Ю. Караулов виділяє вербальносемантичний, тезаурусний та мотиваційно-прагматичний; О.Тарасова досліджує рівень мікроконтексту й метаконтексту тощо. Формування мовної особистості, як зазначає М. Пентилюк, – складний і багатогранний процес. Він передбачає участь людини у спілкуванні – каналі й зв'язку з іншими людьми. Основний спосіб задоволення особистих потреб у спілкуванні – мовлення. Саме тому його називають мовленнєвим спілкуванням (Пентилюк, 2011, с. 81).

Основним засобом перетворення індивіда в мовну особистість В. Маслова називає соціалізацію в таких її аспектах: а) процес включення людини до певних соціальних відносин; б) мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами й законами певної етномовної культури; в) процес засвоєння законів соціальної психології народу (Маслова, 2001, с. 34).

Потрібно зазначити, що під мовною особистістю розуміємо високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення.

Одним із головних завдань професійної підготовки здобувача вищої освіти в університеті є формування мовної особистості, яка може вільно й комунікативно висловлювати свої думки в будь-якій ситуації, дотримуючись норм літературної мови. Основними джерелами вдосконалення педагогічного мовлення вчені вважають наслідування, навчання й самостійну роботу над собою.

Під час навчання у ЗВО здобувачі освіти мають набувати певних фахових умінь і навичок: досліджувати мовні та літературні факти і явища; логічно, послідовно, відповідно до норм літературного мовлення формувати творче, аналітичне мислення; активно застосовувати методи й прийоми навчання у практичній діяльності; проводити наукові пошуки в галузі мовознавчих та психолого-педагогічних дисциплін; розвивати потребу та вміння самостійно поповнювати свої знання за фахом, бути мобільним до нововведень та бути професійно компетентним.

Формування мовної особистості означає не тільки набуття людиною певних знань, умінь і навичок, але й самовиховання свідомого ставлення до мови, що виражається в прагненні та вмінні мовців спілкуватися рідною мовою, відповідальному ставленні до власного мовлення, постійній, наполегливій роботі над його вдосконаленням.

Оволодіння здобувачами будь-якою професією розпочинається з системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, що допоможе в подальшій професійній діяльності, котра вимагає застосування у виробничій сфері української мови (Сорока, 2018, с.73).

Мовна особистість здобувача освіти розвивається в процесі спілкування, яке вимагає не тільки знань мови, але й уміння нею користуватися. Особливу роль у процесі формування мовної особистості відіграє мовленнєва компетентність. На основі розвитку різних видів мовленнєвої діяльності формується професійна мовленнєва компетентність здобувачів освіти – інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності.

Мовна компетенція включає знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних та стилістичних норм. Мовленнєва компетенція реалізується під час аудіювання, говоріння, читання та письма. Необхідно зазначити, що до найважливіших умінь, які складають основу мовленнєвої компетентності фахівця, належать:

1. Уміння вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету в різних життєвих ситуаціях.
2. Уміння створювати усні монологічні висловлення.
3. Уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлення.
4. Уміння створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів.

5. Уміння користуватися різними видами читання та ін. (Пентилюк, 2011, с.5–6).

Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування здобувачі вищої освіти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології, оскільки мовленнєва специфіка цього стилю спілкування визначається насамперед великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності. Крім того, термінологічна лексика має велике значення для науково-виробничої комунікації, сприяючи її інтелектуалізації, полегшує процес засвоєння знань та реалізації їх у майбутній фаховій діяльності, поглиблює знання здобувачів вищої освіти про ознаки виучуваних понять, є засобом розширення активного професійного словникового запасу, підвищує культурний рівень майбутньої української інтелігенції (Сорока, 2018, с.74). Опановуючи курс української мови, здобувачі вищої освіти вчать вільно орієнтуватись у словниковому фонді української мови, ефективно використовувати її багатства у професійній діяльності, розширюючи межі функціонування рідної мови в нашому українському суспільстві.

Таким чином, здобувачі вищої освіти повинні усвідомити визначну роль мови в житті людини, розуміти, що мовна майстерність є шляхом до професійного становлення та зростання, запорукою всебічної реалізації творчих здібностей особистості.

Нині викладач закладу вищої освіти повинен вміти зацікавити здобувачів освіти їх майбутньою спеціальністю, так ми зможемо отримати національно свідомих, мовленнєво компетентних фахівців, що зможуть досягти особистісного й професійного самовизначення та домогтися самореалізації.

Перспективу подальших наукових розвідок окресленої проблеми вбачаємо у вивченні психологічних та психолінгвістичних основ формування та розвитку мовної особистості здобувача вищої освіти в контексті професійної підготовки майбутнього фахівця.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Сорока М. В.** Особливості формування мовної особистості здобувача освіти у коледжі. *Молодий вчений*. 2018. № 4.1 (56.1). С. 73–76.
- 2. Селіванова О. О.** Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2010. 884 с.
- 3. Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 264 с.
- 4. Бородіна Н., Каленюк С.** Формування мовної особистості учнів як провідне завдання мовної освіти. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7216/1/Borodina%2C%20Kalenyuk.pdf> (дата звернення: 10.10.2021).
- 5. Черкаська О.** Формування мовної і комунікативної компетенції мовної особистості у вищій школі. *Вища школа*. 2010. № 12. С. 63–72.
- 6. Куварова О. К.** Роль культури мовлення у формуванні мовної особистості. *Культура професійного мовлення : матеріали регіональної наук.-метод. конф.* Дніпропетровськ,



2006. С. 142–145. **7. Мамчур Л.** Розвиток мовної особистості – пріоритетний напрям сучасної лінгводидактики. *Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. / за заг. ред. І. В. Гайдаєнко.* Херсон, 2016. С. 105–111. **8. Пентиліук М. І.** Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей.* Київ, 2011. С. 4–16. **9. Маслова В. А.** Лінгвокультурологія. Москва : Академія, 2001. 208 с.

### References

**1. Soroka, M. V.** (2018). Osoblyvosti formuvannia movnoi osobystosti zdobuvacha osvity u koledzhi [Features of the formation of the language personality of the student in college]. *Molodyi vchenyi – Young scientist, 4.1 (56.1),* 73-76 [in Ukrainian]. **2. Selivanova, O. O.** (2010). Lnhvistychna entsyklopediia [Linguistic encyclopedia]. Poltava: Dovkillia [in Ukrainian]. **3. Karaulov, Yu. N.** (1987). Russkij yazyk i yazykovaya lichnost' [Russian language and linguistic personality]. Moskow: Nauka [in Russian]. **4. Borodina, N., Kaleniuk, S.** Formuvannia movnoi osobystosti uchniv yak providne zavdannia movnoi osvity [Formation of students' language personality as a leading task of language education]. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7216/1/Borodina%2C%20Kalenyuk.pdf> (accessed 10.10.2021) [in Ukrainian]. **5. Cherkaska, O.** (2010). Formuvannia movnoi i komunikatyvnoi kompetentsii movnoi osobystosti u vyshchii shkoli [Formation of language and communicative competence of language personality in higher school]. *Vyshcha shkola – High school, 12,* 63-72 [in Ukrainian]. **6. Kuvarova, O. K.** (2006). Rol kultury movlennia u formuvanni movnoi osobystosti [The role of speech culture in the formation of linguistic personality]. *Kultura profesiinoho movlennia – Culture of professional speech.* (pp.142-145). Dnipropetrovsk [in Ukrainian]. **7. Mamchur, L.** (2016). Rozvytok movnoi osobystosti – priorytetnyi napriam suchasnoi lnhvodydaktyky [The development of language personality is a priority area of modern linguodidactics]. *Aktualni problemy lnhvodydaktyky: realii ta perspektyvy – Current problems of language didactics: realities and prospects.* (pp. 105-111). Kherson [in Ukrainian]. **8. Pentyliuk, M. I.** (2011). Movna osobystist uchnia v prospektsii movlennievoho spilkuvannia [The linguistic personality of the student in the prospect of speech communication]. *Aktualni problemy suchasnoi lnhvodydaktyky – Current problems of modern linguodidactics.* (pp. 4-16). Kyiv [in Ukrainian]. **9. Maslova, V. A.** (2001). Lnhvokul'torologiya [Linguoculturology]. Moskow: Akademiya [in Russian].

**Пушко В. Ф., Пушко Р. О. Формування мовної особистості здобувача вищої освіти в контексті професійної підготовки**

У поданій до друку статті розглянуто проблему формування мовної особистості здобувача вищої освіти в контексті професійної підготовки.

Проаналізовано різні погляди вчених та підходи до аналізу мовної особистості, що визначають основну складову цього поняття. З'ясовано, що поняття «мовної особистості» в широкий науковий ужиток запровадив Ю. Караулов. Одним із головних завдань професійної підготовки здобувача вищої освіти в університеті є формування мовної особистості, яка може вільно й комунікативно висловлювати свої думки в будь-якій ситуації, дотримуючись норм літературної мови.

Акцентовано увагу на тому, що мовна особистість здобувача освіти розвивається в процесі спілкування, яке вимагає не тільки знань мови, але й умінь нею користуватися. Особливу роль у процесі формування мовної особистості відіграє мовленнєва компетентність. Зазначено, що на основі розвитку різних видів мовленнєвої діяльності формується професійна мовленнєва компетентність здобувачів освіти – інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності.

*Ключові слова:* мова, мовлення, мовна особистість, здобувач вищої освіти, культура мовлення, комунікативна компетентність, мовленнєво-мисленнєва діяльність, професійно-виробнича діяльність.

#### **Пушко В. Ф., Пушко Р. А. Формирование языковой личности соискателя высшего образования в контексте профессиональной подготовки**

В статье рассмотрена проблема формирования языковой личности соискателя высшего образования в контексте профессиональной подготовки.

Проанализированы разные взгляды ученых и подходы к анализу языковой личности, определяющие основную составляющую этого понятия. Выяснено, что понятие «языковой личности» в широкое научное употребление ввел Ю. Караулов. Одной из главных задач профессиональной подготовки соискателя высшего образования в университете является формирование языковой личности, которая может свободно и коммуникативно выражать свои мысли в любой ситуации, соблюдая нормы литературного языка.

Акцентируется внимание на том, что языковая личность соискателя образования развивается в процессе общения, которое требует не только знаний языка, но и умения им пользоваться. Особую роль в процессе формирования речевой личности играет речевая компетентность. Отмечено, что на основе развития разных видов речевой деятельности формируется профессиональная речевая компетентность соискателей образования – интегральное понятие, охватывающее широкий круг личностных речевых способностей, знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное осуществление речевой деятельности.

*Ключевые слова:* язык, речь, языковая личность, соискатель высшего образования, культура речи, коммуникативная компетентность, речево-мыслительная деятельность, профессионально-производственная деятельность.

**Pushko V., Pushko R. Formation of the linguistic personality of the applicant for higher education in the context of vocational training**

The article deals with the problem of the formation of the linguistic personality of the applicant for higher education in the context of vocational training.

The different views of scientists and approaches to the analysis of the linguistic personality, which determine the main component of this concept, are analyzed. It was found that the concept of «linguistic personality» was introduced into wide scientific use by Yuriy Karaulov. One of the main tasks of the professional training of an applicant for higher education at the university is the formation of a linguistic personality who can freely and communicatively express their thoughts in any situation, observing the norms of the literary language.

Attention is focused on the fact that the linguistic personality of the applicant for education develops in the process of communication, which requires not only knowledge of the language, but also the ability to use it. Speech competence plays a special role in the formation of a speech personality. It is noted that on the basis of the development of different types of speech activity, the professional speech competence of applicants for education is formed – an integral concept that covers a wide range of personal speech abilities, knowledge, skills and abilities that ensure the successful implementation of speech activity.

*Key words:* language, speech, linguistic personality, applicant for higher education, speech culture, communicative competence, speech and thought activity, professional and industrial activity.

Стаття надійшла до редакції 04.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Нікітіна А. В.

УДК 378.147:81]:373.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-146-156

**Слободян Олена Вікторівна,**

кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри філологічних дисциплін  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.  
helenslobodian87@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5415-7324>

### **МІСЦЕ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ**

Україна на сучасному етапі активно прямує у європейський освітній простір, який вимагає реформування всіх ланок системи освіти. У зв'язку з цим гостро постало питання професійного розвитку конкурентоспроможного та висококваліфікованого вихователя дошкільного освітнього закладу. У Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепції нової української школи, проекті Концепції розвитку педагогічної освіти та в інших нормативних документах наголошено про необхідність змін у професійній підготовці майбутніх фахівців.

За результатами експертних досліджень зрозуміло що, великим попитом та вагомою цінністю на ринку праці користуються фахівці, які здатні навчатися протягом життя, забезпечувати особисту самореалізацію, критично мислити, працювати в команді, спілкуватися в полікультурному середовищі та володіти іншими сучасними компетентностями.

Навчання протягом життя – одна з найважливіших компетентностей, задекларованих у Концепції нової української школи, яка трактується як вклад у людей і знання, що передбачає не тільки здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, а й цифрову грамотність і розширення можливості для інноваційної, більш гнучкої форми навчання (Концепція Нової української школи).

З огляду на сучасні виклики до системи освіти та потреб педагогів державою створено новий Закон «Про освіту», у якому наголошено на можливості безперервного навчання вихователів засобами формальної, неформальної або інформальної освіти впродовж життя.

Законом України «Про освіту» визначено поняття кожного виду освіти:

– *формальна освіта* – освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою;

– *неформальна освіта* – освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій;

– *інформальна освіта (самоосвіта)* – освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям (Закон України «Про освіту»).

Формальна освіта передбачає собою короткостроковий або довгостроковий спеціально розроблений навчальний курс, що передбачає певну оцінку знань наприкінці (навчання в школі, коледжі, університеті, підвищення кваліфікації тощо). Неформальна освіта – це організований процес, який не залежить від наявності в певній навчальній інституції і може відбуватися будь-де і будь-коли, де учасниками можуть бути представники абсолютно різних видів сфер, діяльності та віку (конференції, семінари, тренінги, вебінари, майстер-класи, воркшопи тощо). Інформальна або спонтанна освіта – це ті навички та знання, які людина здобуває протягом життя не шукаючи їх спеціально, при накопиченні життєвого досвіду.

У нашому дослідженні головним чином звернено увагу саме на неформальну освіту, оскільки вона виступає важливим складником безперервної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує інтерес наукової спільноти України до проблем неформальної освіти. У цьому напрямку працюють такі науковці як Е. Богів, О. Василенко, Н. Горук, В. Давидова, О. Лазоренко, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Н. Терьохіна та інші.

Предметом досліджень є широке коло питань, значну частину якого становлять національні характеристики неформальної освіти зарубіжних країн. За останні роки, актуальності набирають питання розвитку окремих компетентностей педагогів різних категорій в умовах неформальної освіти. Про це свідчать деякі теми досліджень: «Розвиток професійної компетентності учителів початкової школи у системі неформальної післядипломної освіти як невід'ємна складова освіти впродовж життя» (В. Раус), «Неформальна освіта як чинник професійного розвитку майбутніх учителів» (Т. Скорік, В. Моргунова), «Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти» (О.

Пономаренко), «Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів» (Н. Павлик), «Розвиток ІКТ-компетентності вчителів вечірніх шкіл в умовах неформальної освіти» (М. Закомірний), «Неформальна освіта як чинник розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів дошкільного навчального закладу» (В. Горленко) тощо. Проте питання філологічної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу в умовах неформальної освіти недостатньо вивчені.

*Метою дослідження є визначення можливостей неформальної освіти у процесі філологічної підготовки майбутніх вихователів.*

Реформування освітнього процесу в українських закладах вищої освіти та урізноманітнення освітніх програм здійснюється шляхом формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача, яка передбачає дії, спрямовані на розвиток студентом умінь самостійної навчальної діяльності, постановку адекватних освітніх цілей і відповідних завдань, вибір методів, форм, засобів і змісту навчання, рефлексію, самооцінку особистісних досягнень, ініціативу і відповідальності за прийняття рішень і вирішення поставлених завдань. Розвиток набутих компетентностей у формальній освіті, та отримання нових умінь та навичок за допомогою форм неформальної освіти значно підвищує конкурентоздатність фахівця, що дає змогу майбутнім вихователям удосконалювати професійну компетентність і задовольнити власні освітні інтереси. Неформальна освіта не обмежує сферу інтересів і дає змогу розширити спектр компетентностей, у якій вихователь має розвивати професійно необхідні здатності такі як: уважність, працьовитість, емоційну стійкість, вміння володіти собою у стресових ситуаціях, здатність до критичного мислення, готовність до співпраці і взаємодопомоги, вміння працювати в колективі, творчо мислити, бути здатним до генерації нових ідей, бути відповідальним і розвивати в собі лідерські якості, приймати науково обґрунтовані і технологічно грамотні рішення, самостійно здобувати нові наукові знання, легко пристосовуватися до змін у суспільстві тощо.

Слід підкреслити провідні принципи неформальної освіти: навчатися в дії (*learning by doing*), вчитися співпраці, навчитися вчитися. «Навчатися в дії» передбачає поєднання теоретичного та практичного навчання, розвиток компетентностей через практичну діяльність. «Вчитися співпраці» – це розвиток здатностей до ефективної роботи в групі, команді із усвідомленням відмінностей у поглядах, способах дій, сприйнятті, мисленні тощо, тобто можливості приймати оточуючих у всьому їхньому різноманітті й уміння співпрацювати з ними. «Навчитися вчитися» є здатністю до постійного пошуку інформації, її опрацювання та рефлексії, аналізу власного досвіду, виявлення індивідуальних освітніх цілей, а також здатність до застосування набутих компетентностей у нових життєвих ситуаціях (Пекар, 2011).

З огляду на зазначене, актуальним є пошук нових підходів до навчального процесу, нових методологічних, теоретичних і психологічних підстав для конструювання змісту і форм навчальної діяльності, які реально будуть сприяти підвищенню і збереженню навчальної мотивації студентів, позитивним змінам їх пізнавальної активності, а також активному розвитку філологічної підготовки майбутніх вихователів.

Філологічна підготовка майбутнього вихователя орієнтована на оволодіння теоретичними знаннями щодо концепції і фактів сучасної лінгвістичної науки, зокрема про мову як суспільне явище, її зв'язку з мисленням, культурою та суспільним розвитком народу; про походження і розвиток мови, про співвідношення лінгвістичних і екстралінгвістичних чинників у формуванні мови; про систему мови, її рівні, зв'язки підсистем мови, основних одиниць мови і мовлення, про сучасні напрямки в науці про мову; знання комунікативних, функціональних, соціолінгвістичних напрямків у вивченні мови; володіння системою сучасних лінгвокультурологічних знань, специфікою мовних картин світу і відповідних особливостей мовної поведінки носіїв мови.

Окрім професійної компетентності майбутній вихователь має спрямовувати свою роботу на формування філологічної компетентності: володіння мовою в її літературній формі, розуміння її діалектної різноманітності; знання споріднених зв'язків мови і її типологічних співвідношень з іншими мовами, її історії, сучасного стану та тенденцій розвитку; знання літератури та фольклору в їх історичному розвитку і сучасний стан; розуміння закономірностей літературного процесу, художнього значення літературного твору у зв'язку з суспільно-літературної ситуацією, літературною критикою і культурою епохи; знання основ теорії усної та письмової комунікації; володіння основними методами філологічного аналізу; уміння визначати художню своєрідність творів і творчості письменника в цілому, користуючись системою основних понять і термінів літературознавства; володіння методами і прийомами здійснення усної та письмової комунікації; володіння методами і прийомами створення різних типів і видів текстів; уміння користуватися науковою, довідковою, методичною літературою рідною та іноземною мовами; володіння методами і прийомами риторики і мовного впливу; володіння навичками бібліографічної розвідки; знання основних бібліографічних показників і пошукових систем, володіння прийомами бібліографічного опису різних джерел; володіння сучасними методами і прийомами обробки інформації в області професійної діяльності (Соколова, 2009).

Не менш важливим є формування майбутнім вихователем лінгвістичної компетентності, яка поділяється на: лексичну (знання та вміння користуватися словниковим запасом та деякими граматичними елементами мови, яка вивчається), граматичну (знання та здатність до використання граматичних ресурсів мови), семантичну (здатність

усвідомлювати й контролювати організацію змісту), фонологічну (знання та вміння сприймати та виробляти: звукові одиниці (фонемі) мови та їх реалізація в конкретному контексті (алофони), фонетичні особливості, фонетичний склад слів, наголос, ритм, інтонацію речення), орфографічну (знання та вміння сприймати та виробляти символи, з яких складаються письмові тексти), орфоепічну (знання звукових засобів сучасної літературної мови та вміння мовця ними користуватися, правильне звукове оформлення мовлення) компетенції (Михайленко, 2021).

Філологічна підготовка є основою для навчання здобувачів різних дисциплін, а також основою для їх всебічного розвитку протягом їх професійної діяльності. Формування філологічної компетентності майбутніх вихователів є важливим завданням формальної освіти, у процес якої вміщено викладання української мови і літератури, культури мовлення, риторики тощо. Формальна освіта закладає базу, фундамент філологічної компетентності майбутнього вихователя, неформальна освіта – більш динамічна і гнучка, дозволяє протягом усього життя швидко коригувати, доповнювати, освоювати нові необхідні філологічні компетентності на основі вибору і добровільної участі в освітніх програмах, організованих за допомогою фахівців, що сприятиме розвитку професійної успішності майбутнього вихователя.

Навчальними планами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» у філологічній підготовці майбутніх вихователів передбачено викладання наступних освітніх компонентів: «Сучасна українська мова з практикумом», «Усна й письмова комунікація та академічна риторика», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Культура мовлення та розвиток виразного читання», «Дошкільна лінгводидактика», «Національно-патріотичне виховання на заняттях філологічного циклу в ЗДО», «Література для дітей дошкільного віку», «Поетика зарубіжного тексту або література рідного краю», «Мовленнєва комунікація в професійній діяльності», «Культура наукового спілкування українською мовою» тощо. Для розширення і поглиблення знань, умінь і навичок з цих дисциплін пропонуємо ряд форм неформальної освіти, які забезпечать подальший розвиток філологічної підготовки майбутніх вихователів, до яких, відповідно до Міжнародної стандартної класифікації належать: короткострокові курси, майстер-класи, семінари. (Международная стандартная классификация образования). З урахуванням аналізу літератури, присвяченої неформальній освіті та діючої практики до форм неформальної освіти також належать: конференції, майстерні, публічні лекторії, зльоти, тренінги, фестивалі, форуми, громадські читання тощо.

Для філологічної підготовки майбутніх вихователів, у межах вивчення фахової дисципліни «Усна й письмова комунікація та академічна риторика», «Культура мовлення з практикумом» доцільним є проходження онлайн курсів: «Ораторське мистецтво: «Почни говорити зараз»» (Ораторське мистецтво: «Почни говорити зараз». URL :



<https://prometheus.org.ua/prometheus-plus/public-speaking/>), «Майстерність публічних виступів (Курс «Майстерність публічних виступів. URL : <https://www.fivone.education/publicspeaking>), «Публічний виступ на 100%» (Курс з ораторської майстерності. м. Київ. «Публічний виступ на 100%». URL : [http://teatr-aktor.kiev.ua/kod\\_slavu](http://teatr-aktor.kiev.ua/kod_slavu)) та ін., які сприяють удосконаленню навичок правильного й точного усного та писемного мовлення, розвивають мовне чуття, вміння критично ставитися до промовленого й написаного слова, формують прагнення послуговуватися рідним словом, не порушуючи норм літературної мови, уміння користуватися довідниками з культури мовлення та інтернет-ресурсами тощо.

Особливо актуальним у процесі філологічної підготовки стало застосування дистанційних форм проведення семінарів, так званих вебінарів, які дозволяють залучитися до навчання особам, чия присутність в оффлайн режимі може бути обмеженою через різні причини. Наприклад, вебінар «Вивчення української мови та літератури за допомогою соцмереж» (Соцмережі як тренажер для вивчення української мови та літератури. URL : <https://naurok.com.ua/post/socmerezhi-yak-trenazher-dlya-vivchennya-ukrainsko-movi-ta-literaturi>) або, де розглядаються структура сторінок соціальних мереж (Інстаграм, Фейсбук, Твітер тощо), з'ясовуються можливості кожного елемента для використання на заняттях з української мови та літератури або самостійного вивчення. Під час вебінарів звернено увагу на роль медіаграмотності в сучасних реаліях, а також на те, як збільшити словниковий запас та розвинути майстерність у письмі за допомогою написання текстів у стилі соцмереж. Учасники вебінарів отримують інформацію щодо можливостей використання соціальних мереж для підвищення філологічної компетентності, дізнаються чимало корисної інформації щодо використання Instagram, Facebook та You Tube в освітньому процесі, пригадають правила спілкування в соцмережах.

У процесі філологічної підготовки в формі майстер-класу затребувані теми: «Говоримо українською літературною мовою» та «Культура мовлення й спілкування – важливий чинник професійної майстерності майбутнього вихователя», мета яких – привернути увагу до правильності мовлення майбутнього вихователя з метою вдосконалення професійної майстерності; «Актуальні питання сучасної мовленнєвої культури», основою якої є рекомендації в області мовних норм з опорою на сучасні посібники і словники; «Культура мовлення чи виразне спілкування», яка передбачає формування мовленнєвого етикету; «Використання інтерактивних технологій з метою розвитку зв'язного мовлення у дошкільників» тощо.

У процесі формування філологічної підготовки майбутніх вихователів, в рамках неформальної освіти популярні різні види семінарів, наведемо приклади їх тематики:

*Проблемний* семінар «Формування культури професійного спілкування як складова іміджу майбутнього вихователя» буде цікавий тим, що докладно висвітлюється проблема формування професійного іміджу, яка є доволі актуальною, адже він виступає своєрідним людським інструментарієм, що допомагає вибудовувати взаємини з навколишнім світом. Це не тільки візуальний образ, але й спосіб мислення, дій, уміння спілкуватися, мистецтво говорити й, особливо, слухати. Семінар «Проблемно-пошуковий підхід під час вивчення літератури» докладно знайомить з цим підходом і методичними рекомендації щодо його використання під час роботи з дітьми. Семінар «Соціальні аспекти вивчення мови» забезпечує можливість оволодіти професійними компетентностями, необхідними для майбутньої практичної діяльності – розуміння соціальних ролей мовної особистості, прагматичного спрямування культури мови, використання соціолінгвістичних методів дослідження для вирішення культуромовних проблем.

Такі семінари будуть спрямовані на обговорення визначеної проблеми, виявлення її актуальності для учасників, встановлення ступеня їх компетентності у вирішенні тієї чи тієї проблеми, визначення дефіцитних компетентностей, а також аспектів, які потребують подальшого вивчення чи вдосконалення.

*Тематичні* семінари «Тенденції розвитку української мови (літератури)», «Культура ділового мовлення», «Мовленнєвий етикет у професійній діяльності майбутнього вихователя», «Культура ділового мовлення як інструмент кар'єрного зростання майбутнього вихователя» забезпечують вивчення конкретної теми, її істотних сторін, зв'язків з громадською практикою, що забезпечує поглиблення знань учасників та долучить до обговорення способів вирішення актуальних проблем на основі отриманих знань. Також до тематичних семінарів можна віднести семінар «Експресивність в мові та мовленні», метою якого є поглиблення теоретичних знань стосовно проблеми експресивності в мові та практичних навичок її ефективного використання в процесі професійної діяльності.

Достатньо актуальним є *проектний* семінар «Іноземна мова в освітньому процесі», через те, що специфіка освітнього процесу передбачає інтеграцію іноземної мови (зокрема англійської) з фаховими освітніми компонентами для набуття здобувачами додаткових фахових знань та формування професійно значущих якостей особистості.

*Науково-методичний* семінар «Новітня українська література в інформаційному контексті сучасності» спрямований на методологічну підготовку майбутніх вихователів до роботи в сфері філології, ширше – гуманітарній сфері. Робота на такому семінарі дає поглиблене вивчення сучасного літературного процесу з точки зору жанру і стилю.

Також до науково-методичних відносимо семінари: «Академічна доброчесність як чинник якості освіти», «Академічне письмо»,

«Вивчаємо французьку/англійську/українську мову з використанням інноваційних технологій» тощо.

Ефективним засобом неформальної освіти у процесі філологічної підготовки є залучення майбутніх вихователів до участі в конференціях. Так, на кафедрі філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» щорічно проводиться Всеукраїнська студентська наукова конференція «Мова й література у проекції різних наукових парадигм», до якої активно залучаються здобувачі освітнього рівня бакалавр.

Сучасна побудова освітнього процесу дозволяє майбутнім вихователям включати окремі види неформальної освіти з філологічної підготовки в індивідуальний план навчання як модуль ОК, що є обов'язковим чи варіативним.

Форми неформальної освіти можуть бути різними, проте всі вони побудовані за принципами «гнучких програм, методів, цілей тощо», «навчання із вирішення поточних завдань», що доповнюють та розширюють компетентності формальної освіти, або вирішують окремі завдання, виступаючи окремим освітнім компонентом індивідуальної освітньої траєкторії здобувача (Михайленко, 2021).

Включення неформальної освіти в систему філологічної підготовки майбутніх вихователів дозволяє забезпечити безперервний і варіативний характер підвищення мовної, мовленнєвої, професійної компетентностей, а також слугить дієвим інструментом активізації процесу самоосвіти. Неформальна освіта здатна виступати ефективним доповненням до формальної. На відміну від формальної, вона більш вільна в організаційному плані та у виборі викладачів, менш залежна від регулювання зверху, дозволяє раціонально розподіляти навчальний час, модифікувати зміст і технології навчання, сприяючи формуванню продуктивного освітнього середовища, пов'язаного з життям і націленого на корисну діяльність.

Отже, неформальна освіта виступає надзвичайно важливою формою навчання у процесі філологічної підготовки майбутніх вихователів, оскільки допомагає розширювати і поглиблювати філологічну, лінгвістичну та комунікативну компетентності, отримані шляхом формальної освіти, що значно підвищує їх професійно-педагогічний рівень; надає можливість самостійно обирати форми, методи організації, педагога, місце проведення; сприяє різноманіттю, варіативності, гнучкості освітніх програм, можливості побудови індивідуального освітнього маршруту, дозволяє брати участь у мережевій взаємодії з іншими учасниками та організаціями тощо.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи формування готовності майбутніх вихователів до навчання протягом життя з урахуванням їх психолого-педагогічних характеристик, змісту, форм, методів і етапів формування готовності майбутніх вихователів до навчання протягом життя у процесі професійної

підготовки та підготовки науково-педагогічних працівників до цієї роботи.

#### **Список використаної літератури**

**1. Закон** України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2019. № 2657-VIII, 2661-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. **2. Концепція** Нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. **3. Курс** «Майстерність публічних виступів». URL : <https://www.fivone.education/publicspeaking>. **4. Курс** з ораторської майстерності «Публічний виступ на 100%» (м. Київ). URL : [http://teatr-aktor.kiev.ua/kod\\_slavu](http://teatr-aktor.kiev.ua/kod_slavu). **5. Международная** стандартная классификация образования. URL : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-ru.pdf>. **6. Михайленко О. В.** Особливості розвитку лінгвістичної компетенції майбутніх фахівців дошкільної освіти під час вивчення англійської мови. *Синергія формальної, неформальної та дуальної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (11–12 червня 2021 року, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка)*. Чернігів, 2021. 161 с. **7. Ораторське** мистецтво: «Почни говорити зараз». URL : <https://prometheus.org.ua/prometheus-plus/public-speaking/>. **8. Пекар І.** Роль неформальної освіти в сучасному суспільстві. URL : <http://iqholding.com.ua/articles/rol-neformalno%D1%97-osv%D1%96-ti-u-suchasnomu-susp%D1%96lstv%D1%96>. **9. Соколова І. В.** Формування філологічної компетенції фахівців у контексті мовної освіти. *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету. Сер. : Філологія*. 2009. Вип. 2. С. 416–431. **10. Соцмережі** як тренажер для вивчення української мови та літератури. URL : <https://naurok.com.ua/post/socmerezhi-yak-trenazher-dlya-vivchennya-ukrainsko-movi-ta-literaturi>.

#### **References**

**1. Zakon** Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On education»]. (2019). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Information of the Verkhovna Rada of Ukraine, 2657-VIII, 2661-VIII*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]. **2. Kontseptsii** Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian school]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]. **3. Kurs** «Maisternist publichnykh vystupiv» [Course «Mastery of public speaking»]. Retrieved from <https://www.fivone.education/publicspeaking> [in Ukrainian]. **4. Kurs** z oratorskoi maisternosti «Publichnyi vystup na 100%» (m. Kyiv) [Public speaking course «100% public speaking» (m. Kyiv)]. Retrieved from [http://teatr-aktor.kiev.ua/kod\\_slavu](http://teatr-aktor.kiev.ua/kod_slavu) [in Ukrainian]. **5. Mezhdunarodnaya** standartnaya klassifikaciya obrazovaniya [International standard classification of education]. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/>

Documents/isced-2011-ru.pdf [in Russian]. **6. Mykhailenko, O. V.** (2021). Osoblyvosti rozvytku linhvystychnoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity pid chas vyvchennia anhliiskoi movy [Features of the development of linguistic competence of future specialists in preschool education during the study of English]. *Synerhiia formalnoi, neformalnoi ta dualnoi osvity maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoї osvity – Synergy of formal, non-formal and dual education of future specialists in preschool and primary education*. Chernihiv [in Ukrainian]. **7. Oratorske mystetstvo: «Pochny hovoryty zaraz»** [Oratory: «Start talking now»]. Retrieved from <https://prometheus.org.ua/prometheus-plus/public-speaking/> [in Ukrainian]. **8. Pekar, I.** Rol neformalnoi osvity v suchasnomu suspilstvi [The role of non-formal education in modern society]. Retrieved from <http://iqholding.com.ua/articles/rol-neformalno%D1%97-osv%D1%96ti-u-suchasnomu-susp%D1%96lstv%D1%96> [in Ukrainian]. **9. Sokolova, I. V.** (2009). Formuvannia filolohichnoi kompetentsii fakhivtsiv u konteksti movnoi osvity [Formation of philological competence of specialists in the context of language education]. *Visnyk Mariupolskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia – Bulletin of Mariupol State University for the Humanities. Ser.: Philology*, 2, 416-431 [in Ukrainian]. **10. Sotsmerezhi yak trenazher dlia vyvchennia ukrainskoi movy ta literatury** [Social networks as a simulator for studying the Ukrainian language and literature]. Retrieved from <https://naurok.com.ua/post/socmerezhi-yak-trenazher-dlya-vivchennya-ukrainsko-movi-ta-literaturi> [in Ukrainian].

#### **Слободян О. В. Місце неформальної освіти у процесі філологічної підготовки майбутніх вихователів**

У статті розкрито місце неформальної освіти в системі безперервної освіти, сутнісні характеристики цього поняття, його роль у реалізації філологічної підготовки майбутніх вихователів. Проаналізовано різні аспекти неформальної освіти (сутність, фактори, потенціал, принципи, етапи, методи, форми тощо), представлений потенційний розвиток неформальної освіти і механізм його впливу на професійний саморозвиток майбутнього вихователя. Авторкою наголошено на важливість філологічної підготовки, яка передбачає створення оптимальних умов для навчання мови і літератури, стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів; розвитку їхнього критичного мислення, мовної особистості.

*Ключові слова:* формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, філологічна підготовка, філологічна компетентність, лінгвістична компетентність.

#### **Слободян Е. В. Место неформального образования в процессе филологической подготовки будущих воспитателей**

В статье раскрыто место неформального образования в системе непрерывного образования, существенные характеристики данного понятия, его роль в реализации филологической подготовки будущих

воспитателей. Проанализированы разные аспекты неформального образования (сущность, факторы, потенциал, принципы, этапы, методы, формы и т.п.), представлен развивающий потенциал неформального образования и механизм его влияния на профессиональное саморазвитие будущего воспитателя.

Автором определено, что филологическая подготовка предполагает создание оптимальных условий для обучения языку и литературе, стимулирование речевой активности студентов; развития их критического мышления, языковой личности и т.д.

*Ключевые слова:* формальное образование, неформальное образование, информационное образование, филологическая подготовка, филологическая компетентность, лингвистическая компетентность.

### **Slobodian O. The place of non-formal education in the process of philological training of future educators**

The article reveals the place of non-formal education in the system of continuing education, the essential characteristics of this concept, its role in the implementation of philological training of future educators. Various aspects of non-formal education (essence, factors, potential, principles, stages, methods, forms, etc.) are analyzed, the developing potential of non-formal education and the mechanism of its influence on the professional self-development of the future educator are presented.

The author determined that philological training involves the creation of optimal conditions for learning language and literature, stimulating speech and mental activity of students; development of their critical thinking, language personality, multiple intelligence, ability to conceptually model information; expanding the knowledge space taking into account the individual styles and learning strategies of students. The philological competence of the future preschool educator is a holistic personal education, which includes cognitive, communicative, linguistic, research and personal competence.

Particular attention is paid to specific forms of non-formal education, which are aimed at achieving a high level of philological competence.

*Key words:* formal education, non-formal education, informal education, philological training, philological competence, linguistic competence.

Стаття надійшла до редакції 30.10.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Хриков Є. М.

УДК 378.091.33:004]:80

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-157-166

**Собченко Тетяна Миколаївна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри освітології та інноваційної  
педагогіки Харківського національного педагогічного  
університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.  
sobchenkotetyana79@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9213-5556>

**СУЧАСНІ ВИМОГИ  
ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ  
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ**

Модернізація та реформатизація системи вищої освіти передбачає використання нових стандартів, які мають реалізовувати сучасні інноваційні підходи до здійснення підготовки майбутніх фахівців, а також презентувати факти специфіки освіти. Посилення уваги щодо здійснення підготовки кадрів нової генерації є однією з провідних тенденцій вищої освіти. Сучасний вчитель-філолог ХХІ століття має прагнути професійного саморозвитку, самореалізації, творчого пошуку, він має бути спроможний вирішувати нестандартні завдання та приймати науково-обґрунтовані рішення. Враховуючи запити та стрімкий розвиток цифрового суспільства, світову спонтанну коронакризу, яка спричинила кардинальну зміну організації освітнього процесу в усіх закладах освіти, сучасний педагог має вільно орієнтуватися в інформаційному та цифровому просторі.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема підготовки майбутніх філологів є актуальною та затребуваною у сучасних дослідженнях вітчизняних учених у різних аспектах. Зокрема, М. Іконнікова дослідила філософські, психолого-педагогічні та соціолінгвістичні проєкції професійної підготовки майбутніх філологів (Іконнікова, 2017). О. Малихін, І. Гриценко розкрили проблему формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей, наголошуючи на необхідності створення викладачами навчально-методичних комплексів та вибору оптимальних методів навчання (Малихін, Гриценко, 2015). С. Процька розглядала проблему теоретичного обґрунтування та розроблення науково-методичного комп'ютерно орієнтованого супроводу процесу формування професійної компетентності майбутніх філологів, а також виокремила складові професійної компетентності майбутніх філологів (Процька, 2019) Також, ураховуючи розвиток хмаро-орієнтованих технологій, учені розкривають

необхідність організації науково-дослідної роботи студентів-філологів зазначеними засобами (О. Глушак, Н. Мазур, В. Прошкін, 2018), здійснюють діагностику рівнів готовності студентів-філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності (Собченко, 2020). Отже, актуальність окресленої проблеми є очевидною, але вирішена лише частково.

*Метою статті* є розкрити сучасні вимоги до майбутнього філолога у закладах вищої освіти в умовах цифровізації.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс методів: теоретичні (аналіз нормативної бази, науково-педагогічних джерел та узагальнення результатів); емпіричні (представлення та узагальнення педагогічного досвіду).

На підставі Стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» (2019 р.) визначено, що сучасний філолог повинен:

- володіти твердими позитивними установками і мотивами;
- мати ґрунтовні професійні знання, сформовані педагогічні вміння і навички;
- володіти професійно значущими якостями та низкою специфічних рис, які пов'язані з особливостями навчальних предметів;
- освоїти навички моделювання навчально-пізнавальної і самоосвітньої діяльності, що відповідають сучасним вимогам науки та практики з урахуванням різних аспектів;
- вирішувати практичні проблеми та завдання в галузі філології;
- успішно комунікувати різними мовами;
- проводити дослідження та здійснювати інновації, що пов'язано з аналізом, творенням (зокрема перекладом) і оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів (Стандарт, 2019).

Слід зазначити, що усі відповідні вимоги щодо підготовки майбутнього філолога регламентовано такими Законами України та наказами Міністерства освіти і науки України:

- «Про освіту» (2017);
- «Про вищу освіту» (2014);
- «Про інноваційну діяльність» (2002);
- «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2012);
- «Про національну програму інформатизації» (1998);
- «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2011);
- «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013);
- «Профстандарт вчителя початкових класів, вчителя ЗЗСО і вчителя з початкової освіти» (2020);



- «Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти» (2018);
- «Стратегія сталого розвитку «Україна-2020»» (2015);
- «Державна стратегія регіонального розвитку на 2021-2027 роки» (2020);
- «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (1998);
- «Положення про загальноосвітній навчальний заклад» (2010);
- «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2012).

Система вищої освіти включає підготовку студентів-філологів на двох рівнях: «бакалавр» та «магістр», яка здійснюється згідно зі «Стандартом вищої освіти України» (Наказ Міністерства освіти і науки України 20.06.2019 р. № 871 ) другий (магістерський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 Філологія та «Стандартом вищої освіти України» (Наказ Міністерства освіти і науки України 20.06.2019 р. № 869 ) перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 Філологія. Діючі «Стандарти вищої освіти» базуються на таких нормативних документах:

- Закон України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 № 1556-VII);
- Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII);
- Класифікатор професій: ДК 003: 2010 /;
- Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.05.2016 № 567 «Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 «Філологія»;
- Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти»;
- Постанова Кабінету міністрів України від 23.11.2011 № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»;
- Постанова Кабінету міністрів України від 29.04.2015 № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти».

Зазначимо, що основним завданням професійної підготовки майбутнього філолога є підготовка компетентного спеціаліста, який володіє базовими та фаховими знаннями і вміннями з предметних дисциплін. Зокрема, специфіка підготовки здобувачів за спеціальністю 035 «Філологія» полягає у наявності у випускника інтегральної, загальної та спеціальної компетентностей.

У руслі дослідження варто відзначити, що нам імпонує думка О. Семеног, яка у своєму дослідженні наголошує на тому, що підготовка компетентного фахівця має включати такі компоненти:

- навчально-пізнавальну діяльність (соціально-гуманітарні, мовознавчі, літературознавчі, психолого-педагогічні, методичні дисципліни);
- виховну діяльність – виховання словом, мовним стилем;
- науково-дослідну діяльність, дослідження соціокультурних трансформацій мови в розвитку поколінь;
- навчальну і власне мовну практику;
- педагогічну практику (Семенов, 2005).

Дослідниця вважає, що рівень професійної підготовки майбутнього словесника має бути зорієнтований на формування високодуховної культуромовної особистості, професійної компетентності та забезпечуватися відповідним змістом, формами, методами (Семенов, 2005).

Однією з важливих категорій успішності майбутнього філолога є комунікативність. Так, відомий психолог Є. Клімов визначає ключовою позицією професії філолога, яка відноситься до типу професій «людина-людина», саме вміння комунікувати (Клімов, 2010).

Майбутній філолог повинен не лише вміти встановлювати якісні комунікативні контакти з людьми, але й підтримувати та розуміти їх. Слід зазначити, що комунікація та взаємодія філолога відбувається з представниками досить різних сфер професій, зокрема: «людина-людина», «людина-природа», «людина-техніка», «людина-знакова система». Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх філологів є предметом досліджень багатьох науковців, зокрема, Н. Юрійчук, Н. Волкова, К. Касярум, Ю. Вторнікова та ін. досліджували розвиток комунікативної компетентності майбутніх філологів на сучасному етапі розвитку закладу вищої освіти (Юрійчук, 2019). На думку Н. Юрійчук, комунікативна компетентність у системі всіх професійних компетентностей визнана ключовою та є однією з умов навчання для фахівця будь-якої галузі (Юрійчук, 2019). Зазначимо, що таку позицію поділяють М. Хилкова та М. Руснак, які зазначають, що випускник філологічної спеціальності педагогічного закладу вищої освіти «має володіти системою сучасних лінгвокультурних знань, специфікою мовних картин світу та відповідною особливістю мовної поведінки носіїв мови» (Хилкова, Руснак, 2019). Тому цілком очевидно, що мовно-комунікативна компетентність є однією з перших ключових професійних компетентностей, що визначено у «Профстандарті вчителя початкових класів, вчителя ЗЗСО і вчителя початкової освіти» (2020).

В авторському дослідженні (Собченко, 2021), яке присвячене дидактичній системі змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти, визначено та обґрунтовано, що для філолога характерними є суб'єктивне судження та оціночне ставлення до дійсності, що суттєво відрізняє його від учителя точних наук. Суб'єктивне судження виражається через вміння висловлювати

власні думки, у тому числі критичні судження стосовно сприйняття літературних творів, їхнього розуміння та аналізу тощо.

У майбутнього філолога мають формуватися певні якості, які є дуже важливими в його подальшій професійній діяльності. Зокрема такі, як:

- стабільна потреба у спілкуванні та підтриманні контактів з людьми;
- наявність стійкого позитивного оптимістичного настрою у процесі роботи з людьми;
- розуміння намірів, помислів, настрою людей;
- уміння координувати та спрямовувати себе та інших для досягнення визначеної мети й отримання бажаного результату;
- уміння швидко розбиратися у взаєминах між людьми;
- уміння знаходити спільну мову, вчасно знайти компроміс з різними людьми;
- уміння, що пов'язані з плануванням мовного спілкування в навчальному процесі;
- уміння, що пов'язані з реалізацією спланованих професійних дій і оцінкою їх результатів.

Сучасний філолог має вільно орієнтуватися в інформаційному та цифровому просторі, враховуючи стрімкий розвиток цифрового суспільства. Цифровізація прийшла на зміну інформатизації, дигітизація увійшла у всі сфери людського життя, зокрема, й в освітню. Тому цілком очевидним є впровадження ресурсів ІКТ та сучасних цифрових технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя. Слід зазначити, що впродовж останніх років було прийнято низку таких нормативно-правових документів, які детермінують необхідність активного впровадження комп'ютерних освітніх технологій в освітній процес закладів вищої освіти:

- «Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки» (2018);
- «Цифрова аджента –Україна 2020» (2016);
- «Положення про Національну електронну платформу» (2018);
- «Положення про електронні підручники» (2018);
- «Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» (2021);
- «Опис рамки цифрової компетентності для громадян України» (2021);
- «Опис цифрової компетентності педагогічного працівника» (2019);
- Рекомендації МОН України щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти (2020);
- Лист МОН України №1/9-249 щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів освіти із застосуванням дистанційних технологій (2020) тощо.

Серед мультимедійного та власне комп'ютерного забезпечення науковці, методисти виокремлюють:

- контрольні й власне навчальні програми;
- програми-тренажери;
- моделюючі програми;
- імітаційні (ігрові) програми;
- операційні програми;
- інформаційні програми тощо.

Слід зазначити, що такий перелік не є повним, оскільки практично щодня оновлюються технічні, комп'ютерні можливості, які використовує викладач для досягнення поставлених дидактичних цілей.

У сучасних закладах вищої освіти в умовах глобальної цифровізації потрібно не тільки підвищувати якість технологічної підготовки майбутнього філолога до роботи з інформаційно-цифровими засобами навчання, а суттєво змінити саму методологію філологічної освіти, що призведе до якісних змін в підготовці педагогів.

З метою формування інформаційно-цифрової компетентності у майбутніх філологів є впровадження в методику викладання сучасних досягнень інформаційних та цифрових технологій. Це зумовлює необхідність модернізації навчання у закладі вищої освіти.

Як визначено у «Описі рамки цифрової компетентності для громадян України» (2021), яку було адаптовано до національних, культурних економічних та освітніх особливостей України, «...цифрова компетентність є ключовою компетентністю в умовах четвертої промислової революції» (2021, с. 5).

Сучасний філолог має на достатньому рівні володіти цифровою грамотністю, оскільки наразі є необхідними є такі вміння, як от:

- створити навчальний контент за допомогою цифрових сервісів;
- організувати роботу у синхронному та асинхронному режимах;
- організувати зворотній зв'язок учасників;
- здійснювати моніторинг навчально-пізнавальної діяльності;
- створити в школі не лише умови для культурного зростання і саморозвитку школярів на базі використання сучасних цифрових технологій, але і зможуть протидіяти шкідливому впливу ЗМІ та комунікацій на свідомість і поведінку здобувачів;
- використовувати інформацію, уміння її розуміти та аналізувати;
- використовувати цифрові сервіси та технології для підвищення кваліфікації та мережевого професійного спілкування;
- користуватися онлайн-словниками, енциклопедіями та іншими джерелами;
- організовувати онлайн-заходи з учасниками освітнього процесу;
- створювати та керувати електронними документами тощо.

Отже, сучасні вимоги до підготовки філолога у закладі вищої освіти в умовах цифровізації суттєво змінилися та розширилися. З огляду на це заклади вищої освіти мають враховувати розвиток та запити цифрового суспільства та оновлювати зміст освітніх програм підготовки

майбутніх філологів. Перспективами подальших досліджень є розробка дисциплін вільного вибору, які сприятимуть формуванню цифрової грамотності здобувачів філологічної освіти.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Доценко С. О.,** Собченко Т. М. Цифрова компетентність майбутнього фахівця філологічного та природничого профілю. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. Вип. 53. С. 40–55.
- 2. Іконнікова М.** Проблеми підготовки майбутніх філологів у сучасному науковому дискурсі. *Освітній простір України*. 2017. № 9. С. 62–69.
- 3. Климів Е. А.** Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.
- 4. Малихін О. В.,** Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей : монографія. Київ : Видавництво ТОВ, 2015. 492 с.
- 5. Морзе Н.,** Базелюк О., Воротнікова І. та ін. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2019. 53 с.
- 6. Опис** рамки цифрової компетентності для громадян України. URL : [https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news\\_post/2021/3/mintsif-ra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%A0%D0%A6%D0%9A.pdf](https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsif-ra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%A0%D0%A6%D0%9A.pdf).
- 7. Процька С. М.** Комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / Національна академія педагогічних наук України, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. К., 2019. 304 с.
- 8. Прошкін В. В.,** Глушак О. М., Мазур Н. П. Організація науково-дослідної роботи студентів гуманітарних спеціальностей засобами хмаро орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 1. С. 186–200.
- 9. Семенов О. М.** Система професійної підготовки майбутніх вчителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2005. 476 с.
- 10. Собченко Т. М.** Діагностика рівнів готовності студентів-філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2020. Вип. 54. С. 40–55.
- 11. Собченко Т. М.** Дидактична система змішаного навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Полтавський національний педагогічний університет. Полтава, 2021. 568 с.
- 12. Хилкова М. Н.,** Руснак А. А. Особенности профессиональной лингвистической подготовки студентов старших курсов педагогических вузов. *Современные научные исследования и инновации*. 2019. № 7. URL : <https://web.snauka.ru/issues/2019/07/90007>.
- 13. Юрійчук Н. Д.** Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя-філолога. *Вісник Чернігівського національного університету*. 2019. Вип. 4 (160). С. 224–229.

### References

- 1. Dotsenko, S. O., & Sobchenko, T. M.** (2019). Tsyfrova kompetentnist maibutnoho fakhivtsia filolohichnoho ta pryrodnychoho profilu [Digital competence of the future specialist of philological and natural profile]. *Zasoby navchalnoi ta naukovy-doslidnoi roboty – Means of educational and research work*, 53, 40-55 [in Ukrainian].
- 2. Ikonnikova, M.** (2017). Problemy pidhotovky maibutnikh filolohiv u suchasnomu naukovomu dyskursi [Problems of training future philologists in modern scientific discourse]. *Osvitnii prostir Ukrainy – Educational space of Ukraine*, 9, 62-69 [in Ukrainian].
- 3. Klimov, E. A.** (2010). Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya» [in Russian].
- 4. Malykhin, O. V., & Hrytsenko, I. S.** (2015). Formuvannia zahal'nokulturnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei [Formation of general cultural competence of students of philological specialties]. Kyiv: Vydavnytstvo TOV [in Ukrainian].
- 5. Morze, N., Bazeliuk, O., Vorotnikova, I. et al.** (2019). Opys tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka [Description of digital competence of a pedagogical worker]. *Elektronne naukovye fakhove vydannia «Vidkryte osvितnie e-seredovyshe suchasnoho universtetu» – Electronic scientific professional publication «Open educational e-environment of a modern university»* [in Ukrainian].
- 6. Opys ramky tsyfrovoy kompetentnosti dlia hromadian Ukrainy** [Description of the framework of digital competence for citizens of Ukraine]. (2021). Retrieved from [https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news\\_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoy-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf](https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoy-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf) [in Ukrainian].
- 7. Protska, S. M.** (2019). Kompiuterno oriientovana metodyka formuvannia profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv-filolohiv [Computer-oriented method of forming professional and pedagogical competence of future teachers of philology]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- 8. Proshkin, V. V., Hlushak, O. M., & Mazur, N. P.** (2018). Orhanizatsiia naukovy-doslidnoi roboty studentiv humanitarnykh spetsialnostei zasobamy khmaro oriientovanykh tekhnolohii [Organization of research work of students of humanitarian specialties by means of cloud-oriented technologies]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 1, 186-200 [in Ukrainian].
- 9. Semenoh, O. M.** (2005). Systema profesiini pidhotovky maibutnikh vchyteliv ukrainskoi movy i literatury (v umovakh pedahohichnoho universytetu) [System of professional training of future teachers of Ukrainian language and literature (in the conditions of pedagogical university)]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- 10. Sobchenko, T. M.** (2020). Diahnostyka rivniv hotovnosti studentiv-filolohiv do vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Diagnosis of levels of readiness of students of philology to use cloud technologies in professional activity]. *Zasoby navchalnoi ta naukovy-doslidnoi roboty – Means of educational and research work*, 54, 40-55 [in Ukrainian].
- 11. Sobchenko, T. M.** (2021). Dydaktychna systema zmishanoho navchannia studentiv filolohichnykh spetsialnostei u zakladakh vyshchoi osvity [Didactic

system of mixed education of students of philological specialties in higher education institutions]. *Doctor's thesis*. Poltava [in Ukrainian].

**12. Hilko, M. N., & Rusnak, A. A.** (2019). Osobennosti professional'noj lingvisticheskoy podgotovki studentov starshih kursov pedagogicheskikh vuzov [Features of professional linguistic training of senior students of pedagogical universities]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii – Modern research and innovation*, 7. Retrieved from <https://web.snauka.ru/issues/2019/07/90007> [in Russian].

**13. Yuriichuk, N. D.** (2019). Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia-filoloha [Formation of communicative competence of the future teacher-philologist]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Chernihiv National University*, 4 (160), 224-229 [in Ukrainian].

**Собченко Т. М. Сучасні вимоги до підготовки майбутніх філологів у закладах вищої освіти в умовах цифровізації**

Метою статті є розкриття сучасних вимог до підготовки майбутнього філолога у закладах вищої освіти в умовах цифровізації. У статті визначено, що усі відповідні вимоги щодо підготовки майбутнього філолога регламентовано чинними Законами України та наказами Міністерства освіти і науки України. Схарактеризовано якості, якими має володіти майбутній філолог для ефективного здійснення професійної діяльності.

У статті аргументовано важливість формування у майбутніх філологів комунікативної та інформаційно-цифрової компетентності. Розкрито сутність та особливості визначених компетентностей. Представлено нормативно-правові документи, які детермінують необхідність активного впровадження комп'ютерних освітніх технологій в освітній процес закладів вищої освіти. Окреслено перспективи подальших досліджень.

*Ключові слова:* майбутній філолог, цифровізація, комунікативна компетентність, інформаційно-цифрова компетентність.

**Собченко Т. М. Современные требования к подготовке будущих филологов в высших учебных заведениях в условиях цифровизации**

Целью статьи является раскрытие современных требований к подготовке будущего филолога в высших учебных заведениях в условиях цифровизации. В статье определено, что все соответствующие требования к подготовке будущего филолога регламентированы действующими Законами Украины и приказами Министерства образования и науки Украины. Характеризуются качества, которыми должен обладать будущий филолог для эффективного осуществления профессиональной деятельности.

В статье аргументировано важность формирования у будущих филологов коммуникативной и информационно-цифровой компетентности. Раскрыто сущность и особенности определенных компетентностей. Представлено нормативно-правовые документы,

детерминирующие необходимость активного внедрения компьютерных образовательных технологий в образовательный процесс заведений высшего образования. Обозначены перспективы дальнейших исследований.

*Ключевые слова:* будущий филолог, цифровизация, коммуникативная компетентность, информационно-цифровая компетентность.

**Sobchenko T. Modern requirements for the training of future philologists in higher education institutions in the context of digitalization**

The aim of the article is to reveal the modern requirements for the training of future philologists in higher education institutions in the context of digitalization. The article states that all relevant requirements for the training of future philologists are regulated by current Laws of Ukraine and orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine. It is specified that the system of higher education includes the training of students of philology at two levels: «bachelor» and «master». The qualities that the future philologist must possess for the effective implementation of professional activity are characterized.

The article argues the importance of the formation of future philologists communicative and information-digital competence. The essence and features of certain competencies are revealed. The normative-legal documents are presented, which determine the necessity of active introduction of computer educational technologies in the educational process of higher education institutions.

It is established that the philologist must have a sufficient level of digital literacy and characterize the skills needed by the future teacher to organize the educational process in the era of digitalization. Prospects for further research are outlined.

*Key words:* future philologist, digitalization, communicative competence, information-digital competence.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Хриков Є. М.



УДК 378.091:82

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-167-176

**Цалапова Оксана Миколаївна,**

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри філологічних дисциплін

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

oksanacalapova1998@gmail.com

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

**ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ «СІМЕЙНЕ ЧИТАННЯ»  
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНО-КОМУНІКАТИВНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВИТИ**

Полікультурність та інформатизація соціуму вимагають вирішення цілої низки освітніх проблем щодо освоєння та ефективного використання інформації шляхом перетворення її на «живе знання» із подальшими інтерпретаціями й трансформаціями в царину людських цінностей. У зв'язку з цим постало ряд викликів, які зумовлені внутрішньою неготовністю соціуму відповідати вимогам щодо мобільності оперування великими обсягами інформації, поєднання різних способів її організації, розуміння та оцінювання складних текстів, перекодування інформації з однієї культури в іншу. Такі уміння й навички не виникають на пустому місці, вони закладаються в дитинстві й розвиваються протягом життя засобом засвоєння необхідної бази знань, у тому числі й у процесі читання й осмислення прочитаного.

Процеси євроінтеграції, гармонізації й модернізації сучасної освіти зумовили всебічне впровадження компетентного підходу як концептуального фактору організації навчання в закладах освіти України. Найбільш актуальною проблемою означеного поступу, на нашу думку, є оновлення літературної підготовки здобувачів вищої освіти й, як наслідок, формування комунікативних компетентностей, що є запорукою фахового становлення.

Аналіз наукового доробку сучасних дослідників із проблеми компетентного підходу до навчання засвідчує різноаспектні підходи до його осмислення відповідно до категорій та різновидів: зокрема, професійно-педагогічного, лінгвістичного, мовного, мовленнєвого, філологічного, читацького тощо. Різноаспектні питання, пов'язані з розробкою і реалізацією компетентного підходу, перебувають у колі наукових інтересів відомих українських учених (Н. Бібік, Л. Нашенко, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинська, ін.), у тому числі літературна компетенція як здатність сприймати текст і вміння його інтерпретувати були предметом

студіювання науковців О. Вашуленко, Н. Волошинової, Л. Іванової, Н. Скрипченко та ін.

Літературна компетентність полягає у володінні комплексом літературних знань, умінь і навичок, які надають можливість не тільки фахово й професійно читати книжки, а й творчо мислити, порівнювати та узагальнювати, зіставляти та вловлювати асоціативні зв'язки, бути обізнаним із літературним контекстом і критичними рецепціями, мати власну дослідницьку точку зору тощо.

Комунікативна компетентність – одна з найважливіших характеристик особистості й водночас – якість, яка формується у процесі її соціалізації. Вона постає вагомою умовою ефективного спілкування, оскільки це здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, підкріплена певною сукупністю знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне спілкування (Жуков, 1990). Тож, у сукупності ці компетентності слугуватимуть міцним підґрунтям формування фахового становлення й подальшого зростання здобувача вищої освіти, оскільки уміння інтерпретувати, аналізувати текст і методично грамотно репрезентувати його – це основа професійного успіху кваліфікованого працівника будь-якої спеціальності, особливо професійної освіти.

*Мета даної наукової розвідки* – описати теоретичні й практичні можливості освітнього компоненту «Сімейне читання» в аспекті формування літературно-комунікативної компетентності у слухачів вищої освіти засобом ознайомлення з текстами різної стилістики.

Освітній компонент «Сімейне читання» входить до переліку навчальних предметів за вільним вибором, які мають забезпечити здобувачеві вищої освіти індивідуальну освітню траєкторію, що задовольнятиме індивідуальні запити, попередній досвід і перспективи на майбутнє фахове становлення. Вибіркові освітні компоненти запроваджуються згідно з Законом України «Про вищу освіту» (стаття 62 частина перша, пункт 15), що визначає компетентність як «динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» (ст. 1, п. 13).

Освітній компонент «Сімейне читання» спрямований на ознайомлення з методами й прийомами організації читання в родинному колі художніх і науково-популярних текстів; основними підходами до тлумачення прочитаного; принципами, технологіями й методиками літературного й комунікативного розвитку дитини.

Мета цього освітнього компоненту полягає у формуванні розуміння процесу сімейного читання як частини гуманітарної освіти, мотивацію необхідності читання у родинному колі (для/або з дитиною); подати поняття про основні тенденції розвитку літератури для дітей та юнацтва

на сучасному етапі, її жанрово-стильове й тематичне розмаїття; закономірності теорії й методики літературної освіти дитини як складової загального розвитку особистості, що дасть можливість сформулювати вміння обирати якісні літературні тексти й інтерпретувати їх спираючись на власний літературознавчий досвід.

Завдання даного курсу націлені на:

- ознайомлення здобувачів вищої освіти з поняттям сімейного читання, засвоєння культури такого читання, обговорення прочитаного/прослуханого;

- опанування системою комунікативних навиків ведення діалогу, дискусії, аналізу;

- знайомство з основними концепціями, технологіями й методиками обговорення прочитаного відповідно до вікових можливостей опонента;

- застосування теоретичних знань у галузі літературної освіти й розвитку особистості з метою розв'язання конкретного науково-дослідного завдання;

- пошук шляхів, методів і прийомів підвищення рівня літературного розвитку й формування літературної компетентності здобувачів освіти.

Таким чином, у результаті вивчення курсу здобувачі вищої освіти отримають певні алгоритми, знання, вміння й навички розв'язувати складні задачі й проблеми у професійно-педагогічній діяльності; отримувати інформацію та оперувати нею для особистих, освітніх і професійних цілей; осмислювати літературу для дітей та юнацтва як полісистему; інтерпретувати прочитане, використовувати різні технології аналізу художніх текстів; використовувати художні твори з виховною метою; виконувати педагогічний супровід процесів соціалізації дітей у закладах освіти різних рівнів та формування їхньої культури.

Літературна компетентність – це предметне новоутворення здобувача вищої освіти, яке складається з емоційно-ціннісного, літературознавчого, культурологічного та компаративного аспектів. Ця компетентність включає розуміння гуманістичного потенціалу та естетичної вартості текстів світової та вітчизняної літератури; вміння інтерпретувати або аналізувати твори, виявляти специфічні риси літературних напрямків, течій, шкіл тощо; усвідомлення зав'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, культурними традиціями, що формує відчуття толерантності до представників різних культур, рас, національностей; порівняння культових літературних явищ у різних національних системах на основі зіставлення у ретроспективному або перспективному дискурсах. Методисти О. Ісаєва, О. Куцевол, А. Ситченко, А. Фасоля вважають обов'язковою частиною літературної компетентності читацьку (Фасоля, 2012, с. 26-31). Т. Яценко серед складників літературної компетентності називає

загальнокультурну, читацьку, комунікативно-мовленнєву та ціннісно-світоглядну компетентність (Яценко, 2012, с. 32).

Враховуючи, що основними компонентами літературної компетенції є читацька, літературознавча, бібліотечно-бібліографічна, особистісно-діяльнісна компетенції, які формуються та розвиваються в дітей, починаючи з молодшого шкільного віку (у процесі залучення дітей до читання художньої літератури) і протягом подальшого спілкування з книгою (Качак, 2017).

Одним із важливих чинників формування літературно-комунікативної компетентності є вміння працювати з різними текстами, у тому числі читати й інтерпретувати їх. Читання – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, пов'язаний із зоровим сприйняттям мовного повідомлення, закодованого за допомогою букв; складається в декодуванні, тобто розшифровці графічних символів і переведення їх у розумові образи; складається з двох основних етапів: зорове сприйняття тексту й осмислення (інтерпретація) прочитаного (Войтик, 2020). У широкому смислі – процес вилучення інформації з будь-якої символічної системи.

Динаміка технічного прогресу наразі пропонує різні джерела отримання інформації, що суттєво нівелює вагу традиційного читання. Проблема зниження інтересу до читання, падіння його якості пов'язана із одностороннім розумінням даного процесу. Дане поняття почасти не диференціюється, не звертається увага на його багатовимірність й багатогранність. Між тим читання не моноліт, існують різні види, напрямки, моделі й процедури читання, які підкорюються конкретним завданням, меті, засобам їхньої реалізації. Виходячи із потреб і розуміння читання виділяють такі його моделі: гуманістична, християнська, освітня, масова тощо. Розгляд читання як індивідуального, емоційного і творчого виду діяльності дозволяють використовувати різні технічні можливості для діалогу з твором: екранізація, театралізація, драматизація, анімація, аудіо-записи тощо.

Здобувачі вищої освіти під час роботи над освітнім компонентом «Сімейне читання» повинні ознайомитись із концептуальними положеннями, продуктивною методикою, моделлю сімейного читання.

Модель сімейного читання відрізняється від інших практикою читання вголос, спільністю дій (не колективністю); наявністю приватної, домашньої бібліотеки як особливого бібліотечного фонду; одночасною реалізацією вагомих функцій читання – пізнавальної, розвивальної, розважальної, комунікативної (Мелентьєва, 2011).

Перший аспект моделі сімейного читання складає *коло читання*. Під колом читання розуміємо визначення, запропоноване О. Томашовою, яке трактується як «сукупність творів і видань, що принципово відбираються й рекомендуються для читання дитячою аудиторією (призначених для дітей, а також тих, що ввійшли або можуть увійти в їх читання, відображають інтереси й потреби читачів різного віку й

доступні їм за змістом), читання яких покликане скласти етап духовного розвитку дитини» (Томашова, 1983, с. 162). Дана проблема тісно пов'язана з розумінням поняття «читач». Психологи стверджують, що сприйняття та розуміння читання вголос мають такі самі особливості, що й читання про себе. Слухач – це вже читач, тому в психології читання термін «читач» поширюється і на людину, яка не вміє читати. Враховуючи це, читання в родинному колі має бути систематичною, добровільною та цілеспрямованою спільною комунікативною діяльністю членів сім'ї як процес ознайомлення з літературою різного ґатунку. Даний аспект освітнього компоненту «Сімейне читання» підтримується темами про специфіку родинного читання для дітей різних вікових категорій, обговоренням питання про жанрову таксономію літератури для дитячого читання, роль ілюстрацій для організації бесіди за текстом, моделювання ігрової ситуації у процесі обговорення прочитаного тощо.

Другий аспект – *процес читання* – виключно важливий для засвоєння дитиною твору та його пояснення та аналізу. Успішна організація процесу читання можлива за умови адекватного методичного супроводу, спрямованого на розвиток емоційного інтелекту дитини, її інтелектуального становлення. Важливим питанням у процесі читанням в родині є «голос дитини» як провідний фактор добору літератури. Інтереси та смаки найменших членів родини мають враховуватись не тільки у процесі добору літератури, але й у формах знайомлення з художнім текстом – читання, перегляд художнього або анімаційного фільму за мотивами твору, аудіо-прослуховування.

Одним із важливих завдань, поставлених у компоненті, – прочитання класики, яка є частиною навчальної шкільної програми та текстів, які на думку дорослих, є важливими складниками літературної освіти дитини. Діапазон тематичного обговорення даного аспекту доволі великий: від виявлення рівня розуміння й сприйняття художнього твору дитиною під час прочитання до діагностування рівня розуміння навчальної програми й окреслення шляхів розвитку цікавості до художнього тексту.

Наступним етапом контакту з художньою літературою є *обговорення прочитаного*. На думку більшості дослідників, найкращою формою аналізу обговорення прочитаного сімейному колі є бесіда (різного формату), хоча доречним може бути використання й інших адекватних підходів – інтерв'ю, словесне малювання, створення цитатного щоденника, візитівки твору, плакатів, схем, метафоричних карт, порівняльних таблиць тощо. Як зазначають батьки, діти охоче включаються до розмови, діляться своїми враженнями, переказують текст. До того ж читання має потужний освітній потенціал, який розкривається через визначення його сутностей: інформаційної, діяльнісної, процесуальної, комунікативної, мовної, знакової та психологічної (Тихомирова, 2003, с. 65–68). Методика обговорення прочитаного залежить від віку дитини та її життєвого, культурного, естетичного й етичного досвіду. Це можуть бути відгуки, малюнки та

інші продукти читацької діяльності як матеріал для вивчення сприйняття художнього твору.

Четвертий етап – *післячитання* – заснований головним чином на аналізі рівня розуміння дітьми прочитаного/прослуханого та умінь інтерпретувати й аналізувати текст. Дитина, познайомившись із новим текстом із цікавою сюжетною лінією, оцінює його, використовує прочитане у грі, творчій діяльності, у спілкуванні з дорослими та однолітками. Діти грають у героїв, що сподобалися, «приміряючи» до себе потрібну соціальну роль, переживають і втілюють прочитане в грі, живуть життям героя.

До того ж на етапі післячитання виникає можливість обговорити з дитиною «незручні» теми, що алюзивно можуть бути дотичними до проблематики прочитаного. Це тема смерті, боулінгу, переслідування, підліткового кохання, раннього батьківства.

Таким чином, освітній компонент «Сімейне читання» спрямований на формування у здобувачів вищої освіти літературно-комунікативної компетентності, що являє собою розуміння художньої літератури як органічного складника рідної та світової культури, усвідомлення специфіки літератури як мистецтва слова, уміння аналізувати та інтерпретувати літературний твір у єдності його змісту та форми, порівнювати різноманітні художні тексти, розуміти авторську позицію та способи її вираження, використання теоретико-літературних знань під час роботи над текстом, формування світогляду, моралі та громадянської позиції.

### **Список використаної літератури**

- 1. Войтик Н. В.** Речевая коммуникация : учеб. пособие для вузов. М. : Издательство Юрайт, 2018. 125 с.
- 2. Закон** України «Про вищу освіту». URL : [https://urst.com.ua/download\\_act/pro\\_vyshchu\\_osvitu](https://urst.com.ua/download_act/pro_vyshchu_osvitu) (дата звернення: 11.11.2021).
- 3. Жуков Ю. М.,** Петровская Л. А., & Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М. : Изд-во МГУ, 1990. 104 с.
- 4. Качак Т. Б.** Літературна освіта молодших школярів : навчально-методичний посібник. URL : <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/2075/1/%D0%9A%D0%B0%D1%87%D0%B0%D0%BA%20%D0%A2.%20%D0%9B%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0.pdf> (дата звернення 01.10.2021).
- 5. Мелентьева Ю. П.** Семейное чтение: Теоретический аспект. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-chtenie-teoreticheskiy-aspekt/viewer> (дата звернення: 02.10.2021).
- 6. Тихомирова Н. И.** Понятие «чтение» в контексте стратегий читательской деятельности. *Вестник библиотечной Ассамблеи Евразии*. 2003. № 1. С. 65–68.
- 7. Томашова Е. Н.** Формирование круга чтения школьников – актуальная теоретическая и практическая проблема. *Дифференцированное руководство чтением детей*. Л. : ЛГИК, 1983.

С. 161–162. **8. Фасоля А.** Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 6-7. С. 26–31. **9. Яценко Т.** Формування літературної компетентності учнів у процесі вивчення творчості А. Дімарова. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 8. С. 32–35.

#### References

**1. Vojtik, N. V.** (2018). Rechevaya kommunikaciya [Speech communication]. M.: Izdatel'stvo Yurajt [in Russian]. **2. Zakon** Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On higher education»]. (2021). Retrieved from [https://urst.com.ua/download\\_act/pro\\_vyshchu\\_osvitu](https://urst.com.ua/download_act/pro_vyshchu_osvitu) (Last accessed: 11.11.2021) [in Ukrainian]. **3. Zhukov, Yu. M.,** Petrovskaya, L. A., & Rastyannikov, P. V. (1990). Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshchenii [The diagnostics and development of competence in communication]. M.: Izd-vo MGU [in Russian]. **4. Kachak, T. B.** (2017). Literaturna osvita molodshykh shkolyariv [Literary education of junior high school students]. Retrieved from <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/2075/1/%D0%9A%D0%B0%D1%87%D0%B0%D0%BA%20%D0%A2.%20%D0%9B%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0.pdf> (Last accessed: 01.10.2021) [in Ukrainian]. **5. Melent'eva, Yu. P.** (2011). Semejnoe chtenie: Teoreticheskij aspekt [Family reading: A theoretical aspect]. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/semejnoe-chtenie-teoreticheskij-aspekt/viewer> (Last accessed: 02.10.2021) [in Russian]. **6. Tihomirova, N. I.** (2003). Ponyatie «chtenie» v kontekste strategij chitatel'skoj deyatel'nosti [The concept of «reading» in the context of strategies of reading activities]. *Vestnik bibliotечноj Assamblei Evrazii – Bulletin of the Library Assembly of Eurasia*, 1, 65-68 [in Russian]. **7. Tomashova, E. N.** (1983). Formirovanie kruga chteniya shkol'nikov – aktual'naya teoreticheskaya i prakticheskaya problema [Formation of the reading circle of schoolchildren is a topical theoretical and practical problem]. *Differencirovannoe rukovodstvo chteniem detej – Differentiated reading guidance for children*. (pp. 161-162). L.: LGIK [in Russian]. **8. Fasolya, A.** (2012). Literaturna osvita: kompetentsiyi, kompetentnosti, znannya, uminnya i navychky [Literary education: competencies, competencies, knowledge, skills and abilities]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli – Ukrainian literature in secondary school*, 6-7, 26-31 [in Ukrainian]. **9. Yatsenko, T.** (2012). Formuvannya literaturnoyi kompetentnosti uchniv u protsesi vyvchennya tvorchosti A. Dimarova [Formation of literary competence of students in the process of studying the work of A. Dimarov]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli – Ukrainian literature in secondary school*, 8, 32-35 [in Ukrainian].

**Цалапова О. М. Освітній компонент «Сімейне читання» як чинник формування літературно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти**

Стаття розкриває проблему ознайомлення здобувачів вищої освіти з освітнім компонентом вільного вибору «Сімейне читання», мета якого – сформуванню розуміння процесу сімейного читання як частини гуманітарної освіти; подати поняття про основні тенденції розвитку літератури для дітей та юнацтва на сучасному етапі, її жанрово-стильове, тематичне розмаїття; закономірності теорії й методики літературної освіти дитини як складової загального розвитку особистості.

У тексті статті висвітлено принципи організації, методику й модель родинного читання, що заявлені в освітньому компоненті, окреслено тематичне коло навчального курсу. Зокрема, відзначено, що він має ряд особливостей, що пов'язані з атмосферою й подачею матеріалу в процесі читання в родині:

1. В основі сімейного читання лежить практика «читання вголос», на відміну від «читання про себе». Крім цього існують і інші форми ознайомлення з літературною скарбницею: перегляд фільмів або анімації за мотивами художніх творів, інсценізація, драматизація тощо.

2. Сімейне читання передбачає спільну (але не колективну) дію, де обов'язковою складовою є «голос дитини», що відчутний на етапі добору тексту, його прочитання й обговорення, а також використання набутої інформації на етапі використання після прочитання.

3. Родинне читання, на відміну від інших видів навчального читання, одночасно реалізуються практично всі найважливіші функції (пізнавальна, виховна, розвиваюча, розважальна, комунікаційна).

Таким чином, освітній компонент «Сімейне читання» розглядає можливі перспективи стабілізації у здобувачів вищої освіти інтересу до читання як запоруки формування подальшого читацького розвитку. Компетентісний підхід, що заявлений як основний формант компоненту, покликаний стати міцним підґрунтям фахового становлення й подальшого зростання здобувача вищої освіти, оскільки уміння інтерпретувати, аналізувати текст і методично грамотно репрезентувати його – це основа професійного успіху кваліфікованого працівника будь-якої спеціальності, особливо професійної освіти.

*Ключові слова:* сімейне читання, освітній компонент, літературна компетентність, комунікативна компетентність.

**Цалапова О. Н. Образовательный компонент «Семейное чтение» как фактор формирования литературно-коммуникативной компетентности соискателей высшего образования**

Статья раскрывает проблему ознакомления соискателей высшего образования с образовательным компонентом свободного выбора «Семейное чтение», цель которого – сформировать понимание процесса семейного чтения как части гуманитарного образования; дать понятие об



основных тенденциях развития литературы для детей и юношества на современном этапе, ее жанрово-стилевом, тематическом разнообразии; закономерности теории и методики литературного образования ребенка как составляющей общего развития личности.

В тексте статьи отражены принципы организации, методика проведения и модель семейного чтения, заявленные в образовательном компоненте и обозначен тематический круг учебного курса. В частности, отмечено, что он имеет ряд особенностей, связанных с атмосферой и подачей материала в процессе чтения в семье:

1. В основе семейного чтения лежит практика «чтения вслух», в отличие от «чтения про себя». Кроме этого существуют и другие формы ознакомления с литературной сокровищницей: просмотр фильмов или анимации по мотивам художественных произведений, инсценировка, драматизация и т.д.

2. Семейное чтение предусматривает совместное (но не коллективное) действие, где обязательной составляющей является «голос ребенка», ощутимый на этапе отбора текста, его прочтения и обсуждения, а также на этапе использования приобретенной информации после прочтения.

3. Семейное чтение, в отличие от других видов учебного чтения, одновременно реализуются практически все важнейшие функции (познавательная, воспитательная, развивающая, развлекательная, коммуникационная).

Таким образом, образовательный компонент «Семейное чтение» рассматривает возможные перспективы стабилизации у соискателей высшего образования интереса к чтению как залог формирования дальнейшего читательского развития. Компетентностный подход, заявленный в качестве основного форманта компонента, призван стать прочной основой профессионального становления и дальнейшего роста соискателя высшего образования, поскольку умение интерпретировать, анализировать текст и методически грамотно представлять его – это основа профессионального успеха квалифицированного работника любой специальности.

*Ключевые слова:* семейное чтение, образовательный компонент, литературная компетентность, коммуникативная компетентность.

### **Tsalapova O. Educational component «Family reading» as a factor in the formation of literary and communicative competence of applicants for higher education**

The article reveals the problem of acquainting applicants for higher education with the educational component of free choice «Family Reading», the purpose of which is to form an understanding of the process of family reading as part of humanities education; to give an idea of the main trends in the development of literature for children and youth at the present stage, its genre-style, thematic diversity; regularities of the theory and methods of

literary education of the child as a component of the general development of the personality.

The text of the article reflects the principles of organization, methods and model of family reading, stated in the educational component and indicates the thematic scope of the course. In particular, it is noted that it has a number of features related to the atmosphere and the supply of material in the process of reading in the family:

1. Family reading is based on the practice of «reading aloud», as opposed to «reading to yourself». In addition, there are other forms of acquaintance with the literary treasury: watching movies or animations based on works of art, staging, dramatization, etc.

2. Family reading involves joint (but not collective) action, where the mandatory component is the «voice of the child», felt at the stage of selection of the text, its reading and discussion, as well as at the stage of using the acquired information after reading.

3. Family reading, in contrast to other types of educational reading, simultaneously implements almost all the important functions (cognitive, educational, developmental, entertaining, communicative).

Thus, the educational component «Family Reading» considers the possible prospects of stabilization of applicants for higher education interest in reading as a guarantee of the formation of further reading development. The competency approach, stated as the main formant of the component, is designed to become a solid foundation for professional development and further growth of the applicant for higher education, as the ability to interpret, analyze the text and methodically present it is the basis of professional success.

*Key words:* family reading, educational component, literary competence, communicative competence.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 373.013:373.3-051

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-177-184

**Шишенко Валентина Олексіївна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової і професійної освіти  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.  
valya.shyshenko@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3872-3840>

**Вельможна Яна Євгенівна,**

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня  
факультету початкового навчання  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна.  
snejja26@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-6589-3036>

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ДО АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ НУШ**

Початковий період шкільного навчання супроводжується стресом для дитини, бо пов'язаний з необхідністю адаптуватися до нових мікросоціальних умов. Цей процес супроводжується різноманітними зрушеннями у функціональному стані і значною мірою зачіпає психоемоційну сферу. Успішний хід адаптаційного періоду навчання в школі певною мірою впливає на успішність подальшої освітньої діяльності першокласника. На зниження мотивації до навчання в школі, спотворення міжособистісних відносин, розвиток неврозів, на формування нестабільної поведінки впливає шкільна дезадаптація. Несприятливий перебіг адаптації говорить про зниження функціональних резервів організму й перенапруження регуляторних систем, що у свою чергу супроводжується соматичними захворюваннями. Актуальність проблеми адаптації першокласників до навчання в школі полягає в тому, що збільшення навчальної діяльності, яке спостерігається останнім часом, а також перетворення в соціально-економічній сфері змінили умови життя дітей і визначили необхідність повторного поглибленого аналізу пристосованої діяльності дитини під час вступу до школи й соціально-психологічної практики, пов'язаної зі шкільною адаптацією.

У психолого-педагогічних і соціологічних дослідженнях вивчені такі аспекти адаптації: розробка теорії особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, Л. Божович, О. Запорожець, І. Зязюн, Г. Костюк, В. Кремень, О. Леонтєв, С. Рубінштейн); особливості адаптації

першокласника до нових умов систематичного навчання в колективі однолітків (М. Безруких, С. Белічева, М. Битянова, Л. Божович, Д. Ельконін); виявлення різних компонентів готовності до школи, встановлення наступності дошкільного та шкільного виховання та освіти (Н. Алієва, С. Гавриліна, Н. Гуткіна, І. Домашенко, Ю. Змановський, М. Лисіна, Л. Цеханська, В. Шищенко ті інші).

Допомогти дитині пережити й подолати труднощі в школі, що виникають в період адаптації, може вчитель, якому необхідно створити умови для швидкого та безболісного входження дитини в шкільне життя. Реалізація таких умов є проявом гуманістичної позиції вчителя в навчанні першокласників, слугує справі збереження психічного і фізичного здоров'я дітей. Незважаючи на достатньо велику кількість робіт із досліджуваної теми, залишається актуальним і сьогодні питання підготовки майбутніх учителів до адаптації першокласників НУШ. Тому *мету нашої роботи* вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні основних напрямів підготовки майбутнього вчителя до здійснення періоду адаптації першокласників до школи.

Концепція «Нова українська школа» висунула низку нових вимог до організації адаптаційного періоду сучасних першокласників. Це пов'язано із тим, що прихід дитини у школу змінює її соціальний статус, вимагає нових правил поведінки, зумовлює нові обов'язки, уводить у структуру нових комунікативних зв'язків. Згідно зі статистикою, більшість дітей адаптується до нових умов і вимог упродовж першого півріччя. Однак у школу приходять діти, які в силу індивідуальних характеристик не так швидко адаптуються або потребують спеціальної допомоги з боку вчителя. Адаптація розглядається більшістю авторів як процес активного пристосування індивіда до умов середовища і як результат цього процесу. Отже, шкільна адаптація – це пристосування організму школярів до нових умов життєдіяльності, нового виду діяльності, нових навантажень, пов'язаних з систематичним навчанням.

Проблема адаптації дітей до школи є об'єктом дослідження багатьох педагогів і психологів. Кожен знаходить своє розв'язання цієї проблеми, з огляду на особливості дітей, їх віку, здібностей, емоційного стану. Підхід до такого складного і відповідального періоду в житті молодшого школяра повинен бути комплексним, що об'єднує зусилля всіх учасників освітнього простору. Сьогодні в більшості загальноосвітніх шкіл існує власна система по супроводу процесу адаптації першокласників до навчання в школі. Основним завданням цієї системи є допомога дітям старшого дошкільного віку побудувати змістовний образ справжнього школяра, що сприятиме кращій адаптації їх до навчання в школі. Уроки відповідно до цієї програми проводить майбутній педагог дітей в умовах школи. Це зроблено для того, щоб майбутні першокласники відчували себе більш комфортно під час вступу до першого класу. Зміст уроків має розвивальний характер і спрямований на формування в дітей правильного уявлення про школу й ролі учня в

ній. Сучасний учитель має бездоганно володіти цілим арсеналом компетенцій, які дадуть змогу врахувати особистісні запити кожного школяра, знайти оптимальні прийоми роботи, які б згуртували класний колектив, дозволили дітям працювати з охотою та творчо (Шищенко, 2016, с. 157).

Розглянемо основні завдання адаптаційного періоду відповідно до провідних положень Концепції «Нова українська школа». Важливим завданням адаптації є фізіологічна готовність дитини до школи, тому одним із перших етапів адаптації є перехід до нового режиму дня, що забезпечить оптимальне поєднання роботи і відпочинку. Учитель має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини під час роботи в класі розміщення за партою, слідкувати за правильним формуванням постави, чергувати різні види роботи з метою запобігання втоми. Обов'язковою умовою швидкої та безболісної адаптації є належний рівень соціалізації молодшого школяра. Важливо шляхом постійних спостережень визначити психотип дитини, її характеристики (відкритість, комунікабельність, лідерство, вміння співпрацювати). Дітей слід відразу ознайомити з основними правилами поведінки в школі, у класі, схарактеризувати взаємини в учнівському колективі. Процесам соціалізації активно допомагають ранкові зустрічі, що мають на меті згуртувати дітей, виявити їхні нахили, здібності, уподобання, зацікавлення. Саме під час ранкових зустрічей доречно організувати бесіди на морально-етичні теми, які закладають основу формування учня, громадянина, патріота, толерантної особистості.

Для першокласників адаптація до школи протікає болісно, діти глибоко переживають цей дисгармонійний для них час. Тому вчителю початкових класів слід враховувати в адаптаційний період такі цілі: 1) полегшити природний процес адаптації, зробивши його по можливості безболісним для учнів; 2) створити доброзичливу атмосферу, що дозволяє школярам і вчителям краще зрозуміти один одного; 3) створити атмосферу співпраці між учителем і батьками (Іванова, 2004, с. 78).

В організації роботи із супроводу адаптації першокласників можуть бути задіяні такі форми роботи:

1. Міжособистісні контакти. Вони припускають знайомство одне з одним. Однак діти навіть імена своїх однокласників не відразу можуть запам'ятати, тому всім педагогам і працівникам школи бажано носити бейджики.

2. Розповідь про себе. Це завдання можна реалізувати під час ранкових зустрічей.

3. Спільна справа. Педагогам необхідно продумати перелік справ, їх спрямованість, доцільність і регулярно проводити спільні творчі справи для створення класного колективу (Кирпичев, 2002, с.89).

Тривала психологічна напруга може призвести до шкільної дезадаптації: дитина стає недисциплінованою, неухважною, безвідповідальною, відстає у навчанні, швидко втомлюється і просто не

хоче йти до школи. Діти з ослабленим здоров'ям найбільш схильні до дезадаптації. Сприйняття дитиною шкільного життя, розвиток відносин з однокласниками може бути непередбачуваними. Усе це ускладнює сам навчальний процес, адже продуктивна робота на уроці стає проблематичною.

Дуже важливий процес адаптації проходить і для вчителів, які не знаючи своїх учнів, не можуть успішно залучати їх до самоврядування і самообслуговування, індивідуалізувати і диференціювати навчання. Необхідно коригувати власну педагогічну позицію щодо класу і окремих дітей. Сенс адаптаційного періоду в школі полягає в тому, щоб зробити природний процес адаптації більш інтенсивним. Мета адаптаційного періоду – допомогти дітям познайомитися одне з одним, з учителями, з новою навчальною ситуацією, зі школою і шкільними правилами. Саме тому в процесі професійної підготовки майбутні вчителі початкових класів вивчають основні завдання адаптаційного періоду: допомогти дитині вжитися в позицію школяра; ввести поняття оцінки, самооцінки і різні її критерії; навчити дитину ставити запитання (розвивати рішучість); підготувати батьків до нової ролі – батьків школяра.

Процес адаптації першокласника займає 2 місяці. Учитель вивчає рівень розвитку першокласників, спостерігає за ними і визначає як саме проходить шкільна адаптація. Дії вчителя в тривожний адаптаційний період: зняти тривожність, створити доброзичливу атмосферу в класі; познайомити дітей один з одним; познайомити дітей зі школою, з режимом дня в школі; познайомити першокласників зі шкільними правилами і створити умови для прийняття їх дітьми. Важливим етапом адаптаційного періоду є спільна підготовка класними керівниками та психологом перших у навчальному році батьківських зборів. Завдання перших батьківських зборів: зняти деяку напругу батьків, викликану побоюваннями, пов'язаними з майбутнім навчальним роком й індивідуальними труднощами дитини; поділитися з батьками враженнями класного керівника про атмосферу в класі, його особливості, труднощі; виявити очікування батьків з приводу навчання дитини в школі і співвіднести їх з очікуваннями педагогів; визначити труднощі в спілкуванні батьків із дитиною, у її вихованні; домовитися про способи взаємодії вчителя з батьками протягом року, про єдині вимоги, продиктовані шкільними правилами.

Майбутні вчителі початкових класів вивчають динаміку адаптаційного періоду першокласників. Для першокласника дуже важливо відчувати себе прийнятим у шкільну родину, а також реалізувати своє бажання бути почутим і зрозумілим.

*1 етап* адаптаційного періоду (тривалість: приблизно 1 тиждень): учитель ставить завдання познайомити дітей один з одним, створити загальну доброзичливу атмосферу в класі; дає змогу дітям відчувати себе членами нової спільноти;

*2 етап* адаптаційного періоду: робота над режимом дня школяра: діти згадують, що вони роблять вранці, готуючись до школи, і ввечері, приходячи зі школи. У результаті роботи на цьому етапі діти розбираються, що їм заважає, а що допомагає стати справжніми школярами;

*3 етап* адаптаційного періоду: учитель обговорює з дітьми можливі критерії оцінки навчальної роботи (правильність, акуратність, краса, старанність, інтерес тощо) та способи, завдяки яким можна цього досягти;

*4 етап* адаптаційного періоду: етап присвячений контролю освоєння введених раніше правил і прийомів роботи. Важливо, щоб учитель створив ситуацію, коли не він, а самі діти здійснюють цей контроль. Завданням педагога на цьому етапі є спостереження і фіксування основних труднощів учнів (занадто повільні або занадто імпульсивні, дуже тривожні тощо). Непростою справою для першокласника, виявляється, сперечатися та, не ображаючись одне на одного, шукати докази своєї позиції у вирішенні будь-якого завдання. Учитель звертає увагу, на скільки продуктивно, працюють діти, і які правила шкільного життя допомагають їм справитися із завданнями;

*5 етап* (кінцевий) адаптаційного періоду: діти обмінюються враженнями про школу, розповідають, що їм найбільше запам'яталось і сподобалось в школі, розподіляють громадські доручення. Закінчується адаптаційний період першокласників святом «Посвята в учні». Значущим моментом цього періоду є батьківські збори. Учитель знайомить батьків із успіхами їхньої дитини в школі, з особливостями навчання і специфікою нової ситуації, розповідає про перші труднощі дітей, виявлені у процесі адаптаційного періоду.

Молодші школярі мають успішно подолати всі етапи адаптаційного періоду, з метою безболісного переходу від позитивного сприйняття школи загалом до усвідомленого сприйняття освітнього процесу, шкільного середовища, підвищення мотивації до навчання, конструктивної взаємодії з учителем та однолітками.

Отже, для організації та створення сприятливих умов у період адаптації першокласників до школи, необхідні знання й зусилля вчителя початкових класів в організації освітнього процесу, взаємодопомога батьків в організації та створенні умов для навчальної роботи дитини вдома. Для успішної адаптації першокласників до школи застосовують вчителі такі форми і методи, як: ігрові; проведення годин спілкування, позакласних заходів; святкування днів народження учнів; спільне відвідування театру; створення ситуації успіху на уроках та в позаурочний час; застосування педагогіки «співпраці» (грунтується на інтересі учнів, обговореннях, міркуваннях, спільної творчої діяльності); технологія діалогового навчання і виховання це такий спосіб організації виховного процесу, коли активізуються найважливіші процеси особистісного розвитку (самореалізація і самоствердження); робота з

батьками (індивідуальні бесіди про розвиток дитини до вступу до школи, про інтереси, особливості дітей; спільні з дітьми свята).

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці методичних рекомендацій для вчителів початкових класів щодо адаптації першокласників до навчання.

#### **Список використаної літератури**

1. Довженко Т. О. Підготовка дітей до навчання у 1 класі. *Початкова школа*. 2005. № 8. С. 27–31. 2. Иванова М. Н. Воспитание в первом классе. *Начальная школа плюс. До и После*. 2004. № 3. С. 73–75. 3. Кирпичёв В. И. Адаптация ребёнка к школе. Физиология и гигиена младшего школьника. М., 2002. С. 88–97. 4. Шищенко В. О. Формування в молодших школярів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2016. Вип. 39. С. 150–157.

#### **References**

1. Dovzhenko, T. O. (2005). Pidhotovka ditei do navchannia u 1 klasi [Preparing children for learning in 1st grade]. *Pochatkova shkola – Elementary School*, 8, 27-31 [in Ukrainian]. 2. Ivanova, M. N. (2004). Vospitanie v pervom klasse [Education in the first class]. *Nachal'naya shkola plyus. Do i Posle – Elementary School Plus. Before and after*, 3, 73-75 [in Russian]. 3. Kirpichyov, V. I. (2002). Adaptaciya rebyonka k shkole. Fiziologiya i gigiena mladshego shkol'nika [Adaptation of the child to school. Physiology and hygiene of a junior high school student]. (pp. 88-97). Moscow [in Russian]. 4. Shyshenko, V. O. (2016). Formuvannia v molodshykh shkoliariv pozytyvnoi motyvatsii do navchalno-piznavalnoi diialnosti [Formation of positive motivation in educational and cognitive activity in junior schoolchildren]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and education*, 39, 150-157 [in Ukrainian].

#### **Шищенко В. О., Вельможна Я. Є. Підготовка майбутніх учителів до адаптації першокласників НУШ**

У статті йдеться про основні напрями підготовки майбутніх учителів початкових класів до забезпечення успішного адаптаційного періоду першокласників. Визначено провідні форми такої роботи: ранкові зустрічі, вивчення психолого-емоційного стану дитини, визначення практичних навичок учнів, взаємодія з батьками.

Аналіз різних педагогічних джерел дає змогу говорити про підготовку майбутніх учителів до адаптації першокласників НУШ. Проблема адаптації дітей до школи хвилює багатьох педагогів і психологів. Кожен знаходить своє розв'язання цієї проблеми, виходячи з особливостей дітей, їх віку, здібностей, емоційного стану. Важливим завданням адаптації є фізіологічна готовність дитини до школи, тому одним із перших етапів адаптації є перехід до нового режиму дня, що забезпечить оптимальне поєднання роботи й відпочинку.



Зауважено, що процес адаптації першокласника займає 2 місяці та здійснюється в 5 етапів. Учитель вивчає рівень розвитку першокласників, спостерігає за ними і визначає як саме проходить шкільна адаптація.

*Ключові слова:* адаптація, період, першокласник, учитель, батьки, навички, взаємодія, ранкова зустріч.

**Шищенко В. А., Вельможная Я. Е. Подготовка будущих учителей к адаптации первоклассников НУШ**

В статье говорится об основных направлениях подготовки будущих учителей начальных классов к обеспечению успешного адаптационного периода первоклассников. Определены ведущие формы такой работы: утренние встречи, изучение психолого-эмоционального состояния ребенка, определение практических навыков учащихся, взаимодействие с родителями.

Анализ различных педагогических источников позволяет говорить о подготовке будущих учителей к адаптации первоклассников НУШ. Проблема адаптации детей к школе волнует многих педагогов и психологов. Каждый находит свое решение этой проблемы, исходя из особенностей детей, их возраста, способностей, эмоционального состояния. Важной задачей адаптации является физиологическая готовность ребенка к школе, поэтому одним из первых этапов адаптации является переход к новому режиму дня, что обеспечит оптимальное сочетание работы и отдыха.

Замечено, что процесс адаптации первоклассника занимает 2 месяца и проходит в 5 этапов. Учитель изучает уровень развития первоклассников, наблюдает за ними и определяет, как именно проходит школьная адаптация.

*Ключевые слова:* адаптация, период, первоклассник, учитель, родители, навыки, взаимодействие, утренняя встреча.

**Shyshenko V., Velmozhna Ya. Preparation of future teachers for adaptation of NUS first-graders**

The article deals with the main directions of preparation of future primary school teachers to ensure a successful adaptation period of first-graders. The leading forms of such work are determined: morning meetings, study of the psychological and emotional state of the child, determination of practical skills of students, interaction with parents.

The analysis of various pedagogical sources allows to speak about preparation of future teachers for adaptation of first-graders of NUS. The problem of children's adaptation to school worries many educators and psychologists. Everyone finds their solution to this problem, based on the characteristics of children, their age, abilities, emotional state. An important task of adaptation is the physiological readiness of the child for school, so one of the first stages of adaptation is the transition to a new daily routine, which will provide the optimal combination of work and rest.

It is noted that the process of adaptation of a first-grader takes 2 months and is carried out in 5 stages. The teacher studies the level of development of first-graders, observes them and determines exactly how the school adaptation takes place.

*Key words:* adaptation, period, first-grader, teacher, parents, skills, interaction, morning meeting.

Стаття надійшла до редакції 10.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л. Ц.

## **АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТІ**

УДК 378.147

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-185-194

**Агаркова Наталія Олександрівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової і професійної освіти  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г. С. Сковороди,  
м. Харків, Україна.  
haschipsyt85@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9885-4092>

**Васильєва Світлана Олександрівна,**  
доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г. С. Сковороди,  
м. Харків, Україна.  
sdf234@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0001-5012-4835>

### **ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗВО**

Розвиток вищої освіти характеризується нововведеннями, орієнтацією освітніх програм на компетентнісний підхід. Так, реформа Нової української школи, яка стартувала на Україні у 2017 р., враховує та передбачає запровадження компетентнісного підходу до навчання у загальноосвітніх закладах навчання й передбачає ряд ключових компетентностей. Пріоритетні напрямки розвитку вищої освіти розкрито у нормативно-законодавчих документах (Закон України «Про вищу освіту» (2019), Указ Президента України «Про стратегію сталого розвитку Україна – 2020 від 12 січня 2015 року № 5 / 2015»), в яких містяться данні для впровадження й реалізації компетентнісної моделі освіти, результатом якої є сформованість професійної компетентності випускників закладів вищої освіти. Формування загальних компетенцій сьогодні розглядається як важливий результат навчання у закладах вищої освіти, разом з професійними компетенціями. На відміну від останніх, які зазначені в посадових інструкціях, кваліфікаційних характеристиках, легко визначаються і вимірюються, наявність сформованих «м'яких» навичок («Soft Skills») визначити не так просто, а тому їх оцінка достатньо часто є суб'єктивною. Проте більшість роботодавців, на думку

Н. Длугунович, вважають їх так само важливими, як і професійні знання та вміння. Останні швидко застарівають, а «soft skills» є актуальними завжди.

Проблема формування у здобувачів вищої освіти м'яких навичок є досить новою для вітчизняної науки, чим і пояснюється досить невелика кількість праць, присвячених цій тематиці, особливо педагогічного напрямку. Питання аналізу та змісту soft skills відображені в працях вітчизняних і зарубіжних авторів, таких як О. Абашкіна, Р. Klaus, О. Чуланова, С. Сторожева, John Z. Sonmez та ін. Так, К. Коваль аналізує розвиток «soft skills» у студентів як одну з важливих умов успішного працевлаштування (2015); С. Наход розглядає цінність «soft skills» у професійному становленні майбутніх фахівців соціономічних професій (2018), І. Іванова та ін. аналізують систему soft skills навичок у майбутніх фахівців аграрної сфери (2020), формуванню soft skills фахівців в галузі маркетингу присвячено дослідження Г. Мозгової, В. Євтушенко та А. Мозгової (2020). Однак, не приділено достатньої уваги формуванню та розвитку «м'яких» навичок у студентів педагогічного ЗВО. Саме тому особливу роль формуванню м'яких навичок «soft skills» повинні приділяти під час навчання майбутніх вчителів початкової школи.

*Метою наукової статті* є обґрунтування необхідності формування м'яких навичок у студентів та викладення практичного досвіду формування soft skills під час викладання навчальних дисциплін педагогічного циклу.

Термін «soft skills» є одним із трендів динамічно мінливого світу. Однак, незважаючи на його популярність, універсального поки не має. У буквальному перекладі з англійської мови soft skills позначають «м'які» навички, або «гнучкі» навички, тобто навички, володіння якими не відноситься до професійної групи. Згідно Оксфордському словнику, «м'які навички» – це особисті якості особистості, які дозволяють ефективно та гармонійно взаємодіяти з іншими людьми. В інших джерелах (Смеєва, Михнюк, 2021) під ними розуміються стандартизовані навички і особисті якості, які підвищують ефективність роботи та взаємодії з іншими людьми. З іншої сторони, м'які навички (soft skills) – це термін, який використовується для опису EQ людини (коефіцієнт емоційного інтелекту) – сукупність особистих рис, соціальних якостей, комунікабельність, мова, особисті звички, дружелюбність й оптимізм, які характеризують відносини з іншими людьми. Найбільш значимі ці навички при підборі персоналу, оскільки вважається, що м'які навички доповнюють тверді навички (hard skills) (Галушак А., Галушак І., 2017, с. 18).

У зарубіжних джерелах представлені різні підходи до класифікації «м'яких» навичок, в основі яких лежить шість основних (опорних) груп: 1) основні (фундаментальні, академічні) навички (грамотність, вміння рахувати); 2) комунікативні навички (спілкування, міжособистісні стосунки, робота в команді, навички обслуговування клієнтів); 3) концептуальні (навички мислення) (збір та обробка інформації,

рішення проблем, планування і організація, вміння вчитися й розвивати навички, творче і системне мислення); 4) особисті навички (відповідальність, винахідливість, гнучкість, здатність керувати своїм часом, почуття власної гідності); 5) навички, пов'язані з діловим світом (інноваційні навички, ініціативність); 6) соціальні та цивільні навички (знання та навички в галузі цивільного права).

Між професійними компетенціями *hard skills* і *soft skills* існує своєрідне співвідношення. Так, результати дослідження, проведеного в Гарвардському університеті, говорять про те, що внесок *hard skills* в професійну успішність співробітника становить всього 15 %, тоді як *soft skills* визначають 85 % (Rakesh Naga Chinta, 2017). Результати іншого дослідження, проведеного Стенфордським дослідним інститутом спільно з фондом Карнегі Мелона серед генеральних директорів компаній зі списку «Fortune 500», показали, що їх довготривалий і стабільний успіх в роботі на 75 % визначається *softskills* й лише на 25 % – *hard skills* [Klaus P., 2007]. Опитування українських роботодавців показало, що сучасним випускникам не вистачає практично професійних навичок (67 %), навичок вирішувати проблемні ситуації (4 2%), навичок роботи з клієнтами (29 %), навичок письмового (28 %) і усного (21 %) спілкування, аналітичних навичок (24 %), знання іноземних мов (22 %) та ін. (Ряднова, 2021). Тобто, пріоритет при працевлаштуванні у більшості випадків віддаватиметься тим кандидатам, які здатні не тільки підтвердити свої знання, закріплені у дипломі, але й вміють працювати в команді, правильно організувати свій час та вміти самостійно приймати стратегічні рішення в екстрених ситуаціях. Усе це свідчить про те, що навчання студентів повинно відбуватися з урахуванням не лише основоположних компетенцій їхнього професіоналізму, але й м'яких.

Проблема володіння «м'якими» навичками особливо актуальна для випускників ЗВО, більшість з яких не зовсім готові до таких вимог. При виході на ринок праці їм доводиться конкурувати з більш досвідченими претендентами на вакантне місце з вже сформованими професійними та соціальними (*soft*) навичками. У зв'язку з цим особливо значимо, як і де майбутні вчителі початкової школи можуть придбати і розвинути *soft skills*. Адже, професія вчителя є публічною, що робить особливо питомими такі вміння, як: презентувати себе та свої ідеї; вибудовувати відносини з різними суб'єктами освіти – учнями, батьками, викладачами, соціальними партнерами; узгоджувати свої дії з іншими учасниками освітнього процесу; вирішувати творчі завдання; проявляти лідерські якості та ін. Це особливо актуально на даний час, коли, за справедливим зауваженням О. Закірової, під впливом кіберкультури мимоволі відбувається певна деформація духовно-моральної складової педагогічної професії (Закірова, 2013, с. 17).

Окрім того, вчитель повинен вміти розвивати *soft skills* у учнів. Тау, у 2015 р окремі міжнародні порівняльні наукові дослідження були присвячені тому, як учні працюють в командах: так звана PISA для

команд за рішенням колаборативних завдань (або ж інтерактивних завдань на спільне рішення) (Поддьяков, 2012).

Аналіз наукових праць показав, що на даний час існують два підходи до формування soft skills. Перший – навчати безпосередньо, вводячи окремі курси в рамках варіативного компонента навчального плану: наприклад, в ряді зарубіжних університетів (Harvard University, Stanford Research Institute та ін.), а також у вітчизняній вищій школі є курс тимблдинга (командоутворення). Другий підхід – використовувати потенціал навчальних дисциплін у поєднанні позанавчальної виховної роботою. Даний підхід частіше поширений в вітчизняних ЗВО. Ми погоджуємось з даним другим підходом, і вважаємо, що найбільш істотний внесок в оволодіння soft skills студентами покликаний вносити навчальний процес, в основі якого лежить освітня програма (ОП), за якою навчаються студенти. Вважаємо, що змістовно фокусуючи діяльність викладача на розвитку soft skills, необхідно змінити формати та технології взаємодії викладача та студентів. Традиційні форми проведення занять вже не цікаві для нового покоління здобувачів освіти. Їх захоплюють гейміфікація, e-learning, m-learning, соціальне навчання. Тож при проектуванні форм взаємодії викладача зі студентами у процесі формування soft skills важливо враховувати сучасні освітні тенденції.

Для формування та розвитку «soft skills» у студентів під час навчального процесу на факультеті початкового навчання ХНПУ імені Г.С.Сковороди застосовуються сучасні форми та методи у викладанні навчальних дисциплін педагогічного циклу, в рамках яких студенти не тільки здобувають професійні компетентності, а й оволодівають низкою додаткових наскрізних умінь, необхідних для майбутньої діяльності. Ці навчальні дисципліни формують у студентів необхідні їм сьогодні уміння: 1) здатність до співробітництва в групі та команді, мобільність, уміння адаптуватись у складних ситуаціях і визначати особисті цілі та виконувати різні ролі й функції в колективі; 2) уміння визначати й реалізовувати мету комунікації залежно від обставин; 3) здатність аналізувати основні закономірності взаємодії, де розкривається зв'язок між міжособистісними і суспільними відносинами; 4) здатність робити висновки з взаємодії індивідів, соціальних груп, спільнот і суспільств; 5) уміння демонструвати комунікативні компетенції; 6) здатність моделювати ситуації; 7) вміння володіти навичками самоаналізу, бути критичним і самокритичним на засадах цінування та поваги до різноманітності й мультикультурності; 8) здатність аналізувати освітні зміни, що відбуваються в Україні та світі в цілому; 9) здатність аналізувати та презентувати результати наукових досліджень; 10) здатність дотримуватися у своїй діяльності норм професійної етики; 11) здатність використовувати ефективні медіакомунікації, особливо в умовах дистанційного навчання.

Наприклад, для успішного формування у студентів soft skills під час опанування навчальної дисципліни «Дидактики» використовуються такі форми роботи як: робота в парах, малих та великих групах,

збалансоване поєднання різних видів мовленнєвої діяльності, методів і вправ, які відтворюють реальні життєві ситуації у початковій школі. Так, парна й групова робота сприяють розвитку не тільки низки комунікативних навичок, але й стимулює розвиток емоційного інтелекту, адже, свідомо спостерігаючи за поведінкою й емоціями інших, студенти стають грамотнішими, починають краще розрізняти емоції, правильно їх тлумачити, відповідно на них реагувати й вибудовувати комунікацію відповідно до емоційного стану партнера. Індивідуальні форми роботи на занятті також потребують відповідної уваги, адже сприяють формуванню м'яких навичок, оскільки індивідуальна робота сприяє розвитку таких навичок, як (відповідальності, організованості, креативності та медіаграмотності тощо).

Надважливу роль відіграють сучасні технології навчання. Ці технології навчання охоплюють різноманітні методи та прийоми, що допомагають сформувати у майбутніх фахівців необхідні загальні та фахові компетенції. До таких технологій відносимо: мультимедійні інформаційні технології, моделювальні технології, тренінгові технології та ігрові методи. У період пандемії активно впроваджуються інформаційні технології, що базуються на програмних продуктах самого широкого призначення. Під час вивчення навчальних дисциплін педагогічного циклу успішно застосовуються різні програмні комплекси, які відносно доступні (текстові й графічні редактори, засоби для роботи з таблицями, презентації, mentimeter, kahoot, StudyStack та інші). У період карантинних обмежень вже важко уявити дистанційне навчання без технологій мультимедіа (відео сюжети, відео пед.ситуації тощо), передусім щоб активізувати творче й критичне мислення студентів.

Для опановування складних явищ з тієї чи іншої теми у мультимедійному середовищі, використовуються можливості комп'ютерної анімації та завдання, що спираються на внутрішню модальність конкретного індивіда. Так, під час вивчення теми «Закономірності та принципи навчання» (навч. дисц. «Дидактика») було рекомендовано до самостійного перегляду фільм «Розумник Вілл Хантінг / Good Will Hunting» (Гас Ван Сент, США, 1997). Робота з кінострічкою допоможе студентам відповісти на запитання: Як проявляються у щоденному житті закономірності навчання? Який принцип навчання найважливіший? Чи мають сенс численні правила навчання? Чому? Під час вивчення теми «Зміст освіти» (навч. дисц. «Дидактика») порекомендовано переглянути фільм «Клас / Klass» (Ільмар Рааг, Естонія, 2007). Що ж усе-таки важливіше: навчання чи виховання, знання чи моральність? Чи не забуваємо ми, дбаючи про вдосконалення шкільних підручників і навчальних програм, про формування людей? Ці проблемні питання обговорили після перегляду художнього фільму. Під час вивчення теми «Методи, прийоми і засоби навчання» (навч. дисц. «Дидактика») аналізували переглянутий самостійно студентами фільм «Зірочки на землі / Taare Zameen Par» (Аамір Хан, Індія, 2007).

Методи навчання – тема неймовірно цікава і широка. Але, основна теза, яку майбутні педагоги мають засвоїти після обговорення кінострічки: немає «застарілих» і «неактуальних» методів навчання, є певна ситуація, вчитель і дитина; від цього потрібно «танцювати». Також, щоб сформувати у студентів вміння працювати з сучасними технологіями, студентам пропонуються вибіркові навчальні завдання, які спонукають їх самостійно створювати власні мультимедійні презентації. Подібна самостійна робота допомагає студентам у формуванні необхідних їм навичок: вміння працювати з мультимедійними технологіями, презентувати свою роботу, вміння працювати в команді та розвиває у студентів пізнавальні можливості і прагнення до самовдосконалення. На заняттях з вибіркової навчальної дисципліни «Організація гурткової роботи у початковій школі» використовуються такі методики, що можуть поєднувати разом тренінгові і мультимедійні технології напр., відеотренінг. Так, студентам пропонувалось для перегляду відео-кейси, в яких були фрагменти занять з різних напрямків гуртків. Після перегляду відеоматеріалу учасники приміряли на себе образи керівників кожного з гуртка, висловили свою думку щодо запропонованих напрямів роботи та зробили для себе висновки. Цей тренінг дав студентам можливість відчувати на собі переживання, які відбувалися у відеороликах, а також не залишив нікого байдужим до гурткової роботи у початковій школі. Така методика роботи ефективно доповнює та підкріплює сприймання нової інформації та її аналіз.

Метод аналізу конкретних педагогічних відеоситуацій та їх вирішення полягає у тому, що студентам дається реальна шкільна відео ситуація, яка мала місце у початковій школі під час певного уроку, та мала ті або інші наслідки (позитивні чи негативні). Студенти розподіляються на 2-3 групи в Zoom. Кожна з груп повинна визначити проблему, сформулювати її, з'ясувати, які були умови, які обиралися засоби вирішення проблеми, чи були вони адекватні й чому тощо. У цьому випадку аналізується вже дія, яка відбулася. Під час вирішення ситуації, яка дається студентам, слід не тільки сформулювати проблему, але й, об'єднавшись в групи, розробити варіанти її вирішення. Студенти вчаться доказово й влучно висловлювати свою позицію, переконувати, дослухатися до думки інших, домовлятися, йти на компроміси, поступатися, активно слухати й говорити по черзі, зважаючи на певні обмеження в часі, розподіленому між учасниками. Потім організовується захист рішень кожної з груп та колективне обговорення. Ця технологія відрізняється від традиційного навчання дієвим характером навчання та використанням групи як засобу розвитку індивідуальності. У такій діяльності формуються прийоми спілкування, мислення, розуміння, рефлексії, дії. Постійне перегрупування студентів під час заняття дає змогу кожному з них контактувати з багатьма іншими, будувати відносини і домовлятися з кожним, хто має свою точку зору, стиль поведінки, педагогічний та життєвий досвід. Ця робота розвиває вміння швидкої адаптації до колективної діяльності, ознайомлює з механізмами



створення команди та з принципами виділення лідерів. Упровадження імітаційної технології допомагає формувати у студентів певні ціннісні орієнтації, уміння, що пов'язані з культурою спілкування та культурою мислення.

Під час вивчення тем з «Дидактики» та «Теорія та спецметодика виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку», «Спеціальна педагогіка» та інші на заняттях для формування та розвитку у студентів soft skills використовуються метод дискусій та мозковий штурм. Під час дискусії студенти вчаться пропонувати й обговорювати ідеї, припущення, обстоювати різні точки зору, доводити й обґрунтовувати певні позиції, погляди, підходи, вказувати переваги і недоліки застосування різних методів, всебічно аналізувати проблему і приймати певні рішення. Мозковий штурм допомагає викладачу спрямовувати студентів на розв'язання складних проблем, пошук кращої відповіді на запитання та оптимального вирішення ситуації.

Знання, отримані студентами у результаті пізнання педагогічних наук таким чином, допоможуть майбутнім фахівцям розвивати свій духовний потенціал, розширювати кругозір, збагачуватись науково-пізнавальною інформацією, що сприятиме знаходженню нових галузей дослідження, збільшуючи пізнавальні можливості студентів.

У нашому практичному досвіді в процесі формування та розвитку soft skills у позанавчальної діяльності добре зарекомендували себе студентські наукові гуртків за інтересами. Наприклад, відвідуючи студентський науковий гурток «Актуальні проблеми виховання у вищій школі» студенти залучені до різних форм роботи, вебінарів з проблем виховання сучасної студентської молоді, вчаться критичному мисленню та працювати у команді, беруть участь у соціальних проєктах і тренінгах.

Всі ці заходи, як нам представляється, створюються в руслі сучасних тенденцій розвитку освіти, державних і суспільних очікувань і запитів до неї, сприяють формуванню та розвитку наскрізних умінь майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, м'які навички soft skills (робота в команді, міжособистісна комунікація, прийняття рішень, лідерські якості та ін.), є важливим компонентом професіоналізму. У зв'язку з цим виникає необхідність в трансформації всього освітнього процесу, включаючи, зокрема, впровадження інноваційних форм і методів навчання, таких як тренінги, залучення студентів до проєктної роботи, що проводяться за заявками різних організацій з урахуванням регіональних особливостей професійної діяльності випускників та потреб роботодавців, а також спільно з роботодавцями періодично удосконалювати освітні програми з урахуванням важливості розвитку «soft skills».

### **Список використаної літератури**

1. Ємеєва О., Михнюк С. Розвиток soft skills студентів закладів фахової передвищої освіти. *Фахова передвища освіта: сучасні виклики та перспективи розвитку* : збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-

практичної конференції (м. Київ, 22 квітня 2021 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Житомир : «Полісся», 2021. С. 74. URL : <http://stlnau.in.ua/samoosvita/item/2021/ivet210422.pdf>.

**2. Галушчак А. С.,** Галушчак І. В. Лідерство в умовах сучасного світу: компоненти soft skills та емоційного інтелекту. *Психолого-педагогічні аспекти розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика : матеріали науково-практичної конференції (18 жовтня 2018 р.) / за заг. ред. О. Г. Романовського. Х. : НТУ «ХПІ», 2018. С. 141. URL : [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/40457/1/Conference\\_NTU\\_KhPI\\_2018\\_Psykholoho\\_pedahoh\\_aspekty.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/40457/1/Conference_NTU_KhPI_2018_Psykholoho_pedahoh_aspekty.pdf).*

**3. Rakesh, Naga Chinta.** (December 15, 2017). My overview of Harvard's, Stanford's study for top skills needed to be in demand in the job market (Future of AI Automation). URL : <https://medium.com/@rakeshnchinta/my-overview-of-harvards-stanford-s-study-for-top-skills-needed-to-be-in-demand-in-the-jobmarket-53005203a9e6>.

**4. Klaus P.** The hard truth about soft skills: workplace lessons smart people wish they'd learned sooner. New York : Harper Collins Publishers, 2007. 190 p.

**5. Ряднова В. В.,** Безега Н. М., Безкоровайна І. М. та ін. Формування й розвиток «soft skills» у студентів медичних закладів вищої освіти як важлива складова їх успішної самореалізації. *Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти. С. 223. URL: [http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/16067/1/Ryadnova\\_Formuvannya.pdf](http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/16067/1/Ryadnova_Formuvannya.pdf).*

**6. Закирова А. Ф.** Теория и научно-образовательная практика педагогической герменевтики. *Теория инновационной деятельности. Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 3. С. 15–24.*

**7. Поддьяков А. Н.** Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью. *Образовательная политика. 2012. № 6. С. 13.*

### References

**1. Yemeieva, O., &** Mykhniuk, S. (2021). Rozvytok soft skills studentiv zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity [Development of soft skills of students of institutions of professional higher education]. *Fakhova peredvyshcha osvita: suchasni vyklyky ta perspektyvy rozvytku – Professional advanced education: modern challenges and prospects of development.* (P. 74). Zhytomyr: «Polissia». Retrieved from <http://stlnau.in.ua/samoosvita/item/2021/ivet210422.pdf> [in Ukrainian].

**2. Halushchak, A., &** Halushchak, I. (2018). Liderstvo v umovakh suchasnoho svitu: komponenty soft skills ta emotsiinoho intelektu [Leadership in the modern world: components of soft skills and emotional intelligence]. *Psykholoho-pedahohichni aspekty rozvytku liderskoho potentsialu suchasnoi molodi: teoriia i praktyka – Psychological and pedagogical aspects of the development of leadership potential of modern youth: theory and practice.* (P. 141). Kh.: NTU «KhPI». Retrieved from [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/40457/1/Conference\\_NTU\\_KhPI\\_2018\\_Psykholoho\\_pedahoh\\_aspekty.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/40457/1/Conference_NTU_KhPI_2018_Psykholoho_pedahoh_aspekty.pdf) [in Ukrainian].

**3. Rakesh, Naga Chinta.** (2017). My overview of Harvard's, Stanford's study for top skills needed to be in demand in the job

market (Future of AI Automation). Retrieved from <https://medium.com/@rakeshnchinta/my-overviewof-harvards-stanford-s-study-for-top-skills-needed-to-be-in-demand-in-the-jobmarket-53005203a9e6> [in English].

**4. Klaus, P.** (2007). The hard truth about soft skills: workplace lessons smart people wish they'd learned sooner. New York: Harper Collins Publishers [in English].

**5. Riadnova, V. V.,** Bezeha, N. M., & Bezkorovaina, I. M. et al. Formuvannya u rozvytok «soft skills» u studentiv medychnykh zakladiv vyshchoi osvity yak vazhlyva skladova yikh uspishnoi samorealizatsii [Formation and development of "soft skills" in students of medical institutions of higher education as an important component of their successful self-realization]. *Realii, problemy ta perspektyvy vyshchoi medychnoi osvity – Realities, problems and prospects of higher medical education.* (P. 223). Retrieved from [http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/16067/1/Ryadnova\\_Formuvannya.pdf](http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/16067/1/Ryadnova_Formuvannya.pdf) [in Ukrainian].

**6. Zakirova, A. F.** (2013). Teoriya i nauchno-obrazovatel'naya praktika pedagogicheskoy germenentiki [Theory and scientific and educational practice of pedagogical hermeneutics]. *Teoriya innovacionnoj deyatel'nosti. Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii – Theory of innovation activity. Innovative projects and programs in education,* 3, 15-24 [in Russian].

**7. Podd'yakov, A. N.** (2012). Reshenie kompleksnyh problem v PISA-2012 i PISA-2015: vzaimodejstvie so slozhnoj real'nost'yu [Solving complex problems in PISA-2012 and PISA-2015: interaction with complex reality]. *Obrazovatel'naya politika – Education policy,* 6, 13 [in Russian].

**Агаркова Н. О., Васильєва С. О. Практичний досвід формування soft skills у студентів педагогічного ЗВО**

Сучасна політика в галузі вищої освіти визначає стратегічні напрями професійної освіти, спрямовані на запити суспільства та майбутніх роботодавців, зокрема високої якості підготовки випускників ЗВО, у тому числі майбутніх вчителів. Метою статті є обґрунтування необхідності формування м'яких навичок у студентів та викладення практичного досвіду формування soft skills під час викладання навчальних дисциплін педагогічного циклу.

У статті представлено різні підходи до класифікації «м'яких» навичок (soft skills) у здобувачів освіти. Авторами статті розглядаються шляхи організації діяльності по формуванню м'яких навичок у студентів, зокрема представлено практичний досвід їх формування на навчальних дисциплінах педагогічного циклу, а також під час позааудиторної роботи.

*Ключові слова:* м'які навички, soft-skills, професійна підготовка, студенти, аудиторна робота, навчальні дисципліни.

**Агаркова Н. А., Васильєва С. А. Практический опыт формирования soft skills у студентов педагогического ВУЗа**

Современная политика в области высшего образования определяет стратегические направления профессионального

образования, направленные на запросы общества и будущих работодателей, в том числе высокого качества подготовки выпускников ЗВО, в том числе будущих учителей. Целью статьи является обоснование необходимости формирования мягких навыков у студентов и изложения практического опыта по формированию soft skills во время преподавания учебных дисциплин педагогического цикла.

В статье представлены подходы к классификации «мягких» навыков (soft skills) у студентов. Авторами статьи рассматриваются пути организации деятельности по формированию мягких навыков у студентов, в том числе представлен практический опыт по их формированию на учебных дисциплинах педагогического цикла, а также во время внеаудиторной работы.

*Ключевые слова:* мягкие навыки, soft-skills, профессиональная подготовка, студенты, аудиторная работа, учебные дисциплины.

### **Agarkova N., Vasylieva S. Practical experience of soft skills formation in students of pedagogical HEIs**

Modern policy in the field of higher education determines the strategic directions of vocational education aimed at the needs of society and future employers, including the high quality of training for graduates of HEIs, including future teachers. Most students really think about self-development, but only half build their development trajectory in the process of vocational training. It has been proven that soft skills develop more actively during participation in educational and social activities, since students have the opportunity to constantly develop and improve these skills. The purpose of the article is to substantiate the need for the formation of soft skills in students and the presentation of practical experience in the formation of soft skills during the teaching of academic disciplines in the pedagogical cycle.

The article presents approaches to the classification of students' soft skills. The authors of the article consider the ways of organizing activities for the formation of soft skills in students, including practical experience in their formation in the academic disciplines of the pedagogical cycle, as well as during extracurricular work. As the most practiced technologies for the formation and development of soft skills in classroom and extracurricular activities, one can single out: information and communication technologies, technologies for the development of critical thinking, project technologies, technologies for problem-based learning, case technologies, technologies for creating a subject-developing environment, learning technologies in cooperation, technology research activities and traditional technologies.

*Key words:* soft skills, soft-skills, professional training, students, classroom work, academic disciplines.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.147

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-195-204

**Акімова Олена Михайлівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
elenkaakimova@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-0776-1908>

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ПРОЯВІВ БУЛІНГУ СЕРЕД ШКОЛЯРІВ**

Основні аспекти реформування вітчизняної системи вищої педагогічної освіти обумовлені запровадженням провідних принципів Концепції «Нова українська школа», одним із напрямів якої визначається оновлення змісту, форм, методів, ресурсів та інструментів освітніх та комунікативних стратегій початкової ланки освітнього процесу. Сьогоднішню якість здобутих компетентностей та ціннісних виховних орієнтирів молодшого школяра буде виступати підґрунтям майбутнього рівня реалізації в суспільстві, сформованості толерантності, інклюзивності, терпимості та прийняття права на думку, яка не збігається із власною, буде засадами для вибору життєвої стратегії, майбутньої готовності до мобільності, конкурентоздатності у вже дорослої людини. Стратегія Концепції «Нової української школи» зауважує на побудові освітнього середовища молодшого школяра на засадах безпеки, доброзичливості, довіри, повазі, з метою профілактику проявів насильства та булінгу в закладі освіти.

На сучасному етапі в Україні прийнято ряд законодавчих актів, спрямованих на попередження насильства та булінгу, в яких визначено напрями діяльності щодо його подолання та ступінь відповідальності для всіх учасників освітнього процесу, з огляду на вище зазначене, гостро постає проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до профілактики проявів булінгу серед школярів.

Психолого-педагогічна, соціальна та юридична література широко висвітлює різні аспекти насильства та булінгу в закладі освіти, так, зміст насильницької поведінки досліджували науковці: О. Бандурка, В. Голіна, О. Гумін, А. Долгова, А. Закалюк, В. Кудрявцев, П. Михайленко та багато інших.

Науковці: А. Блага, В. Брижик, А. Волощук, В. Галуцько, Б. Головкін, Т. Журавель, О. Кочемировська, Л. Крижна, К. Левченко,

Ю. Лисюк, О. Мартиненко, Ю. Приколотіна, Г. Христова, Х. Ярмачі, М. Ясеновська досліджували проблеми насильства в сім'ї та шляхи його пропедевтики.

Зміст поняття «насильство» та «булінг» як психолого-педагогічної проблеми у закладах освіти досліджували: С. Бурова, І. Гайдамашко, А. Губко, О. Лавриненко, О. Ожйова, В. Синьов, С. Стельмах та інші.

Юридичні аспекти та наслідки насильства в закладі освіти досліджували: Н. Гайдаренко, К. Левченко, І. Лисенко, Г. Лактіонова та інші.

Основні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів здійснювались у напрямках: Є. Барбіна, С. Гончаренко, М. Євтух, Ю. Мальований, Г. Пономарьова, А. Сущенко проаналізували фундаментальні положення з гуманізації та гуманітаризації освіти та виховання; концептуальні засади вищої школи розкрито в роботах дослідників: А. Алексюка, І. Бега, Т. Завгородньої, І. Зязюна, А. Кузьмінського, О. Пехотати, Г. Шевченко; професійні аспекти підготовки вчителя початкових класів розробляли: О. Біда, Л. Коваль, Г. Пономарьова, Л. Хомич та інші науковці.

Незважаючи на ґрунтовні дослідження в Україні щодо проблеми захисту дітей від насильства та булінгу, питання освітньої політики підготовки майбутніх учителів початкової школи до упровадження принципів Концепції «Нової української школи» на засадах безпеки та доброзичливості не були предметом спеціального дослідження. Запропоновані науковцями дослідження висвітлюють проблему захисту учнів початкової школи від насильства та булінгу або фрагментарно, або у змісті ширшої проблематики, тому процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до профілактики шкільного насильства є недостатньо вивченим, а визначення його потенціалу для професійної підготовки частково нереалізованим через відсутність методики забезпечення цього процесу.

Додержуючись наукової позиції Л. Коваль (Коваль, 2012), зазначимо, що для ґрунтового осмислення й об'єктивної оцінки сучасного стану і особливостей модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах інтеграції до європейського освітнього простору необхідно узагальнити історичний контекст розвитку початкової освіти.

Психолого-педагогічні дослідження останніх років приводять приклади використання понять: «насильство», «знуцання», «агресія», «булінг», «цькування» як синонімічного значення. Зупинимось на цих аспектах більш детально.

В Україні на початку 2019 році у юридичному полі категорія «булінг» набула правового змісту. Подія відбулась після прийняття Верховною Радою України Закону «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)». Закон чітко окреслив зміст поняття «булінг», а шляхи протидії булінгу були

внесені шляхом змін до Кодексу України про адміністративні правопорушення та Закону України «Про освіту».

Зокрема Кодекс України про адміністративні правопорушення було доповнено статтею 1734, яка встановила адміністративну відповідальність за булінг і приховування його вчинення в розмірі від 50 до 100 неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або громадські роботи на строк від двадцяти до сорока годин, та окреслили відповідальність батьків, або осіб що їх заміщують, у випадку, коли йдеться про неповнолітніх учасників булінгу.

Таким чином, змінами до Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» введено тлумачення поняття: «булінг (цькування)», що схарактеризовано як діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого. Змінами до Закону України «Про освіту» подано тлумачення поняття «булінг (цькування)» як діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, що полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві тощо.

Досліджуючи історичний розвиток процесу насильства О. Юрчик (Юрчик, 2016) характеризує процес цькування, що на думку дослідниці бере свій початок від становлення людини як особистості та утворення перших суспільних форм взаємодії людства.

Концептуальні зміни до усвідомлення поняття «насильство» відбулось в Епоху Відродження. На зміну середньовічної системи виховання й навчання, філософи та науковці Епохи Відродження активно упроваджували та пропагували доміанти гуманного виховання.

Початок ХХ століття охарактеризувався виникненням двох напрямків розвитку психології як науки – психоаналізу і біхевіоризму, що зумовило формування двох основних підходів до дослідження проблеми булінгу та насильства: насильство як природна властивість людини та насильство, що виступає результатом впливу соціального й культурного середовища, в якому перебуває індивід.

Урізноманітнення підходів до дослідження процесів насильства та цькування у ХІХ столітті обумовлено розвитком природничих та гуманітарних наук: біології, соціології, кримінології, педагогіки, психіатрії та інших.

На думку науковця А. Губко (Губко, 2014) перші системні дослідження процесу насильства серед школярів провели скандинавські дослідники у 1970-х роках. Результатом цього дослідження було введення в науковий обіг поняття «булінг». Походження слова «булінг»

бере свій початок від англійського слова «bully», яке розуміли як «хуліган», людина що ображає морально і фізично слабкіших людей.

В науковому обігу поняття «булінг» було охарактеризовано норвезьким дослідником Д. Ольвеусом (Olweus,2001) який розкривав зміст поняття як агресивна поведінка однієї людини відносно іншої з метою заподіяти їй моральну або фізичну шкоду, принизити її і в такий спосіб утвердити свою владу.

Цікавим для нашого дослідження є думка науковця А. Губко (Губко, 2013), який зазначає, що не завжди насильство являє собою булінг.

Зміна та перехід процесу насильства у булінг як правило є результатом реакції жертви на фізичну, психологічну агресію з боку нападників та довготривалістю цього процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури надав можливість визначити форми булінгу у закладі освіти:

1. Фізичні форми – спеціально зроблені поштовхи, удари, нанесення інших тілесних ушкоджень, сексуальний булінг.

2. Психологічні форми – насильство, пов'язане із впливом на психіку, яке наносить психологічну травму шляхом образ, залякування, створенням напруженої атмосфери в освітньому процесі, з метою формування зверхнього ставлення учасників освітнього процесу до жертви. До психологічної форми булінгу можна віднести вербальний булінг; образливі жести або дії; залякування; ізоляцію; вимагання; кібербулінг.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до профілактики проявів булінгу серед школярів передбачає ознайомлення із механізмами проявлення в освітньому процесі ознак насильства за Д. Ольвеусом (Olweus,2001), що сприяють проявам булінгу:

1) спостерігається процес соціального наслідування школярами проявів агресії в освітньому процесі;

2) відсутність покарання за прояви агресивних дій;

3) розподіл почуття відповідальності між всіма учасниками цькування, тим самим зменшуючи особистісні відповідальність кожного окремо учасника булінгу чи насильства;

4) систематичне цькування розглядається з часом як норма, складається думка, що жертва заслуговує на таке відношення до неї.

Підготовка до профілактики проявів булінгу передбачає вивчення та усвідомлення ознак, які можуть говорити про прояви у середовищі школярів: не хоче йти до школи, поводить себе незвично; може відчувати себе хворим, якщо потрібно йти до закладу освіти; висловлює небажання брати участь у спільній діяльності чи соціальних заходах; раптово починає губити гроші чи особисті речі, може приходити додому у порваному одязі, поламаними речами, не може надати цьому пояснення.

Актуальною виступає думка дослідниці М. Васильєвої (Васильєва, 2003), яка зазначає, що оскільки зміст професійної підготовки педагога



визначається потребами соціального розвитку суспільства, то відбувається постійний процес творчого пошуку шляхів і технологій перебудови її на основі сучасних педагогічних можливостей у ході підготовки майбутніх учителів початкової школи до створення безпечного освітнього простору та профілактики булінгу.

Для виконання майбутніми фахівцями професійних педагогічних функцій на високому рівні, визначимо показники готовності майбутніх учителів до профілактики булінгу в освітньому просторі початкової школи:

- 1) сформованість ціннісних особистісних орієнтацій до профілактики булінгу;
- 2) сформованість загальних компетенцій, тобто здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми булінгу у професійно-педагогічній діяльності;
- 3) сформованість навиків випереджувального проектного менеджменту (планування й організації заходів щодо профілактики булінгу, розроблення навчально-методичного забезпечення для здійснення антибулінгової освітньої політики у закладі освіти, формувальне оцінювання, забезпечення інтеграції кількісних і якісних оцінок тощо);
- 4) сформованість навиків здійснення моніторингу якості власної антибулінгової діяльності - змістовна рефлексія;
- 5) навчання впродовж життя, з метою особистісної реалізації у ході профілактики булінгу в освітньому просторі початкової школи.

З метою підготовки майбутніх учителів початкової школи до профілактики булінгу необхідними виступають нові підходи до процесу взаємодії з учнями та їхніми батьками.

Так, у ході вивчення дисциплін професійного циклу «Педагогіка», «Інклюзивна освіта» (Акімова, 2019) майбутні фахівці знайомляться із профілактичними програмами підготовки до реалізації антибулінгової політики, що передбачають формування компетентностей антибулінгової поведінки, стресостійкості майбутнього фахівця.

У ході підготовки майбутніх учителів початкової школи до профілактики булінгу можна визначити наступні напрями підготовки:

- 1) формування компетентностей щодо залучення молодших школярів в інформаційні кампанії закладу освіти, психологічно-педагогічні тренінги та індивідуальні програми профілактики проявів булінгу;
- 2) формування компетентностей щодо проведення інтерактивних форм навчання, що надасть можливість сформувати уміння та навички ефективної діалогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу;
- 3) формування компетентностей щодо залучення батьків у тренінги-семінари, тематичні бесіди, психолого-педагогічні ігри, що забезпечать підвищення педагогічної поінформованості, грамотності всіх

учасників освітнього процесу у аспектах анти булінгового виховання дітей.

Особливу увагу у ході підготовки майбутніх учителів початкової школи до профілактики проявів булінгу серед школярів приділяють озброєнню навиками побудови різних комунікативних стратегій, що засновуються на засадах діалогічної взаємодії, як ресурсу профілактики булінгу, та передбачає створення умов для формування та відпрацювання навичок ефективної взаємодії та спілкування без насильства та примусу, що є запорукою виховання здорової, гармонійно-розвиненої й відповідальної особистості.

Дослідниця І. Сидорук (Сидорук, 2015), досліджуючи вплив булінгу на учасників освітнього процесу, узагальнила рольову структуру булінгу, яку описав Д. Ольвеус, та з якою знайомляться майбутні фахівці на заняттях з дисципліни «Педагогіка», а саме:

- 1) «жертва» – школяр, який виступає жертвою булінгу;
- 2) «булери» – школярі, які здійснюють насилля, ініціюють і відіграють роль лідера в процесі цькування;
- 3) «послідовники» – школярі, які позитивно ставляться до цькування над іншими й беруть активну участь у цьому;
- 4) пасивні «булери» – школярі, які відкрито підтримують булінг, проте не втручаються в процес цькування;
- 5) потенційні «булери» – школярі, яким подобаються знущання, але вони не виявляють цього ззовні;
- 6) «спостерігачі» – школярі, виявляють байдуже ставлення до процесу цькування;
- 7) «потенційні захисники» – ці школярі негативно ставляться до процесу цькування і вважають, що повинні допомогти жертві, проте не роблять вчинків на захист;
- 8) «захисники» – школярі, які виявляють негативне ставлення до явища, вони захищають жертву від цькування.

Усвідомлення майбутніми учителями початкової школи ролі кожного учасника в процесі булінгу створює умови для вибору вірної стратегії попередження цього явища та вирішення вже наявних конфліктів серед молодших школярів.

У ході підготовки майбутніх учителів початкової школи до профілактики булінгу важливим елементом виступає озброєння діагностичним інструментарієм, який передбачає прямий або опосередкований збір інформації щодо проявів булінгу у освітньому процесі з метою: налагодження системи виховної роботи зі школярами з використанням інтерактивних форм роботи; використання засобів арт-терапії для зняття агресії та реабілітації жертв булінгу; обговорення проблеми булінгу у закладі освіти на всіх рівнях; запровадження медіації щодо профілактики булінгу в закладі освіти; навчання майбутніх учителів початкової школи стратегіям профілактики булінгу; моніторинг результатів антибулінгової роботи.

Таким чином, узагальнення наукових позицій щодо процесу насильства та булінгу дає змогу визначити його як довготривалу та систематичну агресію, яка може приймати фізичні та психологічні форми, складати велику частину соціального життя молодших школярів.

Зауважимо, що булінг не є суперництвом серед однолітків або імпульсивні агресивні дії потерпілих у відповідь на напад кривдника, які за суттю є спонтанні, недискримінаційні та з невизначеною жертвою.

Не кожен акт насильства молодших школярів виступає булінгом. Зміст та важкість проявів булінгу можна охарактеризувати не в самій агресії або злості кривдника, а в презирстві, зневазі до інших. Це дає кривдникам шкодити без почуття провини, співчуття чи емпатії до жертви. Загальна підготовка майбутніх учителів початкової школи до профілактики булінгу у закладі освіти ґрунтується на засвоєнні методів та ресурсів співробітництва та взаємодії суб'єктів освітнього процесу: керівників, учителів, соціальних педагогів, психологів, здобувачів освіти.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Васильєва М. П.** Теорія педагогічної деонтології. Х. : Нове слово, 2003. 216 с.
- 2. Губко А. А.** Статусно-рольові позиції учасників булінгу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки.* 2014. Вип. 121. С. 95–98.
- 3. Губко А. А.** Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки.* 2013. Вип. 114. С. 46–54.
- 4. Законодавство України.** URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/index> (дата звернення: 29.10.2021).
- 5. Коваль Л. В.** Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія. 2-е вид., перероб. і допов. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
- 6. Основи інклюзивної освіти в початковій школі :** робочий зошит / А. А. Харківська, Л. О. Петриченко, О. О. Бабакіна, О. М. Акімова; за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2019. 124 с.
- 7. Сидорук І.** Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки,* 2015. № 1. С. 169–173.
- 8. Шевців З. М.** Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 44 с.
- 9. Юрчик О. М.** Психологічна профілактика шкільного насильства в початкових класах : дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2016. 328 с.
- 10. Olweus D.** Bullying at school: tackling the problem. URL : <http://www.oecdobserver.org> (дата звернення: 29.10.2021).

### References

1. **Vasylieva, M. P.** (2003). Teoriia pedahohichnoi deontolohii [Theory of pedagogical deontology]. Kh.: Nove slovo [in Ukrainian].
2. **Hubko, A. A.** (2014). Statusno-rolovi pozytsii uchasykiv bulinhu [Status and role positions of bullying]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Psychological Sciences, 121*, 95-98 [in Ukrainian].
3. **Hubko, A. A.** (2013). Shkilnyi bulinh yak sotsialno-psykholohichni fenomen [School bullying as a socio-psychological phenomenon]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Psychological Sciences, 114*, 46-54 [in Ukrainian].
4. **Zakonodavstvo** Ukrainy [Legislation of Ukraine]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/index> (Last accessed: 29.10.2021) [in Ukrainian].
5. **Koval, L. V.** (2012). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv u konteksti rozvytku pochatkovoї osvity [Professional training of future teachers in the context of primary education development]. Donetsk: LANDON-KhKhI [in Ukrainian].
6. **Kharkivska, A. A.,** Petrychenko, L. O., Babakina, O. O., Akimova, O. M., & Ponomarova, H. F. (Eds.). (2019). Osnovy inkliuzyvnoi osvity v pochatkovii shkoli: robochyi zoshyt [Fundamentals of inclusive education in primary school: workbook]. Kharkiv [in Ukrainian].
7. **Sydoruk, I.** (2015). Bulinh yak aktualna sotsialno-pedahohichna problema [Bullying as an urgent socio-pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnyi universytetu im. Lesi Ukrainky – Scientific Bulletin of the Eastern European National University named after Lesya Ukrainka, 1*, 169-173 [in Ukrainian].
8. **Shevtsiv, Z. M.** (2017). Teoriia i metodyka profesiinoї pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do roboty v inkliuzyvnomu seredovyshchi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Theory and methods of professional training of future primary school teachers to work in an inclusive environment of a secondary school]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Rivne [in Ukrainian].
9. **Yurchyk, O. M.** (2016). Psykholohichna profilaktyka shkilnoho nasylstva v pochatkovykh klasakh [Psychological prevention of school violence in primary school]. *Candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
10. **Olweus, D.** Bullying at school: tackling the problem. Retrieved from <https://www.oecdobserver.org> (Last accessed: 29.10.2021) [in English].

### **Акімова О. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до профілактики проявів булінгу серед школярів**

У статті розкрито основні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до профілактики булінгу серед школярів. Визначено зміст психологічних та фізичних форм проявів булінгу у закладі освіти, схарактеризовано механізми проявлення в освітньому процесі ознак насильства за Д. Ольвеусом; визначено показники готовності майбутніх

учителів до профілактики булінгу в освітньому просторі початкової школи, розкрито рольову структуру булінгу. Схарактеризовано напрями формування компетентностей у ході підготовки майбутніх учителів початкової школи до профілактики булінгу: залучення молодших школярів в інформаційні кампанії закладу освіти, проведення інтерактивних форм виховної роботи; формування навичок ефективної діалогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу; залучення батьків у тренінги-семінари, психолого-педагогічні ігри тощо.

*Ключові слова:* булінг, форми булінгу, рольова структура булінгу, майбутній учитель початкової школи, молодші школярі.

**Акимова Е. М. Подготовка будущих учителей начальной школы к профилактике проявлений буллинга среди школьников**

В статье раскрыты основные аспекты подготовки будущих учителей начальной школы к профилактике буллинга среди школьников. Определено содержание психологических и физических форм проявлений буллинга в учебном заведении, охарактеризованы механизмы проявления в образовательном процессе признаков насилия по Д. Ольвеусу; определены показатели готовности будущих учителей к профилактике буллинга в образовательном пространстве начальной школы, раскрыта ролевая структура буллинга. Охарактеризованы направления формирования компетентностей в ходе подготовки будущих учителей начальной школы к профилактике буллинга: привлечение младших школьников в информационные кампании учебного заведения, проведение интерактивных форм воспитательной работы; формирование навыков эффективного диалогического взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса; привлечение родителей в тренинги-семинары, психолого-педагогические игры и т. д.

*Ключевые слова:* буллинг, формы буллинга, ролевая структура буллинга, будущий учитель начальной школы, младшие школьники.

**Akimova O. Preparation of maybutny teachers in the cob's school before prophylaxis in bullying middle schools**

The article reveals the main aspects of preparing future primary school teachers for the prevention of bullying among schoolchildren. The content of psychological and physical forms of bullying in an educational institution is determined, the mechanisms of manifestation of signs of violence in the educational process according to D. Olveus are characterized; the indicators of the readiness of future teachers to prevent bullying in the educational space of an elementary school are determined, the role structure of bullying is revealed. The directions of the formation of competencies in the course of preparing future primary school teachers for the prevention of bullying are characterized: formation of competencies for involving junior schoolchildren in information campaigns of educational institutions, psychological and pedagogical trainings and individual programs for prevention of bullying; formation of competencies

for conducting interactive forms of learning, which will provide an opportunity to develop skills and abilities of effective dialogic interaction with all participants in the educational process; formation of competencies to involve parents in trainings-seminars, thematic conversations, psychological and pedagogical games that will increase pedagogical awareness, literacy of all participants in the educational process in aspects of anti-bullying education of children. Thus, the generalization of scientific positions on the process of violence and bullying makes it possible to define it as a long-term and systematic aggression, which can take physical and psychological forms, make up a large part of the social life of primary school children.

*Key words:* bullying, forms of bullying, role-based structure of bullying, future primary school teacher, junior schoolchildren.

Стаття надійшла до редакції 10.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.091.12:005.963]6005.412»2000/2014'(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-205-212

**Бабакіна Оксана Олексіївна,**  
доктор педагогічних наук, доцент,  
декан психолого-педагогічного факультету  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
babakinaoksana0910@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6900-6513>

**ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ  
СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
ПРАЦІВНИКІВ (2000 – 2014 рр.)**

Підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників (НПП), це те питання, яке залишається на часі, незважаючи на будь-які зміни в освітній галузі. Адже підготовка висококваліфікованих, компетентних фахівців безпосередньо залежить саме від педагогічного складу закладу вищої освіти.

Теоретичні аспекти підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників досліджували В. Астахова, І. Бех, Н. Васиньова, В. Олійник, Г. Пономарьова, А. Харківська, Є. Хриков та інші. Для системності розуміння питань управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників, вбачаємо необхідність проаналізувати даний досвід на прикладі 2000-2014 років.

*Метою статі є аналіз науково-педагогічної літератури для з'ясування принципів управління розвитком системи підвищення кваліфікації (СПК) педагогічних та науково-педагогічних працівників. У ході дослідження використано методи систематизації та порівняння із метою виокремлення принципів управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників на сучасному етапі розвитку освітньої галузі, а саме системи підвищення кваліфікації.*

Аналіз принципів управління загалом та управління розвитком СПК у досліджуваній період вимагає чіткого розуміння змістового наповнення терміну «принцип».

У соціологічному словнику за 1998 рік наведено таке трактування поняття «принцип» – основне вихідне положення певної теорії, вчення, науки або світогляду (Осипова, 1998, с. 262).

В. Малиновський у посібнику «Державне управління» наголошував, що принципи це фундаментальні істини, закономірності,

керівні правила, основні положення, норми поведінки, виражені у вигляді певного наукового положення (вимоги), закріпленого переважно в правовій формі, якого повинні дотримуватися суб'єкти процесу управління у своїй діяльності (В.Малиновський, 2000, с. 50).

2000 року Ю. Конаржевський визначив наступну систему управлінських принципів: поваги та довіри до людини; цілісного погляду на людину; співробітництва; соціальної справедливості; індивідуального підходу; збагачення роботи; мотивування та стимулювання; консенсусу колегіальності; оновлення (Конаржевський 2000).

Дані принципи розкривалися через управлінську поведінку керівника установи в якій педагогічні та НПП проходили підвищення кваліфікації; організацію заходів щодо забезпечення потреб, вимог педагогічних та НПП для їх самореалізації, досягнення поставлених цілей; координацію спілкування (від монологу до діалогу), взаємодії в колективі, організацію спільної діяльності задля досягнення визначеного цілей; планування діяльності для забезпечення рівних умов для педагогічних та НПП у процесі СПК; врахування індивідуальних особливостей, стимулювання до підвищення кваліфікації, моніторинг рівня задоволеності СПК; організація діяльності щодо розробки спільних планів творчо-пошукової роботи; семінарів, «круглих столів», диспутів; розробку дієвої системи стимулювання НПП та тактики демократизації управління СПК тощо..

У липні 2000 року на острові Окінаві відбулося засідання країн «великої вісімки» під час якого було прийнято Хартію глобального інформаційного суспільства, у якій встановлюються основні принципи входження держав і країн у це суспільство, Україна не стала виключенням.

Так, прийняття даної Хартії, початок нового тисячоліття та зміна вимог ринку праці на перепідготовку НПП стали поштовхом для глобальних процесів інформатизації суспільства, відкриття та удосконалення технічної складової освітньої галузі. Реакцією на ці процеси було прийняття в 2000 році Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, 2000), що на той час стало поштовхом для СПК організувати перепідготовку педагогічних та НПП, в тому числі й дистанційно, ґрунтуючись на таких принципах: безперервності – забезпечення в дистанційній освіті всіх рівнів: початкової, загальної середньої, професійної підготовки, вищої, додаткової, післядипломної освіти; демократизації – надання рівних можливостей всім закладам освіти, що увійдуть до системи дистанційної освіти (СДО); інтеграції – створення віртуальної електронної бібліотеки навчальних дистанційних курсів, банків даних із захистом відповідних авторських прав; глобалізації – відкритість інформаційних ресурсів та організації освітніх процесів для всіх учасників СДО з використанням телекомунікаційних мереж. Таким чином, сама система підвищення кваліфікації її організація та управлінські механізми переходили на новий рівень, що сприяло



мобільності педагогічних та НПП, давало можливість для удосконалення самоосвітньої діяльності, а також, що не є менш важливим у для фахівців це економія часу та коштів, адже переважна більшість курсів, які проводилися дистанційно були безкоштовними.

А. Кузьмінським визначено принципи функціонування післядипломної освіти НПП за кордоном, а також окреслено окремі специфічні аспекти, що можуть бути впроваджені у вітчизняній освіті, а в 2003 році дослідник обґрунтував принципи організації й розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, які було об'єднано у дві групи: загальнометодологічні (соціальної детермінованості; системності й комплексності; наступності й перспективності; науковості; прогностичності; культуровідповідності; конкретно історичного підходу) і специфічно педагогічні (гуманізму; демократизму; іманентності розвитку; вільного розвитку індивідуальності педагога; свободи вибору) (Кузьмінський, 2003)

Загальнометодологічні принципи запропоновані А. Кузьмінським взаємодоповнювали один одного, функціонували в системі, враховували попередні надбання освітньої галузі та сприяли розробці перспективних шляхів розвитку СПК педагогічних та НПП ЗВО, а специфічно педагогічні сприяли розкриттю саме індивідуального бачення педагогічних та НПП СПК та здійснення їх самоосвітньої діяльності відповідно до профілю фахової діяльності враховуючи побажання як саме організувати СПК (дистанційно, очно/заочно, в державних ЗВО чи за кордоном).

Ю. Якименко 2004 року у дослідженні «Вдосконалення системи контролю якості вищої технічної освіти і Болонський процес» указував, що забезпечення результативної фахової підготовки студентів прямопропорційно залежить від конкурентоспроможності НПП. На думку науковця, викладачі у своїй професійній діяльності мають відповідати високим вимогам освітньої практики. Ю. Якименко приходиться до висновку, що задля досягнення даних цілей перед НПП поставало завдання щодо постійного саморозвитку через систему підвищення кваліфікації НПП ЗВО на засадах принципів демократизації, євроінтеграції та контролю (Якименко, 2004).

В. Хачванкян у навчальному посібнику «Менеджмент організації» 2005 року зазначав, що «фундаментом управління є принципи, які визначають закономірності формування керованою системою: структуру, методи впливу на колектив, формування мотивації поведінки її членів, урахування особливостей технологій та технічного оснащення управлінської праці» (Хачванкян, 2005, с.226).

Проаналізувавши напрацювання вітчизняних та зарубіжних науковців, з'ясовано, що у 2000-2005 роках підґрунтям у процесі управління СПК педагогічних та НПП ЗВО були такі принципи: інтеграції (педагогічні та НПП мали можливість проходити стажування за межами України), соціальної справедливості (рівність прав та обов'язків між педагогічних та НПП у процесі організації СПК),

індивідуального підходу (враховувалися запити та індивідуальні потреби педагогічних та НПП), глобалізації (у процесі організації СПК бралися до уваги сучасні надбання у галузі науки і техніки, передовий досвід), системності й комплексності, наступності й перспективності (НПП розроблялися перспективні плани щодо власного саморозвитку, враховуючи попередній досвід).

О. Мармаза представила принципи освітнього менеджменту, які використовували в процесі управління СПК НПП ЗВО: «глибоке переконання в сучасних етичних цінностях; сильна внутрішня корпоративна культура; цілісний погляд на людину; особисті стимули в роботі; заохочення різних поглядів і консенсус; єдиний статус усіх працівників; постійна підготовка й перепідготовка персоналу; політика повної зайнятості; орієнтація на якість; колегіальне ухвалення рішень; максимальне делегування повноважень; заохочення горизонтальних зв'язків» (Мармаза, 2006).

Проаналізувавши принципи запропоновані О. Мармазою бачимо, що дослідниця при їх розробці враховували індивідуальні освітні потреби педагогічних та НПП, колегіальність у процесі прийняття рішень щодо управління СПК, наголошували на необхідності відкритості, гуманізації, безперервності освіти її орієнтації на якісну підготовку/перепідготовку педагогічних та НПП.

2007 року Міністр освіти і науки України В. Кремень у підручнику «Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум» зазначав, що система принципів управління розвитком соціальної держави передбачає, що головною цінністю в її концепції виступає людина, її розвиток, самореалізація. Можна стверджувати, що соціальна держава діє для і заради людей, і саме люди відтворюють її основні принципи і ідеї (В. Кремень, 2007)

Дані принципи реалізовувалися через: розуміння керівництвом головних соціальних завдань, які поставали перед педагогічними та НПП для ефективності СПК; координацію керівником питань, які стосувалися технології організації управління СПК педагогічних та НПП; застосування на всіх етапах розвитку СПК НПП ЗВО управлінського циклу та його інформаційне забезпечення; стимулювання, мотивацію до підвищення кваліфікації педагогічних та НПП, самореалізацію та саморозвиток; узгодженість координації СПК із нормативно-правовими документами щодо управління розвитком педагогічних та НПП; організацію досягнення цілей СПК із врахуванням наявного науково-методичного, матеріально-технічного забезпечення тощо.

Н. Клокар у статті «Концепція підвищення кваліфікації педагогічних працівників у післядипломній освіті регіону на засадах диференційованого підходу» (Клокар, 2011) 2011 року зазначала, що саме процес управління підвищенням кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО необхідно здійснювати на засадах диференційованого підходу, ґрунтуючись на сукупності управлінських принципів, враховуючи їх вплив на організацію етапів, змісту, форм, методів СПК

зادля ефективної мотивації викладачів до постійного професійного саморозвитку через оволодіння новими компетентностями, які передбачені освітніми компонентами у процесі СПК.

У процесі управління СПК педагогічних та НПП ЗВО на регіональному рівні дані принципи реалізовувалися через: орієнтацію на переосмислення, проектування та впровадження освітніх інновацій; прогнозування шляхів змін у регіональній освітній системі щодо ПК педагогічних та НПП, врахування соціальних ефектів та ризиків; активізацію державно-громадського управління у процесі організації СПК педагогічних та НПП ЗВО; використання інновацій із урахуванням раціонального застосування ресурсів і попередження їх надлишковості.

А. Харківська у докторській дисертації «Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу» 2012 року зробила акцент, що у процесі управління інноваційним розвитком педагогічного закладу вищої освіти доцільно спиратися на такі принципи: »гармонізованого керованого інноваційного розвитку; забезпечення високої якості освітніх послуг; регулярного зворотного зв'язку; організаційної культури; принцип відкритості управління ВНЗ; постійного інноваційного розвитку управління ВНЗ; постійного розвитку персоналу ВНЗ» (Харківська, 2012) У процесі управління СПК НПП ЗВО дані принципи також застосовувалися, адже їх було легко адаптувати специфіки перепідготовки викладачів.

2014 року О. Захар у статті «Інноваційні педагогічні технології в системі підвищення кваліфікації вчителів» наголошував, що організація та впровадження інформаційно-освітнього середовища позитивно впливала на процес підвищення кваліфікації ґрунтуючись на принципах прямого і зворотного зв'язку через системно збалансоване поєднання внутрішніх і зовнішніх фактів і умов (Захар, 2014).

Отже, спираючись на все вищезазначене основними принципами управління СПК педагогічних та НПП 2001-2014 років були такі: демократизації освіти (система підвищення кваліфікації педагогічних та НПП не зазнавала жодних утисків зі сторони державного керівництва, ідеологізація та за політизованість освітньої галузі залишилася в минулому), заохочення різних поглядів і консенсус (адміністрації ЗВО, які здійснювали СПК всіляко сприяла індивідуалізації ПК, знаходження спільних рішень у процесі управління СПК), стимулювання до підвищення кваліфікації (адміністрація ЗВО задля заохочення працівників до СПК та самоосвіти використовували різні механізми впливу від фінансових виплат, надання відпусток до кар'єрного росту), соціальної детермінації, гуманізації (рівність усіх учасників освітньої діяльності, не залежно від національності, віросповідання, матеріального та фінансового становища), наступності і перспективності, співпраці, пріоритетного управління, забезпечення високої якості освітніх послуг (тільки висока результативність управління СПК педагогічних та НПП забезпечить якість здобуття відповідних компетенцій викладачами задля

забезпечення конкурентоспроможності студентів), регулярного зворотного зв'язку, постійного розвитку, послідовності, євроінтеграції (педагогічні та НПП мали можливість проходження стажування закордоном, як дистанційно, так і очно). Перспективи подальшої наукової розвідки вбачаємо у визначення принципів управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників у період із 2015- 2021 рр.

### **Список використаної літератури**

- 1. Социологический** энциклопедический словарь / под ред. Г. Осипова. Москва : Изд. группа Инфра-М; Норма, 1998. 488 с.
- 2. Малиновський В.** Державне управління : навчальний посібник. Луцьк : Вежа, 2000. 558 с.
- 3. Конаржевский Ю. А.** Менеджмент и внутришкольное управление. Москва : Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.
- 4. Про затвердження** Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні : Постанова МОН України від 20 груд. 2000 р. URL : <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
- 5. Кузьмінський А. І.** Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика. Черкаси : Вид. від. ЧДУ, 2002. 290 с.
- 6. Якименко Ю.** Вдосконалення системи контролю якості вищої технічної освіти і Болонський процес. *Вища школа*. 2004. № 5/6. С. 80–85.
- 7. Хачванкян В. В.** Менеджмент підприємства : учеб. пособие. К. : Знання, 2005. 422 с.
- 8. Мармаза О. І.** Стратегічне управління: траєкторія успіху. Х. : Вид. група «Основа», 2006. 160 с.
- 9. Кремень В. Г.** Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. Київ : Грамота, 2007. 576 с.
- 10. Клокар Н. І.** Концепція підвищення кваліфікації педагогічних працівників у післядипломній освіті регіону на засадах диференційованого підходу. *Народна освіта*. 2011. Вип. 2 (14). URL : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>.
- 11. Харківська А. А.** Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / ДЗ «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2012. 596 с.
- 12. Захар О. Г.** Інноваційні педагогічні технології в системі підвищення кваліфікації вчителів. *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі : матер. V науково-практичної конференції (м. Львів, 18–20 листопада 2014 року) / відп. за вип. Л. Д. Озірковський*. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. С. 87–93.

### **References**

- 1. Osipov, G.** (Eds.). (1998). Sociologicheskij enciklopedicheskij slovar' [Sociological encyclopedic dictionary]. Moskow: Izd. gruppy Infra-M; Norma [in Russian].
- 2. Malynovskiy, V.** (2000). Derzhavne upravlinnia [Governance]. Lutsk: Vezha [in Ukrainian].
- 3. Konarzhevskij, Yu. A.** (2000). Menedzhment i vnutrishkol'noe upravlenie [Management and in-school management]. Moskow: Centr «Pedagogicheskij poisk» [in Russian].
- 4. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini:** Postanova MON Ukrainy vid 20 hrud. 2000 r. [On approval of the Concept of distance

education development in Ukraine: Resolution of the Ministry of Education and Science of Ukraine of December 20, 2000]. Retrieved from <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> [in Ukrainian].

**5. Kuzminskyi, A. I.** (2002). *Pisliadyplomna pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* [Postgraduate pedagogical education: theory and practice]. Cherkasy: Vyd. vid. ChDU [in Ukrainian].

**6. Yakymenko, Yu.** (2004). *Vdockonalennia systemy kontpoliu yakosti vyshchoi texnichnoi osvity i Bolonskyi protses* [Improving the quality control system of higher technical education and the Bologna process]. *Vyshcha shkola – High school*, 5/6, 80-85 [in Ukrainian].

**7. Khachvankian, V. V.** (2005). *Menedzhment predpriatyia* [Enterprise management]. K.: Znannia [in Ukrainian].

**8. Marmaza, O. I.** (2006). *Stratehichne upravlinnia: traiektoriia uspikhu* [Strategic management: the trajectory of success]. Kh.: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].

**9. Kremen, V. H.** (2007). *Filosofiiia natsionalnoi idei: Liudyna. Osvita. Sotsium* [Philosophy of the national idea: Man. Education. Society]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].

**10. Klokar, N. I.** (2011). *Kontsepsiia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv u pisliadyplomnii osviti rehionu na zasadakh dyferentsiiovanoho pidkhodu* [The concept of professional development of teachers in postgraduate education in the region on the basis of differentiated approach]. *Narodna osvita – Public education*, 2 (14). Retrieved from <http://www.narodnaosvita.kiev.ua> [in Ukrainian].

**11. Kharkivska, A. A.** (2012). *Teoretychni ta metodychni zasady upravlinnia innovatsiinym rozvytkom vyshchoho navchalnoho pedahohichnoho zakladu* [Theoretical and methodical bases of management of innovative development of higher educational pedagogical institution]. *Doctor's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

**12. Zakhar, O. H.** (2014). *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv* [Innovative pedagogical technologies in the system of teacher training]. *Innovatsiini komp'uterni tekhnologii u vyshchii shkoli – Innovative computer technology in high school*. (pp. 87-93). Lviv: Vyd-vo Lvivskoi politekhniki [in Ukrainian].

**Бабакіна О. О. Принципи управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників (2000 – 2014 рр.)**

У статті автором проаналізовано науково-педагогічну літературу та визначено принципи управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників (2000-2014 рр.), а саме: демократизації освіти, заохочення різних поглядів і консенсус, стимулювання до підвищення кваліфікації, соціальної детермінації, гуманізації, наступності і перспективності, співпраці, пріоритетного управління, забезпечення високої якості освітніх послуг, регулярного зворотного зв'язку, постійного розвитку, послідовності, євроінтеграції.

*Ключові слова:* управління, принципи, педагогічні працівники, науково-педагогічні працівники, система підвищення кваліфікації.

**Бабакина О. А. Принципы управления развитием системы повышения квалификации педагогических и научно-педагогических работников (2000 – 2014 гг.)**

В статье автором проанализирована научно-педагогическая литература и определены принципы управления развитием системы повышения квалификации педагогических и научно-педагогических работников (2000-2014 гг.), а именно: демократизации образования, поощрение различных взглядов и консенсус, стимулирование к повышению квалификации, социальной детерминации, гуманизации, преимущественности, перспективности, сотрудничества, приоритетного управления, обеспечения высокого качества образовательных услуг, регулярной обратной связи, постоянного развития, последовательности, евроинтеграции.

*Ключевые слова:* управление, принципы, педагогические работники, научно-педагогические работники, система повышения квалификации.

**Babakina O. Principles of management of development of system of advanced training of pedagogical and scientific and pedagogical workers (2000 – 2014)**

In the article the author analyzes the scientific and pedagogical, management literature, legal documents, within certain time limits, and describes the principles of managing the development of in-service training of pedagogical and scientific-pedagogical workers (2000 – 2014), namely: democratization of education, encouragement different views and consensus, incentives for professional development, social determination, humanization, continuity and prospects, cooperation, priority management, ensuring high quality educational services, regular feedback, continuous development, consistency, European integration.

We see prospects for further scientific research in determining the principles of managing the development of the system of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers in the period from 2015 to 2021.

*Key words:* management, principles, pedagogical workers, scientific and pedagogical workers, system of advanced training.

Стаття надійшла до редакції 13.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.0–022.33(477):004.77:316.774

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-213-223

**Блудова Юлія Олександрівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
julia\_bludova@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0001-6338-0571>

**Потапова Наталя Валеріївна,**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
remnattaly@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7891-6770>

**ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ  
УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАСОБАМИ  
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Перед сучасною системою освіти стоїть важливе завдання розвитку особистості учня, що передбачає розкриття його творчого потенціалу та суб'єктних властивостей. Це завдання неминує змінює ключові педагогічні позиції у здійсненні освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти. Набувають розвитку такі його особливості, як плюралізм та варіативність, демократизація відносин суб'єктів виховання, ціннісно-сміслова спрямованість, діалогічність, співтворчість суб'єктів освітнього процесу.

Зміст нормативно-правових документів різного рівня, диктують необхідність побудови освітньої діяльності, націленої на ефективне комунікативне співробітництво та досягнення успішного результату. Консервативна парадигма системи освіти, що базується на традиційних методах і формах, що включають фронтальну роботу і що передбачає відповідну роль педагога, відходять другого план. Актуальною є діяльнісна парадигма, заснована на компетентнісному підході, що передбачає формування певного переліку компетенцій вже на етапі основної школи. Соціальне замовлення, а також освітні завдання, що змінилися, зумовлюють необхідність формування комунікативної

компетенції, що забезпечує ефективність комунікативної взаємодії, без страху виникнення комунікативних бар'єрів та вміння оперувати знаннями та вміннями в процесі застосування стратегічних комунікативних ходів (Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа», 2016).

Особливістю сучасної компетентнісно-орієнтованої парадигми освіти є суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії педагогів та учнів. Насправді, компетенція, будучи категорією, нерозривно пов'язаною з особистістю конкретного учня, не може бути сформована без його активної участі, ззовні, в рамках суб'єкт-об'єктної взаємодії. Звідси виникає проблема обґрунтування сутності суб'єкт-суб'єктної взаємодії «педагог – здобувач освіти» у сучасній системі освіти, яка в умовах реалізації компетентнісного підходу не може обмежуватися лише традиційною комунікацією у процесі трансляції педагогом готового знання (Лінник, 2014).

Розвиток особистісно-діяльнісного підходу, основи якого було закладено ще І. Песталоцці, А. Дистервегом, Л. Виготським, О. Леонтьєвим та ін., остаточно затвердило схему суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі. В даний час активність учасників освітнього процесу, їх навчальна взаємодія розглядається як двостороння суб'єкт-суб'єктна взаємодія, де обидві сторони є повноправними суб'єктами освітнього процесу. Дана схема навчальної взаємодії є складною системою, ефективність якої багато в чому залежить від способу та якості взаємодії її елементів.

Відштовхуючись від нових поставлених завдань навчання в рамках освіти, зауважимо, що позиція педагога в освітньому процесі тепер має ґрунтуватися на співдружності та співробітництві. Тим самим реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, формування комунікативної компетенції є невід'ємним чинником успішності усього процесу (Лінник, 2014).

Аналіз філософського, психолого-педагогічного, методичного досвіду в рамках організації освітньої діяльності здобувачів освіти наголошує на актуальності досліджуваної проблеми формування різного типу компетенції через призму суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Наявність високого рівня сформованості компетенції забезпечує здобувачам освіти здатність вміти вести конструктивний діалог, толерантно ставитися до думки партнера з комунікації, розуміти й адекватно інтерпретувати ситуацію спілкування, спрямовуючи її на продуктивний результат. Реалізація суб'єктно-суб'єктної взаємодії на основі співробітництва та рівноправного партнерства з урахуванням соціально-психологічних особливостей учнів передбачає вдосконалення якості викладання; формування готовності майбутніх учителів до діалогічної діяльності; відсутність вікового блокування; адаптацію до комунікативного середовища; створення умов самореалізації учнів,



застосування інформаційно-комунікаційних технологій в практичній діяльності (Лойко, 2019).

Будь-який вид взаємодії передбачає міжособистісний зв'язок різного рівня як мінімум двох учасників діалогу. Наслідуючи логіку організації освітнього процесу, варто відзначити необхідність створення ефективного контакту партнерів комунікації. Очевидно, що для досягнення успішної комунікативної співпраці, кожен із партнерів спілкування повинен виявляти певний ступінь зацікавленості в даному процесі та бути націленим на застосування компенсаторних умінь у ситуації діалогової скрути. Проте, взявши за основу створення моделі формування компетенції здобувачів освіти компетентнісний підхід, відзначимо особливу роль статусу педагога у процесі викладання.

У разі реалізації Концепції Нової української школи побудова контакту педагога й учня ототожнюються суб'єкт-суб'єктними взаємовідносинами, де перший виступає в ролі рівноправного партнера другому, який відрізняється авторитетом і накопиченим досвідом у певній сфері. Важливість реалізації суб'єктних відносин з урахуванням соціально-психологічних особливостей особистості здобувача освіти обумовлюється формуванням готовності до комунікативної діяльності через відсутність вікового блокування, адаптацію до комунікативного середовища. Цей процес передбачає зацікавлене спостереження, підтримку, консультування, заохочення прогресу комунікативного ускладнення, що навчається в ситуації, спрямованій на пошук стратегічних ходів подолання проблем. Педагог, виступаючий нині як учасник комунікації, створює умови для самореалізації мотивує їх до самостійності й упевненості у собі (Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа», 2016).

Та слід відзначити, що нині складно уявити собі людину, яка обходиться без техніки. Ми часом і кроку не можемо ступити без будь-яких комунікативних пристроїв, гаджетів. Комплексне забезпечення освітнього процесу комп'ютерними пристроями сьогодні не є питанням моди, а гострою необхідністю (Гуревич, 2011).

Стандарти організації освітнього процесу запроваджують високі вимоги до інформаційної складової підготовки. Ефективності її реалізації, а також організації самостійної роботи учнів може сприяти використанню інформаційних ресурсів, розміщених у відкритому доступі до мережі Інтернет.

Пошук вирішення проблеми ефективної організації освітнього процесу, що відповідають вимогам інформаційного суспільства, є доцільним в освітньому процесі за допомогою інформаційних технологій. Більш того, особливої ролі набуває використання не просто інформаційних технологій, що дозволяють тим чи іншим способом передавати наявні знання, а впровадження таких технологій, які забезпечують комунікацію між суб'єктами освітнього процесу. Ці технології отримали назву інформаційно-комунікаційних технологій. А

цей механізм взаємодії – інформаційно-комунікаційна взаємодія (Кадемія, 2011).

Для того, щоб успішно застосовувати ІКТ у науково-методичній роботі, викладач має бути добре поінформований про різні види інформаційно-комунікаційних технологій, вміти користуватися ними та застосовувати їх у своїй роботі. Необхідними вміннями викладача є: уміння знаходити потрібну науково-методичну та навчально-методичну інформацію в мережі Інтернет, публікувати результати науково-методичної та навчально-методичної роботи на сайтах педагогічної спрямованості, в електронних журналах, електронних конференціях (для проведення яких потрібно менше витрат, ніж для скликання міжнародної конференції) (Манак, 2011).

Останнім часом в освітньому процесі стали застосовуватися планшети та електронні дошки, що дозволяють вибудувати матеріали опорних конспектів у вигляді структурно-логічних схем та таблиць, а також застосовувати елементи форматування тексту та оперативно змінювати його після створення, чого не можна зробити, якщо текст оформлений у письмовому вигляді. З поступовим впровадженням таких нових технологій зросте якість подання інформації (Літош, 2005).

Подання інформації у структурній формі з використанням комп'ютера має низку переваг у порівнянні з текстовим викладом навчального матеріалу на папері. При лінійній побудові текстової інформації у письмовому вигляді часто буває складно визначити структуру явища, що вивчається. Ця складність значною мірою долається при заміні суцільного тексту лекції на папері оформленням її у вигляді таблиць, а краще – схем чи презентацій в електронному вигляді (Морзе, 2008).

Перетворення навчального матеріалу – це особливий прийом, який активізує мислення учня. Такий підхід до викладання допомагає учителю ще чіткіше викласти матеріал з навчальної дисципліни, своєю чергою, схематична інтерпретація представленого матеріалу формує цілісну картину навчального тексту в здобувачів освіти, а використання ІКТ – підвищує готовність учнів до сприйняття матеріалу.

Важливо вміти використовувати у викладанні всі доступні ресурси та засоби, які надає Інтернет. Знання основ роботи з ІКТ, бачення широких освітніх можливостей та перспектив розвитку мережі Інтернет та телекомунікацій (e-mail, web-форумів, електронних конференцій тощо), використання матеріалів освітніх сайтів, різних підходів до побудови мультимедійних навчальних програм – все це дозволяє якісно покращити навички роботи як вчителя, так і сучасного учня, майбутнє якого, безсумнівно, вимагатиме вміння не лише володіти ІКТ, а й уміти ефективно їх використати (Кадемія, 2011).

Використання електронних продуктів, а саме планшетів, електронних дошок, нетбуків, мультимедійних проекторів, дозволяє представити навчальний матеріал як систему образів, що включаються до

структурованої інформації, яка розташована в алгоритмічному порядку, задіяти різні канали сприйняття та закласти інформацію в довгострокову пам'ять студентів.

Інформаційний освітній простір забезпечується електронними освітніми ресурсами – засобами навчання, розміщеними на цифрових носіях різного типу. Вони значно розширюють освітні можливості для здобувачів освіти, створюючи комфортні умови для навчання, усуваючи різноманітні бар'єри, забезпечуючи індивідуальний підхід в освітньому процесі (Гуревич, 2011).

Відповідно до Положення про електронні освітні ресурси, яке було оновлено 29 травня 2019 року, в освітньому процесі може бути застосована велика кількість цифрових засобів: електронний підручник, електронний робочий зошит, електронний навчальний посібник, електронні методичні рекомендації, електронний практикум тощо (Положення про електронні освітні ресурси, 2019). Це модернізує процес навчання, а також надає учасникам освітнього процесу рівні можливості доступу незалежно від форми організації навчання та місця проживання.

Один з найсучасніших засобів освітнього процесу в Україні, що полегшує роботу вчителям та учням, надає більше комфорту в користуванні шкільною документацією, є платформа Electronic Journal, що передбачає використання електронних журналів (для вчителів та адміністрації школи) та електронних щоденників (для учнів та їхніх батьків). За допомогою цього сервісу вчителі мають можливість вести статистику відвідування дітей, виставляти оцінки та залишати коментарі до них, вносити домашні завдання, коментарі до запланованих або проведених уроків, заощаджуючи свій час та знаходячись в будь-якому місці. Учні, користуючись гаджетами, мають доступ до цифрового щоденника із зазначенням розкладу уроків та оцінок, що автоматично з'являються після заповнення вчителем е-журналу.

Серед електронних документів – таблиця успішності, що доповнює е-журнал та е-щоденник. Вона містить оцінки школяра з усіх предметів, а також підсумкові оцінки за чверть. Наводячи мишкою на клітинку з оцінкою, можна побачити, який вчитель її виставив, та прочитати коментар до неї. Це особливо важливо для зворотного зв'язку з батьками учнів. Таким чином, цей гнучкий цифровий сервіс дозволяє простежити успішність дитини протягом навчальної чверті, дає змогу вчасно коригувати прогалини у знаннях школярів, тримати постійний зв'язок з педагогами. Щоб школяру було легше побачити наявний рівень успішності, порівнюючи його зі своїми минулими досягненнями, слід звертатися до графіків успішності – графічному зображенні досягнень у вигляді діаграми (Електронні щоденники та журнали).

Забезпечувати комфортні умови навчання та спілкування, створювати партнерські стосунки в класі між вчителем та учнями допомагають не лише електронні документи, а й платформи дистанційного навчання. Сьогодні в українських школах активно

практикується модель змішаного навчання, і один із сценаріїв такого формату – «перевернутий клас», за яким частину матеріалу учні вивчають вдома самостійно, користуючись презентаціями, відеоматеріалами та іншими інформаційними ресурсами, а решта часу відводиться на практичні роботи, спілкування школярів між собою та вчителем у класі. Така організація освітнього процесу істотно змінює роль вчителя: з інформатора він перетворюється на помічника, фасилітатора, надаючи індивідуальні консультації та поради, тісно співпрацюючи з дітьми. Роль школярів при цьому змінюється також – вони не пасивно сприймають готовий матеріал, а є активними учасниками освітнього процесу, самостійно засвоюючи знання та шукаючи їх практичне застосування (Модель навчання «Перевернутий клас»: змінюємо освітній процес, 2018).

Існує багато електронних сервісів і платформ, які забезпечують гнучкий зворотний зв'язок у навчанні, але окрім цього роблять освітній процес захоплюючим і цікавим, вносячи ігрові та змагальні елементи. Це також забезпечує партнерську взаємодію учасників процесу навчання, створює демократичну атмосферу на уроках, дозволяє кожній дитині проявити себе.

Одна з найвідоміших платформ, що створює захоплююче ігрове середовище – сервіс Kahoot. Завдяки йому вчитель може перетворити перевірку та оцінювання компетентностей учнів в інтерактивну гру з чудовим зворотним зв'язком. За допомогою сервісу Plickers опитування учнів можна провести у форматі інтерактивної вікторини або інтелектуальної розминки: після сканування учнями QR-кодів, за якими сховані завдання і запитання, вони виводяться на великий екран у класі. Задача школярів – якнайшвидше дати відповідь, тим самим заробивши бал або можливість відсканувати своїм смартфоном наступний QR-код для класу.

Серед інших інтернет-сервісів, що дають змогу створювати різноманітні ігрові завдання, дидактичні вправи, вікторини та інші активності, варто назвати ресурси LearningApps, Quizlet, Mixsike тощо (Лойко, 2019). Деякі з них навіть генерують завдання автоматично, полегшуючи роботу вчителю та пропонуючи учням завдання й навчальний матеріал згідно з вимогами до рівня і змісту компетентностей здобувачів освіти у Новій українській школі.

Характеризуючи суб'єкти освітнього процесу, має сенс відзначити, що кожен вчитель та учень є єдиним суспільним суб'єктом, а разом вони є сукупним суб'єктом усього освітнього процесу. Причому загальна мета освітнього процесу як виду діяльності може бути визначена як збереження та подальший розвиток суспільного досвіду, накопиченого цивілізацією, спільністю, окремим народом. Вона реалізується двома зустрічно спрямованими цілями передачі та прийому, організації освоєння цього досвіду та його засвоєння. У такому разі ми повною мірою говоримо про сукупний ідеальний суб'єкт всього

освітнього процесу. Ефективність дії такого суб'єкта буде визначена свідомістю, двома його сторонами (учитель, учень), а також загальною цивілізаційно-значущою метою (Ліннік, 2014).

Процеси інформатизації сучасного суспільства характеризуються процесами вдосконалення та масового поширення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Подібні технології активно застосовуються для передачі інформації та забезпечення взаємодії педагога та учня в сучасних системах освіти. Сучасний педагог, незалежно від предмета, що викладається, повинен не тільки володіти знаннями в галузі ІКТ, але і бути фахівцем з їх застосування у своїй професійній діяльності.

Сучасні ІКТ надають додаткові можливості для формування та розвитку інформаційної компетенції. Застосування залежить від уміння включати ІКТ до системи навчання, від професійної компетенції педагога, створюючи позитивну мотивацію і психологічний комфорт, сприяючи розвитку умінь і навичок.

Таким чином, використання ІКТ у викладанні значно підвищує не лише ефективність навчання, а й допомагає вдосконалювати різноманітні форми та методи навчання, підвищує зацікавленість у глибокому вивченні матеріалу.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа».** (2016). URL : <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> (дата звернення: 30.10.2021). **2. Ліннік О. О.** Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співпраці з молодшими школярами : монографія. Київ : Слово, 2014. 304 с. **3. Лойко Н. П.** Інформаційно-комунікаційна компетентність як засіб партнерської взаємодії вчителя та учнів. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах Нової української школи : науково-практична конференція (15 травня 2019 року)* / Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради. URL : <https://conf.zippo.net.ua/?p=239> (дата звернення: 30.10.2021). **4. Гуревич Р. С.,** Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційні технології навчання: інтегрований підхід / за ред. Гуревича Р. С. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. 484 с. **5. Кадемія М. Ю.,** Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навч. посіб. Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. 220 с. **6. Манак А. Ф.** Еволюція та конвергенція інформаційних технологій підтримки освіти та навчання. *Нові інформаційні технології в освіті для всіх: навчальні середовища : збірник праць VI Міжнародної конф. (22–23 листопада 2011 р., м. Київ).* Київ : МННЦ, 2011. С. 20–35. **7. Літош Ю. М.** Основи інформаційно-комунікаційних технологій : навч.-довід. посіб. Чернігів : ОППО, 2005. 58 с. **8. Морзе Н. В.** Основи

інформаційно-комунікаційних технологій. Київ : Видавнича група BHV, 2008. 352 с. **9. Положення** про електронні освітні ресурси. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text> (дата звернення: 29.10.2021). **10. Електронні** щоденники та журнали. URL : <https://e-schools.info/e-service> (дата звернення: 29.10.2021). **11. Модель** навчання «Перевернутий клас»: змінюємо освітній процес. *Освітній проект «На урок»*. URL : <https://naurok.com.ua/post/model-navchannya-perevernutiy-klas-zminyuemo-osvitniy-proces> (дата звернення: 30.10.2021).

### References

**1. Kontseptualni** zasady reformuvannya serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» [Conceptual principles of secondary education reform «New Ukrainian School»]. Retrieved from <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> (Last accessed: 30.10.2021) [in Ukrainian]. **2. Linnik, O. O.** (2014). Maibutnii uchytel yak sub'iekt pedahohichnoi vzaiemodii: pidhotovka do spivpratsi z molodshymy shkoliaramy [The future teacher as a subject of pedagogical interaction: preparation for cooperation with younger students]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian]. **3. Loiko, N. P.** (2019). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak zasib partnerskoi vzaiemodii vchytelia ta uchniv [Information and communication competence as a means of partnership between teachers and students]. Retrieved from <https://conf.zippo.net.ua/?p=239> (Last accessed: 30.10.2021) [in Ukrainian]. **4. Hurevych, R. S.** (2011). Informatsiini tekhnolohii navchannia: intehrovanyi pidkhid [Information learning technologies: an integrated approach]. Lviv: Vyd-vo «SPOLOM» [in Ukrainian]. **5. Kademiia, M. Yu.** (2011). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi [Information and communication technologies in the educational process]. Vinnytsia: TOV «Planer» [in Ukrainian]. **6. Manako, A. F.** (2011). Evoliutsiia ta konverhentsiia informatsiinykh tekhnolohii pidtrymky osvity ta navchannia [Evolution and convergence of information technologies to support education and training]. Kyiv: MNNTs [in Ukrainian]. **7. Litosh, Yu. M.** (2005). Osnovy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Fundamentals of information and communication technologies]. Chernihiv: OIPPO [in Ukrainian]. **8. Morze, N. V.** (2008). Osnovy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Fundamentals of information and communication technologies]. Kyiv: Vydavnycha hrupa BHV [in Ukrainian]. **9. Polozhennia** pro elektronni osvitni resursy [Regulations on electronic educational resources]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text> (Last accessed: 29.10.2021) [in Ukrainian]. **10. Elektronni** shchodennyky ta zhurnaly [Electronic diaries and magazines]. Retrieved from <https://e-schools.info/e-service> (Last accessed: 29.10.2021) [in Ukrainian]. **11. Model** navchannia «Perevernutyi klas»: zminiuiemo osvitnii protses [Inverted classroom learning model: changing the educational process]. Retrieved from

<https://naurok.com.ua/post/model-navchannya-perevernutiy-klas-zminyuemo-osvitniy-proces> (Last accessed: 30.10.2021) [in Ukrainian].

**Блудова Ю. О., Потапова Н. В. Особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій**

Особливістю сучасної компетентнісно-орієнтованої парадигми освіти є суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії педагогів та учнів. Побудова контакту педагога й учня ототожнюються суб'єкт-суб'єктними взаємовідносинами, де перший виступає в ролі рівноправного партнера другому. Реалізація суб'єктно-суб'єктної взаємодії на основі співробітництва та рівноправного партнерства з урахуванням соціально-психологічних особливостей учнів передбачає вдосконалення якості викладання; формування готовності майбутніх учителів до діалогічної діяльності; відсутність вікового блокування; адаптацію до комунікативного середовища; створення умов самореалізації учнів, застосування інформаційно-комунікаційних технологій в практичній діяльності.

Стандарти організації освітнього процесу запроваджують високі вимоги до інформаційної складової підготовки. Ефективності її реалізації, а також організації самостійної роботи учнів може сприяти використанню інформаційних ресурсів, розміщених у відкритому доступі до мережі Інтернет. Особливої ролі набуває використання не просто інформаційних технологій, що дозволяють тим чи іншим способом передавати наявні знання, а впровадження таких технологій, які забезпечують комунікацію між суб'єктами освітнього процесу.

Сучасний освітній процес передбачає використання різноманітних інтернет-ресурсів, навчальних платформ, що дозволяють учням працювати віддалено і при цьому мати гнучкий зворотний зв'язок з учителями. За такої організації освітнього процесу педагог перетворюється на консультанта, наставника, помічника дитини – це робить спілкування учасників процесу навчання більш демократичним.

*Ключові слова:* освітній процес, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, інформаційно-комунікаційні технології.

**Блудова Ю. А., Потапова Н. В. Особенности субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса средствами информационно-коммуникационных технологий**

Особенностью современной компетентно-ориентированной парадигмы образования является субъект-субъектный характер взаимодействия педагогов и учащихся. Построение контакта педагога и ученика отождествляются субъектно-субъектными взаимоотношениями, где первый выступает в роли равноправного партнера второму. Реализация субъектно-субъектного взаимодействия на основе сотрудничества и равноправного партнерства с учетом социально-

психологических особенностей учащихся предполагает усовершенствование качества преподавания; формирование готовности будущих учителей к диалогической деятельности; отсутствие возрастной блокировки; адаптацию к коммуникативной среде; создание условий для самореализации учащихся, применение информационно-коммуникационных технологий в практической деятельности.

Стандарты организации образовательного процесса вводят высокие требования к информационной составляющей подготовки. Эффективность ее реализации, а также организация самостоятельной работы учащихся может способствовать использованию информационных ресурсов, размещенных в открытом доступе к сети Интернет. Особую роль приобретает использование не просто информационных технологий, позволяющих тем или иным способом передавать имеющиеся знания, а внедрение таких технологий, обеспечивающих коммуникацию между субъектами образовательного процесса.

Современный образовательный процесс предполагает использование разнообразных интернет-ресурсов, учебных платформ, которые разрешают ученикам работать удаленно и при этом иметь гибкую обратную связь с учителями. С такой организацией образовательного процесса педагог превращается в консультанта, наставника, помощника ребенка – это делает общение участников процесса обучения более демократическим.

*Ключевые слова:* образовательный процесс, субъект-субъектное взаимодействие, информационно-коммуникационные технологии.

**Bludova Y., Potapova N. Features of subject-subject interaction of participants of educational process by means of information and communication technologies**

A feature of the modern competency-oriented paradigm of education is the subject-subject nature of the interaction of teachers and students. Building contact between teacher and student is identified by subject-subject relationships, where the former acts as an equal partner to the latter. Implementation of subject-subject interaction on the basis of cooperation and equal partnership, taking into account the socio-psychological characteristics of students involves improving the quality of teaching; formation of readiness of future teachers for dialogical activity; no age lock; adaptation to the communicative environment; creating conditions for students' self-realization, application of information and communication technologies in practice.

Standards for the organization of the educational process introduce high requirements for the information component of training. The effectiveness of its implementation, as well as the organization of independent work of students can contribute to the use of information resources posted in open access to the Internet. A special role is played not only by the use of information technologies that allow one way or another to transfer existing



knowledge, but the introduction of such technologies that provide communication between the subjects of the educational process.

In order to successfully use ICT in scientific and methodological work, the teacher must be well informed about different types of information and communication technologies, be able to use them and apply them in their work. Necessary skills of the teacher are: the ability to find the necessary scientific and methodological and educational information on the Internet, to publish the results of scientific and methodological and educational work on pedagogical sites, in electronic journals, electronic conferences.

It is important to be able to use all the available resources and tools provided by the Internet in teaching. Knowledge of the basics of ICT, vision of broad educational opportunities and prospects for the development of the Internet and telecommunications (e-mail, web-forums, e-conferences, etc.), use of educational sites, different approaches to building multimedia training programmes - all this allows to improve skills the work of both the teacher and the modern student, whose future will undoubtedly require the ability not only to master ICT, but also to be able to use them effectively.

Modern educational process implies the use of different Internet resources, educational platforms that let working remotely and having flexible feedback with teachers at the same time. With such organization of the educational process a teacher turns into a consultant, an advisor, an assistant of a child – it makes communication of participants of educational process more democratic.

*Key words:* educational process, subject-subject interaction, information and communication technologies.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 37.015.3:159.955

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-224-232

**Варяниця Людмила Олександрівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.  
luda.varaniza@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4355-1529>

### **КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ**

Сучасні реалії суспільного, економічного та політичного життя потребують від громадян швидкого та творчого вирішення складних, нелінійних проблем. Освіта, як частина суспільства, також знаходиться під впливом соціально-економічних та політичних факторів. Тож майбутнім фахівцям необхідно володіти інноваційним типом мислення для проектування сучасних продуктів освіти, побудованих на запитах особистості, потребах суспільства і держави. Для ефективного розв'язання нестандартних професійних задач, запитів є технологія дизайн-мислення, яка вимагає володіння достатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності.

Проблема запровадження бізнес-технологій в освітній процес у закладах освіти різних рівнів знаходить своє особливе місце у широкому колі наукової думки. На це вказують дослідження сучасних та зарубіжних учених (Т. Браун, В. Даниленко, О. Олексюк, Дж. Колто, І. Стігліані, О. Рудницька, В. Шейко, К. Ферацці). На важливості використання дизайн-мислення, як засобу розвитку фахівців різних галузей, акцентовано увагу у працях В. Бойченко, Х. Гафарова, О. Гончар, Н. Грушко, С. Зубко, Д. Коломієць Н. Пономарьової, А. Солодовник, І. Яловеги тощо.

Особливу значущість у контексті нашого дослідження становлять роботи вітчизняних та зарубіжних науковців, які досліджували проблему комунікації та розвитку комунікативної компетентності. Так, аналізом проблем комунікативної компетентності фахівців різних галузей займалися Т. Бутенко, Л. Гавриляк, І. Данченко, Н. Завініченко, О. Касаткіна, І. Козубовська, С. Макаренко, В. Назаренко, М. Тимофієва, А. Хом'як, В. Черевко; наукові праці С. Александрової, Л. Пляки присвячені теоретичному аналізу та обґрунтуванню поняття «професійна комунікативна компетентність».

Зарубжні вчені (L. Bachman, M. Canale, N. Chomsky, K. Foss, O. Argie, J. Koester, D. O'Hair, A. Palmer, G. Rickheit, H. Widdowson, C. Sabee) досліджували комунікативну компетентність з точки зору лінгвістики, теорії комунікації та культурології.

Незважаючи на достатню кількість наукових здобутків у сфері дизайн-мислення, як інструмента фахової підготовки, розвитку професійної комунікативної компетентності як складової дизайн мислення не приділено належної уваги у наукових колах.

Тож, *мета статті* полягає в теоретичному обґрунтуванні поняття комунікативної компетентності як складової дизайн-мислення.

Дизайн-мислення (Design Thinking), представляє собою технологію командної співпраці для ефективного вирішення бізнес-задач. Т. Браун, досліджуючи цей феномен, зазначав, що дизайн-мислення – це спосіб проектування людино орієнтованих рішень. В його основі система дизайн-методів, які застосовують фахівці з метою об'єднання запитів людей, потреб та можливостей бізнесу (Браун Т., 2012). Цієї ж думки дотримуються і Дж. Колто, І. Стігліані, які говорять про важливість бачити світ очима своїх клієнтів і створювати послуги, продукти, які задовольняють потреби та покращують життя людей (Kolto J., 2015; Stigliani I., 2021). Про значущість побудови партнерських стосунків між учасниками процесу дизайн-мислення, говорить К. Феррацці, які виявляються в довірі, взаємоповазі, емпатії, щирості один до одного (Ferrazzi K., 2014). Важливим для нашого дослідження є той момент, що дизайн-мислення можна використовувати з метою розвитку людських ресурсів (Орлів М.С., 2020), зокрема, у процесі побудови команди фахівців.

Командна робота має свою специфіку, тож зупинимось на деяких її аспектах.

У науковій спільноті склалися певні традиції дослідження сутності поняття «команда», особливостей її роботи, структури (Н. Адамова, М. Белбін, С. Бушуєв, Д. А. Веттен, В. Василенко, Д. А. Веттен, Р. Кропп).

Трактування поняття «команда» має багато визначень, кожне з яких звертає увагу на конкретний аспект її функціонування. Згідно словника іншомовних слів за редакцією В. Лук'янюк, команда (від *лат.*, доручаю, наказую) трактується як тимчасова або постійна організація для виконання певних обов'язків або робіт (Лук'янюк В., 2001) У дослідженнях Дж. Катзенбах (Katzenbach, J. R., 1993) цей феномен визначається як невелика кількість людей із взаємодоповнюючими навичками, які прагнуть до спільної мети, виконують завдання та підходи, за які вони взаємно відповідальні (Katzenbach, J. R., 1993). Цієї ж думки дотримується Lewis-McClea K., який визначає команду як людей, які працюють разом на певному шляху для досягнення загальної мети або місії. Робота є взаємозалежною і члени команди розділяють відповідальність і вважають себе відповідальними за досягнення

результатів (Lewis-McClea K., M. Taylor). Аналізуючи вище наведені визначення, можна констатувати, що команда відрізняється від інших груп людей такими ознаками:

- по-перше, їх члени команди орієнтовані на досягнення спільної мети;
- по-друге, члени команди мають необхідні навички для досягнення поставленої задачі;
- по-третє, результатом спільної діяльності команди завжди є якісний продукт;
- по-четверте, кожний член команди несе відповідальність за виконання частини своєї роботи та за її наслідки для вирішення проблеми в цілому.

Ефективність роботи у команді багато в чому залежить від того, якими навичками володіють їх члени. Сучасні дослідники зосередились на тому, що сьогодні вкрай важливими є міжособистісні навички, які називають «м'якими навичками» (soft skills). Перелік міжособистісних навичок дуже широкий, однак для нашого дослідження важливим є розвиненість навичок комунікації.

Під комунікацією в широкому сенсі розуміють спілкування, передачу інформації від людини до людини. У словнику української мови термін *комунікація* подається як те саме, що і спілкування (Лук'янюк В., 1973). Однак соціологи, філологи, психологи трактують дану дефініцію по-різному, свідченням цього є велика кількість її визначень. На думку, Г. Почепцова, комунікація є процесом перекодування вербальної сфери в невербальну та невербальної у вербальну (Почепцов Г., 2001). Науковець зауважує, що дана категорія науки впливає на комунікативні інтенції, які інтерпретуються як досягнення прогнозованого результату.

Перейдемо до аналізу комунікативної компетентності. Одним з перших, хто намагався дати ґрунтовне визначення аналізованої дефініції, був Д. Хаймс (1972), який стверджував, що для мовленнєвого спілкування недостатньо володіти мовними правилами. Автор стверджував, що для активної комунікації важливі знання соціокультурного оточення. Тож, на думку Д. Хаймса, комунікативна компетентність – це інтегративне утворення, що містить як лінгвістичні, соціальні, культурні компоненти. До структурних одиниць комунікативної компетентності дослідник відносив одиниці мови та мовлення, які використовуються учасниками спілкування відповідно до змісту висловлювання у різних галузях і ситуаціях спілкування (Азимов Э. Г., 2009).

Наведемо найбільш уживані визначення сучасних дослідників про сутність комунікативної компетентності у різних сферах діяльності:

- сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також уміння їх ефективно застосовувати у конкретному спілкуванні в ролі адресанта та адресата (Мацько Л. І., 2007);

– це рівень сформованості особистого досвіду, який допомагає людині у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві (Вольфовська, 1998);

– це здатність особистості до орієнтації у ситуаціях, що заснована на знаннях і чуттєвому досвіді, яка (ця здатність) передбачає соціально-психологічне навчання. Оскільки комунікативна компетентність набувається в соціальному контексті, то основним фактором її розвитку є досвід людини, її загальна ерудиція та певні здібності (Емельянов, 1985).

Узагальнюючи вище наведені визначення, які характеризують сутність комунікативної компетентності, ми дійшли висновку, що це здатність особистості встановлювати продуктивні контакти в соціальному середовищі та володіння комунікативними знаннями, уміннями, навичками, які розвиваються впродовж життя.

Отже, можемо стверджувати, що сенсом діяльності фахівця будь-якої галузі, який у своїй діяльності практикує дизайн-мислення, є комунікація, яка розгортається у вигляді комунікації, інтеракції та перцепції:

- комунікація (обмін інформацією);
- інтеракція (організація співдіяння у команді та інших видах груп);
- перцепція (процес сприйняття й пізнання один одним партнерами по спілкуванню і встановлення взаєморозуміння) (Андреева, 1998).

Для визначення реалізації комунікативної компетентності у процесі дизайн-мислення раціонально проаналізувати їх етапи. Існує кілька моделей дизайн-мислення, які і визначають його етапність. Найпоширенішою є модель Стенфордського університету, яка представляє собою бджолині соти (Рис. 1).



З вище наведеного рисунку видно, що модель бджолиних сот складається з п'яти послідовних етапів: емпатії, фокусування, ідеяції, прототипування та тестування. Саме ця модель дизайн-мислення націлює роботу команди та її комунікацію на поетапне розв'язання проблеми. Охарактеризуємо етапи дизайн-мислення та особливості прояву комунікативної компетентності на кожному з етапів роботи (Табл. 1).

Таблиця 1.

**Прояви комунікативної компетентності на різних етапах дизайн-мислення**

Етапи дизайн-мислення	Опис етапу дизайн-мислення	Прояви комунікативної компетентності
Емпатія	На першому етапі дизайн-мислитель переживає ті ж самі почуття, що й аудиторія для якої виконується проект, але він робить це усвідомлено, зберігаючи критичне сприйняття дійсності. На етапі емпатії фахівцю слід розібратися з мотивами, цінностями та потребами замовника для глибоко розуміння проблеми.	На етапі емпатії розмову з клієнтом слід розпочинати з цікавої для нього теми рівним, спокійним, але не монотонним тоном; питання під час бесіди слід ставити розгорнуті, що вимагають і розгорнутої відповіді. Вміти формулювати резюме за результати бесіди.
Фокусування	Етап фокусування націлює на систематизацію інформації, які отримали від замовника на етапі емпатії, аналіз спостережень; визначення ключової проблеми, визначення плану дій.	На етапі фокусування серед великої кількості навичок комунікативної компетентності значимими стають такі уміння, як узгоджувати власні думки з думками інших членів команди; колений аналіз проблеми та визначення і використання власних навичок у досягненні спільного результату.
Ідеація	Етап висування ідей, творче їх обговорення, пошук нелінійних рішень.	На цьому етапі дизайн-мислення важливими є такі навички й уміння:

		по-перше, не осуджувати ідеї, які висувають члени команди; по-друге, уміння активно слухати та висловлювати свої думки.
Прототипування	Розробка візуальної моделі для демонстрації. Організація практичного досвіду взаємодії з продуктом.	На цьому етапі важливим є уміння слухати та приймати критичні зауваження;
Тестування	Організація випробувань у реальних умовах, отримання зворотнього зв'язку від користувачів; усунення помилок та можливих доробок.	На цьому етапі важливим є уміння слухати та приймати критичні зауваження;

Таким чином, комунікативна компетентність, як складова дизайн-мислення об'єднує в собі не тільки творчий процес вирішення проблеми, але й продуктивне спілкування, яке побудоване на людських мотивах, цінностях та запитах. Провідними для дизайн-мислення, на нашу думку, є такі уміння та навички комунікативної компетентності: уміння та готовність встановлювати контакти з людьми, організовувати емоційно невимушене спілкування; керувати власними емоціями; уміння аналізувати ситуацію, уміння слухати та розуміти почуте.

Загалом, можна сказати, що розвиненість та сформованість комунікативної компетентності має важливе значення для фахівців різних галузей у процесі запровадження методології дизайн-мислення. Від того, наскільки дизайн-мислителі компетентно будують своє спілкування з клієнтом, залежить як проміжний результат на кожному етапі дизайн-мислення, так і загальний результат проекту. У цьому зв'язку більш глибокого та детального вивчення потребує питання обґрунтування педагогічних умов та загальної технології формування комунікативної компетентності як складової дизайн-мислення.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
- 2. Андреева Г. М.** Социальная психология : учеб. для высших учебных заведений. М. : Аспект Пресс, 1998.
- 3. Браун Т.** Дизайн-мышление: от разработки новых продуктов до проектирования бизнес-моделей. М. : Изд-во Манн, Иванов и Фербер,

2012. 256 с. **4. Вольфовська Т. О.** Комунікативна компетентність особистості як умова взаєморозуміння та досягнення згоди. *Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : матеріали методологічного семінару АПН України (12 листопада 1998 р.)*. К. : Гнозис, 1998. 605 с. **5. Емельянов Ю. Н.** Активное социально-психологическое обучение. Ленинград : ЛГУ, 1985. **6. Лук'янюк В.** Словник іншомовних слів. URL : <https://www.jnsm.com.ua/sis/index.shtml>. **7. Мацько Л. І.,** Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навчальний посібник. К. : ВЦ «Академія», 2007. 360 с. **8. Орлів М. С.** Розвиток людських ресурсів та організаційної культури в державних органах: використання технології дизайн-мислення. *Публічне управління та адміністрування в Україні*. 2020. Вип. 19. С. 76–81. **9. Почепцов Г. Г.** Теория коммуникации. К. : Ваклер; М. : Рефл-бук, 2001. 656 с. **10. Ferrazzi К.** Never Eat Alone, Expander and Updated: and Other Secrets to Success, One Relationship at a Time. New York: Crown Business, 2014. 400 p. **11. Katzenbach J. R.,** Smith D. K. The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization. Boston : Harvard Business School, 1993. URL : <http://archive.tlt.psu.edu/suggestions/teams/about/definition.html>. **12. Koltó J.** Design Thinking Comes of Age. *Harvard Business Review*. 2015. September. Pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1145/2180868.2180874>. **13. Lewis-McClear K.,** Taylor M. Psychological contract breach and the employment exchange: perceptions from employees and employers. *Paper Presented to the Academy of Management*. San Diego. URL : <http://archive.tlt.psu.edu/suggestions/teams/about/definition.html>. **14. Stigliani I.** Design Thinking – The Key to Successful Innovation? URL : <https://www.forbes.com/sites/imperialinsights/2018/02/14/design-thinking-the-key-to-successfulinnovation/#6b53efae301e> (дата звернення: 22.02.2021).

### References

**1. Azimov, E. G.,** & Shchukin, A. N. (2009). Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. M.: Izdatel'stvo IKAR [in Russian]. **2. Andreeva, G. M.** (1998). Social'naya psihologiya [Social Psychology]. M.: Aspekt Press [in Russian]. **3. Braun, T.** (2012). Dizajn-myshlenie: ot razrabotki novyh produktov do proektirovaniya bizness-modelej [Design thinking: from new product development to business model design]. M.: Izd-vo Mann, Ivanov i Ferber [in Russian]. **4. Volfovska, T. O.** (1998). Komunikatyvna kompetentnist osobystosti yak umova vzaemorozuminnia ta dosiahnennia zghody [Communicative competence of the individual as a condition for mutual understanding and agreement]. *Psykhologo-pedahohichna nauka i suspilna ideolohiia – Psychological and pedagogical science and social ideology*. Kyiv: Hnozys [in Ukrainian]. **5. Emel'yanov, Yu. N.** (1985). Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie [Active socio-psychological training]. Leningrad: LGU [in Russian]. **6. Lukianiuk, V.** Slovnyk



inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. Retrieved from <https://www.jnsm.com.ua/sis/index.shtml> [in Ukrainian].

7. **Matsko, L. I., & Kravets, L. V.** (2007). *Kultura ukrainskoi fakhovoi movy* [Culture of the Ukrainian professional language]. Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].

8. **Orliv, M. S.** (2020). Rozvytok liudskykh resursiv ta orhanizatsiinoi kultury v derzhavnykh orhanakh: vykorystannia tekhnolohii dyzain-myslennia [Development of human resources and organizational culture in government agencies: the use of design thinking technology]. *Publichne upravlinnia ta administruvannia v Ukraini – Public administration in Ukraine*, 19, 76-81 [in Ukrainian].

9. **Pochepcov, G. G.** (2001). *Teoriya komunikacii* [Communication theory]. K.: Vakler; M.: Refl-buk [in Russian].

10. **Ferrazzi, K.** (2014). *Never Eat Alone, Expander and Updated: and Other Secrets to Success, One Relationship at a Time*. New York: Crown Business [in English].

11. **Katzenbach, J. R., & Smith, D. K.** (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization*. Boston: Harvard Business School. Retrieved from <http://archive.tlt.psu.edu/suggestions/teams/about/definition.html> [in English].

12. **Kolto, J.** (2015). Design Thinking Comes of Age. *Harvard Business Review*, September, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1145/2180868.2180874> [in English].

13. **Lewis-McClear, K., & Taylor, M.** Psychological contract breach and the employment exchange: perceptions from employees and employers. *Paper Presented to the Academy of Management*. San Diego. Retrieved from <http://archive.tlt.psu.edu/suggestions/teams/about/definition.html> [in English].

14. **Stigliani, I.** Design Thinking – The Key to Successful Innovation? Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/imperialinsights/2018/02/14/design-thinking-the-key-to-successfulinnovation/#6b53efae301e> [in English].

#### **Варяниця Л. О. Комунікативна компетентність як складова дизайн-мислення**

У статті проаналізовано поняття комунікативної компетентності як складової дизайн-мислення; визначено та схарактеризовано структурні компоненти дизайн-мислення, які визначаються як етапи: емпатія, фокусування, ідеяція, прототипування та тестування. Автором статті визначено навички та уміння комунікативної компетентності, які реалізуються на кожному з етапів дизайн-мислення: уміння та готовність встановлювати контакти з людьми, організовувати емоційно невимушене спілкування; керувати власними емоціями; аналізувати ситуацію, слухати та розуміти почуте.

*Ключові слова:* дизайн-мислення, емпатія, фокусування, ідеяція, прототипування, тестування, комунікативна компетентність, комунікативні навички, комунікативні уміння.

**Варяниця Л. А. Коммуникативная компетентность как составляющая дизайн-мышления**

В статье проанализировано понятие коммуникативной компетентности как составляющей дизайн-мышления; определены и охарактеризованы структурные компоненты дизайн-мышления, которые определяются как этапы: эмпатия, фокусировка, идеация, прототипирование и тестирование. Автором статьи определены навыки и умения коммуникативной компетентности, реализуемые на каждом из этапов дизайн-мышления: умение и готовность устанавливать контакты с людьми, организовывать эмоционально непринужденное общение; управлять собственными эмоциями; анализировать ситуацию, слушать и понимать услышанное.

*Ключевые слова:* дизайн-мышление, эмпатия, фокусировка, идеация, прототипирование, тестирование, коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки, коммуникативные умения.

**Varianytsia L. Communicative competence as a component of design thinking**

The article focuses on the notion of communicative competence. It also defines and characterizes the structural components of design thinking, including empathizing, focusing, ideation, prototyping and testing. The skills and abilities associated with the communicative competence and applied at every phase of design thinking are determined. The main abilities of the communicative competence which are important for design thinking include the abilities to establish rapport with people, provide for relaxed communication, control one's own emotions, analyse the situation, listen and understand what is being said.

*Key words:* design thinking, empathy, focus, ideation, prototyping, testing, communicative competence, communicative skills, communicative abilities.

Стаття надійшла до редакції 15.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Починкова М. М.

УДК 376:159.944

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-233-243

**Григор'єва Інна Олександрівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

в. о. завідувача кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

grigorevainna777@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2705-3041>

### **ПРИЧИНИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ**

На думку вчених, фахівці інклюзивно-ресурсних центрів – це та категорія професіоналів, яка великою мірою схильна до вигорання внаслідок специфіки своєї діяльності. До основних груп факторів, що сприяють формуванню синдрому професійного вигорання, як було зазначено вище, відносяться: індивідуальні особливості особистості (характерологічні, самооцінка, освіта тощо); організаційні (зміст праці, робочі перевантаження, умови праці); особливості професійної діяльності. Професія фахівця інклюзивно-ресурсного центру не має високого соціального статусу в нашому суспільстві. Фактично низька оцінка його праці може бути джерелом виникнення професійного вигорання. Окрім цього, курс освіти фахівців інклюзивно-ресурсних центрів не передбачає оволодіння практичними навичками подолання періодичних зіткнень з нестандартними випадками і великим емоційним навантаженням (Інклюзивне навчання. Статистичні дані: Міністерство освіти і науки України, 2020). Робота з особливою дитиною та її батьками вимагає немало енергії. Фахівець занурюється у сімейну ситуацію дитини з ООП та її проблеми. Поступово емоційно-енергетичні ресурси виснажуються, і виникає необхідність відновлювати їх або берегти, удаючись до тих або інших прийомів психологічного захисту. Деякі фахівці згодом змінюють профіль роботи та навіть професію. Сприйняття несприятливих сторін діяльності загострюється, і тоді людина надзвичайно переживає щодо стресових ситуацій, конфліктів, допущених помилок (Демченко, 2017).

У дослідників, які займаються вивченням проблеми професійного вигорання, особливе занепокоєння викликають низькі показники комунікативної толерантності, що мають бути найбільш розвиненими у фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. У зв'язку з тим, що в їх діяльності інтенсивність спілкування вкрай висока, саме вони найбільш схильні до виникнення професійного вигорання. До основних проявів

синдрому відносять емоційну стриманість, особистісну обмеженість, агресивність, ігнорування індивідуальних особливостей клієнтів. Така професійна деформація заважає якісному виконанню трудової діяльності й негативно впливає на колег та клієнтів. У професіях типу «людина-людина» тривалі, різноманітні й когнітивно складні ситуації спілкування з іншими людьми висувають високі вимоги до якості спілкування (довірливості, професіоналізму, емоційної стійкості тощо) і до високої комунікативної компетентності, оскільки від якості спілкування залежать результати взаємодії та перспективи майбутніх ділових, або інтерперсональних контактів. Дані особливості ділового спілкування виступають в якості загальних професійних стресів, які відносяться до ряду «комунікативних». Стрес є реакцією не стільки на фізичні властивості ситуації, скільки на особливості взаємодії між працівником і навколишнім середовищем. Попередженню професійного вигорання фахівців інклюзивно-ресурсних центрів сприяє виконання низки рекомендацій: визначення короткострокових і довгострокових цілей, відпочинок від роботи та інших навантажень, оволодіння вміннями і навичками саморегуляції, професійний розвиток і самовдосконалення, уникнення непотрібної конкуренції, емоційне спілкування, фізичні навантаження і здоровий спосіб життя. Створення можливості для творчого зростання, підвищення рівня заробітної плати, використання технічних засобів, хороші взаємини в колективі, високий рівень відповідальності за працю (Юрків, 2010) Також для попередження та допомоги фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів у подоланні синдрому професійного вигорання рекомендується наступне:

- організація робочих пауз для емоційного розвантаження;
- оптимізація режиму роботи і відпочинку;
- навчання прийомам релаксації та саморегуляції психічних станів;
- прищеплювання навичок конструктивних (успішних) моделей доцільної поведінки.

Дані різноманітних досліджень доводять, що до вигорання більш схильні молоді недосвідчені фахівці, оскільки у них нереалістичні очікування щодо професії, організації та професійної успішності. Джерелом вигорання можуть стати завищені і незадоволені очікування. В цілому, чим більша невідповідність між очікуваннями і дійсністю, тим негативнішими будуть наслідки для працівника та організації (Максименко та ін., 2006).

Науковець Т. Форманюк виділяє три фактори, що відіграють істотну роль в синдромі професійного вигорання: особистісний, рольовий та організаційний. Особистісний чинник включає мотивацію, способи реагування на стреси та інші індивідуальні особливості. Наприклад, низька оцінка значимості роботи і незадоволеність професійним зростанням визначають швидкий розвиток синдрому професійного вигорання (Форманюк, 2004). На думку І. Савчук,

найбільш вразливі в цьому відношенні люди, які реагують на стрес агресивно, нестримано, прагнучи до суперництва. Також до вигорання здебільшого схильні трудоголіки, тобто працівники з високою самовіддачею та відповідальністю. Фактично такі працівники знайшли своє покликання в роботі, трудяться до самозабуття, з установкою на постійний робочий процес. Рольовий фактор пов'язаний з рольовою конфліктністю і рольовою невизначеністю, а організаційний фактор включає характеристики професійних завдань, характер керівництва, ступінь відповідальності тощо. Т. Форманюк відзначає, що багато дослідників висувають гіпотезу про існування індивідуальних відмінностей у толерантності, які сприяють розвитку синдрому професійного вигорання. Зазначені нижче типи поведінки та переживання в професійній сфері визнають індивідуальну схильність людини до появи даного синдрому (Форманюк, 2004).

**Тип G** – здоровий, активний, здатний до вирішення проблем, контролюючий власні енергетичні витрати, застосовує конструктивні способи подолання негативних ситуацій.

**Тип S** – економний, ощадливий, з середнім рівнем мотивації, зберігає дистанцію щодо професійної діяльності.

**Тип A** – тип ризику, що характеризується високим суб'єктивним значенням професійної діяльності, великим ступенем готовності до енергетичних витрат і низькою стійкістю до фрустрації і стресу.

**Тип B** – тип професійного вигорання, для якого характерні: низьке суб'єктивне значення професійної діяльності, низька стресостійкість, обмежена здатність до релаксації і конструктивного вирішення проблем, спостерігається тенденція до відмови і уникнення в складних професійних чи особистісних ситуаціях. Високе професійне навантаження в поєднанні з сімейними турботами, відносно низькою зарплатою, нестачею часу на відпочинок і відновлення нервово-психічного потенціалу сприяють емоційному і фізичному виснаженню жінок, що позначається на виконанні ними своїх обов'язків. У неодружених і розлучених чоловіків емоційне виснаження корелює з низькою самоповагою, переживанням міжособистісної самотності (дефіцит довірливих і теплих відносин), низькою пізнавальною активністю та стресостійкістю. Наслідками професійного вигорання також є переживання самотності, зниження задоволеності життям і своїми досягненнями (самореалізацією). Розлучені чоловіки важче справляються з професійними стресами, і тому серед них більше тих, хто відчуває високий ступінь виснаження. На відміну від чоловіків, жінки більшою мірою схильні до цього синдрому в сім'ї. Професійне вигорання у жінок та чоловіків проявляється по-різному. У жінок, порівняно з чоловіками, дестабілізуючий вплив більший і числові параметри емоційності вищі, іншими словами в жінок структури професійної діяльності сильніше залежать від проявів емоцій, ніж у чоловіків (Максименко та ін, 2006).

Окрім цього, фахівці інклюзивно-ресурсних центрів, з високим ступенем професійного вигорання, мають найнижчі показники особистісного адаптаційного потенціалу, поведінкової регуляції і нервово-психічної стійкості в порівнянні зі своїми колегами, які володіють низьким ступенем професійного вигорання. Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів, які володіють високим адаптаційним потенціалом, нервово-психічною стійкістю і регуляцією своєї поведінки, менш схильні до негативного впливу професійних стресів та вигорання, вони демонструють високу адаптивну поведінку в професійному середовищі, ніж їх колеги з відносно низькими адаптаційними здібностями. Ця закономірність простежується незалежно від віку та стажу роботи фахівця. Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів працюють у доволі неспокійній, емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги та контролю за взаємодією в системі «людина-людина». За таких умов стрес спричиняється безліччю стресогенів, які безперервно накопичуються в різних сферах життєдіяльності. Високий рівень професійного вигорання дезорганізує діяльність і знижує здатність фахівця до саморегуляції поведінки, що веде до емоційного та фізичного виснаження. Оскільки з віком біологічні адаптаційні можливості людини знижуються, для попередження вигорання необхідно створювати такі організаційні умови, щоб вони сприяли збереженню і розвитку особистісних адаптаційних здібностей, особливо зі збільшенням віку і стажу роботи працівника. Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів з високим ступенем вигорання частіше використовують обережні стратегії поведінки, уникають проблемних ситуацій, імпульсивних дій, ніж ті, які демонструють низький ступінь вигорання. У формальному спілкуванні з дітьми з особливими освітніми потребами «вигорілий» фахівець не відчуває радості, задоволення від своєї праці. До кінця робочого дня він відчуває втому через необхідність активно взаємодіяти зі співрозмовниками, а також контроль та оцінку власної трудової діяльності. Поведінка фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, які демонструють низький ступінь професійного вигорання характеризується більш «здоровим Е» стресом: асертивністю, готовністю до соціальних контактів і пошуку соціальної підтримки. «Здоровий Е» стрес представляє собою такі моделі поведінки, що сприяють збереженню здоров'я і конструктивній поведінці при професійно важких ситуаціях. Конструктивні моделі, до яких відноситься активна поведінка, підвищують стресостійкість людини, сприяють професійній адаптації й протидіють вигоранню фахівців інклюзивної освіти. Неконструктивні моделі поведінки – пасивні та асоціальні дії – найчастіше пов'язані з низькою стійкістю щодо професійних стресів і ведуть до виникнення синдрому професійного вигорання. Фахівці, які характеризуються високим рівнем вигорання, частіше за своїх колег з низьким рівнем, використовують такі способи поведінки, як уникнення і агресивні дії та рідше – пошук соціальної підтримки. Тому для попередження

професійного вигорання доцільно організувати проведення спеціальних програм та тренінгових занять з психологічного розвантаження та навчання прийомам і технікам, що знижують ризик появи синдрому (Миронова, 2017). Для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів неконструктивними способами поведінки представляються уникнення та агресивні дії. Перше не дозволяє ефективно вирішувати виникаючі професійні проблеми і встановлювати доцільні відносини з дітьми з особливими освітніми потребами та колегами, що веде до підвищення рівня психологічного стресу й ризику вигорання. Агресія також перешкоджає формуванню сприятливого психологічного клімату в робочому середовищі і ускладнює вирішення професійних завдань. Вона є однією із найбільш складних деформацій особистості фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень дозволив узагальнити причини виникнення агресії, умовно поділивши їх на три групи. Суб'єктивні чинники обумовлені індивідуально-психологічними особливостями особистості фахівця, що проявляються у взаємодії зі змістом, умовами та тривалістю його професійної діяльності. Об'єктивні фактори пов'язані з особливостями соціально-професійного середовища, організацією праці, якістю управління, професіоналізмом керівника. Об'єктивно-суб'єктивні фактори об'єднують причини, викликані дисбалансом особистісного та професійного розвитку. Агресивні прояви можна розділити на два основних типи: *мотиваційна агресія* (агресія як самоцінність) та *інструментальна* як засіб (маючи на увазі при цьому, що і та й інша можуть виявлятися як під контролем свідомості, так і поза нею і пов'язані з емоційними переживаннями гніву, ворожості тощо). Визначивши рівень таких деструктивних тенденцій, можна прогнозувати можливість прояву відкритої мотиваційної агресії.

Одна з діагностичних процедур – це методика діагностики показників і форм агресії А. Басса, А. Дарки, розвиваючи погляди своїх попередників, розділив поняття «агресія» і «ворожість» та визначив останнє як «реакцію, розвиваючу негативні почуття та негативні оцінки людей і подій». Вчені виділили такі види агресії:

1. Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи.
2. Непряма агресія – спрямована на іншу особу (плітки, злобні жарти), а також агресія, що не має адресату – вибухи люті, що проявляються в крику, тупанню ногами тощо.
3. Роздратування – готовність до агресії при щонайменшій причині.
4. Негативізм – опозиційна манера поведінки, зазвичай спрямована проти авторитету і керівництва; така поведінка може наростати від пасивного опору до активної боротьби проти сталих законів і звичаїв.

5. Образа – заздрість і ненависть до оточуючих, обумовлені почуттям гніву на весь світ за справжні чи вигадані страждання.

6. Підозрілість – обережність щодо людей, заснована на переконанні, що оточуючі мають намір принести шкоду.

7. Вербальна агресія – вираз негативних відчуттів як через сварку, крик, так і через зміст словесних відповідей (погрози, лайки та ін.).

8. Почуття провини, докори совісті – почуття провини за прояв агресивної поведінки, які забороняються нормами суспільства. Цей пункт виражає ступінь переконання людини в тому, що вона – погана, що здійснює неправильні вчинки (докори совісті) (Богучарова, 2013).

На протизагу агресії та ворожості, існує конструктивна модель поведінки, що полягає в пошуку та прийнятті соціальної підтримки і допомоги. Ця модель дозволяє ефективно вирішувати проблеми міжособистісної взаємодії та координувати зусилля для досягнення цілей спільної діяльності. Той факт, що фахівці інклюзивно-ресурсних центрів з високими показниками професійного вигорання рідше звертаються до пошуку соціальної підтримки, можна пояснити наступним чином: високий рівень професійного вигорання, як правило, супроводжується ускладненням відносин з оточуючими людьми і зниженням професійних досягнень, які багато в чому залежать від співпраці з колегами. Очевидно, що синдром спричиняє зниження частоти звернень до оточуючих за допомогою і підтримкою. Працівники, які не схильні до пошуку соціальної підтримки та допомоги, зазнають великих професійних труднощів, намагаючись добитися всього самотійно, тому рівень стресу у них підвищується. Існує взаємозв'язок особистісного адаптаційного потенціалу, моделей поведінки і схильності до професійного вигорання. Виявлені значущі негативні зв'язки між нервово-психічною стійкістю і такими показниками професійного вигорання, як емоційне виснаження і редукція особистих досягнень, між комунікативним потенціалом і всіма компонентами синдрому вигорання. Оскільки нервово-психічна стійкість і здатність до регуляції поведінки багато в чому визначаються темпераментом і властивостями нервової системи, ймовірно, рівень вираженості цієї властивості визначає і рівень емоційного виснаження, яке виступає центральним компонентом синдрому професійного вигорання. Зв'язок між нервово-психічною стійкістю і редукцією особистих досягнень може бути пояснений тим, що людина з низькою нервово-психічною стійкістю і недостатньо розвиненою здатністю до регуляції поведінки схильна сприймати більший спектр робочих ситуацій як проблемні і важкі. Відповідно вона відчуває себе недостатньо компетентною, а це породжує негативізм щодо своїх професійних успіхів і службових обов'язків.

У соціальних професіях високі вимоги до спілкування та комунікативної компетентності, оскільки від якості взаємодії залежать результат професійної діяльності. Саме для «комунікативних» професій



характерне щоденне різноманіття емоційно складних ситуацій спілкування, висока відповідальність за результат комунікації, часта відсутність позитивного результату або мотиваційного підкріплення. Негативні взаємозв'язки між комунікативним потенціалом і всіма компонентами синдрому професійного вигорання свідчать про велике значення комунікативних властивостей особистості для професійної адаптації фахівця інклюзивно-ресурсного центру. Специфіка його діяльності полягає в постійному спілкуванні з дітьми, яке передбачає не просто передачу інформації, але й встановлення оптимальних міжособистісних відносин, тому комунікативна здібність є професійно важливою якістю працівника, що визначає успішність його діяльності в цілому. Розвинений комунікативний потенціал перешкоджає появі не тільки деперсоналізації, але й інших компонентів професійного вигорання фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (Демченко, 2017). Високий рівень нервово-психічної стійкості і саморегуляції поведінки перешкоджає розвитку емоційного виснаження, а значний комунікативний потенціал знижує ймовірність виникнення деперсоналізації. Розвинені адаптаційні здібності обумовлюють стійкість фахівців інклюзивно-ресурсних центрів до професійних стресів та сприяють збереженню професійного здоров'я. У зв'язку з високою ймовірністю розвитку синдрому їх професійного вигорання, актуальності набуває питання психопрофілактичних заходів попередження та подолання даного явища. Існують два основних напрями профілактичної та реабілітаційної роботи:

– заходи щодо профілактики синдрому професійного вигорання: навчання соціальним (комунікативним) навичкам, навичкам самоврядування і самовладання, оволодіння конструктивними моделями поведінки;

– реабілітація осіб з синдромом професійного вигорання: відновлення психоенергетичного потенціалу та сенсу професійної діяльності і життя, актуалізація особистісних ресурсів, підвищення самооцінки.

– управлінська діяльність відрізняється складним, багатоплановим характером, що визначається безліччю вимог до технологічної та комунікативної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. З одного боку, управлінські відносини в системі «керівник-підлеглий» продиктовані соціально-економічними і політичними особливостями суспільства, а з іншого – управлінські відносини складаються між людьми і тому обумовлені особливостями їхньої свідомості. Діяльність фахівців інклюзивно-ресурсних центрів характеризується високою інтенсивністю, насиченістю дій, частим втручанням зовнішніх факторів, широкою мережею контактів різного рівня, переважанням безпосереднього мовленнєвого (усного) спілкування з іншими людьми. Його діяльність насичена безліччю організаційних та соціально-психологічних стресів. А специфіка

діяльності обумовлює наявність різних стресогенних ситуацій, що створюють передумови для виникнення синдрому професійного вигорання.

Отже, синдром професійного вигорання є надзвичайно шкідливим станом, що негативно впливає на всі сфери життєдіяльності людини. Тому це явище потребує своєчасної діагностики, проведення індивідуальної та групової роботи. Важливим є попередження виникнення основних симптомів професійного вигорання, а також формування навичок ефективного подолання професійних стресів.

### **Список використаної літератури**

**1. Богучарова О. І.** Синдром професійного вигорання серед українських медичних працівників та педагогів. *Вісник Київського університету. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка.* Київ, 2013. Вип. 17-18. С. 59–63. **2. Демченко І. І.** Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 46 с. **3. Інклюзивне навчання.** Статистичні дані: Міністерство освіти і науки України. 2020. URL : <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani> (дата звернення: 17.08.2020). **4. Колупаєва А. А.,** Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ АТОПОЛ, 2016. 152 с. **5. Миронова С. П.** Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти.* 2017. № 9. С. 125–134. **6. Синдром** «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. К., 2006. 365 с. **7. Юрків Я. І.** Синдром «професійного вигорання» соціальних педагогів при роботі з сім'ями розумово відсталих дітей. *Соціальна педагогіка: теорія та практика.* 2010. № 2. С. 76–82. **8. Форманюк Т. В.** Синдром «емоціонального сгорання» как показатель дезадаптации учителей. *Вопросы психологии.* 2004. № 6. С. 57–65. URL : <http://www.voppsy.ru/issues/1994/946/946057.htm> (дата звернення: 10.08.2020).

### **References**

**1. Bohucharova, O. I.** (2013). Syndrom profesiinoho vyhorannia sered ukrainiskykh medychnykh pratsivnykiv ta pedahohiv [A syndrome of the professional burning down is among the Ukrainian medical workers and teachers]. *Visnyk Kyivskoho universytetu. Serii: Sotsiologhii. Psykholohiia. Pedahohika – Bulletin of the University of Kiev. Series: Sociology. Psychology. Pedagogy, 17-18, 59-63* [in Ukrainian]. **2. Demchenko, I. I.** (2016). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi osvity

[Theoretical and methodical principles of preparation of future teacher of initial classes to professional activity in the conditions of inclusion education]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Uman [in Ukrainian].

**3. Inklusyivne navchannia.** Statystychni dani: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Inclusion of studies. Statistical data: Department of education and science of Ukraine]. (2020). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/statystichni-dani> (Last accessed: 17.08.2020) [in Ukrainian].

**4. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M.** (2016). *Inklusyivna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusion education: from bases to practice]. Kyiv: TOV ATOPOL [in Ukrainian].

**5. Myronova, S. P.** (2017). *Robota fakhivtsiv z simiamy, yaki vykhovuiut ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [Work of specialists on families, that bring up children with the special educational necessities]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity – Current issues of correctional education*, 9, 125-134 [in Ukrainian].

**6. Maksymenko, S. D., Karamushky, L. M., & Zaichykova, T. V.** (Eds.). (2006). *Syndrom «profesiinoho vyhorannia» ta profesiina kariera pratsivnykiv osvitnikh orhanizatsii: henderni aspekty* [Syndrome of the «professional burning» down and professional career of workers of educational organizations: gender aspects]. Kyiv [in Ukrainian].

**7. Yurkiv, Ya. I.** (2010). *Syndrom «profesiinoho vyhorannia» sotsialnykh pedahohiv pry roboti z simiamy rozumovo vidstalykh ditei* [Syndrome of the «professional burning» down of social teachers during work with families mentally backward children]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social pedagogy: theory and practice*, 2, 76-82 [in Ukrainian].

**8. Formanyuk, T. V.** (2004). *Syndrom «emocional'nogo sgoraniya» kak pokazatel' dezadaptatsii uchitelej* [Syndrome of «emocional sgoraniya» is shown by the teacher's dezadaptation]. *Voprosy psihologii – Questions of psychology*, 6, 57-65. Retrieved from <http://www.voppsy.ru/issues/1994/946/946057.htm> (Last accessed: 10.08.2020) [in Ukrainian].

### **Григор'єва І. О. Причини та особливості професійного вигорання фахівців інклюзивно-ресурсних центрів**

У статті розкрито причини та особливості синдрому професійного вигорання фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Визначено основні групи факторів, що сприяють формуванню синдрому професійного вигорання, до яких відносяться: індивідуальні особливості особистості (характерологічні, самооцінка, освіта тощо); організаційні (зміст праці, робочі перевантаження, умови праці); особливості професійної діяльності. Також узагальнено певні рекомендації для попередження та допомоги фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів у подоланні синдрому професійного вигорання. Розкрито питання психопрофілактичних заходів попередження та подолання даного явища у зв'язку з високою імовірністю розвитку синдрому їх професійного вигорання, узагальнено основні напрями профілактичної та реабілітаційної допомоги фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів щодо подолання, профілактики та попередження синдрому професійного вигорання.

*Ключові слова:* синдром, інклюзія, реабілітація, профілактика, фахівці, психопрофілактика, фактор ризику.

**Григорьева И. А. Причины и особенности профессионального выгорания специалистов инклюзивно-ресурсных центров**

В статье раскрыты причины и особенности синдрома выгорания у специалистов инклюзивно-ресурсных центров. Выделены основные группы факторов, способствующих формированию эмоционального выгорания, к которым относятся: индивидуальные черты личности (характерологические, самооценка, образование и др.); организационные (содержание работы, перегрузка, условия труда); особенности профессиональной деятельности. Также есть рекомендации по профилактике и помощь специалистам инклюзивно-ресурсных центров в преодолении синдрома выгорания. Освещен вопрос о психопрофилактических мероприятиях по предупреждению и преодолению этого явления в связи с высокой вероятностью развития выгорания, обобщены основные направления профилактической и реабилитационной помощи специалистам инклюзивно-ресурсных центров по преодолению и предупреждению выгорания.

*Ключевые слова:* синдром, инклюзия, реабилитация, профилактика, специалисты, психопрофилактика, фактор риска.

**Grigorieva I. Causes and features of professional burnout of specialists of inclusive resource centers**

The article reveals the causes and features of burnout syndrome in specialists of inclusive resource centers. The main groups of factors that contribute to the formation of burnout are identified, which include: individual personality traits (characterological, self-esteem, education, etc.); organizational (content of work, work overload, working conditions); features of professional activity. There are also recommendations for prevention and assistance to specialists of inclusive resource centers in overcoming the burnout syndrome. The issue of psychoprophylactic measures to prevent and overcome this phenomenon due to the high probability of developing burnout is summarized, the main areas of preventive and rehabilitation care for specialists of inclusive resource centers to overcome, prevent and prevent burnout are summarized. It is proved that with a high probability of developing the syndrome of their professional burnout, the issue of psychoprophylactic measures of prevention and overcoming this phenomenon acquires relevance. There are two main areas of preventive and rehabilitation work. It is proved that the activity of specialists of inclusive-resource centers is characterized by high intensity, saturation of actions, frequent intervention of external factors, a wide network of contacts of different levels, the predominance of direct speech (oral) communication with other people. It is determined that the activity is saturated with many organizational and socio-psychological stresses. And the specifics of the activity causes the presence of

various stress-genic situations that create preconditions for the occurrence of professional burnout syndrome. Consequently, professional burnout syndrome is an extremely harmful condition that negatively affects all areas of human activity. Therefore, this phenomenon requires timely diagnosis, individual and group work. It is important to prevent the occurrence of the main symptoms of professional burnout, as well as the formation of skills to effectively overcome professional stress.

*Key words:* syndrome, inclusion, rehabilitation, prevention, specialists, psychoprophylaxis, risk factor.

Стаття надійшла до редакції 28.10.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Нікітіна А. В.

УДК 378.091.26-051

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-244-254

**Докучаєва Вікторія Вікторівна,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри дошкільної та початкової освіти  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.  
dokuchaevaviktoria11@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8420-0154>

### **КОНТРОЛІНГ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ОСНОВІ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ**

Звертаючись до аналізу проблеми, що має актуальність для теорії і практики сучасної освіти, передусім, зазначимо на такі її особливості, як нелінійність і конвергентність, які свідчать про те, що ймовірніше знання, подане через формулювання проблеми, має утворюватися на перетині кількох гностичних площин. Виникнення й виокремлення останніх зумовлюється ситуацією інноваційного пошуку, ініційованого створюючим суб'єктом задля отримання нового знання, що в соціальній практиці зазвичай подається як суспільно значущий продукт (за умови відповідності критеріям науково-технічного прогресу) (Докучаєва, 2007).

Саме *нелінійність* (множинність, альтернативність шляхів розвитку) і конвергентність (зведення окремих рішень у єдину стратегію) і визначатимуть специфіку *предмета* дослідження в цій статті, що полягає в особливостях організації зворотного зв'язку в процесі контролінгу проєктувальної діяльності майбутніх педагогів.

З'ясовуючи сутність феномена, задекларованого назвою статті й поданого через формулювання проблеми, розглянемо останнє як певну логіко-семантичну конструкцію, з таким виокремленням основних її логічних ланок, що містяться в поняттях «контролінг», «проєктувальна діяльність», «зворотний зв'язок».

Утім, аби схарактеризувати цілісний конструкт «контролінг проєктувальної діяльності майбутнього педагога на основі зворотного зв'язку», необхідно, крім очевидних гностичних площин, урахувати, так би мовити, «приховану», яка зумовлена контекстом здійснення зворотного зв'язку, що пов'язаний з дистанційним режимом навчання.

З огляду на це, за основу беремо припущення, що предмет дослідження становить собою розгалужену, ієрархізовану, багатоступеневу систему процесів, у якій виділяємо *макрорівень* (дистанційна освіта), *мезорівень* (проєктувальна діяльність), *локальний рівень* (контролінг), *мікрорівень* (зворотний зв'язок).

Якщо, з позиції теорії управління застосувати, як доцільний, суб'єкт-об'єктний підхід, то акценти в питанні співвідношення вищезазначених систем будуть дещо змінені. Отже, у нашому випадку, для керуючого суб'єкта об'єктом управління є проєктувальна діяльність, що постає керованою системою. Контролінг проєктувальної діяльності подається як функція управління. Зворотний зв'язок, стосовно контролінгу, є його інструментом (або, інакше кажучи – *методом*). Процесуальне розгортання діяльності з контролінгу й діяльності щодо забезпечення зворотного зв'язку подаються як «процес у процесі».

При цьому, зауважимо на те, що дистанційний режим навчання також є об'єктом управлінського впливу, однак цей вплив – інший, ніж той, що спрямований на проєктувальну діяльність. Сенс відмінності полягає в тому, що процес проєктування організовується всередині управлінської системи, тоді як процес дистанційного навчання – поза її межами. Тому, є підстави говорити, що, з боку менеджера (викладача), провідними функціями впливу на проєктувальну діяльність є функції *контролінгу*, а на процес здійснення дистанційного режиму – функції *коригування*.

Утім, залишаючи питання щодо можливості надання управлінського впливу на вимоги дистанційного навчання для окремого розгляду, зазначимо, що в цій статті вимоги дистанційної освіти розглядаються як макроумови (Докучаєва, 2007), що враховуються, як зовнішні чинники, на етапі входження в систему управління.

Як показують джерела, дистанційне навчання, за своїм первісним призначенням, мало символізувати трансформаційні зрушення у сталій системі освіти, нову віху в її розвитку – на початку ХХІ століття. Дистанційна форма навчання, що виникла, умовно кажучи, як бренд оновлення освітньої індустрії, дедалі постає як єдність найкращих інших форм, що, зрештою, «...увійшла у ХХІ століття як найбільш перспективна, синтетична, гуманістична, інтегральна форма отримання освіти» (Петрук, 2012).

До цього слід додати, що сьогодні дистанційна форма освіти – це невід'ємний, якщо не визначальний, складник «нової реальності», що має під собою, як ми знаємо, пандеміогенетичні (В. Д.) підвалини. Утім, необхідно зважити на те, що, як і в будь-якого інструменту, у дистанційної освіти є свої переваги й обмеження. До переваг, на думку дослідників, слід віднести відкритість та доступність системи освіти, інтегруючі, культуруотворювальні, комунікаційні й соціалізуючі можливості мережевого простору.

Якщо говорити про недоліки (обмеження) дистанційної освіти, то є усвідомлення того, що вони, здебільшого, пов'язані з найсуттєвішою її ознакою, з огляду на сучасну дійсність, а саме – *усунення людського фактора* з безпосередньої (реальної) системи взаємодії – професійної, навчальної, творчої, ділової, функціональної тощо. Натомість, як компенсацію, отримуємо виникнення безлічі нових функцій менеджера

(викладача, організатора освітнього процесу й т. ін.), що суттєво ускладнює власне процес управління (викладання, організації освітнього процесу й т. ін.).

За таких умов, цілком природним виявляється прагнення відповідального суб'єкта (керівника, організатора, посадової особи тощо) надати керований вплив на процеси, що відбуваються в реальній системі, але за рахунок штучних технологій, зокрема – комунікаційних (В. Д.). У нашому випадку – це процес підготовки майбутніх педагогів, здійснюваний (переважно!) у дистанційному режимі. Тому, як цілком доречно і своєчасно розглядаємо постановку завдання для освітнього менеджменту щодо створення певної організаційної (управлінської) системи освітнього процесу, яка б гарантовано вела його учасників до сталих високих результатів.

З огляду на це, далі, як гіпотетично прийнятну, розглядаємо систему *контролінгу проєктувальної діяльності майбутніх педагогів на основі зворотного зв'язку*. Із з'ясуванням сутності останньої ми й пов'язуємо мету статті.

Контролінг, з позицій теорії управління, є концепцією ефективного керування об'єктом, з метою забезпечення його постійного й тривалого існування в постійно змінюваному середовищі (Дейкова, 2012). На думку Т. Дейкової, «контролінг – це нове явище в теорії й практиці сучасного управління, що виникло на перетині економічного аналізу, планування, управлінського обліку й менеджменту» (Там само, с. 98). Авторка вважає, що контролінг можна визначити як систему перевірки того, якою мірою успішно підприємство просувається до своєї мети (Там само).

У педагогічному менеджменті мету контролінгу пов'язують із дослідженням адміністрацією більш високого рівня управління освітньою установою, й, далі, – з підвищенням якості освіти (Іванов, 2007). У практиці інноваційного освітнього менеджменту виокремлюють такі функції контролінгу:

- координація управлінської діяльності щодо досягнення цілей освітньої установи;
- інформаційна й консультативна підтримка ухвалення управлінських рішень;
- створення й забезпечення функціонування загальної інформаційної системи освітньої установи;
- забезпечення раціональності управлінського процесу (Ясвин, 2001).

Дослідники, що вивчають на практиці процес контролінгу, пропонують вирізняти такі ступені контролінгу:

1. Визначення критеріїв, стандартів і показників виконання робіт.
2. Порівняння досягнутих результатів зі встановленими стандартами, у зв'язку з чим ураховують такі моменти:



- а) установлення масштабів відхилень;
  - б) визначення точки відхилення (помилки);
  - в) отримання інформації (тобто – зворотний зв'язок, В. Д.).
3. Вибір дій з боку керівника (Дейкова, 2012, с. 9).

Таким чином, з позиції практики здійснення контролінгу в освітніх установах, ключовими завданнями адміністратора є: фіксація відхилень; оцінка їх значущості; отримання (у максимальному обсязі) інформації.

Стосовно теорії питання, має сенс з'ясування дефініції поняття «контролінг». Визначення його сутності безпосередньо пов'язане з питанням співвідношення з іншими поняттями, й, насамперед, – із категорією «управління». Установлення відмінності (спільності) між ними може відбуватися в площині понять «система контролінгу» і «система управління» (Нагуманова, 2016). Рефлексія на предметну площину нашого дослідження (а саме – контекст проєктувальної діяльності майбутніх педагогів) дозволяє констатувати, що сутність цієї відмінності полягає в об'єктах впливу з боку обох систем: для системи управління цим об'єктом є керована (підпорядкована) система (або певна її підсистема), тоді як для системи контролінгу – це власне діяльність з організації процесу, що контролюється (стратегія, етапи реалізації, алгоритм дій, критеріальне забезпечення, еталони вимірювання поточних і підсумкових результатів тощо) (Докучаєва, 2005).

У той же час, як одне з найбільш узагальнених (універсальних) визначень контролінгу, ми розглядаємо саме дефініцію, що базується на безпосередньому зв'язку з поняттям «управління», і полягає в такому: контролінг – це концепція системного управління та спосіб мислення менеджерів, що ґрунтується на прагненні забезпечити довгострокове ефективне функціонування організації (Нагуманова, 2016, с. 73).

Подальше з'ясування сутності контролінгу уможлиблюється порівнянням із терміном «контроль».

На думку С. Якушевої, асоціювання з останнім котролінгу є недоречним, оскільки ці поняття, фактично, є протилежними за сенсом (Якушева, 2009, с. 417): «Контроль спрямований у минуле, на з'ясування часу помилок і прорахувань, а контролінг – це є управління теперішнім і майбутнім, у якому забезпечується тривале функціонування освітньої організації та її структурних одиниць, – так само вважають А. Кармінський та С. Фалько (Контроллинг, 2014).

С. Якушева, розглядаючи генезис виникнення контролінгу як феномена, пов'язує його з синергетичним ефектом, адже, на її думку, управління організацією утворюється як система, діяльність якої передбачає вчасну адаптацію до внутрішніх та зовнішніх змін. Саме внаслідок самоорганізації (що є синергетичною рисою – В. Д.), у структурі управління виникає такий елемент, як контролінг (Якушева, 2009, с. 417). Науковець, визначаючи європейське походження терміна «контролінг» (від англійської the control – контролювати, керувати,

французької, де він означає «реєстр, список»; офіційно прийнятий до обігу в Німеччині), також зауважує, що цей термін поєднує два складники контролінгу: контролінг як філософія й контролінг як інструмент (Там само).

З огляду на стійкий інтерес до контролінгу з боку організацій, що працюють у різних сферах суспільної діяльності (промисловість, обслуговування, торгівля, освіта тощо), сьогодні визначено, як основні, два підходи до розуміння сутності контролінгу:

- 1) як підсистеми менеджменту;
- 2) як нової філософії управління (Якушева, 2009, с. 417 – 418).

У цілому, ми поділяємо позицію С. Якушевої стосовно осмислення феномена контролінгу в площині інноватики й освітнього інжинірингу, що, до того ж, виявляється близьким до нашої концепції дослідження (Докучаєва, 2007), і полягає в такому: «Упровадження інноваційних відносин до сфери управління сучасною освітньою організацією... є нагальною проблемою, розв'язання якої є можливим за наявності науково обґрунтованої бази, що враховує... досвід професійно-педагогічного інжинірингу, та яка реалізує системне проектування моделей освітнього процесу, зокрема, педагогічного контролінгу – як складника системи управління освітньою організацією (Там само, с. 414).

Отже, термін «контролінг проектувальної діяльності майбутніх педагогів на основі зворотного зв'язку» розглядаємо в предметній площині освітнього інжинірингу, зокрема – серед питань його наукового й технологічного супроводу (Докучаєва, 2019). Для з'ясування способу реалізації процедури контролінгу проектувальної діяльності майбутніх педагогів на основі зворотного зв'язку розглянемо основні характеристики останнього.

У загальному випадку, зворотний зв'язок (англ. feedback) подається як вплив результату функціонування будь-якої системи на характер подальшого її функціонування (Вікіпедія). У такому розумінні термін є придатним для широкого використання – «стосовно перебігу процесів у соціальних, біологічних, технічних, економічних та інших системах, а також у кібернетиці та теорії автоматичного регулювання та управління» (Там само). Загальноприйнятою типологією зворотного зв'язку (на підставі ознаки характеру впливу) передбачено поділ останнього на позитивний та негативний, жорсткий та гнучкий, загальний та місцевий його типи (Енциклопедія кібернетики, т. т. 1, 2).

Позитивний зворотний зв'язок подається як такий, що приводить до такої поведінки системи у відповідь на збурення, у результаті якої збільшується величина цього збурення (Keesing, 1981). Інакше кажучи, позитивний зворотний зв'язок має «прискорювати реакцію системи на зміну вхідного сигналу», з огляду на що «його використовують у ... ситуаціях, коли потрібна швидка реакція у відповідь на зміну зовнішніх параметрів» (Там само).

Установлено, що саме позитивний зворотний зв'язок приводить до нестійкості й виникнення якісно нових систем (Keesing, 1981; Wiener 1948), що також є концептуально наближеним до нашого дослідження (Докучаєва, 2007), з огляду на класоутворювальні ознаки інноваційної педагогічної системи.

У питаннях організації комунікаційних процесів у освітній сфері ми поділяємо підхід, що пропонують В. Крашенінніков і Ю. Подгурецькі, які пов'язують цілі застосування інформаційних технологій зі «створенням нових можливостей у освітніх системах для всіх учасників», що, у свою чергу, має «визначати умови проектування сучасних наукоємних педагогічних технологій» (Крашенінніков, 2012, с. 129). Є сенс, на нашу думку, розглядати, як *провідний, принцип упровадження соціальних комунікацій* в освітній процес, *поєднання* високих технологій, з такими педагогічними технологіями:

- технології творчості, ґрунтовані на розв'язанні творчих рішень;
- технології навчання через науково-дослідну діяльність;
- технології навчання через метод проектів;
- технології особистісного самовизначення (на підставі траєкторії індивідуальної освіти) (Там само).

У режимі дистанційного навчання процес комунікації і зворотний зв'язок, зокрема, подається як постійний, цілеспрямований процес взаємодії усіх учасників дистанційного навчання, що має на меті отримання інформації про хід та результати навчальної діяльності студентів та відповідну розробку коригувальних дій щодо вдосконалення навчальної системи (Олійник). Основними складниками зазначеного процесу визначено спостереження, обговорення, оперативний зворотний зв'язок, зворотний зв'язок за підсумками групової роботи (Там само).

Саме через специфіку навчання в дистанційному режимі *моніторинг проєктувальної діяльності* (Докучаєва, 2010) виявляється недостатнім інструментом для отримання інформації й моделювання адекватного реагування на неї, і тому замінюється контролінгом. Аби визначити ключові процедурні моменти в організації останнього на основі зворотного зв'язку, переглянемо найбільш суттєві ознаки феномена проєктувальної діяльності в освітньому просторі.

Згідно з концепцією дослідження (Докучаєва, 2007), «проєктування інноваційних педагогічних систем є видом інтелектуально-творчої (науково-дослідницької) діяльності суб'єкта щодо вивчення резервів освітнього (педагогічного) середовища й подальшого його перетворення, продуктом якої є інноваційна педагогічна система» (Докучаєва, 2007, с. 154).

Психологічна *структура* проєктування подається як «складний, ієрархізований, розгорнутий у часі процес, ... що актуалізований метою створення інноваційної педагогічної системи...» (Там само, с. 154 – 155).

У визначенні структури контролінгу ми ґрунтуємося на вищезазначеній психологічній (структурно-логічній) моделі процесу проектування. Тому процес контролінгу набуває всіх характерних ознак процесу проектування: складність, багатоступінчастість, розгалуженість, ієрархізованість тощо.

Оскільки контролінг, за теорією менеджменту (Економічна енциклопедія, 2000), є позафункціональною діяльністю (тобто, здійснюється на всіх функціональних рівнях, незалежно від відносин безпосереднього підпорядкування), то, повторюючи структурний контур процесу проектування, він, разом з тим, моделюється не як «процес усередині процесу проектування», а як паралельна йому, хоча й автономна, гілка. У цьому сенсі, за структурним поданням, процес контролінгу є наближеним до процесу моніторингу (Докучаєва, 2010, с. 186). Утім, підкреслимо – елементи, що відрізняють схему контролінгу, пов'язані саме з реалізацією процесу зворотного зв'язку.

У визначенні ключових моментів щодо відтворення останнього ми виходимо з відповідних *фаз процесу проектування*, а саме – *пошукової, теоретичної розробки, конструювання, технологічної, моніторингу й оцінки* (Докучаєва, 2005). Інакше кажучи, контролінгу й опрацюванню у спосіб зворотного зв'язку підлягають ті ділянки структурної схеми процесу проектування, що, з огляду на закономірності перетворювальної діяльності, є незворотними, і слугують, відповідно до нашої концепції, «детермінантами розвитку інноваційної педагогічної системи на будь-якому етапі її життєвого циклу» (Там само, с. 174).

Отже, на підставі викладеного вище є можливим таке **резюме**.

Контролінг проектувальної діяльності майбутніх педагогів на основі зворотного зв'язку, за своєю сутністю, є діяльністю щодо обміну інформацією в системі «викладач – студент», зміст якої полягає, з одного боку, у викладенні вимог до розробки певного етапу проектування, а з іншого – у наданні відповіді на кожну вимогу. При цьому слід урахувати, що провідним методом надання цих вимог є пред'явлення завдань проектувального класу.

Визначення точок контролінгу й комунікаційних актів у режимі зворотного зв'язку відбувається з урахуванням ключових фаз процесу проектування, задекларованих у алгоритмах і технології проектувальної діяльності.

В умовах дистанційного навчання, на відміну від процедури моніторингу, саме контролінг на основі зворотного зв'язку здатний підвищити продуктивність і когнітивний потенціал проектувальної діяльності через систему спеціально дібраних методів, що є предметом подальших розвідок.

#### **Список використаної літератури**

**1. Википедия.** URL : <https://context.reverso.net/перевод/английский-русский/feedback>. **2. Дейкова Т. Н., Тимофеева С. М.**

Контроллинг как условие эффективного управления образовательным процессом. *Проблемы современной науки и образования*. 2012. № 3 (13). С. 98–100. **3. Докучаєва В. В.** Інноваційна діяльність у сучасній педагогічній теорії і практиці. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2010. № 9 (196). С. 181–192. **4. Докучаєва В. В.** Когнітивістика як трансдисциплінарна основа освітнього інжинірингу Інновації педагогічної освіти в умовах викликів сьогодення : колективна монографія / за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ, 2019. С. 29–52. **5. Докучаєва В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2005. 304 с. **6. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Луганськ, 2007. 481 с. **7. Економічна** енциклопедія : у 3 т. Т. 1 / редкол. : С. В. Мочерний (відп. ред.) та ін. Київ : Вид. центр «Академія», 2000. 864 с. **8. Енциклопедія** кібернетики. Т. 1, 2. Київ : Головна редакція УРЕ, 1973. 584 с. **9. Иванов Д. А.** Качество образования и управление качеством. *Директор школы (приложение)*. 2007. № 6. С. 23–28. **10. Контроллинг** на промышленном предприятии / под. ред. А. М. Карминского и С. Г. Фалько. Москва : ФОРУМ, ИНФРА-М, 2014. 304 с. (Высшее образование). **11. Крашенинников В. В.,** Подгурецки Ю. Социальные коммуникации в образовании. *Философия образования*. 2012. № 4 (43). С. 123–130. **12. Нагуманова Р. В.,** Сабирова А. И. Контроллинг как современный метод управления субъектами различных сфер деятельности. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2016. 82 с. **13. Олійник Н.** Зворотний зв'язок у дистанційному навчанні. URL : <http://2014.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=61>. **14. Петрук В.** Динаміка розвитку дистанційної освіти в межах її соціально-філософського значення. *Освіта і управління*. 2012. Т. 15. С. 14–19. **15. Якушева С. Д.** Педагогический контроллинг в системе управления современной образовательной организацией (комплексом). *Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса*. 2009. № 3 (48). С. 414–420. **16. Ясвин В. А.** Образовательная среда: от моделирования – к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с. **17. Keesing R. M.** Cultural Anthropology: A contemporary perspective. 2nd ed. Sydney : Holt, Rinehard & Winston, Inc, 1981. P. 149. **18. Wiener N.** Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine. Paris, Hermann et Cie – MIT Press, Cambridge, MA, 1948.

#### References

**1. Wikipediya** [Wikipedia]. Retrieved from <https://context.reverso.net/перевод/английский-русский/feedback> [in Russian]. **2. Dejkova, T. N., & Timofeeva, S. M.** (2012). Kontrolling kak uslovie effektivnogo upravleniya obrazovatel'nym processom [Controlling as a

condition for effective management of the educational process]. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya – Problems of modern science and education*, 3 (13), 98-100 [in Russian].

**3. Dokuchaieva, V. V.** (2010). Innovatsiina diialnist u suchasni pedahohichnii teorii i praktysi [Innovative activity in modern pedagogical theory and practice]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Serii: Pedahohichni nauky – Bulletin of Lugansk Taras Shevchenko National University. Series: Pedagogical sciences*, 9 (196), 181-192 [in Ukrainian].

**4. Dokuchaieva, V. V.** (2019). Kohnityvistyka yak transdystsyplinarna osnova osvithnoho inzhynirynhu Innovatsii pedahohichnoi osvity v umovakh vyklyktiv sohodennia [Cognitivism as a transdisciplinary basis of educational engineering Innovations of pedagogical education in the conditions of today's challenges]. Eds. S. Ya. Kharchenko. (pp. 29-52). Starobilsk [in Ukrainian].

**5. Dokuchaieva, V. V.** (2005). Proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system u suchasnomu osvithnomu prostori [Designing innovative pedagogical systems in the modern educational space]. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].

**6. Dokuchaieva, V. V.** (2007). Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system [Theoretical and methodological principles of designing innovative pedagogical systems]. Luhansk [in Ukrainian].

**7. Mochernyi, S. V.** (Eds.). et al. (2000). Ekonomichna entsyklopediia: u 3 t. [Economic encyclopedia: in 3 v.]. Vols. 1. Kyiv: Vyd. tsentr «Akademiia» [in Ukrainian].

**8. Entsyklopediia kibernetiky** [Encyclopedia of Cybernetics]. (1973). Vols. 1, 2. Kyiv: Holovna redaktsiia URE [in Ukrainian].

**9. Ivanov, D. A.** (2007). Kachestvo obrazovaniya i upravlenie kachestvom [Quality of education and quality management]. *Direktor shkoly (prilozhenie) – School Principal (application)*, 6, 23-28 [in Russian].

**10. Karminskij, A. M., & Fal'ko, S. G.** (2014). Kontrolling na promyshlennomu predpriyatii [Controlling in an industrial enterprise]. Moscow: FORUM, INFRA-M [in Russian].

**11. Krasheninnikov, V. V., & Podgurecki, Yu.** (2012). Social'nye kommunikacii v obrazovanii [Social communications in education]. *Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of Education*, 4 (43), 123-130 [in Russian].

**12. Nagumanova, R. V., & Sabirova, A. I.** (2016). Konrolling kak sovremennyj metod upravleniya sub"ektami razlichnykh sfer deyatelnosti [Konrolling as a modern method of managing subjects of various fields of activity]. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta [in Russian].

**13. Oliinyk, N.** Zvorotnyi zviazok u dystantsiinomu navchanni [Feedback in distance learning]. Retrieved from <http://2014.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=61> [in Ukrainian].

**14. Petruk, V.** (2012). Dynamika rozvytku dystantsiinoi osvity v mezhakh yii sotsialno-filosofskoho znachennia [Dynamics of distance education development within its socio-philosophical significance]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*, 15, 14-19 [in Ukrainian].

**15. Yakusheva, S. D.** (2009). Pedagogicheskij kontrolling v sisteme upravleniya sovremennoj obrazovatel'noj organizaciej (kompleksom) [Pedagogical controlling in the management system of a modern educational organization (complex)]. *Biznes.*

*Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa – Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of Business, 3 (48), 414-420 [in Russian].* **16. Yasvin, V. A.** (2001). *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya – k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Smysl [in Russian]. **17. Keesing, R. M.** (1981). *Cultural Anthropology: A contemporary perspective*. 2nd ed. Sydney: Holt, Rinehard & Winston, Inc. P. 149. **18. Wiener, N.** (1948). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Paris, Hermann et Cie – MIT Press, Cambridge, MA.

**Докучаєва В. В. Контролінг проєктувальної діяльності майбутніх педагогів на основі зворотного зв'язку**

У статті автор досліджує проблему контролінгу проєктувальної діяльності на основі зворотного зв'язку, що становить собою новий предмет для вивчення в освітній галузі. У межах дослідження проблеми подається її обґрунтування як міждисциплінарного феномена.

Через з'ясування сутності конструкту «контролінг проєктувальної діяльності майбутніх педагогів на основі зворотного зв'язку», визначення його структури й технології доводиться доцільність застосування контролінгу проєктувальної діяльності на основі зворотного зв'язку як найбільш прийнятного інструменту освітнього процесу, що організується в дистанційному режимі.

*Ключові слова:* контролінг, зворотний зв'язок, проєктувальна діяльність майбутнього педагога, технологія проєктування інноваційних педагогічних систем, управління, дистанційна освіта.

**Докучаєва В. В. Контролинг проектировочной деятельности будущих педагогов посредством обратной связи**

В статье автор исследует проблему контроллинга проектировочной деятельности на основе обратной связи, представляющей собой новый предмет для изучения в образовательной отрасли. В рамках исследования проблемы подается ее обоснование как междисциплинарного феномена. Посредством выяснения сущности конструкта «контролинг проектировочной деятельности будущих педагогов на основе обратной связи», определения его структуры и технологии доказывается целесообразность применения контроллинга проектировочной деятельности на основе обратной связи как наиболее приемлемого инструмента образовательного процесса, организуемого в дистанционном режиме.

*Ключевые слова:* контролинг, обратная связь, проектировочная деятельность будущего педагога, технология проектирования инновационных педагогических систем, управление, дистанционное образование.

**Dokuchaieva V. Controlling of the projecting activities of future teachers based on feedback**

The author investigates in the paper the problem of controlling of the projecting activities of future teachers based on feedback, which is a new subject for study in the educational branch.

In consequence of clarifying the essence of the construct «controlling the projecting activities of future teachers based on feedback», determining its structure and technology the author proved of using the controlling of projecting activities on the basis of feedback as the most acceptable tool of the educational process, organized in distance schedule.

*Key words:* controlling, feedback, projecting activity of a future teacher, projecting technology of innovative pedagogical systems, management, distance education.

Стаття надійшла до редакції 19.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.



УДК 378.011.3-051:373.3]:004(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-255-264

**Єрмоєнко Ольга Анатоліївна,**  
доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
mishola@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0001-8339-3812>

### **ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається неминучий процес цифрової трансформації, який відбувається в усьому світі. Цифрові інновації змінюють наше суспільство, економіку, освіту та пропонують неймовірні можливості, що стимулюють підвищення ефективності в роботі, покращення життя громадян, поліпшення процесів підготовки фахівців освітньої галузі. У Концепції нової української школи одним із ключових компонентів названо «сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків» (Нова українська школа, 2017). Тому оптимізувати освітній процес можна з наскрізним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, що суттєво розширяють можливості педагога, підвищують його цифрову культуру, зменшать цифровий розрив між учителем й учнем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, засвідчує, що стрімке входження в так зване «digital society» (цифрове суспільство) відбулося внаслідок адаптаційних процесів у суспільстві. Так, зарубіжні науковці П. Прантош та Р. Ейтал стверджують, що цифрове суспільство є прогресивною міждисциплінарною сферою досліджень, яке сформувалося в результаті адаптації, а також інтеграції передових технологій у суспільство, культуру та освіту (Прантош, Ейтал, 2018, с. 6). Важливим є те, що цифрове суспільство залежить від належної співпраці та координації всіх зацікавлених сторін.

Якщо говорити про освітню галузь, то тут найголовнішою проблемою постає, з одного боку, відсутність інфраструктури та належного фінансування процесу цифровізації в закладах освіти, а з іншого – дефіцит кваліфікованих педагогічних кадрів, які вміють та мають можливість систематично використовувати цифрові продукти.

Необхідно підкреслити, що основою цифрового суспільства є саме цифрова грамотність – базова річ, без якої неможливо уявити роботу сучасного фахівця. Тому цифрова грамотність сьогодні стає пріоритетом для вчителя (Іонан, 2021).

Сучасні вчені за останні роки приділили багато уваги питанню діджиталізації в освіті, зокрема формуванню цифрових компетентностей у процесі підготовки вчителів початкової школи. Нам імпонує думка М. Кадемії та М. Косянчук щодо визначення цифрової компетентності як пріоритетного напрямку в підготовці вчителів початкової школи (Кадемія, Косянчук, 2021). Автори зазначають, що саме вчитель початкової школи адаптує дітей до освітнього середовища в умовах інформаційного суспільства, тому подальший розвиток підготовки учителів початкової школи так чи інакше має бути «пов'язаний з дедалі глибшим впровадженням цифрових технологій для розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів» (Кадемія, Косянчук, 2021, с. 17).

Подібної думки дотримується колектив дослідників з Батумського державного університету імені Шота Руставелі (Tavdgiridze, Didmanidze, Sherozia, Khasaia, Kotomenkova, 2020). Науковці стверджують, що здатність до ефективного інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес навчання є важливою компетентністю, яку мають опанувати майбутні вчителі. Відтак використання ІКТ у підготовці студентів з педагогічних спеціальностей напряму впливатиме на якість їхньої майбутньої професійної діяльності. Студенти опановують ІКТ-компетентності під час професійної підготовки через дії та стратегії, що надалі сприятиме підвищенню якості освіти, мотивації учнів та залученню їх до освітнього процесу.

І. Толмачова акцентує важливість сформованості медіакомпетентності в майбутніх учителів початкової школи, що дозволяє вміло користуватися онлайн-сервісами, мобільними додатками, комп'ютерними програмами в процесі викладання окремої дисципліни та адаптуватися до збільшення медіаінформації (Толмачова, 2020).

Науковці Л. Гаврілова, О. Бескорса, О. Ішутіна розробили «цифрове освітнє середовище для професійної підготовки вчителів початкових класів «Початкова школа: навчання впродовж життя» (<http://psll.paradox.dn.ua/>)» (Гаврілова, Бескорса, Ішутіна, 2021, с. 17), що містить відкритий доступ до електронних підручників, наочну демонстрацію, інтерактивні проекти, візуалізацію даних, розробку цифрового сторітелінгу, онлайн-опитування й тестування, систему комунікаційної діяльності в інтернеті: науково-практичні конференції, методичні семінари, практикуми, тренінги тощо.

Дослідники Н. Руденко та Д. Широков (Руденко, Широков, 2020) підтримують необхідність нової організації освітнього процесу, зумовленої сучасними викликами та епідемією Covid-19, шляхом впровадження дистанційного навчання в підготовку вчителів початкової

школи, зокрема збільшення часу на самостійне навчання за допомогою вебквестів та одночасної візуалізації всіх його етапів.

У роботі Л. Шевченко (Шевченко, 2021) запропоновано організувати професійну підготовку вчителів початкової школи із застосуванням хмарних технологій, а саме: «підвищити мотивацію майбутніх учителів до опанування теоретичних знань засобами хмарних технологій; організувати освітню діяльність із використанням дидактичних можливостей хмарних технологій; удосконалити форми, методи і засоби навчання для набуття готовності до використання хмарних технологій у професійній діяльності; оволодіти методикою використання хмарних технологій» (Шевченко, 2021, с. 3).

Викладачі університету Тай Нгуена, які займаються підготовкою вчителів початкових класів, активно застосовують метод проєктного навчання, спрямований на формування самостійних дослідницьких умінь студентів з використанням цифрових технологій та електронних засобів (Bùi Thị Tâm, Dương Giáng Thiên Hương, 2020).

Отже, більшість дослідників відзначає необхідність діджиталізації процесу підготовки вчителів початкової школи та підвищення цифрової компетентності майбутніх учителів засобом цифровізації освітнього середовища. Поширеними засобами цифровізації освітнього контенту є інтернет-портали, мобільні додатки, хмарні технології, онлайн-курси, доступ до цифрових підручників, медіазасоби, вебквести, проєкти тощо.

Проведений аналіз останніх досліджень та публікацій дає підстави стверджувати, що попри велику кількість робіт, присвячених цифровій трансформації в закладах вищої освіти, інформаційній технологізації професійної підготовки фахівців різних галузей, проблема діджиталізації підготовки учителів початкової ланки відкрита для досліджень. Зокрема, поза увагою залишаються деякі аспекти використання цифрових засобів при змішаному форматі підготовки вчителів початкової школи.

Саме тому метою статті є дослідження особливостей діджиталізації процесу підготовки вчителів початкової школи та виокремлення шляхів організації роботи зі студентами з використанням цифрових технологій при змішаній формі навчання.

У роботі було використано загальнотеоретичні методи дослідження: аналіз наукових джерел, аналогії, абстрагування, синтезу й узагальнення, що дозволили здійснити всебічне вивчення та визначення тенденцій і можливостей діджиталізації закладів вищої освіти взагалі та процесу підготовки учителів початкової школи зокрема.

Діджиталізацію розуміємо як процес перетворення інформації в цифровий формат. На сучасному етапі цифрового розвитку вищої освіти спостерігаємо суттєві зміни в традиційних системах підготовки фахівців, пов'язані з процесами адаптації до роботи в умовах пандемії Covid-19 та індивідуалізації освітнього процесу. Переконані в тому, що побудова процесу підготовки вчителів початкової школи з урахуванням індивідуальних особливостей студентів дозволить створити цифрове

освітнє середовище, максимально пристосоване до контингенту студентів, з урахуванням своєрідності їхнього індивідуального розвитку, можливостей, потреб та інтересів.

Необхідно зауважити, що процес підготовки вчителів початкової школи досі наближений до традиційної системи, водночас активно залучаються елементи онлайн-освіти з використанням оцифрованого навчально-інформаційного контенту. Успішність подальшої цифровізації процесу підготовки учителів початкової школи, на наш погляд, залежить від таких умов:

- забезпечення інфраструктури: зв'язок, цифрове обладнання;
- високоякісний навчальний контент;
- цифрова компетентність викладачів та активна позиція щодо використання новітніх ІК-технологій в організації освітнього процесу;
- цифрова компетентність студентів: знання та розуміння сучасних цифрових технологій, наявність розвинутих цифрових навичок.

Діджиталізація процесу підготовки вчителів початкової школи має базуватися на двох нерозривних контентах: концепції навчання та онлайн-методах навчання. У сучасних адаптивних карантинних умовах в Україні, коли діють різні обмеження в кожному регіоні залежно від епідеміологічної ситуації, за основу концепції підготовки учителів початкової школи краще взяти змішану форму навчання.

Змішане навчання (blended learning) є освітньою концепцією, у межах якої студент отримує знання і самостійно, й очно. Такий підхід у навчанні дає можливість контролювати час, місце, темп і шлях вивчення матеріалу. Ця концепція поєднує традиційну систему та сучасну цифрову освіту. Основними елементами моделі змішаного навчання є лекційні та практичні заняття, семінари, практичні завдання, навчальні матеріали (підручники, методичні посібники), онлайн-спілкування (чат, форум, конференція, e-mail), індивідуальні та групові онлайн-проекти, віртуальна класна кімната, аудіо- та відеолекції, анімації тощо (Кривонос, Коротун, 2015).

Адаптивне середовище змішаного навчання можна реалізувати через інноваційний сценарій навчання, який набув широкої популярності завдяки можливостям цифрових інструментів, – модель «перевернутого класу». Її суть полягає в тому, що теоретичний матеріал студенти вивчають самостійно до початку заняття. Такий вибір пояснюється тим, що під час традиційної лекції викладач значну частину часу витрачає на виклад студентам нової інформації. Проте при змішаному навчанні інформативну функцію можна перекласти на комп'ютер. Наприклад, напередодні очного заняття запропонувати студентам переглянути відеолекцію або презентацію, ознайомитися з матеріалом в електронному підручнику, продивитися посилання для отримання додаткової інформації з теми. А на очній зустрічі зосередити основні зусилля на обговоренні складних моментів курсу, відповідях на запитання студентів, застосуванні знань і вмінь у новій ситуації.

У дослідженні С. Сергіс, Д. Г. Семпсон, Л. Пелічіоне (Sergis, Sampson, Pelliccione, 2018) Flipped Classroom Model (далі FCM) модель перевернутого класу розглядалася з точки зору здатності сприяти пізнавальним результатам навчання студентів та загальній мотивації навчального процесу як у дослідницькому, так і в практичному контекстах. Автори підкреслюють, що FCM не лише позитивно впливає на когнітивні результати навчання студентів, але й, що важливіше, на їхні внутрішні диспозиції (рівень задоволеності) та «потреби» в компетентності, самостійності та спорідненості (Єрмоєнко, 2020).

Також під час занять у закладі доцільно використовувати змішане синхронне освітнє середовище, що означає одночасну роботу зі студентами в аудиторії та онлайн-підключення для тих, хто відсутній на занятті, – так звану двосторонню онлайн-конференцію на віддалених сайтах.

На особливу увагу заслуговує організація самостійної роботи студентів з використанням цифрових технологій на очному занятті. Тут пропонується використати методика самоорганізованого освітнього простору, де викладач виконує роль фасилітатора, задаючи студентам «великі питання», які породжують мотивацію до пізнання нової інформації, роботу в командах, формують навички комунікації та презентації, розвивають критичне мислення. Як зазначається в методичних рекомендаціях з використання методики «Самоорганізований навчальний простір», першочерговим завданням фасилітатора є організація групової діяльності. Викладачеві необхідно стежити за груповою динамікою, регламентом навчального заняття, а також сприяти створенню оптимальних умов для навчання. «Тобто, фасилітатор безпосередньо не дає нових знань, а створює ідеальні умови для того, щоб учасники самостійно здобули ці знання» (Методичні рекомендації, 2019). Універсальність цієї методики полягає в тому, що її можна використовувати як на лекційних, так і на практичних або семінарських заняттях.

Пропонуємо ознайомитися з послідовністю організації роботи на занятті:

1. Організаційний момент: пояснення фасилітатором процесу роботи на занятті, розподіл на команди, розміщення за робочими столами з ноутбуками або комп'ютерами (бажана кількість студентів у групі – 4 особи). Витрати часу: 5 хвилин.

2. Визначення правил поведінки на занятті. Наприклад, допускається перехід з однієї групи до іншої або дозволяється пересуватися та дізнаватися, що виявили інші групи, чи мають вони іншу інформацію або подібну для подальшої корекції власної відповіді, можна отримати консультацію іншої групи щодо пошуку інформації тощо. Витрати часу: 5-10 хвилин.

3. Оголошення групам «великого питання» для дослідження. Це може бути як одне питання для всіх груп, так і різні питання для кожної

групи. Сутність великого питання полягає у тому, що воно не має легкої відповіді, а спонукає студентів до глибоких і тривалих розмов. Витрати часу: 5 хвилин.

4. Дослідження: пошук інформації в інтернеті, робота з електронними підручниками, посібниками, нормативними документами, добір й аналіз інформації. Оформлення інформації в мультимедійну презентацію, формування доповіді. Витрати часу: 40 хвилин.

5. Оголошення результатів колективного пошуку. Представлення розробленої мультимедійної презентації групами. Дебати. Зворотний зв'язок. Витрати часу: 20 хвилин.

Такий вид освітньої діяльності доцільно закріпити самостійною роботою студентів у робочих зошитах, де розроблена система завдань та допоміжних матеріалів для асинхронного навчання.

Таким чином, на основі проведеного дослідження з'ясовано, що нагальною потребою часу є цифрові трансформації освіти. При цьому одним з важливих чинників є підвищення цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу. Особливу увагу було зосереджено на діджиталізації процесу підготовки вчителів початкової школи. Практика показала, що оптимізувати освітній процес доцільно за допомогою наповнення освітнього середовища цифровими засобами та технологіями. Унаслідок виконаного дослідження виокремлено шляхи організації роботи зі студентами з використанням цифрових технологій при змішаній формі навчання.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні нових технологій для формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи.

#### **Список використаної літератури**

**1. Нова** українська школа: Порадник для вчителя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. **2. Prantosh P., Aithal P. S.** Digital Society: Its Foundation and Towards an Interdisciplinary Field: proceedings of National Conference on Advances in Information Technology, Management, Social Sciences and Education (December 22, 2018), 2018. Pp. 1–6. URL: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3397902](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3397902). **3. Іонан В.** Як учителям підвищити цифрові компетентності: офіційний сайт НУШ, 2021. URL: <https://nus.org.ua/view/yak-uchytelyam-pidvyshhytytsyfrovi-kompetentnosti/> (дата звернення: 05.11.2021). **4. Кадемія М., Косянчук М.** Формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2021. Вип. 61. С. 13–19. **5. Tavgiridze L., Didmanidze I., Sherozia N., Khasaia I., Kotomenkova O., Vinogradova A.** The quality of training future teachers in the context of digitalization of education. *Proceedings of the International Scientific Conference – Digital Transformation on Manufacturing, Infrastructure and Service November.*

2020. № 104. Рр. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1145/3446434.3446496>.
- 6. Толмачова І.** Медіа-компетентність майбутніх учителів початкової школи як вимога діджиталізації. *Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal*. 2020. № 04 (28). URL: [https://sp-sciences.io.ua/s2750617/tolmachova\\_iryana\\_social\\_and\\_human\\_sciences\\_poli\\_shukrainian\\_scientific\\_journal\\_04\\_28\\_](https://sp-sciences.io.ua/s2750617/tolmachova_iryana_social_and_human_sciences_poli_shukrainian_scientific_journal_04_28_).
- 7. Гаврілова Л.,** Бескорса О., Ішутіна О. Упровадження цифрового порталу в професійну підготовку вчителів початкових класів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. № 15. С. 12–26. URL: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.15.2021.242999>.
- 8. Руденко Н. М.,** Широков Д. Л. Застосування веб-квест-технології у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Молодий вчений*. 2020. № 10 (86). С. 151–157.
- 9. Шевченко Л.** Перевірка педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання хмарних технологій у професійній діяльності. *Trajectoriâ Nauki = Path of Science*. 2020. Vol. 6 (10). DOI: <https://doi.org/10.22178/pos.63-10>.
- 10. Bui Thi Tâm, Dương Giáng Thiên Hương.** Application of Project-Based Learning for Primary School Teachers at Tay Nguyen University – A New Direction in Professional Training at Pedagogy Universities and Colleges. *Education and Awareness of Sustainability*. 2020. DOI: [https://doi.org/10.1142/9789811228001\\_0037](https://doi.org/10.1142/9789811228001_0037).
- 11. Кривонос О.,** Коротун О. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 8 (11). С. 19–23. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz\\_pmfm\\_2015\\_8%282%29\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_8%282%29_6).
- 12. Sergis S.,** Sampson D. G., Pelliccione L. Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 78. Рр. 368–378.
- 13. Yeromenko O.** Adaptive technologies in professional training. *Applied Researches in Technics, Technologies and Education*. 2020. Vol. 8. No. 2. URL: <https://sites.google.com/a/trakia-uni.bg/artte/articles/artte-vol-8-no-2>.
- 14. Методичні** рекомендації з використання методики «Самоорганізований навчальний простір». Київ, 2019. 32 с. URL: [https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/dare/SOLE%20UKR%20Manual\\_May%202019.pdf](https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/dare/SOLE%20UKR%20Manual_May%202019.pdf).

### References

- 1. Nova** ukrainska shkola: Poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: Teacher's guide]. (2017). Kyiv: TOV «Vydavnychy dim «Pleiady» [in Ukrainian].
- 2. Prantosh, P., & Aithal, P. S.** (2018). Digital Society: Its Foundation and Towards an Interdisciplinary Field: proceedings of National Conference on Advances in Information Technology, Management, Social Sciences and Education (December 22, 2018). (pp. 1-6). Retrieved from [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3397902](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3397902).
- 3. Ionan, V.** (2021, September 21). Yak uchyteliam pidvyshchyty tsyfrovi kompetentnosti:

ofitsiyni cait NUSh [How to increase digital competencies for teachers: the official website of NUS]. Retrieved from <https://nus.org.ua/view/yak-uchytelyam-pidvyshhyty-tsyfrovi-kompetentnosti/> [in Ukrainian].

**4. Kademiia, M.,** & Kosianchuk, M. (2021). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Formation of digital competence of future primary school teachers]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems, 61*, 13-19 [in Ukrainian].

**5. Tavdgiridze, L.,** Didmanidze, I., Sherozia, N., Khasaia, I., Kotomenkova, O., & Vinogradova, A. (2020). The quality of training future teachers in the context of digitalization of education. *Proceedings of the International Scientific Conference – Digital Transformation on Manufacturing, Infrastructure and Service (2020, November), 104*, 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1145/3446434.3446496>.

**6. Tolmachova, I.** (2020). Mediakompetentnist maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly yak vymoha didzhytalizatsii [Media competence of future primary school teachers as a requirement of digitalization]. *Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal, 04 (28)*. Retrieved from [https://sp-sciences.io.ua/s2750617/tolmachova\\_iryana.\\_social\\_and\\_human\\_sciences.\\_polishukrainian\\_scientific\\_journal\\_04\\_28\\_](https://sp-sciences.io.ua/s2750617/tolmachova_iryana._social_and_human_sciences._polishukrainian_scientific_journal_04_28_) [in Ukrainian].

**7. Havrilova, L.,** Beskorsa, O., & Ishutina, O. (2021). Uprovadzhennia tsyfrovoho portalu v profesiinu pidhotovku vchyteliv pochatkovykh klasiv [Introduction of digital portal in professional training of primary school teachers.]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects, 15*, 12-26. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.15.2021.242999> [in Ukrainian].

**8. Rudenko, N. M.,** & Shyrovkov, D. L. (2020). Zastosuvannia veb-kvest-tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Application of web-quest technology in the training of future primary school teachers]. *Molodyi vchenyi – A young scientist, 10 (86)*, 151-157. [in Ukrainian].

**9. Shevchenko, L.** (2020). Perevirka pedahohichnykh umov formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Checking the pedagogical conditions for the formation of readiness of future primary school teachers to use cloud technologies in professional activities]. *Traektoriâ Nauki – Path of Science, 6 (10)*. DOI: <https://doi.org/10.22178/pos.63-10> [in Ukrainian].

**10. Bùi Thị Tâm,** & Dương Giáng Thiên Hương. (2020). Application of Project-Based Learning for Primary School Teachers at Tay Nguyen University – A New Direction in Professional Training at Pedagogy Universities and Colleges. *Education and Awareness of Sustainability*. DOI: [https://doi.org/10.1142/9789811228001\\_0037](https://doi.org/10.1142/9789811228001_0037).

**11. Kryvonos, O.,** & Korotun, O. (2015). Zmishane navchannia yak osnova formuvannia IKT-kompetentnosti vchytelia [Blended learning as a basis for the formation of ICT competence of teachers]. *Naukovi zapysky Serii: Problemy metodyky fizyko-*



*matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity – Scientific notes Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education*, 8 (11), 19-23. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz\\_pmfm\\_2015\\_8%282%29\\_\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_8%282%29__6) [in Ukrainian]. **12. Sergis, S.**, Sampson, D. G., & Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368-378. **13. Yeromenko, O.** (2020) Adaptive technologies in professional training. *Applied Researches in Technics, Technologies and Education*, 8 (2), 150-156. Retrieved from <https://sites.google.com/a/trakia-uni.bg/artte/articles/artte-vol-8-no-2>. **14. Metodychni** rekomendatsii z vykorystannia metodyky «Samoorganizovanyi navchalnyi prostir» [Methodical recommendations on the use of the method «Self-organized learning space»]. (2019). Kyiv. Retrieved from [https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/dare/SOLE%20UKR%20Manual\\_May%202019.pdf](https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/dare/SOLE%20UKR%20Manual_May%202019.pdf) [in Ukrainian].

#### **Єрмоєнко О. А. Діджиталізація процесу підготовки вчителів початкової школи**

Статтю присвячено проблемі впровадження цифрових інновацій у процес підготовки вчителів початкової школи. Розкрито особливості діджиталізації освітнього процесу, зосереджено увагу на формуванні цифрових компетентностей майбутніх учителів початкової школи, виокремлено шляхи організації роботи зі студентами з використанням цифрових технологій при змішаній формі навчання. Розглянуто освітню концепцію змішаного навчання, модель «перевернутого класу», використання змішаного синхронного освітнього середовища та методик самоорганізованого освітнього простору для організації самостійної роботи студентів. Подано умови подальшої цифровізації процесу підготовки вчителів початкової школи.

*Ключові слова:* діджиталізація, цифрові компетентності, змішане навчання, підготовка, учитель початкової школи.

#### **Еременко О. А. Диджитализация процесса подготовки учителей начальной школы**

Статья посвящена проблеме внедрения цифровых инноваций в процесс подготовки учителей начальной школы. Раскрыты особенности диджитализации образовательного процесса, подчеркнута необходимость формирования у учителей цифровых компетентностей, выделены способы организации работы студентов с использованием цифровых технологий при смешанной форме обучения. Рассмотрены образовательная концепция смешанного обучения, модель перевернутого класса, использование смешанной синхронной образовательной среды, методика самоорганизованного образовательного пространства. Представлены условия дальнейшей цифровизации процесса подготовки учителей начальной школы.

*Ключевые слова:* диджитализация, цифровые компетентности, смешанное обучение, подготовка, учитель начальной школы.

**Yeromenko O. Digitization of the process of primary school teacher training**

The paper deals with the issue of introducing digital innovations in the process of training primary school teachers. It has been identified that digital literacy is becoming a priority for teachers today, therefore particular attention in the training of primary school teachers should be focused on the formation of digital competencies. The paper describes the peculiarities of digitization of the process of training primary school teachers and identifies ways to organize work with students using digital tools and technologies within blended learning. The educational concept of blended learning has been considered. Emphasis has been placed on the implementation of the «flipped classroom» model, using a mixed synchronous educational environment, which means simultaneous work with students in the classroom and online connection for those who cannot be present in the classroom. It has been proposed by the author to use the method of self-organized educational space for the organization of students' independent work with the use of digital technologies in face-to-face classes. It has been stressed that the teacher under such an arrangement of training plays the role of facilitator, whose primary task is to organize group activities. The conditions which determine the success of further digitalization of the process of primary school teacher training have been presented.

*Key words:* digitalization, digital competencies, blended learning, training, primary school teacher.

Стаття надійшла до редакції 28.10.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 378.147.091.33-027.22(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-265-272

**Капустіна Олена Ігорівна,**

викладач кафедри теорії та методики  
дошкільної освіти, доктор філософії  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
lenaik1996@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0001-8859-7435>

**Бакуменко Тетяна Костянтинівна,**

старший викладач кафедри теорії та методики  
дошкільної освіти, доктор філософії  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
tanya020365@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0001-5596-6572>

### **СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Актуальною проблемою на сьогодні постає питання наближення змісту освітнього процесу у закладі вищої освіти (ЗВО) до потреб ринку праці. Провідними напрямками роботи ЗВО щодо вирішення цього питання є посилення практичної підготовки здобувачів освіти, тісна співпраця із роботодавцями. Саме тому, процес підготовки у сучасному ЗВО педагогічного спрямування повинен бути направлений не лише на накопичення певного рівня компетенцій, а на професійний, особистісний розвиток і саморозвиток майбутнього педагога, формування його ціннісних орієнтацій.

У зв'язку з пандемією COVID-19, ускладненням епідемічної ситуації в Україні та світі в цілому, інтенсивно відбувається процес цифровізації освіти, зокрема і практики у ЗВО. Використання технологій дистанційного навчання під час практичної підготовки здобувачів освіти сприяє розширенню світогляду, розвитку критичного мислення, креативності та самостійності. Разом із тим, практика у режимі онлайн має певні недоліки: труднощі у забезпеченні ефективного зворотного зв'язку в дистанційному форматі, зниження мотивації до навчання, відсутність доступу до інтернет-ресурсів у деяких здобувачів освіти.

Практична підготовка є важливою умовою формування професійних якостей фахівця, що дозволяє випускникам ЗВО бути

конкурентоспроможними, компетентними, а також готовими до здійснення педагогічної діяльності у закладах освіти. З огляду на вищезазначене, виникає потреба у вивченні сучасних аспектів практичної підготовки у ЗВО.

Питання практичної підготовки у ЗВО розглянуто у працях багатьох вчених. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх педагогів вивчали Н. Братечко, І. Княжева, О. Молчанюк, А. Прокопенко, А. Чаговець та ін. Практична підготовка майбутніх педагогів досліджена у працях М. Вечірко, С. Пехаревої, О. Тельної, Г. Пономарьової, Х. Шапаренко та ін. Питання формування професійних якостей педагога під час підготовки фахівця висвітлено у роботах М. Божик, О. Вознюк, Н. Кислої, О. Лаврентьевої та ін. Особливості організації та змісту практики здобувачів освіти досліджено Л. Нікітченко, Г. Савіцькою, О. Плахотнік, А. Харківською. Особливості проведення практики з використанням технологій дистанційного навчання представлено у працях Т. Долженка, Н. Безлюдної, Н. Дудник, Ж. Колоскової, Н. Назаренко, Л. Філатової, В. Шищенко та ін.

Основна мета дослідження полягає в аналізі сучасних аспектів практичної підготовки як важливої умови формування професійних якостей фахівця. У науковій розвідці було використано такі методи дослідження: системний і порівняльний аналіз науково-педагогічної літератури, нормативно-правових документів, для визначення стану розробленості зазначеної проблеми; прогнозування – для узагальнення результатів.

Вагомою складовою освітнього процесу у ЗВО є практика, що є основою підготовки майбутніх педагогів. Проходження практики здобувачами освіти сприяє розвитку у них професійної самосвідомості в контексті гуманістичних педагогічних цінностей, формуванню професійних і педагогічних вмінь та навичок самостійної організації, дозволяє остаточно переконатися в правильності вибору майбутньої професії.

Проаналізувавши довідкову літературу (Бусел, 2001; Шинкарук, 2002) вважаємо, що поняття «практика» можна розглядати в контексті активності особистості, її діяльності.

Погоджуючись із думкою М. Вечірко (Вечірко, 2012), під практикою у ЗВО педагогічного спрямування будемо розуміти категорію, що є складовою освітнього процесу та включає в себе ряд цілей: розширення теоретичних знань, активізація професійних умінь та якості особистості, створення підґрунтя для формування педагогічної позиції.

А. Харківська зазначає: «Виробнича та навчальна практика студентів – невід’ємна складова частина освітньо-професійної програми підготовки фахівців, основним завданням якої є якість практичної підготовки випускників за освітніми ступенями: бакалавра та магістра, адже у період проходження різних видів практики у студентів

формуються основи професійних якостей, умінь і навичок» (Харківська, 2018, с. 294).

Проходження різних видів практики здобувачами освіти створює умови для самореалізації, самовираження, самовизначення здобувача освіти як компетентної особистості, здатної працювати в умовах конкуренції і різних типів освітніх установ. Реалізація цілей практичної підготовки дозволяє модернізувати зміст і технологію освіти, що сприяє формуванню фахівця, здатного вирішувати різноманітні соціально-педагогічні завдання. Також під час практики відбувається становлення здобувача освіти як педагога, відбувається формування його педагогічної позиції, удосконалення рівня педагогічної майстерності, вироблення індивідуального методичного стилю, формуються навички рефлексії, посилюється прагнення до самовдосконалення та саморозвитку.

Рівень сформованості професійних якостей під час проходження практики та її результативність загалом залежить від організації практики, від того, наскільки кожен її учасник (здобувач освіти, викладач-керівник практики) знає і розуміє цілі, завдання та обов'язки.

Досліджуючи особливості організації практичної підготовки здобувачів освіти доцільно врахувати думку Л. Кравець (Кравець, 2012) щодо важливості особистісно-діяльнісного підходу, оскільки він є основою організації практики у закладах освіти педагогічного спрямування і забезпечує входження здобувача освіти у різні види діяльності.

Відповідно до логіки нашої наукової розвідки розглянемо професійні якості, що формуються під час проходження практики.

Погоджуємось із Н. Кислою (Кисла, 2013) щодо значущості якостей, набутих особистістю під час практичної підготовки, уважаємо, що професійне мислення, професійна спрямованість, експресивність, комунікативність, пов'язані з отриманням спеціальних знань, умінь, способів мислення, методів діяльності у на стадії здобуття фахової освіти є підґрунтям ефективної інноваційної професійної діяльності.

Таким чином, практична підготовка здобувачів освіти є важливою умовою формування професійних якостей фахівця, оскільки під час проходження практики майбутні педагоги перебувають у реальному освітньому середовищі та виконуючи функціональні обов'язки вчителя, вихователя набувають власний педагогічний досвід та закладають основи педагогічної майстерності. Під основними професійними якостями педагога будемо розуміти: професійне мислення, професійну спрямованість, комунікативні якості, організаційні якості, критичний погляд на свої знання, зацікавлення долею дітей, здібність до передбачення та прогнозування, готовність до розумового ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, необхідність самореалізації, захопленість творчим процесом, стриманість, вимогливість, спостережливість.

Досліджуючи сучасні аспекти практичної підготовки у ЗВО цінними є праці, присвячені використанню технологій дистанційного навчання під час проходження практики здобувачами освіти.

Досвід використання онлайн-платформ, що забезпечують комунікацію між здобувачами освіти та керівниками практики висвітлено у праці Ж. Колоскової та Н. Назаренко: «практиканту було рекомендовано розробляти та розміщувати на вказаних платформах тести для учнів з використанням Google-форм або онлайн-ігор (наприклад, LearningApps.org). Посилання на ресурс, де розміщується матеріал, студент мав передавати старості групі, яка уклала список усіх студентів з адресами інтернет-посилань та передавала його на кафедру» (Колоскова & Назаренко, с. 79).

Врахування даних рекомендацій сприятиме посиленню комунікації між викладачем та здобувачами освіти, дітьми, що дозволяє вирішити питання ефективного зворотнього зв'язку між учасниками освітнього процесу.

Проаналізувавши науковий доробок Т. Белан та спираючись на власний досвід, вважаємо, що проведення настановчих і підсумкових конференцій з практики за допомогою платформи ZOOM дозволяє залучити більшість здобувачів освіти, що посилює мотивацію, налаштовує їх на проведення занять, формує навички рефлексії та впевненості у правильності виборі професії (Белан, 2021)

Заслугує на увагу науковий доробок Н. Безлюдної та Н. Дудник, у якому надано інформацію про сайти, які можна переглядати у будь-який зручний час: «канал Міністерства освіти і науки України <https://www.youtube.com/c/MONUKRAINE>, курси платформ Prometheus <https://prometheus.org.ua/>, EdEra <https://www.ed-era.com>» (Безлюдна & Дудник, 2021, с. 31).

Вищезазначені сайти будуть корисні тим практикантам, які мають труднощі із інтернет-забезпеченням та не завжди можуть підключатись до мережі у визначений час.

Практика у ЗВО є важливою складовою освітнього процесу. Під час проходження практики відбувається розвиток професійної самосвідомості, набуття необхідних умінь та навичок для здійснення педагогічної діяльності, вироблення індивідуального стилю. Практика дозволяє сформувавши методичну рефлексію, сприяє підвищенню культури педагога, а також є умовою формування професійних якостей. Використання технологій дистанційного навчання під час проходження практики дає можливість набуття здобувачам освіти нових умінь та навичок. Перспективою подальших досліджень є дослідження інноваційних методів підготовки здобувачів освіти другого (магістерського) рівня під час практики.

**Список використаної літератури**

- 1. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
- 2. Філософський** енциклопедичний словник / ред. колегія : В. І. Шинкарук та ін.; Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАНУ. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
- 3. Вечірко М. С.** Педагогічна практика як одна із умов формування професійного самовизначення майбутнього вчителя філології. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2012. № 3-4. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3610/1/Vechirko%20M.S.pdf> (дата звернення: 19.10.2021).
- 4. Харківська А. А.** Організація та контроль проходження практики майбутніми педагогами в закладах освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 2. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2018\\_2\\_57](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2018_2_57) (дата звернення 19.10.2021).
- 5. Кравець Л. М.** Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*. 2012. № 55. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1255/1/Kravets.pdf>.
- 6. Кисла Н. С.** Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість педагога. *Наукові пошуки*. 2013. Вип. 9. URL : <http://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/2-9.pdf#page=29> (дата звернення 19.10.2021).
- 7. Колоскова Ж. В., Назаренко М. П.** Виробнича (педагогічна) практика студентів закладів вищої освіти у реаліях дистанційного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 195. С. 77–81.
- 8. Белан Т. Х.** Навчальна пропедевтична практика майбутніх вчителів технологій в умовах дистанційного навчання. *The II International Science Conference on Science and practical Technologies. International Science Group*, 2021. С. 361.
- 9. Безлюдна Н., Дудник Н.** Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до проходження педагогічної практики в умовах дистанційного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. № 1 (5). С. 26–32.

**References**

- 1. Busel, V. T.** (Eds.). (2001). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv: Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
- 2. Filosofskiyi entsyklopedychnyi slovnyk** [Philosophical encyclopedic dictionary]. (2002). Red. kolehiia: V. I. Shynkaruk ta in. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
- 3. Vechirko, M. S.** (2012). *Pedahohichna praktyka yak odna iz umov formuvannia profesiinoho samovyznachennia maibutnoho vchytelia filolohii* [Pedagogical practice as one of the conditions for the formation of professional self-determination of the future teacher of philology]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian National*

*Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 3-4*. Odesa: PNPu im. K. D. Ushynskoho. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3610/1/Vechirko%20M.S.pdf> (data zvernennia: 19.10.2021) [in Ukrainian].

**4. Kharkivska, A. A.** (2018). Orhanizatsiia ta kontrol prokhodzhennia praktyky maibutnimy pedahohamy v zakladakh osvity [Organization and control of internships by future teachers in educational institutions]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of the Nikolaev National University named after V. O. Sukhomlinsky. Pedagogical sciences*, 2. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2018\\_2\\_57](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2018_2_57) (data zvernennia: 19.10.2021) [in Ukrainian].

**5. Kravets, L. M.** (2012). Pedahohichna praktyka yak chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia [Pedagogical practice as a factor in the professional development of future teachers]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 55. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1255/1/Kravets.pdf> (Last accessed: 19.10.2021) [in Ukrainian].

**6. Kysla, N. S.** (2013). Hotovnist do innovatsiinoi diialnosti yak vazhlyva profesiina yakist pedahoha [Willingness to innovate as an important professional quality of a teacher]. *Naukovi poshuky – Scientific research*, 9. Retrieved from <http://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/2-9.pdf#page=29> (Last accessed: 19.10.2021) [in Ukrainian].

**7. Koloskova, Zh. V., & Nazarenko, M. P.** (2021). Vyrobnycha (pedahohichna) praktyka studentiv zakladiv vyshchoi osvity u realiiakh dystantsiinoho navchannia [Industrial (pedagogical) practice of students of higher education institutions in the realities of distance learning]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky – Proceedings. Series: Pedagogical sciences*, 195, 77-81 [in Ukrainian].

**8. Belan, T. Kh.** (2021). Navchalna propedeutychna praktyka maibutnikh vchyteliv tekhnolohii v umovakh dystantsiinoho navchannia [Educational propaedeutic practice of future teachers of technology in the conditions of distance learning]. *The II International Science Conference on Science and practical Technologies. International Science Group*. (p. 361). [in Ukrainian].

**9. Bezliudna, N., & Dudnyk, N.** (2021). Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovi shkoly do prokhodzhennia pedahohichnoi praktyky v umovakh dystantsiinoho navchannia [Preparation of the future primary school teacher for pedagogical practice in the conditions of distance learning]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of the modern school*, 1 (5), 26-32 [in Ukrainian].

**Капустіна О. І., Бакуменко Т. К. Сучасні аспекти практичної підготовки у закладі вищої освіти**

У статті розглянуто сучасні аспекти практичної підготовки здобувачів освіти як важливої умови формування професійних якостей фахівця. Встановлено, що практична підготовка здобувачів освіти орієнтує їх на пізнання педагогічних явищ, фактів, закономірностей і принципів навчання і виховання, дозволяє оцінити здобувачам освіти



ступінь власної готовності до здійснення самостійної педагогічної діяльності. Наголошено на проблемах, що виникають під час проходження практики з використанням технологій дистанційного навчання та запропоновано шляхи їх вирішення. Зроблено висновок, що практична підготовка дійсно є важливою умовою формування професійних якостей фахівця, тому під час проходження практики здобувачі освіти, виконуючи функціональні обов'язки педагога, набувають власний педагогічний досвід. Визначено основні професійні якості: професійне мислення, професійну спрямованість, комунікативні якості, організаційні якості, критичний погляд на свої знання, зацікавлення долею дітей, здібність до передбачення тощо.

*Ключові слова:* практична підготовка, здобувач освіти, заклад вищої освіти, професійні якості, фахівець.

**Капустина Е. И., Бакуменко Т. К. Современные аспекты практической подготовки в высшем образовании**

В статье рассмотрены современные аспекты практической подготовки как важного условия для формирования профессиональных качеств специалиста. Установлено, что практическая подготовка ориентирует на познание педагогических явлений, фактов, закономерностей и принципов обучения и воспитания, позволяет оценить соискателям образования степень готовности к осуществлению самостоятельной педагогической деятельности. Отмечены проблемы, возникающие при прохождении практики с использованием технологий дистанционного обучения и предложены пути их решения. Сделан вывод, что практическая подготовка действительно является важным условием формирования профессиональных качеств специалиста, поэтому при прохождении практики соискатели образования, выполняя функциональные обязанности педагога, приобретают собственный педагогический опыт. Определены основные профессиональные качества: профессиональное мышление, профессиональная направленность, коммуникативные качества и т.п.

*Ключевые слова:* практическая подготовка, студент, высшее образование, профессиональные качества, специалист.

**Kapustina O. I., Bakumenko T. K. Modern aspects of practical training in higher education**

The article considers the issue of practical training of students as an important condition for the formation of professional qualities of a specialist. It is emphasized that the process of training in a pedagogical institution of higher education should focus on the acquisition of theoretical knowledge, development of the teacher, his professional and personal qualities, and practice – on a combination of theory and practical skills. It is established that the practical training of students orients them to the knowledge of pedagogical phenomena, facts, patterns and principles of

teaching and education, allows students to assess the degree of their own readiness to carry out independent pedagogical activities. It is investigated that the issues of practical training in higher education are covered by modern scientists in various aspects. It is generalized that the practice – method of research of the educational process by trainees, which aims to develop skills and abilities that are necessary in future professional activities, as well as to consolidate theoretical knowledge and learn to apply them in working with children. The responsibilities of teachers-supervisors and students during the internship are formulated. It is concluded that practical training is really an important condition for the formation of professional qualities of the specialist, so during the internship, students, performing the functional duties of a teacher, gain their own pedagogical experience. The main professional qualities are defined: professional thinking, professional orientation, communicative qualities, organizational qualities, critical view of one's knowledge, interest in children's destiny, ability to anticipate and predict, etc.

*Key words:* practical training, applicant, student, professional qualities, specialist.

Стаття надійшла до редакції 14.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Починкова М. М.

УДК 378.018

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-273-282

**Іванов Євген Вікторович,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри публічної служби та управління  
навчальними й соціальними закладами  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.  
yugene35@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6511-2474>

**Гош Вікторія Євгенівна,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
підготовчого відділення для іноземних студентів  
ПВНЗ «Київський медичний університет»,  
м. Київ, Україна.  
vikajena86@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4655-1994>

**ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА СЬОГОДЕННЯ:  
СУТНІСТЬ ТА ВИКЛИКИ**

У 2020 році у зв'язку з поширенням коронавірусної інфекції Covid-19 у світі та оголошенням Всесвітньою організацією охорони здоров'я пандемії коронавірусу університети всіх країн були змушені перейти у формат онлайн-навчання. Вплив пандемії на систему вищої освіти різних країн відрізняється, але й має багато спільного: університети змушені були в найкоротші терміни адаптуватися до подій, що відбувалися, а держави – виділяти і витратити значні фінансові кошти для прискореної цифровізації освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчує актуальність обраної теми, яка з різних аспектів розглядалася і вивчалася вітчизняними та зарубіжними вченими. Так, дистанційне навчання в системі медичної освіти розглянули у своєму дослідженні Куц О. Г., Омелянчик В. М., Бессараб Г. І., Жернова Н. П., Степанова Н. В., Тихоновська М. А., Морозова О. В., Сухомлінова І. Є. (Куц, Омелянчик, Бессараб et al., 2017). Дистанційне навчання у ЗВО стало предметом вивчення Водолад С.М., Зайковської М.П., Ковальнової Т.В., та Савельєвої Г.В. (Водолад, Зайковська, Ковальова et al., 2010). Калачева І. В. розглянула систему дистанційного навчання Moodle в освітньому просторі ЗВО (Калачева, 2018). Дисертаційну роботу Кравченко О. І. присвячено темі управління розвитком дистанційного навчання у педагогічному університеті (Кравченко, 2012).

Григоришин П. М. проаналізував у своїй роботі дистанційні технології навчання в контексті досягнень, проблем та перспектив розвитку (Григоришин, 2013). Дівнич Т. Я. досліджувала дистанційну форму навчання у вищому навчальному закладі в якості однієї з технологій організації навчального процесу (Дівнич, 2015). Волкова Н. П. розглянула особливості дистанційного навчання у ЗВО у сучасних умовах (Волкова, 2020). Tsipianitis D. та Groumpos P. вивчали у своєму науковому доробку університетські програми асинхронного дистанційного навчання в контексті сприяння міжрегіональному сталому розвитку (Tsipianitis & Groumpos, 2018).

*Мета дослідження* – проаналізувати сутність, охарактеризувати різновиди та розглянути основні виклики дистанційної освіти на сучасному етапі.

*Методи дослідження*: аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної, навчально-методичної літератури з проблеми дослідження; узагальнення, порівняння, аналіз педагогічних процесів та явищ.

Під дистанційним навчанням розуміємо організацію освітнього процесу з використанням дистанційних освітніх технологій, які передбачають, на думку Гречушкіної Н. І., «застосування інформаційно-телекомунікаційної інфраструктури для передачі інформації та опосередкованої синхронної або асинхронної взаємодії учнів та педагогічних працівників» (Гречушкіна, 2018, с. 126). Сьогодні існують інші варіанти цього терміну: дистантна освіта, дистанційний формат освіти. При дистанційному навчанні основним є принцип інтерактивності у взаємодії між тими, хто навчається, й тими, хто навчає. Існує кілька найбільш поширених видів дистанційного навчання, які добре вписуються в існуючі системи та традиційну педагогіку.

Відеоконференцзв'язок є стандартним способом прямого спілкування викладачів зі студентами в реальному часі. Це можуть бути сесії віч-на-віч або класне навчання, коли декілька студентів спілкуються з викладачем за допомогою відеозв'язку.

У синхронному навчанні всі студенти навчаються разом (і найчастіше навіть в одному приміщенні), а викладач знаходиться в іншому місці. У синхронному навчанні часто використовується відео-або телеконференцзв'язок, щоб студенти та викладачі могли взаємодіяти у цифровому форматі. Синхронне електронне навчання може приймати різні форми, наприклад, багатоадресне розсилання, або в реальному часі інтерактивні конференції з використанням систем МОО (Multi Object-Oriented, об'єктно-орієнтований розрахований на багато користувачів світ) або IRC (Internet Relay Chat – засіб переговорів через Інтернет у режимі реального часу).

Асинхронне навчання – формат, у якому рідше використовується зв'язок у реальному часі, але й обмежень тут менше. Замість онлайн-навчання студентам дають завдання та позначають терміни їх виконання. Далі вони самостійно вивчають теми та виконують завдання.

Онлайн-курси з відкритим графіком ще гнучкіші. Це один із різновидів асинхронного навчання, що відрізняється лише тим, що тут немає встановлених термінів. Такий формат ідеально підходить для учнів із особливими потребами у вільному часі, наприклад, професіоналів чи домогосподарок.

Онлайн-курси з фіксованим графіком – це різновид синхронних курсів, навчаючись на яких користувачі повинні зв'язуватися з певною віртуальною локацією у встановлений час (наприклад, до такого формату відносяться вебіари). На відміну від більш негнучких синхронних уроків, такий формат дозволяє студентам з усього світу навчатися та взаємодіяти онлайн.

Комп'ютерне дистанційне навчання включає синхронні уроки, які проводяться у фіксований час на комп'ютерах, як правило, у комп'ютерних класах. Такий формат найчастіше можна зустріти в існуючих університетах, де є доступ до всіх необхідних пристроїв.

Гібридне навчання – спеціальний тип змішаного навчання, коли учні вивчають один і той же урок в режимі реального часу (як і у випадку з синхронним дистанційним навчанням), але при цьому деякі учні фізично присутні на уроці, а інші навчаються віддалено.

Звичайно існують противники дистанційного навчання, які вважають, що якісні знання передаються виключно у очному форматі у навчальній аудиторії університету (Артебякіна & Лукашевич, 2020). Безумовно, ця позиція може бути актуальною, коли йдеться про якісь високотехнологічні процеси, що реалізуються на заняттях, обов'язкове використання спеціального лабораторного обладнання тощо. Однак в інших випадках є можливість максимально наблизити онлайн-заняття до очних і в результаті не тільки виключити можливі мінуси, але й знайти переваги подібної віддаленої роботи над традиційною роботою в стінах університету. У цьому контексті погоджуємося з думкою Шнейдер Л.Б., яка вважає, що у твердженні «комп'ютер не зможе замінити вчителя», відбувається фальсифікація реальності, оскільки «комп'ютер нікого і не замінює. Його основна роль у тому, що він полегшує зустріч викладача і студента, пов'язує їх. За майстерність педагога він не відповідає, оскільки не здатний ані вдосконалити її, ані обнулити. Повна розумова взаємодія, евристичне спілкування може здійснюватися і за допомогою цифрового пристрою» (Шнейдер, 2020, с. 19-20). Серед переваг дистанційного навчання виділяються такі: можливість поєднання навчання та роботи, здійснення процесу навчання з максимальним застосуванням сучасних інформаційних технологій, можливість не залежати від місця розташування університету та при цьому освоювати навчальний курс у зручний час (Орусова, 2020).

Введення дистанційного навчання у ЗВО, шкільних та інших освітніх організаціях дозволило експериментальним шляхом визначити засоби, за допомогою яких воно реалізовувалося. До цих засобів відносяться: програми для відеоконференцзв'язку Zoom, Skype, TrueConf

тощо; платформи для навчання Moodle, Edmodo, Google Classroom, також у деяких формах навчання застосовувалися месенджери Whatsapp, Viber тощо.

У закладах вищої освіти, установах додаткової та середньої професійної освіти широко застосовується платформа Moodle. Електронне освітнє середовище Moodle – безкоштовне, з простим і зрозумілим інтерфейсом, надійне, адаптоване під різні пристрої з різними операційними системами, перекладене більш ніж 100 мовами, ним користуються найбільші університети світу. Електронне освітнє середовище Moodle дає можливість проектувати та структурувати освітні курси на розсуд освітньої установи (Калачева, 2018). Розроблений за допомогою інструментів Moodle дистанційний навчальний курс може включати великий набір різних ресурсів та елементів: файли, веб-сторінки, форуми, тести, завдання, глосарії, опитування, чати, лекції, книги, семінари, wiki, SCORM-об'єкти. До переваг інформаційно-освітнього середовища Moodle відносять комунікативність, яка досягається за рахунок широких можливостей обміну файлами різних форматів: електронна пошта, форум, чат, обмін повідомленнями, сервіс вебінарів, причому як під час комунікації «викладач-студент», так і у спілкуванні студентів один з одним. Ще однією перевагою системи є прозорість результатів навчання, оскільки кожен студент в онлайн-режимі може бачити свій рейтинг та успішність.

Однак, перехід на онлайн навчання відразу викликав цілу низку проблем. Так, спостерігається зниження якості освіти при дистанційному навчанні в умовах відсутності в деяких країнах діючих систем управління навчанням (learning management system). Постійно виникають проблеми з онлайн-додатками, за допомогою яких університети проводять дистанційні лекції чи семінари. Через хакерські атаки було тимчасово призупинено онлайн-навчання в ряді провідних ЗВО. З'явилося таке поняття, як Zoombombing, що характеризує дії, пов'язані з порушенням онлайн-просторів, включаючи зламування віртуальних класів, застосування ненормативної лексики тощо. Університетські сайти «падають» у зв'язку з навантаженням, що багаторазово зросло. Кваліфікація професорсько-викладацького складу часто буває недостатньою для переходу до онлайн-викладання: відсутні знання про наявні платформи та сервіси для віддаленого навчання, ефективні методи викладання в онлайн-форматі.

У березні 2020 року МОН України рекомендувало ЗВО припинити аудиторні заняття та перевести навчання у дистанційний формат через ситуацію, пов'язану з поширенням Covid-19, намагаючись забезпечити студентів та співробітників. Університети були змушені в короткий термін вирішувати безліч гострих питань: у яких формах проводити дистанційне навчання; які технічні засоби для цього використати; як оцінювати засвоєння студентами отриманого матеріалу; як проводити випускні іспити та яким чином здійснювати набір наступного

академічного року. Більшість університетів України за короткий термін змогли скоригувати навчальні плани та перевели навчальні заняття студентів та викладачів в онлайн-режим. Це створило унікальну ситуацію: десятки тисяч студентів у перші дні зіткнулися з різним досвідом: лекції у Skype, організація конференцій на платформі Zoom, лекції та семінари у Microsoft teams, робота з тестовими завданнями та електронними методичними матеріалами на платформі Google class та відео конференції у Google Meet, та безліч корисних сервісів Google організованих спеціально для навчання, почали активно освоюватися студентами та викладачами.

Для багатьох це був новий досвід: перевести все навчання в онлайн, бути присутнім на парах, не виходячи з дому, з'явився незвичний для студентів момент – присутність викладача в чатах та відео-дзвінках. Однак студенти зіткнулися також і з безліччю проблем: дзвінки по Skype раз у раз зривалися, випадково писали щось не те в чатах, онлайн-курси ЗВО «падали» під напливом користувачів, а домашньої роботи стало набагато більше.

Отже, спостерігається суперечність між жорсткими вимогами дійсності до дистанційної організації навчання, пов'язаними з поширенням коронавірусної інфекції Covid-19 у світі та готовністю закладів вищої освіти організувати та реалізувати навчання у цифровій формі, з використанням різних інформаційних технологій.

Сьогодні проблему організації дистанційного навчання у ЗВО можна розглянути у кількох аспектах. З одного боку, існують труднощі, пов'язані з розвитком електронного освітнього середовища, с готовністю професорсько-викладацького складу до використання інформаційних освітніх технологій у навчальному процесі в режимі on-line, з розробкою електронних навчальних матеріалів, що відповідають організації якісного освітнього процесу. Особливі труднощі взаємодія з інтернет-технологіями викликає у викладачів віком від 65 років, які лише частково освоїли можливості, що пропонуються електронними засобами зв'язку.

У зв'язку з цим для педагогів важливо організувати в університеті курси підвищення кваліфікації, спрямовані на вивчення основ ІТ-грамотності (розробка власних навчальних курсів, викладання з використанням різних програм та Інтернет-ресурсів). Також важливо організувати тісну взаємодію викладачів, які мають великий педагогічний досвід (але невпевнених користувачів ПК), і викладачів, які мають досвід застосування онлайн-ресурсів у педагогічній практиці (у тому числі ІТ-фахівців). Можливе виділення на кафедрах університету експертів у галузі інтернет-технологій, які зможуть надалі ділитися досвідом, беручи участь у процесі підвищення кваліфікації колег та допомагаючи їм освоювати нові інструменти онлайн-навчання.

З іншого боку, якість навчання залежить від рівня навчальної мотивації студентів, але об'єктивно складності часто викликані відсутністю у деяких студентів вдома, у гуртожитках достатньої

кількості сучасних та надійних апаратно-технічних, програмних, комунікаційних засобів, комп'ютерів, ноутбуків, планшетів та високошвидкісних каналів Інтернет зв'язку. Крім цього, не можна забувати про технічну неготовність Інтернет ресурсів: у багатьох учасників освітнього процесу виникали складнощі з авторизацією та особистим кабінетом, відправкою та перевіркою домашнього завдання, прикріпленням навчальних матеріалів, що обмежуються, як правило, обсягом 500КБ.

За результатами багатьох досліджень виявлено, що перевага дистанційного навчання перед традиційними методами – свобода часу та місця навчання. Цей висновок підкріплюється тим, що таке навчання дає доступ до знань людям незалежно від статі, культури, переконань, а також людям з обмеженими фізичними можливостями (Tsipianitis, Groumpos, 2018).

Таким чином, перехід до ефективного онлайн-навчання вимагає великої кількості часу та різних ресурсів (фінансових, інформаційних, людських та інших), підтримки з боку організацій та посадових осіб, зацікавлених у розвитку якісної онлайн освіти. У процесі організації дистанційного навчання необхідно враховувати фактор добробуту різних верств суспільства, що виведе на перший план питання дискримінації різних груп населення та посилить розрив між різними верствами суспільства. Впровадження дистанційного формату навчання у ЗВО в умовах тимчасових обмежень, пов'язаних із загрозою поширення COVID-19, не є таким вже недосяжним і складним завданням. Система освіти є відносно інертною та консервативною, що навряд чи відповідає концепції економіки знань та інтенсивності розвитку нових інформаційних та комунікаційних технологій. Очевидно, що жодні технологічні можливості не замінять живого людського спілкування та взаємодії, але сучасні Інтернет-сервіси та платформи надають широкі можливості для організації комунікації між викладачем та студентами, зворотного зв'язку та обміну документами, дозволяють автоматизувати процес перевірки знань та апробувати у педагогічній практиці нові методики он-лайн викладання.

### **Список використаної літератури**

- 1. Куц О. Г.,** Омелянчик В. М., Бессараб Г. І. та ін. Дистанційне навчання в системі медичної освіти. *Медична освіта*. 2017. № 4. С. 85–89. DOI: <http://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2017.4.8283>.
- 2. Водолад С. Н.,** Зайковская М. П., Ковалева Т. В., Савельева Г. В. Дистанционное обучение в вузе. *Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2010. № 1 (13). С. 129–138.
- 3. Калачева И. В.** Система дистанционного обучения Moodle в образовательном пространстве вуза. *Современный университет в цифровой образовательной среде: ориентир на опережающее развитие: материалы X Международной учебно-методической конференции /*



Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова. Чебоксары, 2018. С. 19–23. **4. Кравченко О. І.** Управління розвитком дистанційного навчання у педагогічному університеті : дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2012. 254 с. **5. Григоришин П. М.** Дистанційні технології навчання: досягнення, проблеми та перспективи розвитку. *Вісник проблем біології і медицини*. 2013. Вип. 2 (100). С. 68–72. URL: [https://elibrary.ru/elibrary\\_20413099.pdf](https://elibrary.ru/elibrary_20413099.pdf) (дата звернення: 16.10.2021). **6. Дівнич Т. Я.** Дистанційна форма навчання у вищому навчальному закладі як одна із технологій організації навчального процесу. *Вісник проблем біології і медицини*. 2015. Вип. 1 (117). С. 66–69. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpbm\\_2015\\_1\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpbm_2015_1_13) (дата звернення: 16.10.2021). **7. Волкова Н. П.** Особенности дистанционного обучения в вузах в современных условиях. *Успехи гуманитарных наук*. 2020. № 8. С. 53–55. **8. Tsipianitis D., Groumpos P.** University Asynchronous Distance Learning Programs to Enhance Interregional Sustainable Development. *IFAC-PapersOnLine*. 2018. Vol. 51, issue 30. P. 346–351. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2018.11.329> (дата звернення: 16.10.2021). **9. Гречушкина Н. И.** Онлайн-курс: определение и классификация. *Высшее образование в России*. 2018. № 6. С. 125–134. **10. Артебякина Н. А., Лукашевич С. В.** Проблемы дистанционного образования. *Поволжский педагогический поиск*. 2020. № 2 (32). С. 117–123. **11. Шнейдер Л. Б.** Реальности дистанционного обучения в контексте пандемии. *Высшее образование сегодня*. 2020. № 7. С. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.20.07.P.18>. **12. Орусова О. В.** Как коронавирус изменил систему высшего образования: анализ перехода вузов на дистанционное обучение. *Научное обозрение. Сер. I. Экономика и право*. 2020. № 3. С. 184–195. DOI: <https://doi.org/10.26653/2076-4650-2020-3-17>.

### References

**1. Kushch, O. H., Omelianchuk, V. M., & Bessarab, H. I. et al.** (2017). Dystantsiine navchannia v systemi medychnoi osvity [Distance learning in the system of medical education]. *Medychna osvita – Medical education*, 4, 85-89. DOI: <http://10.11603/me.2414-5998.2017.4.8283> [in Ukrainian]. **2. Vodolad, S. N., Zajkovskaya, M. P., Kovaleva, T. V., & Savel'eva, G. V.** (2010). Distancionnoe obuchenie v vuze [Distance learning at the university]. *Uchenye zapiski – Scientific notes*, 1 (13), 129-138 [in Russian]. **3. Kalacheva, I. V.** (2018). Sistema distancionnogo obucheniya Moodle v obrazovatel'nom prostranstve vuza [Distance learning system Moodle in the educational space of the university]. *Sovremennyj universitet v cifrovoj obrazovatel'noj srede: orientir na operezhayushchee razvitie – Modern university in a digital educational environment: a guide to advanced development*. (pp. 19-23). Cheboksary [in Russian]. **4. Kravchenko, O. I.** (2012). Upravlinnia rozvytkom dystantsiinoho navchannia u pedahohichnomu universyteti [Management of distance learning development at the Pedagogical University]. *Candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

**5. Hryhoryshyn, P. M.** (2013). Dystantsiini tekhnolohii navchannia: dosiahnennia, problemy ta perspektyvy rozvytku [Distance learning technologies: achievements, problems and prospects of development]. *Visnyk problem biologii i medytsyny – Bulletin of problems in biology and medicine*, 2 (100), 68-72. Retrieved from [https://elibrary.ru/elibrary\\_20413099.pdf](https://elibrary.ru/elibrary_20413099.pdf) [in Ukrainian]. **6. Divnych, T. Ya.** (2015). Dystantsiina forma navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi yak odna iz tekhnolohii orhanizatsii navchalnoho protsessu [Distance learning in higher education as one of the technologies of the organization of the educational process]. *Visnyk problem biologii i medytsyny – Bulletin of problems in biology and medicine*, 1 (117), 66-69. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpbm\\_2015\\_1\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpbm_2015_1_13) [in Ukrainian]. **7. Volkova, N. P.** (2020). Osobennosti distancionnogo obucheniya v vuzah v sovremennyh usloviyah [Features of distance learning in universities in modern conditions]. *Uspekhi gumanitarnykh nauk – Advances in the Humanities*, 8, 53-55 [in Russian]. **8. Tsipianitis, D., & Groumpos, P.** (2018). University Asynchronous Distance Learning Programs to Enhance Interregional Sustainable Development. *IFAC-PapersOnLine*, 51, 30, 346-351. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2018.11.329>. **9. Grechushkina, N. I.** (2018). Onlajn-kurs: opredelenie i klassifikaciya [Online course: definition and classification]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*, 6, 125-134 [in Russian]. **10. Artebyakina, N. A., & Lukashevich, S. V.** (2020). Problemy distancionnogo obrazovaniya [Distance education problems]. *Povolzhskij pedagogicheskij poisk – Volga region pedagogical search*, 2 (32), 117-123 [in Russian]. **11. Shnejder, L. B.** (2020). Real'nosti distancionnogo obucheniya v kontekste pandemii [The realities of distance learning in the context of a pandemic]. *Vysshee obrazovanie segodnya – Higher education today*, 7, 18-23 [in Russian]. DOI: <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.20.07.P.18>. **12. Orusova, O. V.** (2020). Kak koronavirus izmenil sistemu vysshego obrazovaniya: analiz perekhoda vuzov na distancionnoe obuchenie [How Covid-19 changed the higher education system: an analysis of the transition of universities to distance learning]. *Nauchnoe obozrenie. Ser. 1. Ekonomika i pravo – Scientific Review. Ser. 1. Ecomomy and Law*, 3, 184-195. DOI: <https://doi.org/10.26653/2076-4650-2020-3-17> [in Russian].

**Іванов Є. В., Гош В. Є. Дистанційна освіта сьогодення: сутність та виклики**

У статті розглянуто сутність та різновиди дистанційної освіти, окреслено основні проблеми, яких зазнає ця форма на сучасному етапі. У статті подано визначення дистанційного навчання; визначено та подано характеристику основних його різновидів, які використовуються в організації навчального процесу в умовах пандемії (відеоконференцз'язок, синхронне навчання, асинхронне навчання, онлайн-курси з відкритим графіком, онлайн-курси з фіксованим графіком, комп'ютерне дистанційне навчання, гібридне навчання). Охарактеризовано одну з найбільш

використовуваних закладами вищої освіти платформу Moodle, до переваг якої відносять комунікативність, прозорість результатів навчання, зрозумілий інтерфейс, надійність, адаптованість під різні пристрої з різними операційними системами. Проаналізовано основні протиріччя, що існують між жорсткими вимогами дійсності до дистанційної організації навчання та готовністю закладів вищої освіти організувати та реалізувати навчання у цифровій формі, з використанням різних інформаційних технологій. Серед проблем організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти виділені труднощі, пов'язані з розвитком електронного освітнього середовища; с готовністю професорсько-викладацького складу до використання інформаційних освітніх технологій у навчальному процесі в режимі on-line; з розробкою електронних навчальних матеріалів, що відповідають організації якісного освітнього процесу; складності, викликані відсутністю у студентів достатньої кількості сучасних та надійних комунікаційних засобів та високошвидкісних каналів Інтернет зв'язку. Зроблено висновок про те, що перехід до ефективного онлайн-навчання вимагає часу та різних ресурсів (фінансових, інформаційних, людських та інших), підтримки з боку організацій та посадових осіб, зацікавлених у розвитку якісної онлайн-освіти.

*Ключові слова:* дистанційна освіта, Інтернет-технології, онлайн-навчання, Інтернет-ресурси, онлайн-викладання, Moodle.

#### **Иванов Е. В., Гош В. Е. Дистанционное образование сегодня: сущность и вызовы**

В статье рассмотрены сущность и разновидности дистанционного образования, обрисованы основные проблемы, которые испытывает эта форма на современном этапе. В статье приведено определение дистанционного обучения; определена и дана характеристика основных его разновидностей, которые используются в организации учебного процесса в условиях пандемии (видеоконференцсвязь, синхронное обучение, асинхронное обучение, онлайн-курсы с открытым графиком, онлайн-курсы с фиксированным графиком, компьютерное дистанционное обучение, гибридное обучение). Охарактеризована одна из наиболее используемых высшими учебными заведениями платформа Moodle, к преимуществам которой относят коммуникативность, прозрачность результатов обучения, понятный интерфейс, надежность, адаптированность под разные устройства с разными операционными системами. Проанализированы основные противоречия, существующие между жесткими требованиями действительности к дистанционной организации обучения и готовностью учреждений высшего образования организовать и реализовать обучение в цифровой форме с использованием различных информационных технологий. Среди проблем организации дистанционного обучения в высших учебных заведениях выделены трудности, связанные с развитием электронной образовательной среды; с готовностью профессорско-преподавательского состава к использованию

информационных образовательных технологий в учебном процессе в режиме on-line; с разработкой электронных учебных материалов, отвечающих организации качественного образовательного процесса; сложности, вызванные отсутствием у студентов достаточного количества современных и надежных коммуникационных средств и высокоскоростных каналов Интернет связи. Сделан вывод о том, что переход к эффективному онлайн-обучению требует времени и различных ресурсов (финансовых, информационных, человеческих и других), поддержки со стороны организаций и должностных лиц, заинтересованных в развитии качественного онлайн-образования.

*Ключевые слова:* дистанционное образование, Интернет-технологии, онлайн-обучение, Интернет-ресурсы, онлайн-преподавание, Moodle.

**Ivanov Ye., Ghosh V. Distance education today: character and challenges**

The author in the article discusses the character and types of distance education, outlines the main problems that this form of study is experiencing nowadays. The author introduces the definition of distance learning; defines and characterizes its main types that are used to organize the educational process in pandemic situation (video conferencing, synchronous learning, asynchronous learning, online courses with an open schedule, online courses with a fixed schedule, computer distance learning, hybrid learning). The Moodle platform, one of the widely used by higher educational institutions, is also characterized. Its advantages include communicative nature, transparency of learning outcomes, an intuitive interface, reliability, adaptation to different devices with different operating systems. The main contradictions that exist between the strict requirements of reality to distance learning organization and the willingness of higher education institutions to organize and implement training in digital form using various information technologies are analyzed. Among the problems of organizing distance learning in higher educational institutions, the author underlines the difficulties connected with the development of an electronic educational environment; with the readiness of the teaching staff to use information educational technologies in the educational process on-line; with the development of electronic educational materials that meet a high-quality educational process organization. There are also difficulties caused by the lack of a sufficient amount of modern and reliable communication facilities and high-speed Internet communication channels for students. It is concluded that the transition to effective online learning requires time and various resources (financial, informational, human and others), support from organizations and officials interested in the development of high-quality online education.

*Key words:* distance education, Internet technology, online learning, Internet resources, online teaching, Moodle.

Стаття надійшла до редакції 30.10.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.0:316.647.82(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-283-292

**Місяк Юлія Володимирівна,**

завідувачка навчально-виробничої практики,  
аспірантка Комунального закладу  
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
misakulia@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4547-1557>

### **ВІДСУТНІСТЬ ДИСКРИМІНАЦІЇ ЯК ОДНА З УМОВ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Нині чи не весь світ задіяний у боротьбі з булінгом та дискримінаційним ставленням. Україна не є виключенням і робить свої перші кроки на шляху до толерантного та рівноправного суспільства. Дана діяльність є дуже важливою для України, адже, відповідно до даних ВООЗ, Україна посідає 4 місце в Європі за рівнем підліткової агресії та насилля.

У сучасному суспільстві проблема булінгу є досить поширеною саме в освітньому середовищі, бо дитина проводить у ньому значну частину свого повсякденного життя.

Тому виникає необхідність у перетворенні школи на безпечне місце, де немає насильства і цькування.

Наукові розробки ХХ та ХХІ ст. стосуються нових форм дискримінації. Наприклад, питанню дискримінації у сфері праці приділяли увагу такі вітчизняні науковці, як Г. Громова, Т. Ванкрна, В. Толкунова, а згодом В. Венедіктова, О. Ярошенко, Н. Болотіна, В. Пузирний, М. Семенюта, О. Антонова та ін. Проблеми дискримінації у сфері реалізації права на працю розглядаються в наукових доробках Н. Болотіної, В. Венедіктової, О. Ісаєвої, О. Процевського, В. Пузирного, І. Сахарук, Д. Солдаткіна, О. Ярошенка. Дослідники Л. Закураєва та М. Супрунова розглядають загальнотеоретичні властивості дискримінації, І. Бершов, Ю. Белоусов, Ю. Стребкова (причини виникнення та існування расової дискримінації), О. Дашковська, Т. Жалій, О. Пацулко, О. Ярош (принцип гендерної рівності, дискримінація за ознакою статі). О. Шнирова досліджувала проблеми гендерної дискримінації, підходить до її розуміння, а також запропонувала вирішення проблеми існування гендерної дискримінації.

Таким чином, можна стверджувати, що ступінь вивченості проблеми не є достатньо високим, адже більшість робіт присвячена дослідженню різних аспектів дискримінації. Проте проблема відсутності

дискримінації в середовищі закладу освіти є предметом дослідження деяких вчених, тому потребує більш детального розгляду.

*Метою статті* є аналіз суті поняття «дискримінація», зокрема, з'ясування її ролі в середовищі сучасного закладу освіти.

Нині українська держава та її громадяни стають безпосередніми учасниками процесів, які мають велике значення для подальшого становлення особистості. Згідно з Концепцією Нової української школи, заклад освіти повинен створити якісно нове освітнє середовище для дитини, яке передбачає зміни у змісті освіти, у фаховій підготовці спеціалістів до реалізації поставлених цілей освіти та у форматі стосунків між здобувачем освіти, батьками та вчителями. (Нова українська школа).

Питання безпеки в освітньому середовищі розглядаються в законодавчих, нормативно-правових актах, навчально-методичних посібниках, зокрема:

1. У ст. 54 Закону України «Про освіту» зазначено, що педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані поважати гідність, права, свободи та інтереси всіх учасників освітнього процесу а також під час освітнього процесу захищати здобувачів освіти від будь-яких форм фізичного та психічного насильства, приниження честі та гідності, дискримінації за будь-якою ознакою, пропаганди та агітації, що завдають шкоди здоров'ю здобувачів освіти, запобігати вживанню ними алкогольних напоїв і наркотичних засобів на території закладу освіти тощо (Закон України «Про освіту», 2017);

2. Відповідно до ст. 1 Закону України «Про повну загальну середню освіту» під безпечним освітнім середовищем розглядають сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння фізичної, майнової та моральної шкоди усім учасникам освітнього процесу. Безпечне освітнє середовище передбачає дотримання вимог санітарних, протипожежних та будівельних норм і правил, законодавства з питань кібербезпеки, захисту персональних даних, безпеки харчових продуктів та надання якісних послуг із харчування. У безпечному освітньому середовищі відсутні будь-які прояви фізичного та психологічного насильства, експлуатації, дискримінації, боулінгу, пропаганди та агітації, в тому числі з використанням кіберпростору тощо. (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020);

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року передбачає одним із основних завдань створення безпечного освітнього середовища. (Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», 2013);

4. У покроковій інструкції для директора «Як створити недискримінаційне середовище у школі» розробленій Державною службою якості освіти в рамках проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) зазначені поради щодо створення безпечного

середовища у закладі загальної середньої освіти: виявлення, запобігання та подолання дискримінації, протидія булінгу;

5. У Концепції Нової української школи (ухвалена рішенням Колегії МОН 27.10.2016) визначено, що незалежно від рівня мобільності, особиста реалізація учасників навчального процесу повинна забезпечити ключові компетентності, передбачені новим Законом «Про освіту», включаючи інформаційно-комунікаційну компетентність і громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;

6. У пораднику для вчителя «Нова українська школа» (Нова українська школа : поради для вчителя, 2019) зазначено, що Державний стандарт початкової освіти ґрунтується на таких принципах: 1) визначення того, що кожна дитина унікальна та обдарована; 2) цінність дитинства; 3) радість пізнання; 4) розвиток вільної особистості; 5) здоров'я; 6) утвердження людської гідності; 7) любов до України; 8) виховання відповідального громадянина; 9) безпека, яка передбачає створення атмосфери довіри і взаємоповаги, а також перетворення школи на безпечне місце, де немає насильства і цькування.

Проблему комплексної безпеки закладу освіти досліджують Науковці В. Пилипенко та Г. Коджаспірова.

Так, В. Пилипенко розглядає її як стан захищеності тих, хто навчається, та працівників закладу освіти від загроз соціального, техногенного і природного характеру, та гарантує його безпечне функціонування (Пилипенко, 2006).

Г. Коджаспірова розуміє комплексну безпеку освітньої установи як стан захищеності освітньої установи від реальних і прогнозованих загроз соціального, техногенного та природного характеру, що гарантує його безпечне функціонування (Коджаспірова, 2008).

Чимало науковців (І. Баєва, Л. Гаязова, Г. Коджаспірова, Є. Лактіонова, В. Рубцов та інші) розглядають у своїх дослідженнях психологічні аспекти безпечного освітнього середовища.

Дослідниця Л. Гаязова під безпечним освітнім середовищем розуміє стан організаційних, просторово-предметних і соціальних аспектів освітнього середовища, який, окрім забезпечення життя і здоров'я суб'єктів освіти, виступає необхідною умовою для розвитку і формування особистості і забезпечує правову, соціальну, психологічну, інформаційну захищеність студентів, науково-педагогічних працівників, батьків (Гаязова, 2011: 28).

Поняття «безпечне освітнє середовище» Л. Сидорова розглядає як середовище прогнозування, виявлення й усунення на різноманітних рівнях небезпек та ризиків досягнення якості освіти (Сидорова, 2008).

Досить актуальною є проблема дослідження інформаційних аспектів безпечного освітнього середовища.

На думку Н. Кириленко досить важливою є проблема інформаційної безпеки у сфері освіти через її інформатизацію, адже завдяки застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій в освіті відбувається глобальний вплив на людину (Кириленко, 2012: 150).

Дослідниця зазначає, що до негативного впливу інформації на сучасне освітнє середовище належить:

1) відсутність належних механізмів контролю якості інформації, доступної через сучасні телекомунікаційні технології, що породжує проникнення в освітній простір великого обсягу недостовірної інформації;

2) неконтрольоване поширення інформації сумнівного, агресивного змісту, яка може сприяти виникненню насильства, булінгу, кібербулінгу тощо.

Булінг – це тривожна тенденція, особливо для сучасного дитячого середовища. За результатами дослідження, проведеного UNICEF 2017 року, 67% дітей в Україні стикалися з явищем булінгу (цькування), а 24% – були його жертвами.

Кібербулінг – є різновидом булінгу, зміст якого полягає в жорсткій поведінці, яка виявляється через завдання шкоди та приниження людини за допомогою використання сучасних електронних технологій (електронна пошта, форуми, чати тощо).

Заслуговує на увагу думка Державної служби якості освіти України щодо забезпечення безперешкодного доступу до освітніх послуг та неупередженого ставлення до всіх учасників освітнього процесу. Саме це сприятиме досягненню дітьми високих результатів у навчанні незалежно від статі, національності або достатку, освіти чи сфери професійної діяльності їхніх батьків.

Враховуючи сучасні тенденції розвитку освітньої галузі перед працівниками закладів освіти постають наступні питання: поняття дискримінації та шляхи її виявлення; труднощі в реалізації недискримінаційного підходу в освітньому середовищі; запобігання ситуацій дискримінації у закладі освіти. Дані та чимало інших питань виникають перед педагогами закладів загальної середньої освіти. З огляду на це виникає потреба у створенні безпечного освітнього простору в закладі освіти, щоб захистити, убезпечити, запобігти наслідкам впливу на особистість несприятливих чинників.

Нині Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації» (Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», 2012) є основним нормативним документом у сфері недискримінації. Так, згідно зі статтею 2, законодавство України базується на принципі недискримінації, що передбачає: забезпечення рівності перед законом та прав і свобод осіб, повагу до гідності кожної людини, а також забезпечення рівних можливостей осіб.

У статті 1 Закону України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (Закон України «Про засади запобігання та



протидії дискримінації в Україні», 2012) поняття «дискримінація» розглядається як: ситуація, за якої особа чи група осіб за їх ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовними або іншими ознаками, які були, є та можуть бути дійсними або припущеними, зазнає обмеження у визнанні, реалізації або користуванні правами і свободами в будь-якій формі, встановленій цим Законом, крім випадків, коли таке обмеження має правомірну, об'єктивно обґрунтовану мету, способи досягнення якої є належними та необхідними.

Відповідно до закону України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», 2012) розрізняють такі форми дискримінації як пряма та непряма дискримінація та утиск.

Під непрямою дискримінацією розглядають певні дії, правові норми, критерії оцінки, правила чи вимоги, що ставляться до осіб, проте для одних осіб вони є менш сприятливими в порівнянні з іншими особами, окрім вимог, реалізація яких передбачає правомірну, об'єктивно аргументовану мету, досягнення якої є необхідним.

Пряма дискримінація передбачає менш прихильне поводження з однією особою, через її певні ознаки в порівнянні з іншою, в тій же ситуації, окрім випадків, у яких дане поводження є правомірним та об'єктивним;

Утиск передбачає небажану для особи поведінку, наслідком якої є приниження її людської гідності відповідно до певних ознак чи організування щодо такої особи напруженої, ворожої, образливої, зневажливої атмосфери.

Таким чином, слід пам'ятати про те, що саме середовище закладу освіти відіграє значну роль у формуванні особистості. Воно впливає на поведінку здобувача освіти та його розвиток в усіх сферах – фізичній, когнітивній, соціально-емоційній тощо. До прикладу: великий простір заохочує до руху, а невеликі осередки з книгами та м'якими іграшками – до спокійних ігор, перегляду дитячих книжок із малюнками. Освітнє середовище сприяє успіху всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Для запобігання насильства та створення безпечного освітнього середовища, кожен учасник освітнього процесу повинен мати не лише уявлення про те, що розуміють під поняттям «насильство», але і яким чином мінімізувати ризики та небезпеки й створити умови для внутрішньої безпеки. Це можливо лише завдяки спільній цілеспрямованій діяльності усіх учасників освітнього процесу: адміністрації, вчителів, здобувачів освіти і батьків. Створення безпечного, комфортного, розвивального освітнього середовища – один із основних принципів діяльності закладу освіти.

Тому, можна зробити висновок про те, що особистість дитини буде всебічно, гармонійно розвиватися та виховуватися саме в тому закладі освіти, в якому відсутні прояви будь-якої дискримінації.

#### **Список використаної літератури**

**1. Нова** українська школа. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 16.06.2021). **2. Про освіту:** Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.07.2021). **3. Про повну** загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX (із змінами № 764-IX від 13.07.2020 р). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 15.07.2021). **4. Про Національну** стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 16.07.2021). **5. Нова** українська школа: poradnik для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с. **6. Пилипенко В.** Обеспечение комплексной безопасности в образовательном учреждении: Теория и практика. Москва : Айрис-Пресс, 2006. 192 с. **7. Коджаспирова Г.** Психолого-педагогическая культура педагога как ведущий фактор безопасности образовательной среды. *Безопасность образовательной среды : сборник статей.* Москва : Экон-Информ, 2008. 20 с. **8. Гаязова Л.** Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.* Санкт-Петербург, 2011. № 142. С. 27–32. **9. Сидорова Л.** Проектирование педагогических ситуаций как средство организации безопасной образовательной среды педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Иркутск, 2008. **10. Кириленко Н.** Проблеми інформаційної безпеки освітнього середовища вищого навчального закладу. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : матеріали Третьої міжнародної науково-практичної конференції : у 2-х ч. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін. ; за ред. М. Козяра, Н. Ничкало.* Львів : ЛДУ БЖД, 2012. Ч. 1. С. 149–151. **11. Про засади** запобігання та протидії дискримінації в Україні: Закон України від 06.09.2012 р. № 5207-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text> (дата звернення: 16.07.2021).

#### **References**

**1. Nova** ukrainska shkola [New Ukrainian School]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian]. **2. Pro osvitu:** Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]. **3. Pro povnu** zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 r. № 463–IX (iz zminamy № 764–IX vid 13.07.2020 r) [On complete general secondary education: Law of Ukraine of 16.01.2020 No. 463-IX (as amended № 764-IX of 13.07.2020)]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian]. **4. Pro Natsionalnu** stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 r. № 344/2013 [On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021: Decree of the President of Ukraine of June 25, 2013 No. 344/2013]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> [in Ukrainian]. **5. Bibik, N. M.** (Eds.) (2019). Nova ukraïnska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian]. **6. Pilipenko, V. F.** (2006). Obespechenie kompleksnoj bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii. Teoriya i praktika [Providing comprehensive security in an educational institution. Theory and practice]. Moskow: Ajris-Press [in Russian]. **7. Kodzhaspirova, G. M.** (2008). Psihologo-pedagogicheskaya kul'tura pedagoga kak vedushchij faktor bezopasnosti obrazovatel'noj sredy [Psychopedagogical culture of the teacher as a leading factor of safety educational environment]. *Security educational environment – Safety of the educational environment*. Moskow: Ekon-Inform [in Russian]. **8. Gayazova, L. A.** (2011). Obespechenie kompleksnoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy i ee psihologicheskoe soprovozhdenie [Ensuring complex safety of the educational environment and its psychological support]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena – Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 142, 27-32. Saint-Peterburg [in Russian]. **9. Sidorova, L. Z.** (2008). Proektirovanie pedagogicheskikh situacij kak sredstvo organizacii bezopasnoj obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo kolledzha [Projecting of pedagogical situations as a method of the organization of the pedagogical college safe educational environment]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Irkutsk [in Russian]. **10. Kyrylenko, N. M.** (2012). Problemy informatsiinoi bezpeky osvitnoho seredovyscha vshchoho navchalnoho zakladu [Problems of information security of the educational environment of a higher educational institution]. *Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnologii v suchasnij osviti: dosvid, problemy, perspektyvy – Information and telecommunication technologies in modern education: experience, problems, prospects*. (Vols. 1), (pp. 149-151). Lviv: LDU BZhD [in Ukrainian]. **11. Pro zasady** zapobihannia ta protydii dyskryminatsii v Ukraini: Zakon Ukrainy vid 06.09.2012 r. № 5207-VI [On the Principles of Preventing and Combating Discrimination in Ukraine: Law of Ukraine of September 6, 2012 No. 5207-VI]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text> [in Ukrainian].

**Місяк Ю. В. Відсутність дискримінації як одна з умов безпечного освітнього середовища сучасного закладу освіти**

Стаття присвячена розгляду актуальної проблеми, яка пов'язана з дискримінацією в освітньому середовищі сучасного закладу освіти. У сучасному суспільстві все частіше постають питання рівного ставлення до всіх людей, забезпечення рівних можливостей та культурного різноманіття, боротьби з дискримінацією. Встановлено, що питання дискримінації у науково-педагогічній літературі розглядається у різних аспектах: дискримінація у сфері праці, дискримінація у сфері права, загальнотеоретичні властивості дискримінації, причини виникнення та існування расової дискримінації, гендерна дискримінація та шляхи її усунення. У статті здійснено аналіз нормативно-правової бази із питань безпеки та дискримінації. Наголошено, що наша держава не є виключенням і активно рухається до становлення толерантного та рівноправного суспільства. Досліджено погляди науковців щодо визначення суті та змісту поняття «дискримінація». Проаналізовано різні підходи до тлумачення поняття «безпечне освітнє середовище». Розглянуто інформаційні аспекти безпечного освітнього середовища. Встановлено, що кібербулінг – це один із різновидів булінгу (цькування), що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням сучасних електронних технологій. Узагальнено матеріали з питань безпеки в освітньому середовищі, що розглядаються в законодавчих, нормативно-правових актах та навчально-методичних посібниках. Подано характеристику різних форм дискримінації: непряма дискримінація, пряма дискримінація, утиск.

У статті зазначено, що саме педагогічний колектив, адміністрація та батьки виступають ключовим ресурсом становлення і розвитку в закладі освіти безпечного освітнього середовища. Тому, для запобігання насильства і будь-яких форм дискримінації в галузі освіти та створення безпечного освітнього середовища необхідно, щоб кожен учасник освітнього процесу мав не лише уявлення про те, що вважають насильством, але і як звести до мінімуму ризику та небезпеки та створити умови для внутрішньої безпеки. Це буде можливим лише завдяки спільній цілеспрямованій діяльності усіх учасників освітнього процесу, які є професіоналами своєї справи.

*Ключові слова:* дискримінація, пряма дискримінація, непряма дискримінація, утиск, безпечне освітнє середовище.

**Місяк Ю. В. Отсутствие дискриминации как одно из условий безопасной образовательной среды современного учебного заведения**

Статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы, связанной с дискриминацией в образовательной среде современного учебного заведения. В современном обществе все чаще возникают вопросы равного отношения ко всем людям, обеспечение равных возможностей и культурного многообразия, борьбы с дискриминацией. Установлено, что

вопрос дискриминации в научно-педагогической литературе рассматривается в различных аспектах: дискриминация в сфере труда, дискриминация в сфере права, общетеоретические свойства дискриминации, причины возникновения и существования расовой дискриминации, гендерная дискриминация и пути ее устранения. В статье проведен анализ нормативно-правовой базы по вопросам безопасности и дискриминации. Отмечено, что наше государство не является исключением и активно движется к становлению толерантного и равноправного общества. Исследованы взгляды ученых по определению сущности и содержания понятия «дискриминация». Проанализированы различные подходы к толкованию понятия «безопасная образовательная среда». Рассмотрены информационные аспекты безопасной образовательной среды. Установлено, что кибербуллинг – это одна из разновидностей буллинга (травля), предусматривающая жестокие действия с целью досадить, навредить, унижить человека с использованием современных электронных технологий. Обобщены материалы по вопросам безопасности в образовательной среде, рассматриваемые в законодательных, нормативно-правовых актах и учебно-методических пособиях. Дана характеристика различных форм дискриминации: косвенная дискриминация, прямая дискриминация, ущемление.

В статье указано, что именно педагогический коллектив, администрация и родители выступают ключевым ресурсом становления и развития в учебном заведении безопасной образовательной среды. Поэтому, для предотвращения насилия и любых форм дискриминации в области образования и создания безопасной образовательной среды необходимо, чтобы каждый участник образовательного процесса имел не только представление о том, что считают насилием, но и как свести к минимуму риски и опасности и создать условия для внутренней безопасности. Это будет возможным только благодаря совместной целенаправленной деятельности всех участников образовательного процесса, которые являются профессионалами своего дела.

*Ключевые слова:* дискриминация, прямая дискриминация, косвенная дискриминация, ущемление, безопасная образовательная среда.

**Misiak Yu. Non-discrimination as one of the conditions of a safe educational environment of a modern educational institution**

The article is devoted to the topical issue related to discrimination in the educational environment of a modern educational institution. In modern society, issues of equal treatment of all people, ensuring equal opportunities and cultural diversity, and combating discrimination are increasingly emerging. It is established that the issue of discrimination in the scientific and pedagogical literature is considered in different aspects: discrimination in the field of labor, discrimination in the field of law, general theoretical properties

of discrimination, causes and existence of racial discrimination, gender discrimination and ways to eliminate it. The article analyzes the regulatory framework on security and discrimination. It was emphasized that our state is no exception and is actively moving towards a tolerant and equal society. Researchers' views on defining the essence and content of the concept of «discrimination» have been studied. Different approaches to the interpretation of the concept of «safe educational environment» are analyzed. The information aspects of a safe educational environment are considered. It has been established that cyberbullying is one of the types of bullying, which involves brutal actions aimed at annoying, harming, humiliating a person using modern electronic technologies. The materials on safety issues in the educational environment, which are considered in legislative, normative-legal acts and educational-methodical manuals, are generalized. The characteristics of different forms of discrimination are given: indirect discrimination, direct discrimination, oppression.

The article states that the teaching staff, administration and parents are the key resource for the formation and development of a safe educational environment in the educational institution. Therefore, in order to prevent violence and all forms of discrimination in education and to create a safe educational environment, it is necessary that each participant in the educational process has not only an idea of what is considered violence, but also how to minimize risks and dangers and create conditions for internal security. This will be possible only due to the joint purposeful activities of all participants in the educational process who are professionals.

*Key words:* discrimination, direct discrimination, indirect discrimination, oppression, safe educational environment.

Стаття надійшла до редакції 08.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.013:130.123.4

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-293-301

**Павлова Олена Геннадіївна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, Харків, Україна.  
elen.pavlova@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4014-7440>

### **РОЗВИТОК АКСІОСФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ДІАЛОГОВОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Сучасний розвиток системи освіти, її змістове наповнення, якість та результативність навчального процесу, стиль та настроїв взаємовідносин його суб'єктів, ступінь їхньої пізнавальної активності, рівень вмотивованості, інтелектуального та культурного зростання зумовлені насамперед ціннісними настановами учасників освітнього процесу. Важливо відзначити, що носієм та транслятором цінностей є педагог, одним із професійних обов'язок якого – виховання підростаючого покоління, залучення учнів до морально-етичного, національного та загальнолюдського досвіду. Відповідно, професійна підготовка майбутніх учителів безперечно має включати цілеспрямоване формування системи внутрішніх, емоційно освоєних цінностей, які допоможуть їм упоратися зі складними соціокультурними проблемами майбутньої професійної діяльності.

Проблема формування аксіосфери майбутнього педагога досліджується в площині багатьох наук, зокрема психології та педагогіки, їй присвятили свої дослідження такі учені, як Г. Андрюніна, В. Андрущенко, С. Бадер, О. Горбатова, С. Гусаківська, О. Здравомислов, Т. Калюжна, О. Лисенко, О. Мурзіна, О. Падалка, М. Титма та інші. Дослідниками виявлено, обґрунтовано та запропоновано широкий спектр форм та методів роботи у підготовці майбутніх фахівців, практично відпрацьовано відповідні методики формування та розвитку ціннісної сфери особистості. Проте, вважаємо недостатньо вивченим один із перспективних аспектів вирішення означеної проблематики, а саме діалоговий простір як зона формування аксіосфери майбутнього педагога. Діалог має широкі можливості щодо обміну цінностями між суб'єктами освітнього процесу, у діалозі народжуються сенс, який

поступово трансформуються в ціннісно-сміслові орієнтації особистості педагога.

*Мета публікації* полягає у дослідженні діалогового простору освіти як середовища становлення й удосконалення аксіологічної сфери майбутнього педагога, що відповідає актуальним світоглядним, соціальним, економічним, технологічним та іншим сучасним прогресивним тенденціям.

Освіта – це соціокультурний феномен, що включає систему цінностей. Тому, розробка аксіологічної системи та пошук активних педагогічних технологій формування й розвитку її компонентів у майбутніх учителів є необхідними кроками на шляху вдосконалення сфери професійної педагогічної освіти, розробки стратегії та тактики її розвитку (Андрущенко, 2017, с. 37). У цьому процесі важливе врахування історичності аксіологічних орієнтирів, їх здатності відтворюватися на кожному наступному рівні розвитку цивілізації у новому смислового навантаженні.

«Аксіологія (від грец. *аксіа* – цінність) – наука про цінності, вчення про природу духовних, моральних, естетичних та інших цінностей, їхній зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини» ([Євтодюк, 2014, с. 12). Центральне поняття аксіології – це цінності, які розглядають не тільки як властивість чи явище, а й їх відтворення та реалізацію в культурі особистості (аналіз ієрархії життєво-професійних цінностей, їх роль у процесі розвитку і саморозвитку особистості).

Ідеї аксіології розроблялися протягом багатьох десятиліть у дослідженнях представників різних філософських шкіл. У основі педагогічної аксіології як науки про цінності освіти лежить конкретна педагогічна інтерпретація найважливіших функцій, які реалізують цінності у житті людини та суспільства.

По-перше, цінність служить основою та фундаментом будь-якої людської культури, у тому числі й педагогічної, визначаючи її основні соціальні та індивідуально-особистісні орієнтири, надаючи стійкості особистості педагога та вихованця, визначаючи принципи їхньої взаємодія, та поведінки, спрямовуючи інтереси й потреби, регулюючи мотиваційну сферу в системі освіти (Павлова, 2019).

По-друге, це реальна перетворююча сила, що підносить об'єктивну гідність людини, що робить її суб'єктом більш універсальної діяльності. Так, знання, яке розглядається поза аксіологічним контекстом, перетворюється на безособову інформацію, втрачає свою виховну функцію, веде до втрати морально-духовної відповідальності особи за сформований у в неї світогляд. Це, у свою чергу, спустошує саму людину, що позбавляє її перспективи, закриває шлях до збагачення її внутрішнього світу (Павлова, 2019).

По-третє, цінність – це критерій досконалості; вона забезпечує необхідними засобами оцінно-орієнтаційний бік діяльності особистості,



тим самим дозволяючи людині повноцінно здійснити свій життєвий вибір, що і є зрештою основою виховання (Павлова, 2019).

Аксіологічна характеристика професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів в закладах вищої освіти багато в чому залежить від соціально-культурних умов розвитку суспільства, тих цінностей-орієнтирів, які є актуально-пріоритетними та складають основу педагогічного світогляду. Загально відомо, що ідеали і цінності, які сформовані у особистості вчителя, він транслює своїм вихованцям. Як результат, ціннісні орієнтації вчителя будуть переважати в свідомості його учнів, і як наслідок, і в суспільній свідомості (Павлоава, 2020).

Система цінностей педагога – це його внутрішній світ, що виникає переважно як наслідок процесу професійно-педагогічної підготовки у закладі вищої освіти. У структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя цінності займають особливе місце, бо вони є основою, на яку спираються всі інші компоненти системи. Цінності тут – це духовні феномени, які мають особистісний сенс і виступають орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок здобувачів освіти, майбутніх вчителів-вихователів підростаючого покоління.

Говорячи про формування ціннісного ставлення до своєї майбутньої професії, можна звернутися на думку В.А. Сластьоніна, якій пише таке: «...педагогічні цінності – це її особливості, які дозволяють як задовольняти потреби педагога, а й служать орієнтирами його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей. Педагогічними цінностями є норми, що регламентують педагогічну діяльність та виступають як пізнавальна та діюча система, яка служить сполучною ланкою між суспільним світоглядом у галузі освіти та діяльністю педагога» (Сластьонін, 2003, с. 8).

Як свідчить В.А. Сластенін, педагогічні цінності розрізняються за рівнем свого існування, який може стати основою їхньої класифікації. Автор виділяє соціально-педагогічні, групові та особистісно-педагогічні цінності (Сластьонін, 2003).

У сучасному освітньому просторі представлені змістовні характеристики діяльності, її ціннісні доміанти та система відносин між суб'єктами освіти. Розглядаючи означений простір як контекст, і як інструмент освітнього процесу варто відзначити його аксіологічно-смысловий потенціал, який посилюється за мови наявності діалогового простору, у центрі якого знаходиться діалог як унікальна системоутворююча складова.

Адже діалог, забезпечуючи взаємодію суб'єктів освітнього процесу закладів вищої освіти, надає здобувачам можливість обміну світосприйняттям, світоглядом, сенсом та цінностями.

В умовах діалогічного (діалог викладачів та здобувачів освіти, адміністрації з органами студентського самоврядування, вищої школи з громадськістю тощо) культурно-освітнього простору закладу вищої

освіти результативність формування та розвитку цінностей та ціннісних орієнтацій стрімко зростає. З цього приводу слушною стає думка В. Андрущенко, про те, що ціннісна дискусія (комплексна комунікативна подія, діалог) – це сутнісна характеристика освіти. Розвиваючи цю думку, автор підкреслює, що освіта в будь-якому суспільстві завжди розгортається як ціннісна дискусія особистості (учня, здобувача освіти) та суспільства (вчителя, викладача) з приводу істини та хибі, добра і зла, красивого та потворного, справедливого та несправедливого, наявного та належного. Через дискусію особистість опановує знаннями, культурою та досвідом, навичками та вміннями, формує свою особисту наукову картину світу, світогляд, формує власне розуміння філософії життя, входить до нього як людина, особистість та громадянин (Андрущенко, 2008, с. 3).

Вчений М. Бахтін, досліджуючи феномен діалогу, представляв його як «карнавал світовідчуття» і визначав як дію, під час якої здійснюється пізнання. Дослідник звертав увагу на унікальність діалогу: «Немає ні першого, ні останнього слова і немає меж діалогічного контексту (він йде у безмежне минуле та у безмежне майбутнє)» (Асташова, 2018, с. 37).

Професор Р. Вегеріф, розробник філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних основ освітніх технологій ХХІ-го століття, досліджуючи сутність діалогічного стверджував, що в сучасних умовах можна використовувати діалог як засіб для завершення побудови знань або побудови самобутності (Вегеріф, 2015).

На думку дослідника, використання діалогу як освітньої інноваційної технології сприяє розвитку гнучкого мислення та опанування такими навичкам, як творчість та комунікація. Особливу роль діалог відіграє в процесі онлайн-навчання, що вимагає відкритості та чуйності до інших, внаслідок чого виникає особлива стійка атмосфера доброзичливості та успіху в освітньому мережевому співтоваристві (Вегеріф, 2015).

Дослідник П. Фрейре, який бачив у діалогічних відносинах між педагогом та вихованцем інструмент перетворення освітньої дійсності, критикує механістичну передачу системи цінностей. За такого підходу, вважає автор, вихованець – це керований об'єкт, який отримує знання та уявлення про життя, але не усвідомлює і не засвоює їх, що згубно позначається на розвитку власних суджень, світосприйняття та формування власної системи цінностей (Фрейре, 2005).

В освітньому просторі важливого значення набувають дії та поведінка всіх суб'єктів освіти, але в першу чергу – вчителя, який покликаний бути центром, організатором, натхненником та координатором освітнього процесу, а найголовніше – носієм ціннісних орієнтацій, що транслюються учням. Для цього педагог повинен сам мати розвинену аксіосферу, яку потрібно цілеспрямовано формувати в

процесі професійної підготовки майбутнього вчителя як систему внутрішніх, емоційно освоєних суб'єктом орієнтирів його діяльності.

Відомо, що цінності, прийняті у системі освіти, окреслюють параметри її розвитку та відносин між її суб'єктами, що впливає на ступінь їх ініціативності у вирішенні інноваційних проблем, пошуку нових цілей навчання, забезпечують їх інтелектуальне та культурне зростання за умови наявності вибору, обліку різних підходів до організації життєдіяльності суб'єктів освіти та особливостей саморозвитку особистості. Відповідно, ефективність формування та розвиток цінностей та ціннісних орієнтацій суб'єктів освітнього процесу підвищується за умов діалогічності простору професійної педагогічної освіти (Асташова, 2018).

Створення такого простору, який формує аксіосферу педагога, допоможе вирішити питання якості освіти, реалізувати інтелектуальний, духовний та творчий потенціал особистості за допомогою побудови індивідуальної траєкторії розвитку суб'єкта освітнього процесу; забезпечити активну взаємодію рівноправних суб'єктів, відкритість їх для нового досвіду, розуміння ними сенсу життя та можливих варіантів самовираження особи; і, нарешті, створити умови для вільного, повноцінного залучення до гуманістичної системи цінностей, не порушуючи природи освітньої діяльності.

У своїх дослідженнях С. Бадер зазначає, що саме процес діалогу дозволяє здобувачу освіти співвіднести власну систему цінностей із загальнолюдськими, національними, професійно-педагогічними цінностями, а також ціннісними орієнтаціями кожного із викладачів тощо. За умови означеного співвідношення у майбутнього педагога розгортається процес ціннісної інтеріоризації, точніше формування та трансформація власних ціннісних орієнтацій (Бадер, 2020)

Діалоговий простір освіти – це спеціально сконструйований контекст розвитку особистості майбутнього вчителя, у якому суб'єктивно задається безліч відносин та зв'язків, що є умовами для розвитку аксіосфери майбутнього педагога. Такий простір передбачає звернення до стратегічних перспектив освіти: розвитку соціальної співпраці, міжособистісних та міжгрупових відносин, використання потенціалу педагогічної миротворчості, організації духовно-морального виховання дітей, як загальнонаціональний пріоритет (Борисенко, 2015).

Створення діалогового простору педагогічної освіти дає унікальну можливість активізації аксіосфери майбутнього вчителя, становлення та розвиток якої дозволить збудувати освітній процес як світ культури та систему творчої реалізації спільної діяльності.

Представлені у цій статті матеріали можуть бути основою для продовження досліджень: визначення конкретних цілей та завдань формування діалогового простору освіти; стимулювання мотивів педагогічної діяльності.

**Список використаної літератури**

- 1. Андрущенко В. А.,** Андрущенко Т. В., Савельєв В. Л. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний. Київ : «МП Леся», 2017. 464 с.
- 2. Андрущенко В. А.** Ціннісний дискурс в освіті. *Вища освіта України*. 2008. № 1 (28). С. 3–5.
- 3. Асташова Н. А.,** Бондырева С. К., Сманцер А. П. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования. *Образование и наука*. 2018. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-aksiosfery-buduschego-pedagoga-v-dialogovom-prostranstve-sovremenного-obrazovaniya> (дата звернення: 05.10.2021).
- 4. Борисенко В. В.,** Гагіна Н. В. Діалог у контексті сучасної освітньої парадигми. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 124. С. 8–10. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2015\\_124\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_4).
- 5. Євтодюк А. В.** Аксіологічні засади сучасної системи освіти України. *Педагогічний пошук*. Луцьк, 2014. № 2. С. 12–15.
- 6. Павлова О. Г.** Аксіологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 78. С. 169–172.
- 7. Павлова О. Г.** Педагогічні умови формування професійної мотивації до педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2019. 22 с.
- 8. Слостенин В. А.,** Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для высш. пед учеб. заведений. Москва : Академия, 2003. С. 92.
- 9. Freire P.** *Pedagogy of the Oppressed*. N.Y. : The Continuum International Publishing Group Inc, 2005.
- 10. Wegerif R.** *Dialogic, education and technology. Expanding the space of learning*. University of Exeter, 2015. URL: [https://www.researchgate.net/publication/248663573\\_Dialogic\\_Education\\_and\\_Technology\\_Expanding\\_the\\_space\\_of\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning) (дата звернення: 15.10.2021).

**References**

- 1. Andrushchenko, V. A.,** Andrushchenko, T. V., & Saveliev, V. L. (2017). *Konstytutsializatsiia osvithnoho prostoru Yevropy: aksiolohichnyi* [Constitutionalization of the educational space of Europe: axiological]. Kyiv: «MP Lesia» [in Ukrainian].
- 2. Andriushchenko, V. A.** (2008). *Tsinnisnyi dyskurs v osviti* [Value discourse in education]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine, 1* (28), 3-5 [in Ukrainian].
- 3. Astashova, N. A.,** Bondyreva, S. K., & Smancer, A. P. (2018). *Razvitie aksiosfery budushchego pedagoga v dialogovom prostranstve sovremenного obrazovaniya* [Development of the axiosphere of the future teacher in the dialogue space of modern education]. *Obrazovanie i nauka – Education and science, 7*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-aksiosfery-buduschego-pedagoga-v-dialogovom-prostranstve-sovremenного-obrazovaniya>

- obrazovaniya (Last accessed: 05.10.2021) [in Russian]. **4. Borysenko, V. V., & Nahina, N. V.** (2015). Dialoh u konteksti suchasnoi osvitoi paradyhmy [Dialogue in the context of the modern educational paradigm]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, 124, 8-10.* Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2015\\_124\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_4) [in Ukrainian].
- 5. Yevtodiuk, A. V.** (2014). Aksiolohichni zasady suchasnoi systemy osvity Ukrainy [Axiological principles of the modern education system of Ukraine]. *Pedahohichni poshuk – Pedagogical search, 2, 12-15.* Lutsk [in Ukrainian].
- 6. Pavlova, O. H.** (2020). Aksiolohichni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Axiological bases of professional training of future primary school teachers]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects, 78, 169-172.* Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- 7. Pavlova, O. H.** (2019). Pedahohichni umovy formuvannya profesiinoi motivatsii do pedahohichnoi diialnosti u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Pedagogical conditions of formation of professional motivation to pedagogical activity at future teachers of initial classes]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Hlukhiv [in Ukrainian].
- 8. Slastenin, V. A., & Chizhakova G. I.** (2003). Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu [Introduction to pedagogical axiology]. (p. 92). Moscow: Akademiya [in Russian].
- 9. Freire, P.** (2005). *Pedagogy of the Oppressed.* N. Y.: The Continuum International Publishing Group Inc.
- 10. Wegerif, R.** (2015). *Dialogic, education and technology. Expanding the space of learning.* University of Exeter. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/248663573\\_Dialogic\\_Education\\_and\\_Technology\\_Expanding\\_the\\_space\\_of\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning) (Last accessed: 15.10.2021).

**Павлова О. Г. Розвиток аксіосфери майбутнього педагога в діалоговому просторі сучасної освіти**

У статті розкрито особливості розвитку аксіосфери майбутнього педагога в діалоговому просторі сучасної освіти. Актуалізовано цілеспрямоване формування системи особистісно-професійної системи цінностей. Охарактеризовано педагогічну аксіологію. Визначено, що в основі педагогічної аксіології як науки про цінності освіти лежить конкретна педагогічна інтерпретація найважливіших функцій. Наголошено на необхідності формування ціннісного ставлення здобувачів освіти до майбутньої педагогічної професії.

Проаналізовано аксіологічно-смысловий потенціал освітнього простору. Розглянуто діалоговий простір, у центрі якого знаходиться діалог як унікальна системоутворююча складова. Обґрунтовано, що створення такого простору, який формує аксіосферу педагога, допоможе

вирішити питання якості освіти, реалізувати інтелектуальний, духовний та творчий потенціал особистості за допомогою побудови індивідуальної траєкторії розвитку суб'єкта освітнього процесу.

*Ключові слова:* аксіологія, аксіологічна сфера, цінності, професійна підготовка, майбутній педагог, діалог, діалоговий простір, професійна освіта.

**Павлова Е. Г. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования**

В статье раскрыты особенности развития аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования. Актуализировано целенаправленное формирование системы личностно-профессиональной системы ценностей. Охарактеризована педагогическая аксиология. Установлено, что в основе педагогической аксиологии как науки о ценностях образования лежит конкретная педагогическая интерпретация важнейших функций. Отмечена необходимость формирования ценностного отношения соискателей образования к будущей педагогической профессии.

Проанализирован аксиологически-смысловой потенциал образовательного пространства. Рассмотрено диалоговое пространство, в центре которого находится диалог как уникальная системообразующая составляющая. Обосновано, что создание такого пространства, которое формирует аксиосферу педагога, поможет решить вопрос качества образования, реализовать интеллектуальный, духовный и творческий потенциал личности посредством построения индивидуальной траектории развития субъекта образовательного процесса.

*Ключевые слова:* аксиология, аксиологическая сфера, ценности, профессиональная подготовка, будущий педагог, диалог, диалоговое пространство, профессиональное образование.

**Pavlova O. Development of the axiosphere of a future teacher in the dialogue space of modern education**

The article reveals the peculiarities of the development of the axiosphere of the future teacher in the dialogue space of modern education. The purposeful formation of the system of personal-professional system of values is actualized. Pedagogical axiology is characterized. It is determined that the basis of pedagogical axiology as a science of the values of education is a specific pedagogical interpretation of the most important functions.

Considering this space as a context, and as a tool of the educational process, its axiological and semantic potential is noted, which is enhanced by the presence of dialogue space, in the center of which is dialogue as a unique system-forming component. The need to form the value attitude of students to the future pedagogical profession is emphasized.

The axiological and semantic potential of the educational space is analyzed. The dialogue space in the center of which there is a dialogue as a

unique system-forming component is considered. It is substantiated that the creation of such a space, which forms the axiosphere of the teacher, will help to solve the quality of education, realize the intellectual, spiritual and creative potential of the individual by building an individual trajectory of the subject of educational process; to ensure active interaction of equal subjects, their openness to new experiences, their understanding of the meaning of life and possible options for self-expression; and, finally, to create conditions for free, full-fledged involvement in the humanistic system of values, without violating the nature of educational activities.

*Key words:* axiology, axiological sphere, values, professional training, future teacher, dialogue, dialogue space, professional education.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Починкова М. М.

УДК 378.018.8--27.21/22:004]-043.86(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-302-311

**Прокопенко Альона Олександрівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри інформатики Комунального закладу  
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
krav4enya.alena@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-3735-342X>

### **ОСНОВНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІКИ**

Нині в системі освіти загалом і вищій освіті зокрема відчуваються суттєві динамічні зміни у розвитку: перехід від інформатизації як «процесу забезпечення» сфери освіти методологією та практикою розробки й ефективного впровадження сучасних засобів ІКТ до діджиталізації освіти як обов'язкового масштабного процесу впровадження та інтеграції цифрових технологій і оцифрованої інформації в освітнє середовище з метою їх безпосереднього використання і розширення комунікаційних можливостей суспільства в галузі освіти тощо; створення інноваційного освітнього продукту в цифровій формі з новими можливостями та перевагами, що в сучасній освіті, безсумнівно, є досить актуальним і дозволить підвищити рівень якості едукативної (навчання, виховання та розвитку) майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти загалом та цифрового навчання зокрема.

Сучасна життєдіяльність майже кожної особистості дедалі більше набуває ознак інформаційно-комунікаційного, технологічного характеру, а в пріоритеті стають інформація та комунікативні знання. Відтак, змінюються і вимоги суспільства до стандартів освіти будь-якого рівня (середня, фахова передвища, вища освіта тощо), а відповідно – до якості підготовки здобувачів вищої освіти.

Однак, необхідно відмітити, що наразі через низку різних чинників, зокрема у зв'язку з пандемією COVID-19 та ускладненням епідемічної ситуації в усьому світі загалом і в Україні зокрема, дещо змінилися підходи до підготовки майбутніх учителів, а відтак, досить інтенсивних обертів набирає розвиток процесу діджиталізації освіти.

Питання розвитку діджиталізації освіти розглянуто в наукових працях багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених. У наукових доробках П. Андерссона (Per Andersson), Л.-Г. Матссона (Lars-Gunnar Mattsson), О. Мачехіної (O. Machekhina) прослідковується вивчення питання розвитку цифровізації освіти як напряму модернізації та реформування освіти, виявлено її особливості та визначено, як вони вплинуть



на майбутнє. Науковці виокремили діджиталізацію освіти як процес відкриття нових горизонтів та можливостей для міжособистісної взаємодії між викладачами й здобувачами вищої освіти.

Проблему діджиталізації як основного чинника розвитку бізнесу, економіки та суспільства загалом вивчали такі вітчизняні науковці, як Ю. Гаруст Т. Лазоренко, В. Сухonos, Я. Шевцов та інші, які визначали актуальність питання діджиталізації і в розвитку вищої освіти. Особливості сучасного дистанційного навчання, виявлення потенціалу, нових можливостей і методик використання новітніх комп'ютерних технологій, вимоги та комп'ютерно орієнтоване середовище досліджували С. Галецький, В. Жуковський, С. Литвинова, Н. Морзе, А. Харківська та інші. Наукові праці В. Єфімова і А. Лаптевої присвячені виявленню особливостей цифровізації освіти та визначенню її як пріоритетного процесу в розвитку сучасних закладів вищої освіти. Цікавими є наукові доробки І. Варжанського, О. Жерновникової, які вивчали й аналізували виклики діджиталізації в освіті та її вплив на заклади вищої освіти зокрема.

Основна *мета дослідження* полягає в ґрунтовному аналізі основних аспектів розвитку діджиталізації освіти як невід'ємного процесу в осучасненні освіти в Україні. У науковій розвідці було використано такі методи дослідження, як системний і компаративний аналіз психолого-педагогічної, науково-педагогічної, філософської і спеціальної літератури, нормативно-законодавчих документів і правових актів, задля визначення стану розробленості досліджуваного питання.

Стрімкий розвиток новітніх ІКТ в освіті та науці, інноваційні процеси вимагають, з одного боку, розробки принципово нових форм та методів взаємодії теорії з практикою, з іншого – змушують людей різних вікових груп, із різним рівнем освіти пристосовуватися до їх використання як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності. А тому впровадження нових освітніх технологій призводить до перебудови системи освіти: генерації закладів освіти будь-якого рівня, створення дистанційного навчання, осучаснення комунікаційного забезпечення тощо.

Як зазначає А. Харківська «Діджиталізація освіти є сукупністю процесів, що включає: переклад змісту освітніх програм у цифрову форму і створення онлайн-курсів, які дозволяють здобувачам освіти самостійно отримувати знання; оснащення закладів освіти необхідною інфраструктурою, що дозволяє здобувачам освіти, науковим, науково-педагогічним і педагогічним працівникам, співпрацівникам використовувати цифровий інформаційно-орієнтований контент; підвищення кваліфікації/перепідготовку педагогів для ефективного його застосування в освітньому процесі» (Харківська, 2020, с. 99).

У монографії «Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи» за загальною редакцією академіка Н. Ничкало наведено

такі факти: «До технологічних перегонів залучилась і Україна, запустивши у 2014 році освітній проєкт Prometheus, Eduget, EdEra та ряд інших проєктів. Окрім цього, у 2013 році Україна стала одним із партнерів Coursera. У рамках співпраці відбувається субтитрування окремих навчальних курсів українською мовою» (Беззуб, 2017, с. 713–715; Осецький, 2017, с. 90; Сотніков, 2020, с. 178–179).

Відповідно до цих тенденцій, у сфері освіти більш значущим стає її діджиталізація та використання сучасних ІКТ у педагогіці, передусім і в педагогіці вищої освіти, зокрема – системі едукації бакалаврів і магістрантів; орієнтації на відкриту для усіх бажаючих освіту, що використовує інформаційні та дистанційні форми едукації. Слушною є думка науковців: Т. Лазоренко: «Діджиталізація є однією з тих тенденцій, яка з великою часткою ймовірності проявиться в найближчі два десятиліття і матиме найсильніший вплив (порівняно з іншими процесами) на реальність вищої освіти» (Лазоренко, 2020, с. 51); В. Сухонос, Ю. Гаруст та Я. Шевцов: «Питання діджиталізації є неймовірно актуальним сьогодні, оскільки воно напряму пов'язано з іншим актуальним питанням вдосконалення державної галузі освіти в Україні, в умовах її пристосування до європейських стандартів» (Сухонос & Гаруст & Шевцов, 2019, с. 80–81); В. Жуковський та С. Галецький: «На сьогодні концепція дистанційної освіти широко відома у всьому світі. З розвитком нових засобів мультимедіа та комунікаційних технологій дистанційне навчання широко запроваджується як різноманітними установами, так і університетами по всьому світу» (Жуковський & Галецький, 2018, с. 155); до переваг процесу діджиталізації І. Варжанський відносить: «підвищення ефективності адміністративних процесів; інтеграція звичайної та оцифрованої системи записів для більш швидкого пошуку; покращення доступності та сприяння кращому обміну інформацією з колегами по всьому світу; збільшення швидкості реагування на зауваження та побажання набувачів освіти; скорочення витрат та сприяння захисту довкілля; можливість вчасно користуватися точною аналітикою; допомога у гнучкості персоналу; забезпечення безперервності учбового процесу навіть у випадках надзвичайних ситуацій (дефіцит коштів на опалення корпусів, карантин тощо)» (Варжанський, 2020, с. 29); П. Андерссон (Per Andersson) і Л.-Г. Матссон (Lars-Gunnar Mattsson): діджиталізація відкрила можливості для нових форм взаємодії між викладачами та здобувачами вищої освіти, між викладачами, а також між самими здобувачами вищої освіти. Ці нові форми взаємодії є основою цифровізації освітніх систем і вже мають вплив, наприклад, на цінні пропозиції постачальників освітніх послуг, які надають доступ до освітніх платформ і дозволяють користуватися освітніми технологіями (Андерссон & Матссон, 2020, с. 14); О. Мачехіна (O. Machekhina): «одна з основних переваг інтеграції цифрових технологій в освітньому процесі полягає в тому, що викладач може

контролювати практичну ефективність освітнього процесу, якість засвоєння навчального матеріалу, час, витрачений здобувачем вищої освіти на вирішення будь-якого певного завдання, рівня осмислення нової інформації тощо, тоді як традиційні методи контролю забезпечують «грубу» оцінку діяльності (наприклад, на основі підсумкових оцінок). Цифрові технології допомагають вчителям скоротити паперову роботу: зошити та звіти замінено на ноутбуки або планшети з наявністю всієї необхідної академічної інформації; домашні завдання здобувачів, за винятком випадків, коли потрібні спеціальні рекомендації викладача, можуть автоматично згенерувати програмні засоби» (Мачехіна, 2017, с. 2).

Отже, як бачимо, у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній, філософській та спеціальній літературі (Лазоренко, 2020; Сухонос & Гаруст & Шевцов, 2019; Жуковський & Галецький, 2018; Варжанський, 2020; Андерссон & Матссон, 2020; Мачехіна, 2017), нормативно-законодавчих документах (Про освіту, 2021; Про вищу освіту, 2021) сьогодні у світі є розуміння діджиталізації як однієї з головних сучасних тенденцій, водночас наукова спільнота приділяє значну увагу розв'язанню існуючих проблем діджиталізації освіти, цифрової трансформації освіти і науки, використанню новітніх інформаційних технологій (у системах загально-середньої, вищої та післядипломної освіти), пошуку та розробці нових інформаційних платформ для ефективного організації дистанційного, онлайн навчання тощо.

Отже, вирішення цієї мети забезпечить широку доступність до інформаційно-цифрових комунікаційних ресурсів та сприятиме пришвидшеним темпам розробки, впровадження і використання новітніх цифрових технологій в освітньому процесі.

Постановою Кабінету Міністрів № 526-р від 10 липня 2019 року затверджено Стратегію розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року (Розпорядження Кабінету Міністрів України, 2019), реалізація якої повинна забезпечити сталий розвиток інноваційної сфери; залучення інвестицій, зокрема і в освіту; збільшення обсягу впроваджуваних проєктів; Постановою Кабінету Міністрів України від 18 вересня 2019 р. № 856 «Питання Міністерства цифрової трансформації» (Постанова Кабінету Міністрів України, 2021), задля здійснення централізації і, відповідно, підвищення якості та забезпечення реалізації державної політики, зокрема у сферах цифровізації, цифрового розвитку, з приводу електронного урядування тощо, затверджено Положення про створення Міністерства цифрової трансформації України (2019).

Отже, процес діджиталізації став важливим питанням безпосередньо державної компетенції, оскільки, саме за участю держави розвиток подібних / відповідних процесів гарантовано призведе до реальних досягнень.

Підсумовуючи проаналізовані вище державні документи, можемо дійти висновку, що на сьогодні проблема діджиталізації освіти в Україні не вирішена в повному обсязі. Хоча досягнення все ж таки наявні, проте вони носять локальний характер і, на нашу думку, свідчать про спроможну матеріально-технічну базу конкретних ЗВО, інноваційний склад мислення їх керівництва та власні ініціативи самих ЗВО, а не про наявність чіткої стратегії, щодо діджиталізації освіти з боку керівництва держави та МОН.

Підтвердження сучасної модернізації освіти через широке використання ІКТ, упровадження дистанційного навчання, інформаційних платформ тощо знаходимо у колективній монографії «Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання» (О. Андреев, К. Бугайчук, Н. Каліненко та інші), автори якої доводять, що «педагогіка як наука еволюційно перероджується в електронну (e-pedagogy)» (Андреев & Бугайчук, 2013, с. 67).

Поділяючи думки вчених, уважаємо, що едукація майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти стає більш результативною за рахунок використання сучасних мобільних технологій, що розширюють можливості для пізнання, комунікації та обміну досвідом, а завдяки цьому здійснюється: принцип навчання протягом життя; упровадження цифрових технологій у зміст освітніх компонентів; використання великого обсягу загальної та професійної інформації; включення учасників процесу едукації у самостійний пошук і відбір необхідної інформації тощо.

А відтак, наступним кроком діджиталізації освіти має стати запровадження нових інформаційних технологій, створення єдиного освітнього середовища, те, чим зараз активно займається Міністерство освіти і науки України для того, щоб кожен педагогічний працівник, НПП могли б мати при собі плани проведення уроків з конкретного предмету в електронному вигляді разом із методичними посібниками, методами й ефективними прийомами та засобами проведення цього уроку, зі створенням єдиної інформаційно-комунікаційної бази та безсумнівно якісного контенту.

Отже, діджиталізація процесу едукації сьогодні є єдиною можливою відповіддю системи освіти на об'єктивні зміни, що відбуваються в суспільстві. З іншого боку, діяльність освітніх установ багато в чому залежить від того, якою мірою вчителі, науково-педагогічні працівники, тьютори, фасалітатори та сама адміністрація володіють цифровими технологіями та вмінням ефективно користуватися цифровою інформацією, наскільки продуктивно вони можуть самостійно або з використанням ІКТ проаналізувати та обробити її, а також довести її до кінцевого споживача, тобто до здобувача вищої освіти. Учителі, педагогічні працівники, науково-педагогічні працівники, інші представники освітньої ниви повинні сформувати у себе вміння навчитися застосовувати нові технологічні інструменти та практично

необмежені інформаційні ресурси. Вони мають усвідомлювати, що володіння цифровими технологіями та їх застосування у власній професійній діяльності є нагальною вимогою сучасності. Отже, пришвидшений темп діджиталізації освіти безпосередньо залежить від їх рівня володіння цифровими технологіями. В освіті діджиталізація має бути спрямована на забезпечення безперервності процесу едукації, зокрема й навчання протягом життя з урахуванням особистісно орієнтованого, системного та синергетичного методологічних підходів. Перспективою подальших розвідок убачаємо у практичній реалізації та застосуванні в освітньому процесі інноваційних методів та засобів, цифрових технологій задля ефективного розвитку діджиталізації освіти.

### **Список використаної літератури**

- 1. Харківська А. А.** Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць*. 2020. № 66. С. 98–105.
- 2. Беззуб І.** Поширення інформаційно-комунікаційних технологій в освіті протягом життя. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*. 2017. Вип. 48. С. 707–726.
- 3. Осецький В. Л.** Роль масових відкритих онлайн-курсів у сучасному «освітньому ландшафті». *Економіка України*. 2017. № 12. С. 86–98.
- 4. Сотніков Д. В.** Значення масових відкритих онлайн-курсів при вивченні економічних дисциплін у системі неформальної освіти дорослих. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / за заг. ред. акад. Н. Г. Ничкало, акад. І. Ф. Прокопенка ; Ін-т пед. освіти та освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ФОП Бровін О. В., 2020. С. 177–183. URL : <https://cutt.ly/DTT145D> (дата звернення: 25.11.2021).*
- 5. Лазоренко Т. В.** Діджиталізація як основний фактор розвитку бізнесу. *Бізнес, інновації, менеджмент: проблеми та перспективи : зб. тез доп. I Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 23 квітня 2020 року)*. Київ, 2020. С. 50–51.
- 6. Сухонос В. В.,** Гаруст Ю. В., Шевцов Я. А. Діджиталізація освіти в Україні: зарубіжний досвід та вітчизняна перспектива впровадження. *Правові горизонти*. 2019. Вип. 19 (32). С. 79–86.
- 7. Жуковський В.,** Галецький С. Особливості сучасного дистанційного навчання: потенціал та нові можливості використання. *Людинознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія : Педагогіка*. 2018. Вип. 6/38. С. 154–165. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud\\_2018\\_6\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2018_6_15) (дата звернення: 25.11.2021).
- 8. Варжанський І. В.** Виклики діджиталізації для закладів вищої освіти. *Бізнес, інновації, менеджмент: проблеми та перспективи : зб. тез доп. I Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 23 квітня 2020 року)*. Київ, 2020. С. 28–29.
- 9. Per Andersson, Lars-Gunnar Mattsson** Future digitalization of education after covid-19. The edtech market was already complicated, and covid-19 did not make things easier. *The future of education:*

a preprint from the book «Sweden Through the Crisis». 2020. 16 p. URL : <https://www.hhs.se/contentassets/419c7b2f06a94ee183bf52ca748c98b5/a54.pdf> (дата звернення: 27.11.2021). **10. Machekhina O.** Digitalization of education as a trend of its modernization and reforming. *ESPACIOS*. 2017. Vol. 38 (40). 6 p. URL : <https://www.revistaespacios.com/a17v38n40/a17v38n40p26.pdf> (дата звернення: 27.11.2021). **11. Про освіту:** Закон України від 05.09.2017 р. Дата оновлення: 21.11.2021 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 25.11.2021). **12. Про вищу освіту:** Закон України від 01.07.2014 р. Дата оновлення: 21.11.2021 р. № 1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 25.11.2021). **13. Про схвалення** Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 526-р. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 25.11.2021). **14. Питання** Міністерства цифрової трансформації: Постанова Кабінету Міністрів України від 18 вересня 2019 р. Дата оновлення: 13.11.2021 р. № 856. URL : <https://cutt.ly/KrhQz0h> (дата звернення: 25.11.2021). **15. Положення** про Міністерство цифрової трансформації України від 18 вересня 2019 р. Дата оновлення: 13.11.2021 р. № 856. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/856-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 27.11.2021). **16. Педагогічні** аспекти відкритого дистанційного навчання: кол. монографія / О. О. Андреев, К. Л. Бугайчук, Н. О. Каліненко та ін. ; за ред. О. О. Андреева, В. М. Кухаренка. Харків : Міськдрук, 2013. 212 с.

#### Reference

**1. Kharkivska, A. A.** (2020). Formuvannia ta rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti pedahoha v systemi navchannia vprodovzh zhyttia – vymoha chasu [Formation and development of digital competence of the teacher in the system of lifelong learning – a requirement of time]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*, 66, 98-105 [in Ukrainian]. **2. Bezzub, I.** (2017). Poshyrennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osviti protiahom zhyttia [The spread of information and communication technologies in education throughout life]. *Naukovi pratsi Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho – Scientific works of the National Library of Ukraine named after V. I. Vernadsky*, 48, 707-726 [in Ukrainian]. **3. Osetskyi, V. L.** (2017). Rol masovykh vidkrytykh onlain-kursiv u suchasnomu «osvitnomu landshafti» [The role of mass open online courses in the modern «educational landscape»]. *Ekonomika Ukrainy – Ukraine economy*, 12, 86-98 [in Ukrainian]. **4. Sotnikov, D. V.** (2020). Znachennia masovykh vidkrytykh onlain-kursiv pry vyvchenni ekonomichnykh dystsyplin u systemi neformalnoi osvity doroslykh [The value of mass open online courses in the study of economic disciplines in the system of non-formal adult education]. *Osvita*

*doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy – Adult education: world trends, Ukrainian realities and prospects.* (pp. 177-183). Kharkiv: FOP Brovin O. V. Retrieved from <https://cutt.ly/DTT145D> (Last accessed: 25.11.2021) [in Ukrainian].

**5. Lazorenko, T. V.** (2020). Didzhitalizatsiia yak osnovnyi faktor rozvytku biznesu [Digitalization as a major factor in business development]. *Biznes, innovatsii, menedzhment: problemy ta perspektyvy – Business, innovation, management: problems and prospects.* (pp. 50-51). Kyiv [in Ukrainian].

**6. Sukhonos, V. V.,** Harust, Yu. V., & Shevtsov, Ya. A. (2019). Didzhitalizatsiia osvity v Ukraini: zarubizhnyi dosvid ta vitchyzniana perspektyva vprovadzhennia [Digitalization of education in Ukraine: foreign experience and domestic prospects of implementation]. *Pravovi horyzonty – Legal horizons, 19* (32), 79-86 [in Ukrainian].

**7. Zhukovskiy, V.,** & Haletskiy, S. (2018). Osoblyvosti suchasnoho dystantsiinoho navchannia: potentsial ta novi mozhlyvosti vykorystannia [Features of modern distance learning: potential and new opportunities for use]. *Liudyno-znavchi studii: zb. nauk. prats DDPU imeni Ivana Franka. Serii: Pedagogika – Anthropological studies: a collection of scientific works of the Ivan Franko State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 6/38,* 154-165. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud\\_2018\\_6\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2018_6_15) (Last accessed: 25.11.2021) [in Ukrainian].

**8. Varzhanskyi, I. V.** (2020). Vyklyky didzhitalizatsii dlia zakladiv vyshchoi osvity [Challenges of digitalization for higher education institutions]. *Biznes, innovatsii, menedzhment: problemy ta perspektyvy – Business, innovation, management: problems and prospects.* (pp. 28-29). Kyiv [in Ukrainian].

**9. Per Andersson,** Lars-Gunnar Mattsson. (2020). Future digitalization of education after covid-19. The edtech market was already complicated, and covid-19 did not make things easier. *The future of education: a preprint from the book «Sweden Through the Crisis».* Retrieved from <https://www.hhs.se/contentassets/419c7b2f06a94ee183bf52ca748c98b5/a54.pdf> (Last accessed: 27.11.2021).

**10. Machekhina, O.** (2017). Digitalization of education as a trend of its modernization and reforming. *ESPACIOS, 38* (40). Retrieved from <https://www.revistaespacios.com/a17v38n40/a17v38n40p26.pdf> (Last accessed: 27.11.2021).

**11. Pro osvitu:** Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. Data onovlennia: 21.11.2021 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine of September 5, 2017. Date of renovation: November 21, 2021 No. 2145-VIII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Last accessed: 25.11.2021) [in Ukrainian].

**12. Pro vyshchu osvitu:** Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. Data onovlennia: 21.11.2021 r. № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014. Date of renewal: November 21, 2021 No. 1556-VII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Last accessed: 25.11.2021) [in Ukrainian].

**13. Pro skhvalennia** Stratehii rozvytku sfery innovatsiinoi diialnosti na period do 2030 roku: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 10 lypnia 2019 r. № 526-r [On approval of the Strategy for the development of innovation for the period up to 2030: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 10, 2019 № 526-r]. Kyiv. Retrieved

from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#Text> (Last accessed: 25.11.2021) [in Ukrainian]. **14. Pytannia** Ministerstva tsyfrovoi transformatsii: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 18 veresnia 2019 r. Data onovlennia: 13.11.2021 r. № 856 [Issues of the Ministry of Digital Transformation: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of September 18, 2019. Date of renovation: November 13, 2021 No. 856]. Retrieved from <https://cutt.ly/KrhQz0h> (Last accessed: 25.11.2021) [in Ukrainian]. **15. Polozhennia** pro Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy vid 18 veresnia 2019 r. Data onovlennia: 13.11.2021 r. № 856 [Regulations on the Ministry of Digital Transformation of Ukraine of September 18, 2019. Date of renovation: 13.11.2021 № 856]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/856-2019-%D0%BF#Text> (Last accessed: 27.11.2021) [in Ukrainian]. **16. Pedahohichni** aspekty vidkrytoho dystantsiinoho navchannia [Pedagogical aspects of open distance learning]. (2013). The team of authors: Andrieiev O. O., Buhaichuk K. L., Kalinenko N. O. ta in.; Eds. O. O. Andrieiev, V. M. Kukharenko. Kharkiv: Miskdruk [in Ukrainian].

**Прокопенко А. О. Основні аспекти розвитку діджиталізації освіти в теорії та практиці педагогіки**

У статті розглянуто основні аспекти розвитку діджиталізації освіти в теорії та практиці педагогіки. Встановлено, що діджиталізації освіти – це масштабний процес упровадження та інтеграції цифрових технологій і оцифрованої інформації в освітнє середовище з метою їх безпосереднього використання і розширення комунікаційних можливостей суспільства в галузі освіти тощо. Науковцем з'ясовано, що нині процес розвитку діджиталізації як освіти, так і всіх галузей і сфер життєдіяльності досить актуальний, адже це передусім стосується впровадження нових освітніх технологій, призводить до перебудови системи освіти: генерації закладів освіти будь-якого рівня, створення дистанційного навчання, осучаснення комунікаційного забезпечення тощо. Автором обґрунтовано, що всі представники освітньої ниви повинні сформулювати у себе вміння навчитися володіти цифровими технологіями та застосувати їх у власній професійній діяльності, і загалом в повсякденному житті, що є нагальною вимогою сучасності.

*Ключові слова:* діджиталізації, діджиталізація освіти, едукація, цифрові технології, цифровізація.

**Прокопенко А. А. Основные аспекты развития диджитализации образования в теории и практике педагогики**

В статье рассмотрены основные аспекты развития диджитализации образования в теории и практике педагогики. Установлено, что диджитализация образования – это масштабный процесс внедрения и интеграции цифровых технологий и оцифрованной информации в образовательную среду с целью их непосредственного использования и



т.д. Ученым выяснено, что в настоящее время процесс развития диджитализации как образования, так и всех отраслей и сфер жизнедеятельности достаточно актуален, ведь это прежде всего приводит к перестройке системы образования: генерации учебных заведений любого уровня, создание дистанционного обучения, осовременивание коммуникационного обеспечения и т.д. Автором обосновано, что все представители образовательной нивы должны сформировать у себя умение научиться владеть цифровыми технологиями и применить их в собственной профессиональной деятельности, что является неотложным требованием современности.

*Ключевые слова:* диджитализация, диджитализация образования, эдукация, цифровые технологии, цифровизация.

**Prokopenko A. The main aspects of the development of digitalization of education in the theory and practice of pedagogy**

The main aspects of development of digitalization of education in the theory and practice of pedagogy are considered in the article. It is established that digitalization of education is a large-scale process of introduction and integration of digital technologies and digitized information into the educational environment in order to directly use them and expand the communication capabilities of society in the field of education and more. The scientist found out that today the process of digitalization of education and all branches and spheres of life is quite relevant, because it primarily concerns the introduction of new educational technologies, leads to the restructuring of the education system: generation of educational institutions of any level, distance learning. modernization of communication support, etc. The research notes that the dynamic development of new information and communication technologies in education and innovation processes require the development of innovative forms and methods of interaction between theory and practice, and force people of different ages, with different levels of education to adapt to their use both in everyday life and in professional activities. The author substantiates that teachers, pedagogical workers, scientific and pedagogical workers and other representatives of the educational field should develop the ability to learn to use new technological tools and virtually unlimited information resources, own digital technologies and apply them in their professional activities and in everyday life. , which is an urgent requirement of today.

*Key words:* digitalization, digitalization of education, education, digital technologies, digitalization.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Починкова М. М.

УДК 378+377.35

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-312-320

**Репко Інна Петрівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
studgorod.hgpa@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8501-4097>

**Одарченко Вероніка Ігорівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки, психології,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
nika.odarchenko@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-1268-0309>

**Задорожня Яна Ігорівна,**

учитель першої категорії  
Харківської загальноосвітньої школи  
I-III ступенів №111 Харківської міської ради  
Харківської області, м. Харків, Україна.  
studgorod.hgpa@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5636-8248>

### **КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ГЕНЕЗИС ТА ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ**

В останнє десятиріччя простежується зростання інтересу до дослідження сутності, значення та змісту поняття «конкурентоспроможність особистості». Поняття «конкурентоспроможність» належить до найменш досліджених як у психолого-педагогічній, економіко-управлінській, так і у філософській, соціологічній літературі, що пояснюється складністю та багатогранністю досліджуваного процесу.

У ході феноменологічного аналізу з'ясували, що в науковій літературі не існує єдиного загальноновизнаного трактування поняття «конкурентоспроможність».

Словник М. Вебстер визначає конкуренцію як, по-перше, дію, або процес здобуття та завоювання перемоги в чомусь (наприклад, призу або

високого рівня успіху); по-друге, це людина або група, по відношенню до якої ви прагнете досягти успіху, з якої ви ведете змагання; по-третє, це конкурс, у якому кожен із групи намагається виграти, будучи краще, швидше тощо, ніж інші, захід, на якому люди змагаються один з одним.

Отже, значення поняття «конкуренція» може стояти в одному змістовому рядку зі словами: змагання, боротьба, конкурс, де виділяється суперництво, змагальність чи змагальність як мотивуюча частина людської діяльності (Лаврентьев, 2016). Природа конкуренції та феноменологія конкурентоспроможності привертає увагу та стає предметом вивчення представників різних наук: соціальної антропології, педагогічного менеджменту, педагогічної психології тощо. Витоки конкурентоспроможності особистості як систематизуючого фактору розвитку суспільства взагалі, і освітнього процесу зокрема, потрібно шукати в особливостях таксономічної дивергенції та еволюційному розвитку людини як біологічного виду й як носія культури, тобто в його природі. Дійсно, біологічна (соціальна і культурна) еволюція – це безперервна боротьба за життєвий простір та життєві ресурси. Порівняльний аналіз підходів до поняття «конкурентоспроможність» наведено в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Порівняльна таблиця концептуальних підходів до поняття «конкурентоспроможність»**

<b>Підходи</b>	<b>Представники</b>	<b>Опис</b>
Біологічний	Ч. Дарвін, Г. Гаузе	Боротьба за існування між рослинами і тваринами, змагання конкурентів за загальні місця в природі і знищення одних організмів іншими
Біофілософський	П. Кропоткін та ін.	Кооперація, еволюція організації угруповань розглядається під кутом зору еволюції альтруїзму. Людина добра, альтруїстична тощо. Біосоціальна взаємодія – агресія і афіліація, конкуренція і кооперація – створюють передумови для емоцій, почуттів, станів афекту у індивідів
Соціологічний	П. Куусі	Самоствердження та суперництво, як з точки зору закладеної в людині генетичної інформації, так і насамперед за своїм культурним здобутком. Постійне порівняння людини з побратимами та друзями, домінують змагальні відносини у мистецтві добування їжі, в іграх, прагненнях

		здобути авторитет. Унікальність будь-якої людини прирікає її на постійне суперництво і боротьбу за своє місце в житті.
Соціально-філософський	Ф. Туктаров	Конкурентоспроможність особистості формується в певних соціокультурних умовах, що породжені соціальними та культурними традиціями, менталітетом та ментальністю народу, її прояви залежать від типу суспільства, вона виявляється в стереотипах поведінки.
Соціально-управлінський	С. Рохмістров	Процес реалізації потреб індивідів, на основі якого сформована соціологічна концепція конкуренції, що включає в себе систему здійснення динаміки позитивних змін соціально-економічних відносин.
Психологічний	Л. Мітіна	Рефлексивна особистість, здатна організувати свою діяльність та поведінку в динамічних ситуаціях, володіти новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до розв'язання проблем, адекватним реагуванням в нестандартних ситуаціях.
Педагогічний	Е. Хайрулліна	Конкурентоспроможна особистість – це динамічна відкрита система, що розвивається на основі особистісної програми самовизначення і саморозвитку та дає можливість випускникові закладу освіти ефективно адаптуватися в трудовій діяльності.
Політекономічний	А. Сміт	Справедлива та неупереджена «невидима рука» ринку.
Підприємницький	Й. Шумпетер	Суперництво старого з новим. Нововведення скептично приймається ринком, але якщо новатору вдається його здійснити, саме механізм конкуренції витісняє з ринку підприємства, що використовують застарілі технології.

У сучасних умовах поняття «конкурентоспроможність» займає центральне місце в оцінці діяльності економіки країни та її суб'єктів. Конкурентоспроможність економіки країни визначається, передусім, конкурентоспроможністю її громадян, тому можливість управління

процесом формування конкурентоспроможністю стає найважливішим завданням для виживання та розвитку кожного учасника економічних відносин.

На етапі теперішніх ринкових перетворень трудові послуги робочої сили стають не тільки товаром, а й об'єктом конкуренції і мають розглядатися як найважливіший вид капіталу підприємства. Використання людського капіталу містить великі резерви для ефективного розвитку організацій, дозволяє їм підвищувати прибуток, отримувати переваги на ринку. Менеджери підприємств, які починають це добре розуміти, намагаються залучити до роботи перспективних фахівців або самотужки рости свої висококваліфіковані кадри (Глущенко, 2011).

Конкурентоспроможність особистості – це реальна і потенційна її здатність, ділова та професійна компетентність, ініціативність, винахідливість у праці, почуття відповідальності, які вигідно відрізняють її від інших і дозволяють витримувати конкуренцію на ринку праці.

Ступінь прояву конкурентних переваг особистості визначається зовнішніми та внутрішніми чинниками. Внутрішні чинники забезпечуються умовами, які дозволяють особистості повністю реалізувати свій творчий потенціал. Внутрішні, або індивідуальні, конкурентні переваги людини за своєю природою можна умовно поділити на спадкові та набуті. До спадкових конкурентних переваг відносяться: здатності (талант, здатність до даного виду діяльності), темперамент (сангвінік, холерик, меланхолік, флегматик), фізичні дані. До набутих конкурентних переваг належать: ділові якості (освіта, спеціальні знання, навички та вміння), інтелігентність і культура, характер, ставлення до праці, вміння керувати своїми емоціями, воля, товарищівість, комунікабельність, вік та інші (Шахно, 2010)

Конкурентоспроможність – соціально орієнтована система здібностей, властивостей і якостей особистості, що характеризує її потенційні можливості в досягненні успіху (у навчанні, професійній діяльності, у повсякденному житті тощо), що визначає адекватне індивідуальне поведіння в умовах, що динамічно змінюються, забезпечує внутрішню впевненість у собі, гармонію з собою та навколишнім світом. Для формування таких соціально орієнтованих якостей особистості необхідні нові, інноваційні по своїй суті умови, які в традиційній системі шкільної освіти створити не вдається.

Проблема конкурентоспроможності особистості пов'язана з конкурентоспроможністю суспільства. На початку минулого століття В. Бехтерев зазначав, що кожне суспільство не може уникнути ні конкуренції, ні суперництва і боротьби, але в цьому полягає запорука його майбутніх успіхів і вдосконалень. У сучасних умовах світової політики виникає виклик для України – «освітнє середовище повинно стати конкурентним на регіональному та міжнародному масштабах і,

тому якість і репутація української освіти є важливими факторами при інтеграції в міжнародний освітній простір».

Сьогоднішнім здобувачам освіти належить в подальшому прийняти на себе тягар проблем, які необхідно вирішувати в постіндустріальному суспільстві вільних цивілізованих ринкових відносин. Саме створення умов для формування конкурентоспроможної особистості, здатної самостійно, результативно і морально вирішувати суспільні і особисті проблеми – є одним із пріоритетних завдань сучасної шкільної освіти.

Організація освітнього процесу з підготовки майбутніх фахівців сучасного типу – конкурентоспроможних, які вміють мислити стратегічно і водночас ситуаційно-прагматично, здатних органічно забезпечувати економічну та соціальну ефективність підприємств різних галузей – потребує нестандартних інноваційних технологій, методів, практик та засобів навчання. «Необхідність забезпечити доступ до нових педагогічних та дидактичних підходів та їх розвиток з тим, щоб вони сприяли оволодінню навичками і розвивали компетентність і здібності, пов'язані з комунікацією, творчим і критичним аналізом, незалежним мисленням у багато культурному контексті, коли творчість також засновується на поєднанні традиційних або місцевих знань і навичок із сучасною наукою і технікою» (Ткачук, 2012).

Зміни в суспільстві вимагають конкурентоспроможності, професійної й соціальної мобільності, неперервної освіти й професійного, духовного, самовдосконалення. Певним чином можна окреслити параметри, що обумовлюють конкурентоспроможність майбутнього фахівця – це технічні та технологічні, економічні, соціально-організаційні. Для конкурентоспроможної особистості домінуючим є наявність більш високого рівня творчого мислення, відомого як латеральне мислення (здатність відмовитись від стереотипів, здатність поглянути на проблему з іншого боку, здатність прийняти неочевидне рішення).

Конкурентоспроможність – це новий якісний стан фахівця, який можна віднести до числа стратегічних цінностей, що поряд з орієнтацією на власні сили і наполегливістю, сприяють подоланню індивідуального психологічного бар'єру, пригніченості, песимізму, невизначеності в життєвій перспективі, упорядковують всю систему життєдіяльності в умовах переходу до нових ринкових відносин і в результаті допомагають соціуму вийти з тупикової ситуації.

Поняття конкурентоспроможності особистості фахівця призводить до найбільш складної проблеми: які здібності, характеристики, якості, знання та вміння гарантуватимуть конкурентоздатність випускника на ринку праці в умовах нестабільності бізнес-середовища.

Конкурентоспроможність здобувача освіти – це вміння постійно навчатися, орієнтуватися в світі інформації ефективно її

використовувати, прагнення до саморозвитку. А такий підхід може використовуватися в закладах загальної середньої освіти за умов, коли здобувач відчуває себе суб'єктом діяльності.

Динамічні зміни, що відбуваються в світі визначили основні напрямки розвитку освіти, що спрямовані на реалізацію дитиноцентричної розвивальної парадигми. Нова парадигма має забезпечувати формування в здобувачів освіти готовності й здатності активно творити нові реалії життя, гідно репрезентувати свою націю, безперервно оновлювати власний досвід, проектувати подальший освітній та життєвий шлях. Школа покликана виконувати життєво важливу функцію – функцію стимуляції, допомоги і підтримки при входженні молодого покоління у світ життєвого досвіду.

Завдання життєздатної особистості – бути компетентною, конкурентноспроможною особистістю, сформувати свої смисложиттєві установки.

О. Є. Лебедев виділяє чотири рівні освіченості, що можуть бути досягнуті в процесі освіти в школі, а саме: грамотність, функціональну грамотність, інформованість, компетентність.

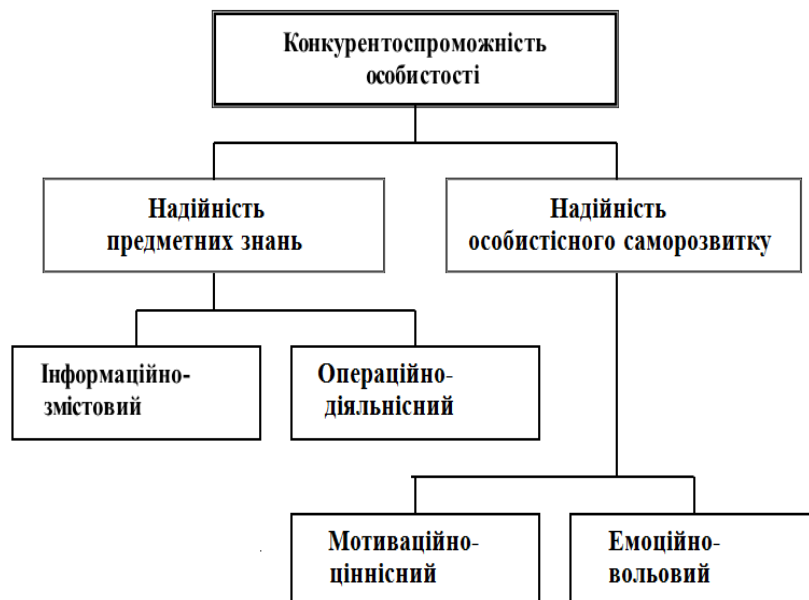
Освіта – це не підготовка до життя, це передусім саме життя дитини, це світ людини, і він має бути гідним її, щоб, перебуваючи в ньому, людина могла поліпшити і світ, і саму себе.

Старшокласники відчувають на собі всі складнощі формування чітких життєвих орієнтирів, що спираються на внутрішньоузгоджену і структуровану систему цінностей. Вони відчувають себе особистістю і прагнуть максимальної самореалізації. Найгостріша проблема сьогодення в тому, що молодь далеко не завжди пов'язує своє майбутнє з життям в Україні. Відчуваючи в собі значний внутрішній потенціал, молоді люди водночас низько оцінюють суспільні можливості, які сприяли б їхній самореалізації. Тому місія нової школи полягає в тому, щоб допомогти кожній людині усвідомити сенс свого життя, визначити свій «образ буття», «зустрітися зі своєю сутністю» (М. Хайдеггер), оволодіти універсальними константами життєвого світу, постійно шукаючи відповіді на «останні питання буття» (В. Біблер), що визначають орієнтири в її розвитку, систему смисложиттєвих координат, у яких вона може існувати (Сохань, 2003) .

Наведемо основні складові поняття конкурентоспроможності особистості, які в подальшому допоможуть обґрунтовано спроектувати освітній процес ЗЗСО.

З позицій структурно-функціонального підходу конкурентоспроможність як складна особистісна освіта включає наступні компоненти: *інформаційно-змістовий, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний та емоційно-вольовий* (див. рис. 1).

Рис. 1. Компонентний склад конкурентоспроможності з позиції структурно-функціонального підходу



Кожен з компонентів є відносно самостійною підструктурою, яка у той же час підкоряється загальним законам розвитку особистості та втілює в собі єдність свідомості, діяльності та суспільних відносин.

Систематизація якостей конкурентоспроможності – це завдання не тільки теоретичне, але, головне, – практичне, що стосується критеріїв соціокультурного розвитку та особистісного самовдосконалення кожної людини окремо. Структурні складові, що визначають конкурентоспроможність як комплексний показник особистості, можна конкретизувати в системі певних параметрів, які у формальному плані поділені на дві групи: *показники надійності предметних знань* та *показники надійності особистісного саморозвитку*.

Таким чином, конкурентоспроможність особистості – соціально орієнтована система здібностей, властивостей і якостей особистості (інтелектуальний потенціал, самоактуалізація, адекватна самооцінка, самонавчання, комунікабельність, здатність приймати відповідальні рішення, ціннісно-орієнтована адекватність, готовність до професійного самовизначення), що характеризує її потенційні можливості в досягненні успіху.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Глущенко В. В.** Теоретичні підходи до визначення сутності категорії «трудовий потенціал». *Економіка АПК*. 2011. № 3. С. 165–169. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=4203> (дата звернення: 03.11.2021).
- 2. Житєва** компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен.



Київ : Богдана, 2003. 520 с. **3. Лаврентьев С. Ю., Шабалина О. Л.** Основные критерии сформированности профессиональной конкурентоспособности выпускника вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 6. С. 157–161. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36079> (дата звернення 03.11.2021). **4. Ткачук С. І.** Особливості формування технологічної культури старшокласників у ринкових умовах. URL : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=15&c=101> (дата звернення: 03.11.2021). **5. Шахно А. Ю.** Роль держави в забезпеченні процесу розвитку та управління трудовим потенціалом України. *Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво*. 2010. № 5. С. 31–39.

### References

- 1. Hlushchenko, V. V.** (2011). Teoretychni pidkhody do vyznachennia sutnosti katehorii «trudovyi potentsial» [Theoretical approaches to defining the essence of the category «labor potential»]. *Ekonomika APK – Economics of agro-industrial complex*, 3, 165-169. Retrieved from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4203> [in Ukrainian].
- 2. Sokhanj, L. V., Jermakova, I. Gh., & Nesen, Gh. M.** (2003). Zhyttieva kompetentnist osobystosti [Life competence of the individual]. Kyiv: Bohdana [in Ukrainian].
- 3. Lavrent'ev, S. Yu., & Shabalina, O. L.** (2016). Osnovnye kriterii sformirovannosti professional'noj konkurentosposobnosti vypusknika vuza [The main criteria for the formation of professional competitiveness of a university graduate]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Modern high technologies*, 6, 157-161. Retrieved from <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36079/> [in Russian].
- 4. Tkachuk, S. I.** (2012). Osoblyvosti formuvannia tekhnolohichnoi kultury starshoklasnykiv u rynkovykh umovakh [Features of formation of technological culture of high school students in market conditions]. Retrieved from <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=15&c=101> [in Ukrainian].
- 5. Shakhno, A. Yu.** (2010). Rol derzhavy v zabezpecheni protsesu rozvytku ta upravlinnia trudovym potentsialom Ukrainy [The role of the state in ensuring the process of development and management of labor potential of Ukraine]. *Derzhava ta rehiony. Serii: Ekonomika ta pidpriemnytstvo – State and regions. Series: Economics and Entrepreneurship*, 5, 31-39 [in Ukrainian].

### **Репко І. П., Одарченко В. І., Задорожня Я. І. Конкурентоспроможність особистості: генезис та еволюція поняття**

У статті розкрита природа конкуренції та феноменологія конкурентоспроможності, яка привертає увагу та стає предметом вивчення представників різних наук, а саме, соціальної антропології, педагогічного менеджменту, педагогічної психології тощо. На підставі узагальнення наведених поглядів науковців на досліджувану проблему, розкрили конкурентоспроможність як багатовекторна, поліфонічна, інтегративна соціально детермінована характеристика особистості,

розвиток якої зумовлений зовнішніми чинниками (тенденції розвитку ринку праці, конкретна соціокультурна ситуація, менталітет) та внутрішніми умовами (ієрархія потреб, ціннісні орієнтації, поведінкові стратегії, професійні компетенції та особистісний потенціал).

Проаналізовано сутності таких понять, як «конкуренція», «конкурентоспроможність», «конкурентоспроможність особистості».

*Ключові слова:* конкурентоспроможність, особистість, формування, конкуренція.

**Репко И. П., Одарченко В. И., Задорожная Я. И. Конкурентоспособность личности: генезис и эволюция понятия**

В статье раскрыта природа конкуренции и феноменология конкурентоспособности, которая привлекает внимание и становится предметом изучения представителей разных наук, а именно социальной антропологии, педагогического менеджмента, педагогической психологии и т. д. На основании обобщения приведенных взглядов ученых на исследуемую проблему, раскрыли конкурентоспособность как многовекторная, полифоническая, интегративная социально детерминированная характеристика личности, развитие которой обусловлено внешними факторами (тенденции развития рынка труда, конкретная социокультурная ситуация, менталитет) и внутренними условиями (и поведенческие стратегии, профессиональные компетенции и личностный потенциал).

Проанализированы сущности таких понятий, как «конкуренция», «конкурентоспособность», «конкурентоспособность личности».

*Ключевые слова:* конкурентоспособность, личность, формирование, конкуренция.

**Repko I., Odarchenko V., Zadorozhnyia Y. Personality Competitiveness: Genesis and Evolution of the Concept**

The article reveals the nature of competition and the phenomenology of competitiveness, which attracts attention and becomes the subject of study of various sciences, namely, social anthropology, pedagogical management, pedagogical psychology and more. Based on the generalization of the views of scientists on the research problem, revealed competitiveness as a multi-vector, polyphonic, integrative socially determined characteristic of personality, the development of which is due to external factors (labor market trends, specific socio-cultural situation, mentality, needs and internal conditions). behavioral strategies, professional competencies and personal potential).

The essences of such concepts as «competition», «competitiveness», «competitiveness of the person» are analyzed.

*Key words:* competitiveness, personality, formation, competition.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 378.147

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-321-332

**Ткачов Артем Сергійович,**

доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової і професійної освіти  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.  
tkachas2016@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-4488-1466>

**Махновський Сергій Сергійович,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри педагогіки Харківського національного  
університету імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна.  
makhnovskiy@karazin.ua  
<https://orcid.org/0000-0002-2086-1938>

### **МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ТА ПІДХОДИ ДО ЇХ ВІДБОРУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Поширення пандемії COVID-19 спричинила збій у функціонуванні традиційної системи вищої освіти, яка більш-менш ефективно виконувала свої функції протягом століть, проте втратила свою дієвість у надзвичайно складній ситуації, що склалася в останні роки.

Дійсно, в Україні та інших країнах виникла сьогодні принципово нова освітня реальність, що передбачає суттєве зростання ролі самостійної діяльності здобувачів та активного використання під час її реалізації цифрових технологій (Ткачова, Ткачов, Щєбликіна, 2020; Tkachov, Tkachova, Mordovtseva, Pochynkova, Parfyonova, 2021).

Одним із стратегічних напрямів модернізації вищої школи сьогодні є забезпечення її технологічної диверсифікації через науково обґрунтоване поєднання онлайн та офлайн-форматів навчання здобувачів. У таких умовах на змішане навчання покладається важлива місія виконання ролі своєрідного драйвера подальшого інноваційного розвитку вищої школи, перетворивши його у важливий освітній тренд сьогодення.

Ураховуючи значні перспективи змішаного навчання, а на сьогодні – єдино можливий варіант організації навчального процесу здобувачів вищої освіти, цей феномен в останні роки став предметом досліджень багатьох фахівців різних наукових галузей. Так, науково-методологічні засади впровадження інноваційних комп'ютерних

технологій у роботу сучасних закладів вищої освіти висвітлено в наукових доробках таких учених, як Р. Гуревич, М. Кадемія, П. Лузан, Н. Морзе, В. Олійник, А. Ракітов, Г. Романов та ін. Педагогічний потенціал дистанційного навчання визначено в наукових працях К. Бассет, К. Гере, М. Деузе, О. Алексєєвої, І. Козубовської, Є. Полат, Є. Смирнової-Трибульської, П. Стефаненка, Н. Тверезовської, А. Хуторського та ін. Можливості застосування хмаро орієнтованих сервісів в освітньому процесі проаналізовано в наукових розвідках В. Бикова, С. Вернигори, А. Гуржія, О. Колгатіна, М. Шишкіної та ін. Підходи до розкриття суті змішаного навчання, його основні переваги та недоліки з'ясовано в дослідженнях Г. Андріянової, О. Коротун, В. Круглика, К. Осадчий, В. Осадчия, Т. Собченко та ін.

Відзначаючи наукову цінність опублікованих різними авторами наукових праць, присвячених проблемі реалізації змішаного навчання у вищій школі, слід зауважити, що зазначена проблема дотепер достатньою мірою не вирішена на теоретичному та практичному рівнях. Зокрема, у деяких публікаціях наводяться класифікації основних моделей змішаного навчання, однак в них або зовсім не порушується питання про те, якими критеріями слід користуватися під час обрання з цих моделей оптимальної для кожної конкретної навчальної ситуації, або зазначене питання розкривається дуже поверхово. У світлі цього *метою статті* є визначення основних моделей змішаного навчання та розкриття підходів щодо їх відбору в освітньому процесі вищої школи.

Слід зазначити, що в сучасній науковій літературі пропонуються різні визначення поняття «змішане навчання». Зокрема, під цим феноменом учені розуміють:

- діапазон можливостей освіти, що забезпечується комбінацією традиційного навчання, коли всі учасники освітнього процесу знаходяться в реальній просторовій близькості один від одного, із навчанням, яке керується комп'ютерними технологіями (Bonk, Graham, 2005);

- форму навчання, що системно сполучає традиційні й інноваційні методи, форми, засоби навчання, причому перевага віддається застосуванню комп'ютерних технологій (Калачова, Романенко, Сумцов, Сук, 2010);

- процес навчання, в якому студенти оволодівають певними знаннями, вміннями й навичками на основі поєднання аудиторної й позааудиторної навчальної діяльності (Триус, Герасименко, 2012);

- упорядкована взаємодія викладачів та студентів, що зорієнтована на досягнення поставлених освітніх завдань освіти та передбачає поєднання онлайн та офлайн-форматів навчальної діяльності (Собченко, 2021).

З урахуванням різних точок зору науковців щодо тлумачення зазначеного поняття визначено, що в публікації під змішаним навчанням

розуміється цілісна освітня система, яка комплексно поєднує в собі різні методи й форми діяльності учасників освітнього процесу в режимах онлайн та офлайн.

На основі вивчення наукової літератури встановлено, що дослідниками пропонуються різні класифікації моделей змішаного навчання. Одну з найбільш відомих із них наведено в 2012 р. працівниками американського Інституту Крістенсена (Christensen Institute) Х. Стейкером і М. Хорном (Staker, Horn, 2012). Зазначена класифікація включає такі моделі:

1. Rotation (модель чергування, ротаційна модель).
2. Flex (гнучка адаптаційна модель).
3. Self-blend (факультативне самостійне онлайн-навчання, «навчальне меню»).
4. Enriched-Virtual Model (поглиблена віртуальна модель) (там само).

Як указують автори, Rotation (ротаційна модель) включає декілька підвидів: Station Rotation (модель станційного обертання), Lab-Rotation (лабораторна модель ротації), Flipped Classroom (модель перевернутого класу), Individual Rotation (індивідуально-ротаційна модель). Так, перша з них передбачає, що під час вивчення певного навчального курсу здобувачі освіти чергуються за фіксованим графіком або за вказівками педагога, переходячи від однієї станції до наступної в межах однієї аудиторії. Така ротація може відбуватися за різними підставами. Наприклад, учасники можуть чергуватися на основі застосування різних методів навчання, причому деякі з них мають обов'язково бути пов'язані з онлайн-навчанням. Ротація може також відбуватися на основі використання обраних форм роботи, різні ланки якої по чергово виконується всіма учасниками, малими групами чи індивідуально. Наприклад, під час ротації суб'єкти навчання можуть працювати колективно в аудиторії, послідовно залучатися до підготовки групових проєктів, проходити індивідуальні тренінги чи виконувати персональні письмові завдання тощо (Staker, Horn, 2012, р. 8, 9).

Під час реалізації Lab-Rotation здобувачі чергуються за фіксованим графіком або за вказівками педагога у звичайних навчальних аудиторіях, виконуючи різні види роботи, причому хоча б одна з них являє собою навчальну лабораторію переважно для онлайн-навчання. Указана модель, на відміну від попередньої, характеризується тим, що освітній процес не проводиться тільки в одній аудиторії.

Відповідно до задумки творців моделі Flipped Classroom, здобувачі протягом навчального дня в аудиторіях закладу освіти виконують різні види практичної діяльності (або займаються розробкою проєктів) за фіксованим графіком під керівництвом викладачів, а після закінчення занять для них здійснюється онлайн-доставка домашнього завдання та інструктажу щодо його виконання. Важливою особливістю

зазначеної моделі є те, що первинним етапом у навчальній роботі є саме отримання студентами певного навчального матеріалу й інструкцій по інтернету, що дає здобувачам змогу спочатку самостійно ознайомитися з певним фрагментом теорії, а вже потім на заняттях закріплювати засвоєні знання під час виконання практичної діяльності. Причому здобувачу надається право самому обирати час, місце й темп навчальної роботи, що задається в онлайн-форматі.

За моделлю Individual Rotation, різні види навчальної діяльності здобувачів освіти чергуються аналогічно з моделлю Station Rotation, однак, на відміну від неї, кожний студент проходить не всі запропоновані станції, а тільки деякі з них, працюючи під керівництвом викладача згідно із своїм індивідуальним навчальним планом, при цьому, відповідно до висунутих вимог до реалізації вказаної моделі, серед обраних молодими людьми станцій хоча б одна має включати онлайн-навчання (Staker, Horn, 2012, p. 9-11).

Стосовно моделі Flex зазначимо, що в процесі її реалізації навчальний контент та інструкції щодо виконання навчальної діяльності передаються студентам через мережу Інтернет. Під час виконання завдань кожний із здобувачів рухаються за своїм індивідуальним планом роботи. Роль модератора виконує закріплений за студентами викладач, який організує їхню групову діяльність у режимі онлайн, проте за потребу він надає індивідуальну педагогічну підтримку здобувачу в офлайн-форматі. Крім того, педагог може проводити групові навчальні заняття в аудиторії, зокрема залучати студентів до створення проєктів чи виконання інших видів роботи. Слід відзначити, що деякі Flex-моделі можуть доповнюватися онлайн-навчанням на щоденній основі, а інші, навпаки, включати такі заняття тільки епізодично.

Модель Self-Blend реалізується за сценарієм, відповідно до якого студенти обирають додатково один або декілька онлайн-курсів, котрі вони вивчають за допомогою досвідченого викладача в режимі онлайн. Ці курси здобувачі можуть опановувати й вдома, і в аудиторіях закладів вищої освіти (у деяких із них створюються спеціальні «кібер-зали»). Зазначимо, що студентам надається право самостійно сполучати онлайн-курси для індивідуального навчання. У такому випадку контроль викладача за результатами діяльності здобувачів відбувається в асинхронному режимі. Крім того, деякі інші навчальні курси вони вивчають у форматі офлайн під керівництвом педагога.

Упровадження Enriched-Virtual Model передбачає, що навчальний час здобувачів вищої освіти розподіляється між здійсненням ними освітньої діяльності в навчальних аудиторіях закладу освіти й навчанням у дистанційній режимі, для чого використовуються онлайн-доставка навчального контенту й методичних інструкцій. Слід уточнити, що під час реалізації зазначеної моделі здобувачі, як правило, кожного буднього дня заклад освіти не відвідують (Stoker, Horn, 2012, p. 12-15).

Доцільно також зауважити, що деякі автори до наведених вище моделей додають ще інші, наприклад такі дві:

- Face-to-face driver (модель «Особистий водій» чи «Віч-на-віч»). Зазначена модель передбачає, що студенти навчаються в аудиторії, а електронні ресурси застосовують тільки для закріплення засвоєних ними знань;

- Online-Driver (модель «Інтернет-водій»). Під час реалізації вказаної моделі здобувачі опановують навчальний матеріал в онлайн режимі (виконують відповідні завдання, беруть участь в Інтернет-тестуванні й вебінарах та інших заходах). За потреби студентів викладач проводить індивідуальні консультації (Tang, 2013; Thoeming, 2013).

Як визначено в дослідженні, ученими пропонуються різні рекомендації щодо обрання викладачем конкретної моделі навчання з можливих варіантів чи створення власної моделі. Зазначимо, що найбільш докладно свою позицію з цього питання виклав у своїй праці директор програми розвитку навчання в Університеті Оклахоми Л. Д. Фінк, поради якого можуть стати в пригоді багатьом освітянам. За висновками цього фахівця, викладачу доцільно виконати низку конкретних дій, відповідаючи на певні питаннями, а саме таких дій:

- на початковому етапі проєктування:

1) *виявити та оцінити різноманітні ситуаційні фактори* (У чому полягає специфіка конкретного навчального курсу? Чого очікують від цього курсу здобувачі? Яка загальна його цінність для суспільства загалом? Як цей курс вписується в більш широкий навчальний контекст?). Після отримання відповідей на вказані питання рекомендується також з'ясувати специфічний контекст викладання/навчання, осмислити загальну характеристику навчальної дисципліни, а також студентського контингенту й самого педагога;

2) *визначити навчальні цілі курсу* (Що саме студенти мають вивчити до кінця курсу? Що мають знати й розуміти? Що мають уміти?). За висновками автора, під час планування дій, пов'язаних з реалізацією зазначеного кроку в роботі, доцільно продумати такі її аспекти: вчити здобувачів вчитися (мотивувати кожного з них покращити свої навчальні успіхи; постійно ставити питання, що стосується змісту обраної дисципліни; спонукати здобувачів до здійснення самоосвіти); забезпечити засвоєння студентами основоположних знань (для цього треба насамперед виділити ключову інформацію, зокрема факти, терміни, формули, концепції, принципи, яку мають студенти уявити й запам'ятати, ключові ідеї, які є важливі для розуміння змісту обраного курсу); продумати способи формування у студентів умінь та навичок (насамперед здатності застосовувати ці знання на практиці, готовності управляти створенням проєктів), а також розвитку критичного, творчого

та практичного мислення; передбачити реалізацію інтегративних зв'язків в освітньому процесі (зокрема цілісне поєднання теоретичних ідей з курсу та загальної інформації про сучасну людину й різні царини її життєдіяльності); забезпечити людиноцентристський вимір навчання (обрати способи і засоби навчальної діяльності студентів, що орієнтують їх на постійне пізнання себе та інших людей); продумати виховний і розвивальний підтекст навчальної діяльності (стимулювати розвиток у здобувачів нових позитивних почуттів, інтересів, цінностей);

3) *продумати засоби забезпечення реалізації зворотного зв'язку й оцінювання* (Що саме повинні робити студенти, щоб продемонструвати, чи досягли вони поставлених цілей навчання? Як можна допомогти здобувачам вчитися? Які підстави треба обрати для виставлення відміток за вивчений курс?). Як підкреслює науковець, сьогодні оцінювання навчальних досягнень студентів вже не можна зводити тільки до виставлення так званої аудиторської оцінки, що відображає результат навчання студенти за визначений час. Відповідно до сучасних вимог, важливо проводити різні типи оцінювання результатів навчальної діяльності: 1) прогностичне оцінювання, що вимагає створення реального життєвого контексту для певної проблеми й обговорення зі студентами питання, як і де в майбутньому вони зможуть застосовувати засвоєний навчальний матеріал курсу; 2) самооцінювання студентами власної навчальної діяльності й її поточних результатів, що може відбуватися в межах групи чи індивідуально; 3) оцінювання на основі використання існуючих освітніх стандартів та критеріїв; 4) оцінювання на основі встановлення постійного прямого та зворотного зв'язку із здобувачами, зокрема шляхом написання оперативних доброзичливих відгуків на певні навчальні дії студента;

4) *обміркувати перебіг і зміст викладацької й навчальної діяльності* (Що має відбуватися під час викладання курсу, щоб здобувачі досягли успіху в навчальній діяльності? Як ефективно здійснювати зворотній зв'язок й оцінювання? До яких видів діяльності треба залучати студентів, щоб досягти поставлених освітніх цілей? Якою має бути взаємозалежна послідовність навчальних заходів?). Л. Д. Фінк підкреслює, що сьогодні наголос в освітньому процесі треба робити на активні й інтерактивні методи й форми навчання (дебати, вирішення проблемних ситуацій, тематичні дослідження, рефлексивний діалог тощо);

5) *перевірити узгодженість результатів попередніх дій* (виявлених ситуаційних факторів, сформульованих цілей, змісту та організації освітнього процесу, способів забезпечення інтегрованого засвоєння студентами ключових і предметних компетентностей);

- на проміжному етапі проєктування:



6) *забезпечити системну цілісність всіх компонентів спроектованого освітнього процесу* (уточнити структуру курсу та етапи його вивчення);

7) *розробити стратегію навчання* (докладно описати послідовність аудиторної, позааудиторної, самостійної навчальної діяльності студентів та її змістове наповнення з орієнтацією на поставлені цілі);

8) *скласти загальну схему навчальної діяльності студентів*, забезпечуючи узгодженість між розробленою структурою навчального курсу та стратегією його вивчення. У цій схемі автор пропонує відобразити основні теми курсу, а також види навчальної діяльності студентів для їх вивчення. Учений також рекомендує відобразити шляхи реалізації диференціації навчання з урахуванням різних додаткових обставин та індивідуальних особливостей здобувачів;

- *на остаточному етапі проєктування:*

9) *конкретизувати, як буде реалізовуватися система оцінювання результатів навчання студентів* (уточнити, які є ключові аспекти системи оцінювання, як і що буде оцінюватися, визначити відносну вагу кожного елемента роботи, що підлягає оцінюванню);

10) *спрогнозувати, які можуть виникнути труднощі в освітньому процесі* (Які проблеми можуть виникнути в педагога під час розробки й викладання курсу? Чи встигнуть здобувачі своєчасно виконати запропоновані їм завдання? Чи отримують вони необхідні ресурси для їх реалізації? Чи можна запобігти появу прогнозованих труднощів? Як їх долати у випадку виникнення?);

11) *довести до відома здобувачів необхідну інформацію про процес навчання* (надати їм можливість ознайомитися з чинною освітньою програмою, складеними інструктивними листами й методичними матеріалами про графік та зміст навчальної роботи, забезпечити доступ до обов'язкових для вивчення навчальних матеріалів, завдань, тестів тощо; обговорити план проведення майбутньої освітньої діяльності в онлайн та офлайн режимах тощо);

12) *визначити необхідну поточну зворотну інформацію та способи її отримання* (інформація про розроблений курс та якість його викладання, про ступінь досягнення поставлених цілей курсу й ефективність різних видів навчальної діяльності студентів і власну здатність ефективно взаємодіяти з ними; про засоби, які будуть використовуватися для цього: відгуки, відео/аудіозапис занять, студентські інтерв'ювання та/або анкетування, вивчення точок зору сторонніх спостерігачів, наприклад своїх колег).

Як установлено в дослідженні, нерідкими є випадки, коли викладач розробляє свій навчальний курс з орієнтацією переважно на

аудиторну роботу студентів, а потім під впливом негативних зовнішніх факторів просто намагається його переробити для викладання в онлайн-режимі. Вважаємо такий підхід принципово неправильним, бо він не дозволяє повною мірою використовувати основні переваги онлайн та офлайн-навчання студентів. На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що кожна з наведених моделей змішаного навчання може бути оптимальною для певних ситуацій. У цьому плані в пригоді можуть стати поради Л. Д. Фінка, який для обрання конкретної моделі навчання рекомендує викладачу докладно проаналізувати зміст і цілі викладання відповідної навчальної дисципліни, з'ясувати її місце в навчальному плані та загальне значення для майбутньої професійної діяльності майбутніх фахівців, виявити характерні особливості контингенту студентів, з якими працює педагог, оцінити власні професійні й особистісні здібності, а також продумати інші висвітлені вище важливі аспекти освітнього процесу. Крім того, у сучасній несприятливій ситуації в суспільстві у зв'язку з пандемією COVID-19 необхідно завчасно прогнозувати можливі зміни у форматі навчальної роботи здобувачів через введення карантинних обмежень. Тільки в такому випадку можна забезпечити високу ефективність змішаного навчання. У подальшому планується розробити навчально-методичні матеріали для викладачів з окресленого питання.

#### **Список використаної літератури**

**1. Bonk C. J.,** Graham C. R. Blended learning system: Definition, current trends and future direction. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives Local Designs* / Eds. Graham C. R. San Francisco : CA: Pfeiffer Publishing, 2005. P. 3–21. **2. Staker H.,** Horn M. Classifying K-12 Blended Learning. Mountain View : CA Innosight Institute, 2012. 22 p. **3. Tang C. M.** Readiness for blended learning: understanding attitude of university students. *International Journal of Cyber Society and Education*. 2013. Vol. 6, No. 2. P. 79–100. **4. Thoeming B.** Blended learning where teaching meets technology, «Desire 2 learn, New Zealand In cooperated». 2013. 6 p. **5. Tkachov S.,** Tkachova N., Mordovtseva N., Pochynkova M., Parfyonova O. Study of the preparation of future teachers for the technologization of the educational process. *Laplage in Journal*. 2021. № 7 (3B). P. 90–96. **6. Дистанційне навчання. Основи, концепції, перспективи :** навч. посіб. / І. О. Романенко, В. В. Калачова, Д. В. Сумцов, О. П. Сук; Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т». Харків : НТУ «ХПІ», 2010. 284 с. **7. Собченко Т. М.** Змішане навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти: історія, теорія, практика, перспективи : монографія. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2021. 374 с. **8. Ткачова Н. О.,** Ткачов А. С., Щєбликіна Т. А. Авторська модель організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти на основі використання цифрових технологій. *Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. стат.* Харків : Хар. нац.

пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди, 2020. С. 113–127. **9. Триус Ю. В., Герасименко І. В.** Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. *Теорія та методика електронного навчання*. Вип. III. Кривий Ріг, 2012. С. 299–308.

#### References

**1. Bonk, C. J., & Graham, C. R.** (2005). Blended learning system: Definition, current trends and future direction. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives Local Designs* / Eds. Graham C. R. (pp. 3-21). San Francisco: CA: Pfeiffer Publishing. **2. Staker, H., & Horn, M.** (2012). Classifying K-12 Blended Learning. Mountain View: CA Innosight Institute. **3. Tang, C. M.** (2013). Readiness for blended learning: understanding attitude of university students. *International Journal of Cyber Society and Education*, 6, 2, 79-100. **4. Thoeming, B.** (2013). Blended learning where teaching meets technology, «Desire 2 learn, New Zealand In cooperated. **5. Tkachov, S., Tkachova, N., Mordovtseva, N., Pochynkova, M., & Parfyonova, O.** (2021). Study of the preparation of future teachers for the technologization of the educational process. *Laplage in Journal*, 7 (3B), 90-96. **6. Dystantsiine navchannia.** Osnovy, kontseptsii, perspektyvy [Distance Learning. Fundamentals, concepts, perspectives]. (2010). Author's team: I. O. Romanenko, V. V. Kalachova, D. V. Sumczov, O. P. Suk. Xarkiv: NTU «XPI» [in Ukrainian]. **7. Sobchenko, T. M.** (2021). Zmishane navchannia studentiv filolohichnykh spetsialnostei u zakladakh vyshchoi osvity: istoriia, teoriia, praktyka, perspektyvy [Mixed education of students of philological specialties in higher education institutions: history, theory, practice, prospects]. Kharkiv: SH NTM «Novyi kurs» [in Ukrainian]. **8. Tkachova, N. O., Tkachov, A. S., & Shheblykina, T. A.** (2020). Avtorska model orhanizatsii samostiinoi navchalnoi diialnosti zdobuvachiv vyshchoi pedahohichnoi osvity na osnovi vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii [Author's model of organization of independent educational activity of applicants for higher pedagogical education based on the use of digital technologies]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and education*. (pp. 113-127). Kharkiv: Khar. nats. ped. un-tu imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian]. **9. Tryus, Yu. V., & Herasymenko, I. V.** (2012). Kombinovane navchannia yak innovatsiina osvitnia tekhnolohiia u vyshchii shkoli [Blended learning as an innovative educational technology in higher education]. *Teoriia ta metodyka elektronnoho navchannia – Theory and methods of e-learning, III*, 299-308. Kryvyi Rih [in Ukrainian].

#### **Ткачов А. С., Махновський С. С. Моделі змішаного навчання та підходи до їх відбору в освітньому процесі вищої школи**

У статті констатовано, що одним із стратегічних напрямів модернізації вищої школи сьогодні є забезпечення науково обґрунтованого поєднання онлайн та офлайн-форматів навчання

здобувачів. У світлі цього мета статті – визначення основних моделей змішаного навчання та розкриття підходів щодо їх відбору в освітньому процесі вищої школи. Установлено, що під змішаним навчанням розуміється цілісна освітня система, яка комплексно поєднує в собі різні методи й форми навчальної діяльності її суб'єктів у режимах онлайн та офлайн.

На основі вивчення наукової літератури встановлено, що однією з найбільш відомих класифікацій моделей змішаного навчання є класифікація Х. Стейкера і М. Хорна, що включає такі моделі: Rotation (передбачає послідовне чергування онлайн і офлайн-навчання); Flex (переважає режим онлайн-навчання); Self-blend (студенти навчаються очно, а додатково вивчають он-лайн курси); Enriched-Virtual Model (навчальний час здобувачів розподіляється між освітньою діяльністю в навчальних аудиторіях та в дистанційній режимі).

Як визначено в дослідженні, ученими пропонуються різні рекомендації щодо обрання викладачем конкретної моделі навчання з можливих варіантів чи створення власної моделі. Конкретизовано, що Л. Д. Фінк рекомендує обирати модель шляхом здійснення конкретних кроків, зокрема таких: виявити та оцінити різноманітні ситуаційні фактори; визначити навчальні цілі курсу; продумати засоби забезпечення реалізації зворотного зв'язку й оцінювання; обміркувати перебіг і зміст викладацької й навчальної діяльності; забезпечити системну цілісність всіх компонентів спроектованого освітнього процесу; розробити стратегію навчання; скласти загальну схему навчальної діяльності студентів; конкретизувати, як буде реалізовуватися система оцінювання результатів навчання студентів; спрогнозувати, які можуть виникнути труднощі в освітньому процесі; довести до відома здобувачів необхідну інформацію про процес навчання; визначити необхідну поточну зворотну інформацію та способи її отримання.

*Ключові слова:* модель, змішане навчання, освітній процес, вища школа, здобувачі вищої освіти.

#### **Ткачев А. С., Махновский С. С. Модели смешанного обучения и подходы к их отбору в образовательном процессе высшей школы**

В статье констатировано, что одним из стратегических направлений модернизации высшей школы сегодня является обеспечение научно обоснованного сочетания онлайн и офлайн форматов обучения соискателей. В свете этой цель статьи – определение основных моделей смешанного обучения и раскрытие подходов к их отбору в образовательном процессе высшей школы. Установлено, что под смешанным обучением понимается целостная образовательная система, которая комплексно сочетает в себе различные методы и формы учебной деятельности ее субъектов в режимах онлайн и офлайн. На основе изучения научной литературы установлено, что одной из наиболее известных классификаций моделей смешанного обучения

является классификация Х. Стейкера и М. Хорна, включающая следующие модели: Rotation (предусматривает последовательное чередование онлайн и офлайн-обучение); Flex (преобладает режим онлайн-обучения); Self-blend (студенты обучаются очно, а дополнительно изучают он-лайн курсы); Enriched-Virtual Model (учебное время соискателей распределяется между образовательной деятельностью в учебных аудиториях и в дистанционном режиме).

Как определено в исследовании, учеными предлагаются различные рекомендации по избранию преподавателем конкретной модели обучения из возможных вариантов или созданию собственной модели. Конкретизировано, что Л. Д. Финк рекомендует выбирать модель путем осуществления конкретных шагов, в частности: выявить и оценить различные ситуационные факторы; определить учебные цели курса; продумать способы обеспечения реализации обратной связи и оценки; обсудить ход и содержание преподавательской и учебной деятельности; обеспечить системную целостность всех компонентов спроектированного образовательного процесса; разработать стратегию обучения; составить общую схему учебной деятельности студентов; конкретизировать, как будет реализовываться система оценки результатов обучения студентов; спрогнозировать, какие могут возникнуть трудности в образовательном процессе; сообщить соискателям необходимую информацию о процессе обучения; определить необходимую текущую обратную информацию и способы ее получения.

*Ключевые слова:* модель, смешанное обучение, образовательный процесс, высшая школа, соискатели высшего образования.

**Tkachov A., Makhnovsky S. Models of blended learning and approaches to their selection in the educational process of higher education**

The article states that one of the strategic directions of modernization of higher education today is to provide a scientifically sound combination of online and offline learning formats. In light of this, the purpose of the article is to identify the main models of blended learning and disclose approaches to their selection in the educational process of higher education. It has been established that blended learning means all-in-one educational system that comprehensively combines different methods and forms of educational activities of its subjects online and offline.

Based on the study of the scientific literature, it was established that one of the most well-known classifications of blended learning models is the classification of H. Stacker and M. Horn that includes the following models: Rotation (provides a sequential alternation of online and offline learning); Flex (online learning mode prevails); Self-blend (students study full-time and additionally study online courses); Enriched-Virtual Model (students' study time is divided between educational activities in classrooms and remotely).

As it was identified in the study, some scientists offer various recommendations for the teacher to choose a specific model of learning from possible options or create your own model. It was concretized that L. D. Fink recommends to choose a model by taking specific steps, including the following: to identify and evaluate various situational factors; to determine the learning objectives of the course; to consider the ways of ensuring the implementation of feedback and evaluation; to consider the course and a content of teaching and learning activities; to ensure the system integrity of all components of the designed educational process; to develop a learning strategy; to make the general scheme of educational activity of students; to specify how the system of assessment of student learning outcomes will be implemented; to predict what difficulties may arise in the educational process; to bring to the notice of applicants the necessary information about the learning process; to identify the necessary current feedback and the ways to obtain it.

*Key words:* model, blended learning, educational process, higher school, applicants for higher education.

Стаття надійшла до редакції 08.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.018.43:004.773(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-333-341

**Харківська Арина Ігорівна,**

викладач кафедри теорії та методики

дошкільної освіти, доктор філософії

Комунального закладу «Харківська

гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

kharkivska21@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3411-2847>

### **ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Соціально-економічні, політичні, технологічні зміни, що відбуваються в країні, у наслідок пандемії COVID-19, призвели до значних перетворень у галузі освіти загалом та у вищій зокрема. Одним із важливих аспектів модернізаційних змін є цифрова трансформація, тобто діджиталізація освітньої діяльності.

«Діджиталізація освіти є сукупністю процесів, що включає: переклад змісту освітніх програм у цифрову форму і створення онлайн-курсів, які дозволяють здобувачам освіти самостійно отримувати знання; оснащення закладів освіти необхідною інфраструктурою, що дозволяє здобувачам освіти, науковим, науково-педагогічним і педагогічним працівникам, співпрацівникам використовувати цифровий інформаційно-орієнтований контент; підвищення кваліфікації/перепідготовку педагогів для ефективного його застосування в освітньому процесі» (Харківська, 2020, с. 99).

Таким чином, для забезпечення ефективності функціонування закладу вищої освіти та якісної професійної підготовки майбутніх фахівців необхідним є впровадження цифрового освітнього середовища

Теоретичні та методологічні основи впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти стали предметом наукових розвідок таких учених, як: І.Беха, В. Бикова, О. Бондаренко, М. Жалдака, С. Семерікова, О. Овчарук, С.Спіріна, А. Харківської, Є. Хрикова та інших; цифровізацію освітнього процесу досліджували Т. Вакалюк, В. Гринько, І. Іванюк, А.Прокопенко, А. Харківська, А. Яцишин та інші; особливості функціонування інформаційного середовища у закладах вищої освіти представлено у роботах В. Гаврилюк, В. Кремень, М. Топузів, Л. Панченко, О. Ярошинська та інші. Однак, на наш погляд, враховуючи особливості діяльності закладів вищої освіти за умов сьогодення

(глобальна цифровізація), необхідним є додаткове висвітлення проблеми ефективності функціонування цифрового середовища закладу освіти.

*Метою статті* є аналіз особливостей функціонування цифрового середовища закладу освіти задля забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців. Методами дослідження обрано аналіз наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури для з'ясування стану опрацювання проблеми, системний та порівняльний аналіз для визначення не вирішених питань та прогнозування із метою прогнозування подальших напрямів наукової розвідки.

Розвиток сучасного суспільства нерозривно пов'язаний із науково-технічним прогресом – інформатизацією суспільства та освіти де домінуючим видом діяльності є збір, накопичення, обробка, зберігання, передача та використання інформації. Перераховані види діяльності безперечно відбуваються в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Для з'ясування особливостей функціонування цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти вважаємо за необхідне проаналізувати дефініції поняття «освітнє середовище», «інформаційно-освітнє середовище» та «цифрове середовище».

В. Сухомлинський у своїх напрацюваннях зазначав, що «середовище не є чимось раз назавжди створеним і незмінним», «середовище повинно повсякденно створюватись і збагачуватись» (Сухомлинський, 1988, с. 190-191). Нам імпонує думка видатного педагога, адже не зважаючи на значні зміни, які відбуваються в освітній галузі, освітнє середовище повинно бути саморозвиваючимися та постійно збагачуватися новою інформацією для забезпечення ефективної діяльності освітньої установи.

Досліджуючи питання функціонування освітнього середовища, знаходимо схарактеризовані Б.Ананьєвим ознаки освітнього середовища, які нами були адаптовані до сучасних умов. Відтак, освітнє середовище є:

1) однією із частин освітнього простору, що охоплює всі його структури, так чи інакше включені в ситуації вивчення професійних освітніх компонентів, а його властивості багато в чому визначаються характеристиками зовнішньої системи (освітнього середовища ЗВО в цілому, освітнього простору та інше);

2) відкритою динамічною соціальною системою, що розвивається, володіє внутрішніми механізмами функціонування розвитку і саморозвитку, при цьому властивість організованості середовища включає процеси внутрішньої диференціації, у результаті чого потоки інформації, матеріалів, енергії, суб'єктів освітнього процесу організуються згідно її цілям і функціям;

3) залежним від якісних характеристик його структурних елементів (від властивостей суб'єктів освітнього процесу, їхньої активності, рівня розвитку особистісних якостей, від різноманіття



технологій, методів, форм і засобів, застосовуваних у процесі навчання, від інтенсивності процесів, що протікають у середовищі тощо) (Ананьєв, 2001).

В. Биков в монографії «Моделі організаційних систем відкритої освіти» наголошує, що інформаційно-освітнє середовище «це цілісна система, яка складається із сукупності підсистем, що функціонують і забезпечують педагогічну взаємодію учасників освітнього процесу на основі сучасних інформаційно-технічних і навчально-методичних засобів (насамперед – інформаційно-комунікаційних технологій)» (Биков, 2009, с. 243-246)

Ю. Караван, у свою чергу, наголошує, що єдине інформаційне освітнє середовище навчального закладу є комплексною взаємодією середовища електронного спілкування та інформаційних центрів (інформаційні центри, вільні ресурси Інтернет та електронна бібліотека тощо). Дослідник наголошує, що процес створення інформаційно-освітнього середовища вимагає часу та відповідних послідовних рішень (Караван).

Л. Панченко у дисертаційній роботі «Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету» схарактеризувала інформаційно-освітнє середовище як багатоаспектну, відкритую педагогічну реальність, яка розвивається й містить передумови, що сприяють розвитку особистості викладачів і студентів у процесі вирішення науково-освітніх завдань (Панченко, 2011). Ми погоджуємося з дослідницею, адже, дійсно ефективність функціонування освітнього середовища закладу вищої освіти залежить безпосередньо від його відкритості й спрямованості на професійний саморозвиток науково-педагогічних працівників та якісну підготовку майбутніх фахівців.

А. Кобися, В. Кобися та М. Кадемія досліджуючи питання створення та наповнення інформаційного освітнього середовища приходять до висновку, що інформаційно-освітнє середовище поєднує широкий перелік навчального програмного забезпечення та мережевих технологій, включаючи електронну пошту, форми, програмне забезпечення колективного використання, чати, відео конференції, записи аудіо та відео, та широке коло навчальних інструментів, що базуються на використанні Веб-технологій (А. Кобися, В. Кобися, Кадемія, 2015).

А. Кравченя «під інформативно-освітнім розвивальним середовищем розуміє управлінсько-розвивальний простір, який виконує інформаційно-діагностичну, управлінсько-стратегічну та професійно-мотиваційну функції, допомагає комплексній комунікації інформаційних центрів, відділів практики, бібліотеки, роботодавців та сприяє професійному й особистісному розвитку адміністрації, науково-педагогічних працівників, студентів» (Кравченя, 2017, с. 92).

Таким чином враховуючи думки вищезитованих науковців та сучасні аспекти цифровізації освіти інформаційно-освітнє середовище є

цілісною відкритою системою, яка сприяє саморозвитку науково-педагогічних працівників, якісній підготовці здобувачів освіти за рахунок використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для комплексної комунікації.

Для ефективного функціонування інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти необхідним, на наш погляд, є врахування принципів: «додатковості, плюралізму, поліфундаментальності; синергетичний характер інформаційно-освітнього середовища вимагає дотримання принципів нелінійності, незамкнутості, емерджентності, спостережливості; кібернетичні принципи: зворотного зв'язку, необхідного розмаїття, ієрархічності, декомпозиції, принципів дистанційного навчання, принципів системного запровадження комп'ютерів у навчальний процес, принципів і правил нейропедагогіки, включення в особисту практику нових форм формальної, неформальної, інформальної освіти; важливу роль відіграють принципи інформаційної взаємодії: маєвтики, фасцинації; принципи математизації й квалітивізації освіти є орієнтиром у педагогічному супроводі навчально-дослідницької діяльності студентів в інформаційно-освітньому середовищі та науково-методичному пошуку викладача» (Панченко, 2011, с. 414). Запропоновані Л. Панченко принципи безпосередньо можна враховувати при побудові цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти.

У свою чергу, В. Гаврилюк виділяє функції інформаційно-освітнього середовища закладу дошкільної освіти, які ми будемо використовувати у процесі функціонування цифрового освітнього середовища, а саме: комунікаційна – різнорівневе віртуальне спілкування всіх учасників освітнього процесу; інформаційна – надання відкритого доступу до навчальної, вихованої, методичної, дозвіллевої, фінансової інформації закладу, обмін нею; розвивальна – розвиток суб'єктів освітнього процесу під час активного використання інтерактивних методів та інформаційно-комунікаційних технологій; творча – процес і результат створення нового інтелектуального продукту (ідеї, технологій її реалізації, творчого виробу або заходу), його віртуалізація та популяризація засобами інформаційно-комунікаційних технологій; координувальна – віртуальна взаємодія та соціальне партнерство всіх учасників освітнього процесу; управлінська – відкритість і публічність управлінської діяльності; контрольно-аналітична – діагностика, статистика, аналітика кількісних і якісних показників освітньої діяльності закладу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій тощо» (В. Гаврилюк, 2016).

«Посилення інтеграційних процесів тягне за собою необхідність перебудови людської свідомості, зміну її орієнтирів з наявних знань до постійно оновлюваних та поповнюючих динамічні знання, отримати які можна з різноманітних джерел різними способами, починаючи від академічних занять і до самостійно організованої навчальної діяльності із

застосуванням інформаційних технологій, що відповідатиме індивідуальному стилю особистості» (Харківська, 2008, с. 17-18). Підтримуючи думку дослідниці, безапелюсним, на наш погляд, є створення цифрового освітнього середовища, яке повинно сприяти формуванню компетентностей здобувачів освіти через використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (хмарних, туманих, віртуальної реальності, дистанційного навчання тощо).

С. Карплюк, сформульовано наступні завдання цифровізації освітнього процесу, виконання яких сприятиме ефективності функціонування цифрового освітнього середовища: «забезпечення навчання та підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу ЗВО щодо використання цифрових технологій в освітній діяльності; реалізація цифрових технологій в освітньому процесі; надання можливості колективного користування цифрових ресурсів і вільного доступу до них у хмарних сервісах; забезпечення підвищення рівня мотивації до професійного використання цифрових технологій викладачами та студентами; створення інноваційних умов розвитку через упровадження цифрових технологій; надання інформаційних в консультативних послуг щодо використання цифрових і хмарних технологій із необмеженими ресурсами; накопичення, систематизація та розповсюдження інформації щодо використання цифрових і хмарних технологій закладом вищої освіти» (Карплюк, 2019, с.194).

Як зазначає, Л. Ляхоцька, «Сучасний інформаційно-цифровий освітній простір закладу освіти поєднує компоненти, які забезпечують інформатизацію основних видів діяльності: освітньої (процес навчання), управління (освітнім процесом, контингентом здобувачів освіти, матеріально-технічними, інформаційними, кадровими ресурсами), забезпечення комунікації (повноцінний інформаційний обмін), автоматизації управлінських і педагогічних процесів, узгоджене оброблення та використання інформації; передбачає наявність нормативно-організаційної бази, технічного і методичного супроводження» (Ляхоцька, 2019).

Дослідницею запропоновано для ефективного функціонування інформаційно-цифровий освітній простір закладу освіти використовувати офісний пакет Microsoft Office 365. Даний пакет є універсальним а безперечно забезпечить якісну роботу із документообігом закладу вищої освіти та сприятиме ефективній комунікації між суб'єктам освітнього процесу у ЗВО.

На наш погляд, для ефективного функціонування цифрового освітнього середовища необхідним є також використання наступних ресурсів: месенджерів (Viber, Telegram, тощо), відео конференції (платформи Zoom, Skype тощо) для швидкої комунікації як зі здобувачами освіти, так із науково-педагогічними працівниками та стейкхолдерами; хмарних сховищ (Drive; сервіс SharePoint, Dropbox, Mega, iCloud тощо); інтерактивних дошок (ClassroomScreen, Padlet,

BitPaper, Jamboard тощо), відкритих платформ онлайн освіти (Coursera, Prometheus, EdEra, Всеосвіта, Дія. Цифрова освіта тощо) для підвищення кваліфікації педагогічного персоналу та якісної підготовки майбутніх фахівців тощо.

Отже, під цифровим освітнім середовищем закладу вищої освіти будемо розуміти відкриту цілісну систему, яка є постійно розвивається, сприяє цифровізації діяльності освітньої установи, забезпечує безперешкодний доступ до центрів отримання необхідної інформації.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці моделі системи цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти.

### **Список використаної літератури**

**1. Харківська А. А.** Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УПА, 2020. Вип. 66. С. 98–105. **2. Сухомлинський В. О.** Розмова з молодим директором. К. : Рад. шк., 1988. 284 с. **3. Ананьєв Б. Г.** О проблемах современного человекознания. СПб. : Питер, 2001. 272 с. **4. Биков В. Ю.** Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 246 с. **5. Караван Ю. В.** Єдине інформаційно-освітнє середовище як важливий елемент підвищення якості підготовки фахівців. URL : <http://www.sworld.com.ua/konfer26/56.pdf> (дата звернення: 20.10.2021). **6. Панченко Л. Ф.** Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10 / Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. 508 с. **7. Кобися А. П., Кобися В. М., Кадемія М. Ю.** Створення та наповнення інформаційного освітнього середовища. Сучасні інформаційні технології дистанційного навчання : матеріали для слухачів. Вінниця : ВДПУ, 2015. 29 с. **8. Кравченя А. О.** Управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2017. 260 с. **9. Гаврилюк В. Ю.** Створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу : методичний посібник. Біла Церква : КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2016. 48 с. **10. Харківська А. А.** Life long learning – сучасні проблеми та шляхи їх вирішення. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. пр. Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв. Харків : Вид-во ХПІ, 2008. № 9. С. 145–151. **11. Карплюк С. О.** Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку* : збірник наук. праць методолог. семінару (м. Київ, 4 квіт. 2019 р.). Київ, 2019. С. 188–197. **12. Ляхоцька Л. Л.** Імперативи формування інформаційно-цифрового освітнього простору закладу післядипломної освіти. *Інформаційно-цифровий освітній простір України:*

*трансформаційні процеси і перспективи розвитку : збірник наук. праць методолог. семінару (м. Київ, 4 квіт. 2019 р.).* Київ, 2019. URL : <https://cutt.ly/rYzgGXc> (дата звернення: 21.10.2020).

### Reference

- 1. Kharkivska, A. A.** (2020). Formuvannia ta rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti pedahoha v systemi navchannia vprodovzh zhyttia – vymoha chasu [Formation and development of digital competence of a teacher in the system of lifelong learning is a requirement of time]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*, 66, 98-105. Kharkiv: UIPA [in Ukrainian].
- 2. Sukhomlynskyi, V. O.** (1988). Rozмова z molodym dyrektorom [Conversation with a young director]. K.: Rad. shk. [in Ukrainian].
- 3. Anan'ev, B. G.** (2001). O problemah sovremennogo chelovekoznaniiya [On the problems of modern anthropology]. SPb.: Piter [in Russian].
- 4. Bykov, V. Yu.** (2009). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of organizational systems of open education]. Kyiv: Atika [in Ukrainian].
- 5. Karavan, Yu. V.** (2021). Yedynе informatsiino-osvitnie seredovyshe yak vazhlyvyi element pidvyshchennia yakosti pidhotovky fakhivtsiv [A single information and educational environment as an important element in improving the quality of training]. Retrieved from <http://www.sworld.com.ua/konfer26/56.pdf> (Last accessed: 20.10.2021) [in Ukrainian].
- 6. Panchenko, L. F.** (2011). Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku informatsiino-osvitnoho seredovyshecha universytetu [Quality management of professional training of future computer science teachers]. *Doctor's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].
- 7. Kobysia, A. P., Kobysia, V. M., & Kademiia, M. Yu.** (2015). Stvorennia ta napovnennia informatsiino-osvitnoho seredovyshecha. Suchasni informatsiini tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [Creation and filling of information educational environment. Modern information technologies of distance learning]. Vinnytsia: VDPU [in Ukrainian].
- 8. Kravchenia, A. O.** (2017). Upravlinnia yakistiu profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky [Quality management of professional training of future computer science teachers]. *Candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].
- 9. Havryliuk, V. Yu.** (2016). Stvorennia ta funktsionuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyshecha suchasnoho pozashkilnoho navchalnoho zakladu [Creation and functioning of information and educational environment of a modern out-of-school educational institution]. Bila Tserkva: KVNZ KOR «Akademiia nepererвної osvity» [in Ukrainian].
- 10. Kharkivska, A. A.** (2008). Life long learning – suchasni problemy ta shliakhy yikh vyrishennia [Life long learning – current problems and ways to solve them]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 9, 145-151. Kharkiv: Vyd-vo KhPI [in Ukrainian].
- 11. Karpliuk, S. O.** (2019). Osoblyvosti tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli [Features of digitalization of the educational process in higher schools].

*Informatsiino-tsyfrovyyi osvittinii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku – Information and digital educational space of Ukraine: transformation processes and prospects of development.* (pp. 188-197). Kyiv [in Ukrainian].

**12. Liakhotska, L. L.** (2019). Imperatyvy formuvannia informatsiino-tsyfrovoho osvittneho prostoru zakladu pisliadyplomnoi osvity [Imperatives of formation of information and digital educational space of the institution of postgraduate education]. *Informatsiino-tsyfrovyyi osvittinii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku – Information and digital educational space of Ukraine: transformation processes and prospects of development.* Kyiv. Retrieved from <https://cutt.ly/rYzgGXc> (Last accessed: 21.10.2020) [in Ukrainian].

### **Харківська А. І. Особливості функціонування цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти**

У статті автором на основі аналізу науково-педагогічної, методичної літератури доведено актуальність створення цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. Проаналізовано дефініції поняття «освітнє середовище», «інформаційно-освітнє середовище», «цифрове середовище». Автором уточнено поняття дослідження «інформаційно-освітнє середовище» як цілісна відкрита система, яка сприяє саморозвитку науково-педагогічних працівників, якісній підготовці здобувачів освіти за рахунок використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для комплексної комунікації; «цифрове освітнє середовище закладу вищої освіти» – відкрита цілісна система, яка постійно розвивається, сприяє цифровізації діяльності освітньої установи, забезпечує безперешкодний доступ до центрів отримання необхідної інформації. Науковець приходить до висновку, що ефективність функціонування цифрового освітнього середовища залежить від використання таких ресурсів, як: меседжерів, відео конференцій; хмарних сховищ; інтерактивних дошок, відкритих платформ онлайн освіти тощо.

*Ключові слова:* цифровізація освіти, середовище, цифрове освітнє середовище, заклад вищої освіти.

### **Харьковская А. И. Особенности функционирования цифровой образовательной среды высшего образования**

В статье автором на основе анализа научно-педагогической, методической литературы доказана актуальность создания цифровой образовательной среды высшего образования. Проанализированы определения понятия «образовательная среда», «информационно-образовательная среда», «цифровая среда». Автором уточнено понятие исследования «информационно-образовательная среда» как целостная открытая система, способствующая саморазвитию научно-педагогических работников, качественной подготовке соискателей образования за счет использования современных информационно-

коммуникационных технологий для комплексной коммуникации; «цифровая образовательная среда высшего учебного заведения» – открытая целостная система, которая постоянно развивается, способствует цифровизации деятельности образовательного учреждения, обеспечивает беспрепятственный доступ к центрам получения необходимой информации.

*Ключевые слова:* цифровизация образования, среда, цифровая образовательная среда, высшее образование.

**Kharkivska A. Peculiarities of functioning of digital educational environment of higher education institution**

In the article the author on the basis of the analysis of scientific and pedagogical, methodical literature proves the urgency of creating a digital educational environment of higher education. The definitions of the concept of «educational environment», «information and educational environment», «digital environment» are analyzed. The author clarifies the concept of research «information and educational environment» as a holistic open system that promotes self-development of research and teaching staff, quality training of students through the use of modern information and communication technologies for integrated communication; «digital educational environment of higher education institution» – an open integrated system that is constantly evolving, contributes to the digitalization of the educational institution, provides unimpeded access to the centers of the necessary information.

The researcher concludes that the effectiveness of the digital educational environment depends on the use of resources such as: messengers, video conferencing; cloud storage; interactive whiteboards, open online education platforms, etc.

*Key words:* digitalization of education, environment, digital educational, environment, institution of higher education.

Стаття надійшла до редакції 09.11.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 378.091.33-026.451(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-342-356

**Шапаренко Христина Андріївна,**

доктор педагогічних наук, доцент,  
декан факультету дошкільної і спеціальної освіти  
та історії Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
kristsh@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3616-2282>

**Зозуля Оксана Вікторівна,**

спеціаліст вищої категорії, викладач-методист  
Балаклійського педагогічного фахового коледжу  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.  
zozulia.o254@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5535-8523>

**СКЛАДОВІ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАЛЬНО-  
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ  
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Завдання сучасної системи освіти полягають у підвищенні якості загальної та професійної освіти, вихід вищої школи на міжнародний рівень, підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців та інвестиційної привабливості вищої професійної освіти на світовому ринку праці.

Одночасно з підготовкою висококваліфікованого фахівця вітчизняна система вищої освіти передбачає формування творчої особистості майбутніх фахівців. Адже випускники закладів вищої освіти мають бути не лише професійно освіченими, а й ерудованими, творчими, ініціативними, такими, що вміють приймати правильні, часто нестандартні рішення у складних ситуаціях, мати системне мислення, бути здатними до безперервних самоосвіти і саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що теоретико-методологічні засади формування і розвитку особистості педагога в системі безперервної педагогічної освіти стали об'єктом наукового інтересу С. Архангельського (методологія і теорія підготовки), Є. Белозерцева (безперервна освіта вчителя), О. Єрофєєвої (фактори професійно-педагогічної успішності), Н. Кічук (проблеми інноваційно-орієнтованої підготовки фахівця у сучасній вищій школі), Л. Комісарової



(прогнозовані результати пізнавальних та практичних методів навчання), Н. Кузьміної (структура педагогічної майстерності як «комплекс властивостей особистості» педагога), Л. Ліненко (емоційні особливості і прояви особистості вчителя), Є. Панько (вивчення діяльності педагога закладу дошкільної освіти), А. Позняк (гуманітарне мислення педагога як фактор гуманізації освітнього процесу), О. Рудницької (професійна культура вчителя музики), В. Сластьоніна (професійно зумовлені вимоги до педагога), Н. Хмель (готовність вчителя до управління педагогічним процесом), В. Ядешко (вдосконалення підготовки спеціалістів дошкільного профілю) та ін.).

Дослідження, присвячені вивченню процесу формування у здобувачів вищої освіти у педагогічному ЗВО основ педагогічної майстерності, різних професійних умінь у галузі педагогічних технологій (загальнопедагогічних, дидактичних, комунікативних, організаторських, прогностичних, діагностичних та ін.), їх готовності до здійснення як різних видів освітньої роботи, так і цілісного педагогічного процесу, цікавили О. Абдуліну (загальна педагогічна підготовка вчителя), Ю. Азарова (мистецтво виховувати), Є. Алексахіну (підготовка студентів педагогічних закладів освіти до екологічного виховання учнів початкових класів), В. Бондар (ефективні технології навчання студентів), С. Гончаренко (професійна готовність студента як інтегративна особистісна якість і істотна передумова ефективності діяльності після закінчення ЗВО), К. Дурай-Новакову (готовність до педагогічної діяльності як цілісне вираження всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне і успішне виконання різноманітних ролей вчителя), А. Драгунову (іншомовна комунікативна компетентність), С. Золотухіну (теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя), І. Зязюна (формування і сфера прояву естетичного досвіду особистості), С. Кондратюка (готовність вчителя до розвитку творчого мислення школярів), З. Курлянд (особливості професійного самовизначення і становлення «Я-концепції» вчителів), В. Лозову та І. Логінову (формування готовності до здійснення студентами вибору в професійному навчанні за допомогою методу «Фокус-груп»), А. Мороз (готовність як психологічний стан), Л. Подимову (готовність педагога до інноваційної діяльності), Л. Семущину (дослідження професійних функцій вихователя закладу дошкільної освіти), В. Ситарова (модель формування соціально активної особистості студентів закладів вищої освіти), Л. Спіріна (формування загальнопедагогічних умінь педагогічних закладів освіти), Р. Хмельок (емоційна регуляція як компонент психічної стійкості діяльності вчителя) та ін.

Дослідження, спрямовані на вивчення процесу формування педагогічної культури, професійно значущих якостей та спрямованості особистості, відносин, мотивів, проводили О. Ахмедханов, І. Безкутов, Є. Буткевич, В. Кан-Калік, І. Страхов, В. Тамарин, Є. Шиянов та ін.

Аналіз зазначених вище наукових розвідок дозволяє визначити низку протиріч, які обґрунтовують напрям нашого дослідження: між об'єктивною потребою у фахівцях, готових до інтегрованої навчально-пізнавальної діяльності та браком у них наявних знань про сутність, зміст і організацію педагогічного процесу, що забезпечує її реалізацію; орієнтацією на випереджальний характер підготовки майбутніх педагогів, готових до системних інноваційних перетворень у сфері своєї професійної діяльності і недостатньою розробленістю технологій підготовки студентів до такої діяльності.

*Метою статті* визначено обґрунтування складових готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки у ЗВО.

Основними методами дослідження були аналіз, узагальнення та систематизація даних науково-методичної літератури з проблеми формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Концепція безперервної освіти націлює на формування у випускників закладів вищої освіти прагнення до набуття знань як способу життя, виховання постійної самоосвіти, оволодіння методологічною та рефлексивною культурою, формування особистісних якостей, що сприяє вибудовуванню життєвої траєкторії та особистісного самовдосконалення.

Сучасна навчально-пізнавальна діяльність (НПД) у професійній освіті спрямована на формування у здобувачів освіти високої мобільності, здатності оперативно опанувати нововведення, швидко адаптуватися до умов професійної діяльності, самостійності у виборі сфери діяльності та прийняття рішень.

Стійкий інтерес науковців до психолого-педагогічного дослідження готовності здобувачів освіти до певних видів діяльності доводить важливість і актуальність цієї проблематики. Дане питання набуває опрацювання у міжгалузевому науковому просторі, і його дослідженню присвячують свої роботи такі вчені як: К. Абульханова-Славська, В. Бочелюк, Л. Гапоненко, І. Глазкова, А. Деркач, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Е. Зеєр, М. Левітов, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, Г. Костюк, О. Кривильова, М. Кулакова, С. Максименко, В. Моляко, О. Мороз, Л. Нерсисян, Г. Олпорт, О. Павленко, В. Пушкін, О. Серняк, О. Скрипченко, В. Сластьонін, Л. Султанова, С. Тарасова, В. Томас, В. Триндюк, Д. Узнадзе, О. Ухтомський, В. Уліч, П. Харченко, В. Шадріков, Т. Шестакова та ін.

С. Геллерштейн, досліджуючи проблему готовності людини до діяльності, висунув ідею створення професіографії як науки про вивчення професій. У своїх працях він розглядав проблему виникнення умінь у процесі діяльності, називаючи їх надбаннями, встановивши їх рівноцінність і можливість переносу на іншу діяльність тощо (Геллерштейн, 1939, с. 34).

Подальші спроби професіографічного опису діяльності педагога були зроблені С. Гусевим, Т. Маркар'яном, П. Парибок, С. Фрідманом. Зауважимо, що вони носили скоріш характер розмірковувань, ніж науковий. У них спостерігалось змішування таких понять як «здібність», «дія», «функція», «спрямованість особистості», «уміння». Ці дослідження були надзвичайно важливими, оскільки дали поштовх до подальших теоретичних пошуків. У результаті подальшої теоретичної роботи термін «готовність» став розумітись як сукупність знань, умінь та навичок (Карпенко, 2006, с. 318).

У сучасних публікаціях (М. Галатюк, А. Гриччина, Т. Єременко, Л. Кайдалова, О. Кисельова, Т. Коса, В. Костіна, Г. Костішина, С. Ліфінцев, Ю. Лук'янова, І. Лук'янченко, Ю. Мішина, І. Оленюк, І. Склярова, О. Трубіцина, О. Швай, Н. Щокіна та ін.) розглядаються сутність, тенденції та особливості НПД здобувачів вищої освіти в сучасних умовах, але мова в основному йде або про навчальну діяльність, або навчально-пізнавальну, при цьому не завжди дається чітке тлумачення означених понять (Зозуля, 2021, с. 42).

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що за великої кількості характеристик поняття «готовність», його розуміння залежить від основних теоретичних підходів, які не виключають, а взаємодоповнюють один одного. Прихильники першого, *історичного*, підходу (Ф. Генон, Н. Левітов, Л. Нерсесян, Б. Новіков, В. Пушкін та ін.) розглядають готовність на функціональному рівні та визначають її як особливий психічний стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне положення між психологічними процесами та якостями особистості (Савчук, 2009, с.123).

В межах *функціонального підходу* готовність трактується як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності (О. Ухтомський, А.Пуні, Є. Ільїн та ін.).

З точки зору *особистісного підходу* готовність розглядають як результат підготовки (підготовленості) до певної діяльності. Відповідно до цього підходу, готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає низку компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Моляко, В. Сластьонін, А. А. Смирнов та ін.).

Також у науковій літературі вивчається поняття довготривала готовність як стійка система професійно важливих якостей особистості (увага, позитивне ставлення до професії, тощо), її досвід, знання, навички, необхідні для успішної педагогічної діяльності у різних ситуаціях, мінливих у тому числі. Така готовність визначає потенційну можливість виконання завдання з найкращими показниками. Однак це

залежить від готовності у певний момент, тобто від стану до початку виконання задачі – настрою, який відображає особливості та вимоги ситуації (Психологічний проект, 2021).

Тимчасовий стан готовності, визначають науковці, є актуалізацією, пристосуванням усіх сил, створенням психологічних можливостей для виконання успішних дій у вказаний момент. Такий стан може включати в себе деякі елементи завчасної, загальної готовності.

Ситуативна (тимчасова) готовність є динамічним цілісним станом особистості. Вона характеризується внутрішньою налаштованістю на певну поведінку, мобілізацію усіх сил на виконанні активних й доцільних дій. Її виникнення і формування визначаються розумінням задач, усвідомленням відповідальності, бажанням досягти успіху, встановленням порядку виконання майбутньої діяльності. Короткочасна готовність розглядається як актуалізація довготривалої готовності, що підвищує її дієвість. Обидві форми готовності знаходяться у єдності та взаємозв'язку. Виникнення короткочасної готовності залежить від довготривалої, а у свою чергу перша визначає ситуативну продуктивність мислення, пам'яті навичок, знань, всієї діяльності [(Даукша & Чекель, с. 255).

Завчасна (загальна) і тимчасова (ситуативна) готовність є цілісним утворенням, яке включає в себе наступні компоненти:

а) мотиваційний (потреба успішного виконання поставленого завдання, інтерес до діяльності, прагнення досягнення успіху і показати себе з кращого боку);

б) пізнавальний (розуміння обов'язків, завдання, оцінки значущості діяльності, знання способів досягнення поставлених цілей, уявлення про ймовірні зміни обставин);

в) емоційний (почуття відповідальності, упевненість в успіху, відчуття натхнення);

г) вольовий (самоуправління і мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від впливів, що заважають, подолання сумнівів, побоювань тощо) (Дьяченко & Кандилович, 1998, с. 298).

Як бачимо, готовність до діяльності розглядається науковцями по-різному, залежно від змісту діяльності, самого суб'єкта діяльності, цілей, установок, потреб, умов здійснення діяльності та від специфіки професії. Незважаючи на різноплановість такого особистісного утворення, як готовність, аналіз низки досліджень з цього питання надає можливість виділити її основні складові (Мельник, 2016, с. 7).

Так, більшість авторів пояснюють готовність через сукупність мотиваційних, ціннісних, пізнавальних, креативних, емоційних і вольових якостей особистості, загальний психологічний та фізіологічний стан, що забезпечує спрямованість особистості на виконання певних дій та можливість їх успішного виконання (Підласий, 1996, с. 63).

Показники професійної готовності безумовно пов'язані з особистістю та діяльністю. Якщо готовність функціонує у певний

обмежений проміжок часу, тоді її можна назвати станом; якщо готовність проявляється в різні періоди під впливом мотиваційних факторів і ситуацій, тоді слід говорити про готовність як про якість особистості.

Показниками готовності, на думку К. Дурай-Новакової, є:

- зміст потреб та мотивацій педагогічної діяльності, рівень знань про сутність обраної професії;
- ступінь усвідомлення відповідальності за результати власної педагогічної діяльності;
- рівень мобілізації та активізації знань, умінь, навичок і професійно-значущих якостей особистості майбутнього фахівця;
- якість соціальних установок на педагогічну діяльність, рівень стабільності професійних інтересів (Дичківська, 2004, с. 18). Структуру професійної готовності дослідниця визначає з урахуванням перерахованих вище показників та виділяє такі компоненти: мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий, мобілізаційний тощо (Дурай-Новакова, 1983, с. 70–72).

В структурі готовності виокремлюють наступні компоненти: організаційний (О. Сафоненко), ціннісно-мотиваційний (Т. Таскаєва), поведінковий (М. Рябова), міжособистісний (Л. Мілованова), когнітивний (І. Шеханіна), методологічний (А. Капаєва) та ін. За своїми змістовими та цільовими характеристиками розмежовують компоненти готовності, які входять до структури діяльності як компоненти, що домінують на певному етапі, та допоміжні компоненти відносно домінуючих.

Операційно-технологічний компонент, на думку С. Карої, включає потребу реалізувати здібності в педагогічній діяльності, виявити комунікативні, організаторські та інші педагогічні здібності, висока активність в оволодінні професійно важливими знаннями й уміннями, розвиток професійно важливих якостей, використання стратегії реформування свого предмета як способу формування особистості, мета, завдання і структура занять відповідають креативності, у процесі педагогічної практики, у конкретних педагогічних ситуаціях переважають активні методи навчання (Кара, 2007, с. 86–90).

У структурі готовності вчителя до роботи у профільній школі В. Кондратюк виділяє потребнісно-мотиваційний (сукупність соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів, які становлять основу мотивів), операційно-діяльнісний (сукупність загальних і спеціальних умінь і навичок, професійних якостей) та рефлексивно-оціночний (постійне нарощування особистісного потенціалу) компоненти (Кондратюк, 2010, с. 50–55).

В основі підготовки спеціалістів дошкільного профілю з фізичного виховання О. Курок виділяє органічну взаємодію між емоційним, когнітивним та операційним компонентами (Вільчковський & Курок, 2011, с. 128).

М. Левітов розглядав готовність як комплекс об'єднаних у три групи змінних: мотиваційні компоненти, у яких відображена оцінка професії, її суспільне значення; компоненти підготовки до майбутньої трудової діяльності, які включають відповідні знання, вміння, навички; індивідуальні психологічні властивості особистості (Левітов, 1964, с. 103).

Крім цього, О. Матвієнко розглядає готовність як системну якість майбутнього вчителя, цілісну систему, що вибудовується як інтегральне ціле на основі загальнопедагогічної (професійна загальнопедагогічна готовність), особливої (особливості й закономірності процесу формування готовності педагога до певного виду діяльності) та індивідуальної (залежність готовності від підготовки, особистісно-професійних характеристик педагога) складових (Матвієнко, 2012, с. 240).

Дослідженню структури готовності студентів до науково-дослідної діяльності присвячено наукові праці О. Нікітіної. Дослідниця визначає наступні компоненти: мотиваційний (характеризує пізнавальний інтерес, мотивацію дослідницької діяльності), орієнтований (включає подання про методології наукового дослідження й способах науково-дослідної діяльності), діяльнісний (визначає володіння вміннями й навичками науково-дослідної діяльності), рефлексивний (включає самооцінку й самоаналіз власної дослідницької діяльності, визначення шляхів саморозвитку в науковому пізнанні) (Нікітіна, 2007, с. 95–96).

Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Нессен зауважують на наступних компонентах готовності: мотиваційному (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку), орієнтаційному (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості), операційному (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями), вольовому (самоконтроль, самообілізація, вміння управляти діями), оцінному (самооцінка своєї підготовленості і відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним зразкам) тощо (Сохань & Єрмакова & Нессен, 2003, с. 133).

Досліджуючи особливості формування готовності майбутніх педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій, В. Татауров визначає основні компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційно-цільовий (професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності тощо), змістово-операційний (система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності), орієнтаційний (ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них), оцінно-результативний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним

педагогічним зразкам), емоційно-вольовий (вплив емоцій та почуттів на забезпечення успішного перебігу і результативності діяльності педагога), психофізіологічний (необхідний функціональний стан організму, що забезпечує передумови виконання професійної діяльності), креативний (здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці), інформаційно-комунікаційний (необхідний набір знань, умінь та навичок, необхідних для застосування у професійній діяльності сучасних інформаційно-комунікаційних технологій) (Татауров, 2021, с. 215–216).

Спираючись на дослідження О. Пехоти та Л. Кондрашової, О. Шупта виділяє наступні компоненти готовності: ціле-мотиваційний (сформованість мотивів, цілей професійної діяльності як фундаменту подальшого саморозвитку і самореалізації; зацікавленістю діяльністю як важливим джерелом професійних потреб і особистісного росту; наявністю стійкого інтересу до роботи як результату усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності), ситуативно-орієнтаційний (потреба в самореалізації, самовдосконаленні, збагаченні самосвідомості; здатність розуміти і правильно орієнтуватися у різних педагогічних ситуаціях завдяки наявності комунікативних якостей), пізнавально-операційний (забезпечує творчий рівень професійних умінь в реалізації технологій педагогічної діяльності; творче і аргументоване застосування різних способів та прийомів; підвищення рівня аналітико-синтетичної діяльності, необхідної для обробки інформації; синтез конкретно-предметного та дивергентного мислення; професійну компетентність; потребу працювати швидко, якісно: високе почуття відповідальності; глибоке знання теорії виховання), психофізіологічний (природні здібності особистості – творче мислення, пам'ять, уяву, інтуїцію, що є передумовою творчої діяльності), оцінний (самооцінку студентами власної діяльності; уміння бачити і визнавати допущені помилки чи недоліки в роботі та визначати шляхи удосконалення результатів своєї діяльності) (Зязюн & Пехота, 2003, с. 188–195).

Конструктивним, на нашу думку, є виділення компонентів готовності Т. Яковцем, зокрема: уміння мотивувати і здійснювати самоосвіту; спеціальна освіченість у вигляді обізнаності, свідомості, дієвості, умілості; вміння працювати з основними джерелами інформації; організаційно-управлінські уміння тощо (Яковец, 1999, с. 13–14).

Як бачимо, більшість авторів пояснюють готовність через сукупність мотиваційних, ціннісних, пізнавальних, креативних, емоційних і вольових якостей особистості, загальний психологічний та фізіологічний стан, що забезпечує спрямованість особистості на виконання певних дій та можливість їх успішного виконання (Підласий, 1996, с. 63).

Отже, аналіз підходів до визначення феномену професійної готовності виявляє їх спільність, як виражається в тому, що усі дослідники розглядають її як складне цілісне утворення; динамічне явище; систему, яку детермінують внутрішні та зовнішні фактори і яка має свою структуру (Скоробагата, 2021).

В якості структурних складників дослідники виділяють: професійну спрямованість, мотивацію професійної діяльності; емоційно-вольовий, пізнавальний і процесуальний компоненти тощо.

Аналіз літератури з проблеми готовності показав, що найбільш визнаними складниками педагогічної діяльності, а отже, і професійної готовності, на думку О. Скоробагатої, є наступні: теоретичні та методичні знання; професійні вміння; психологічні якості особистості (властивості особистості, мотивація, тощо) (Скоробагата, 2021).

Аналіз науково-методичної літератури дозволив визначити складниками готовності до навчально-пізнавальної діяльності: потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний та рефлексивно-процесуальний.

*Потребнісно-мотиваційний складник* розкривається як характеристика, що відображає рівень інтересу, емоційно-позитивне ставлення майбутніх педагогів до навчально-пізнавальної діяльності; усвідомлене прагнення до саморозвитку, самовираження, професійного самовдосконалення, а також активному і творчому застосуванню отриманих знань, умінь і навичок; готовність до постійно змінюваних умов в межах дошкільного освітнього простору. Показниками, що дозволяють оцінити стан і розвиток потребнісно-мотиваційного складника, будуть виступати мотиви засвоєння і застосування різних видів навчально-пізнавальної діяльності, педагогічна спрямованість особистості, наявність навчально-пізнавальних інтересів, сформованість пізнавальної потреби, які є структурними елементами мотиваційного компонента готовності фахівців до навчально-пізнавальної діяльності.

*Інформаційно-пізнавальний складник* розглядається як характеристика, що відображає володіння теоретичними знаннями, необхідними для застосування, потребу в освоєнні змісту навчання як особистісної цінності, в освоєнні теоретичного і практичного матеріалу; пізнавальна активність під час навчальних занять, у позааудиторний час, під час педагогічної практики; самостійне виконання завдань підвищеного ступеня складності тощо. Показниками, що дозволяють оцінити стан і розвиток інформаційно-пізнавального складника, будуть виступати наявність системних професійно-педагогічних знань; розвиненість навчально-пізнавальних умінь; сформованість розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація).

*Рефлексивно-процесуальний складник* розуміється як характеристика, що передбачає наполегливість у досягненні поставлених цілей і особистісно-значущих результатів навчально-пізнавальної діяльності; застосування умінь і навичок активного перетворення



засвоєного досвіду в навчальних, навчально-проектних і соціально-проектних ситуаціях і т.п.; потребу в самоаналізі своєї навчально-пізнавальної діяльності, що відображає розвинену готовність до навчально-пізнавальної діяльності педагогів. Показниками, що дозволяють оцінити стан і розвиток рефлексивно-процесуального складника, будуть виступати наявність навичок аналізу, планування, організації, та контролю процесу і результатів НПД; наявність умінь самостійного вирішення навчально-пізнавальних нестандартних завдань у практичній педагогічній діяльності; самоменеджмент готовності до НПД, усвідомленість формування навчально-пізнавальних інтересів та їх задоволення на рівні особистісних цінностей.

Отже, у зв'язку з вищевикладеним необхідно виявити комплекс дидактичних умов формування готовності до НПД майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки у ЗВО, реалізація яких буде сприяти активній роботі здобувачів освіти з переробки навчальної інформації, забезпечить високий рівень засвоєння знань, їх гнучкість і широту застосування та спонукатиме до пошуку більш ефективних і раціональних способів формування і засвоєння знань, пов'язаних з творчим осмисленням матеріалу, його поглибленням, узагальненням, виробленням вміння творчо використовувати вивчене.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у професійній освіті та чинників, що на неї впливають, та у визначенні й вдосконаленні педагогічних умов формування навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки у педагогічному закладі вищої освіти.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Геллерштейн С. Г.** Проблема переноса упражнених. *Бюллетень ВІЕМ*. Москва, 1939. №6. С. 34.
- 2. Психология** развития : словарь / под ред. А. Л. Венгера. URL : <https://www.insai.ru/slovar/1881> (дата звернення: 27.08.2021).
- 3. Зозуля О. В.** Формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобом фреймової технології : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2021. 327 с.
- 4. Савчук Л. О.** Формування інформаційної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.
- 5. Психологический** глоссарий проекта [www.ido.edu.ru](http://www.ido.edu.ru). URL : <https://cutt.ly/qRHSa5c> (дата звернення: 27.08.2021).
- 6. Даукша Л. М.,** Чекель Л. В. Педагогическая психология : учебно-методический комплекс по одноименному курсу для студентов. Гродно : ГрГУ, 2008. 471 с. URL : <https://cutt.ly/vRHSqC6> (дата звернення: 27.08.2021).

**7. Дьяченко М. И.,** Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование. Минск : Хэлтон, 1998. 399 с. **8. Мельник Н. Г.** Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: теорія і практика : монографія. Умань : Жовтий О. О., 2016. 391 с. **9. Подласый И. П.** Педагогика : учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. Москва : Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. С. 234. **10. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с. **11. Дурай-Новакова К. М.** Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1983. 32 с. **12. Кара С. І.** Готовність студентів університету до педагогічної діяльності. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наукова монографія / за ред. проф. Єрмакова С. С.* Харків : ХДАДМ (ХХІІІ), 2007. № 12. С. 86–90. **13. Кондратюк В. В.** Основні напрямки підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах профільної школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка.* 2010. № 2. С. 50–55. URL : <https://cutt.ly/3RHxOdE> (дата звернення: 15.10.2021). **14. Вільчковський Е. С.,** Курок О. І. Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2011. 428 с. **15. Левитов Н. Д.** О психологических состояниях человека. Москва, 1964. С. 103–142. **16. Матвієнко О.** Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2012. № 6. Ч. 1. С. 238–244. **17. Никитина Е. Ю.** Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Новокузнецк, 2007. 198 с. **18. Життєва** компетентність особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Нессен. Київ : Богдана, 2003. 520 с. **19. Татауров В. П.** Особливості формування готовності майбутніх педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2012. Вип. 10. С. 215–220. URL : <https://cutt.ly/SRHxNkW> (дата звернення: 15.10.2021). **20. Підготовка** майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. Г. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : Видавництво А. С. К., 2003. 240 с. **21. Яковец Т. Я.** Комплекс умовий формування готовності студентів вуза к самооборазованію : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган, 1999. 23 с. **22. Скоробагата О. М.** Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Pedagogy of Physical Culture and Sports.* URL : <https://cutt.ly/lRHxzhh> (дата звернення: 25.10.2021).

### References

- 1. Gellershtejn, S. G.** (1939). Problema perenosa uprazhnenij [Exercise transfer problem]. *Bjulleten' VIJeM – VIEM Bulletin*, 6, 34. Moskow [in Russian].
- 2. Venger, A. L.** (Eds.). (1986). Psihologija razvitija: slovar' [Developmental psychology: vocabulary]. Retrieved from <https://www.insai.ru/slovar/1881> (Last accessed: 27.08.2021) [in Russian].
- 3. Zozulia, O. V.** (2021). Formuvannia hotovnosti do navchalno-piznavalnoi diialnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity zasobom freimovoi tekhnolohii [Formation of readiness for educational and cognitive activity of future educators of preschool educational institutions by means of frame technology]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
- 4. Savchuk, L. O.** (2009). Formuvannia informatsiinoi skladovoi fakhovoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv u protsesi samostiinoi navchalno-piznavalnoi diialnosti [Formation of the information component of professional training of future economists in the process of independent educational and cognitive activity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
- 5. Psihologicheskij** glossarij proekta [www.ido.edu.ru](http://www.ido.edu.ru) [Psychological glossary of the project [www.ido.edu.ru](http://www.ido.edu.ru)]. (2021). Retrieved from <https://cutt.ly/qRHSa5c> (Last accessed: 27.08.2021) [in Russian].
- 6. Dauksha, L. M., & Chekel', L. V.** (2008). Pedagogicheskaja psihologija: uchebno-metodicheskij kompleks po odnoimennomu kursu dlja studentiv [Educational psychology: educational and methodological complex for the course of the same name for students]. Grodno: GrGU. Retrieved from <https://cutt.ly/vRHSqC6> (Last accessed: 27.08.2021) [in Russian].
- 7. D'jachenko, M. I., & Kandybovich, L. A.** (1998). Kratkij psihologicheskij slovar': lichnost', obrazovanie, samoobrazovanie [Brief psychological dictionary: personality, education, self-education]. Minsk: Hjelton [in Russian].
- 8. Melnyk, N. H.** (2016). Profesiina pidhotovka doshkilnykh pedahohiv u krainakh Zakhidnoi Yevropy: teoriia i praktyka [Professional training of preschool teachers in Western Europe: theory and practice]. Uman: Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
- 9. Podlasyj, I. P.** (1996). Pedagogika [Pedagogy]. (pp. 234). Moskow: Prosveshhenie: Gumanit. izd. centr VLADOS [in Russian].
- 10. Dychkivska, I. M.** (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- 11. Duraj-Novakova, K. M.** (1983). Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoi dejatel'nosti [Formation of students' professional readiness for pedagogical activity]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moskow [in Russian].
- 12. Kara, S. I.** (2007). Hotovnist studentiv universytetu do pedahohichnoi diialnosti [Readiness of university students for pedagogical activity]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 12, 86-90. Kharkiv: KhDADM KhKhPI [in Ukrainian].
- 13. Kondratiuk, V. V.** (2010). Osnovni napriamky pidhotovky maibutnoho vchytelia do roboty v umovakh profilnoi shkoly [The main

directions of preparation of the future teacher for work in the conditions of profile school]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika – Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Series: Pedagogy*, 2, 50-55. Retrieved from <https://cutt.ly/3RHxOdE> (Last accessed: 15.10.2021) [in Ukrainian].

**14. Vilchkovskiy, E. S., & Kurok, O. I.** (2011). Teoriia ta metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Theory and methods of physical education of preschool children]. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].

**15. Levitov, N. D.** (1964). O psihologicheskikh sostojanijah cheloveka [On the psychological states of a person]. (pp. 103-142). Moskow [in Russian].

**16. Matviienko, O.** (2012). Hotovnist maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do tvorchoї navchalno-vykhovnoї diialnosti [Readiness of the future primary school teacher for creative educational activity]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of modern teacher training*, 6, 1, 238-244 [in Ukrainian].

**17. Nikitina, E. Ju.** (2007). Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo vuza k nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti sredstvami problemnogo obuchenija [Formation of the readiness of students of a pedagogical university for research activities by means of problem-based learning]. *Candidate's thesis*. Novokuzneck [in Russian].

**18. Zhyttieva** kompetentnist osobystosti [Life competence of the individual]. (2003). Eds. L. V. Sokhan, I. I. Yermakova, H. M. Nessen. Kyiv: Bohdana [in Ukrainian].

**19. Tataurov, V. P.** (2012). Osoblyvosti formuvannia hotovnosti maibutnikh pedahohiv do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Features of formation of readiness of future teachers for use of information and communication technologies]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical education: theory and practice*, 10, 215-220. Retrieved from <https://cutt.ly/SRHxNkW> (Last accessed: 15.10.2021) [in Ukrainian].

**20. Pidhotovka** maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii [Preparation of the future teacher for introduction of pedagogical technologies]. (2003). Eds. H. A. Ziaziun, O. M. Pekhota. Kyiv: Vydavnytstvo A. S. K. [in Ukrainian].

**21. Jakovec, T. Ja.** (1999). Kompleks uslovij formirovanija gotovnosti studentov vuza k samoobrazovaniju [A complex of conditions for the formation of readiness of university students for self-education]. Kurgan [in Russian].

**22. Skorobahata, O. M.** (2021). Hotovnist do diialnosti yak psykhologo-pedahohichna problema [Readiness for activity as a psychological and pedagogical problem]. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*. Retrieved from <https://cutt.ly/IRHXzhh> (Last accessed: 25.10.2021) [in Ukrainian].

**Шапаренко Х. А., Зозуля О. В. Складові готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки**

У статті здійснено аналіз проблеми готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки

у закладі вищої освіти, теоретико-методологічних засад формування і розвитку особистості педагога в системі безперервної педагогічної освіти, визначено низку протиріч дослідження. Розкрито сутність поняття готовності до певних видів діяльності, в тому числі до навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. Схарактеризовано основні теоретичні підходи до визначення поняття «готовність»: історичний, функціональний, особистісний. Розкрито поняття довготривалої й ситуативної (тимчасової) готовності, їх компоненти та показники. Досліджено поняття готовності до навчально-пізнавальної діяльності як складне цілісне утворення; динамічне явище; система, яку детермінують внутрішні та зовнішні фактори і яка має свою структуру. Представлено сутнісні характеристики складників готовності до навчально-пізнавальної діяльності: потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний та рефлексивно-процесуальний.

*Ключові слова:* готовність, навчально-пізнавальна діяльність, майбутні педагоги, професійна підготовка, заклад вищої освіти.

**Шапаренко К. А., Зозуля О. В. Составляющие готовности к учебно-познавательной деятельности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки**

В статье проанализированы проблемы готовности к учебно-познавательной деятельности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в высшем образовании, теоретико-методологические основы формирования и развития личности педагога в системе непрерывного педагогического образования, определен ряд противоречий исследования. Раскрыта сущность понятия готовности к определенным видам деятельности, в том числе к учебно-познавательной деятельности соискателей высшего образования. Охарактеризованы основные теоретические подходы к определению понятия «готовность»: исторический, функциональный, личностный. Раскрыты понятия долговременной и ситуативной (временной) готовности, их компоненты и показатели. Исследовано понятие готовности к учебно-познавательной деятельности как сложное целостное образование; динамическое явление; система, детерминируемая внутренними и внешними факторами и имеющая свою структуру. Представлены сущностные характеристики составляющих готовности к учебно-познавательной деятельности: потребностно-мотивационная, информационно-познавательная и рефлексивно-процессуальная.

*Ключевые слова:* готовность, учебно-познавательная деятельность, будущие педагоги, профессиональная подготовка, заведение высшего образования.

**Shaparenko H., Zozulia O. Components of readiness for educational and cognitive activity of future teachers in the process of professional training**

The article analyzes the problem of readiness for educational and cognitive activity of future teachers in the process of professional training in higher education establishment, theoretical and methodological foundations of formation and development of the teacher's personality in the system of continuing pedagogical education. A number of contradictions of the research are identified: between the objective need for specialists who are ready for integrated educational and cognitive activity and the lack of available knowledge about the essence, content and organization of pedagogical process that ensures its implementation; focusing on the advanced nature of future teachers' training, ready for systemic innovative transformations in the field of their professional activity and insufficient development of technologies for preparing students for such activity. The essence of the concept of readiness for certain types of activity, including educational and cognitive activity of applicants for higher education is revealed. The main theoretical approaches to the definition of «readiness» are characterized: historical, functional, personal. The concept of long-term and situational (temporary) readiness, their components and indicators are revealed. The concept of readiness for educational and cognitive activity is studied as a complex holistic formation; dynamic phenomenon; a system that is determined by internal and external factors and has its own structure. The essential characteristics of the components of readiness for educational and cognitive activity are represented: necessary-motivational, information-cognitive and reflexive-procedural.

*Key words:* readiness, component, educational and cognitive activity, future teachers, professional training, institution of higher education.

Стаття надійшла до редакції 25.10.2021 р.

Прийнято до друку 26.11.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

Наукове видання

**ВІСНИК**  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**№ 8 (346) листопад 2021**  
**Частина II**

Відповідальні за випуск:  
к. п. н., доц. **Мордовцева Н. В.**  
к. філол. н., доц. **Мельник Л. В.**

---

Здано до склад. 26.10.2021 р. Підп. до друку 26.11.2021 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 41,50. Наклад 200 прим. Зам. № 193.

---

***Видавець і виготовлювач***  
**Видавництво Державного закладу**  
**«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**  
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.  
e-mail: [luginiv.info.edu@gmail.com](mailto:luginiv.info.edu@gmail.com)  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*