

Комунальний заклад вищої освіти  
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради



# АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 2



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2022

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

### ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

**Бойчук Петро Микитович**, кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник освіти України, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

### ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА:

**Вовк Мирослава Петрівна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна;

**Цюняк Оксана Петрівна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

### ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

**Беспарточна Олена Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії, керівник навчально-методичного центру нормативно-правового забезпечення навчального процесу, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського;

**Бичук Олександр Іванович**, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор, професор кафедри теорії спорту та фізичної культури, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

**Денисенко Наталія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, декан факультету початкової освіти та фізичної культури, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

**Друшляк Марина Григорівна**, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

**Замелюк Марія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

**Калитка Світлана Володимирівна**, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теорії фізичного виховання та рекреації, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

**Крутії Катерина Леонідівна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;

**Лякішева Анна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

**Мартинюк Алла Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної та української філології, Луцький національний технічний університет;

**Мартинюк Тетяна Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

**Марченко Оксана Юріївна**, доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор, професор, Національний університет фізичного виховання і спорту України;

**Семеног Олена Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри – професор кафедри української мови і літератури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

**Фаст Ольга Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

**Красонь Катаржина (Krasoń Katarzyna)**, prof. dr hab, заступник декана з наукової роботи, Сілезький університет у Катовіце, Польща.

*Ілюстрація на обкладинці – картина із серії «Квіти – радість життя»  
луцької художниці Світлани Костукевич (використана за згодою автора).*

Журнал ухвалено до друку Вченою радою  
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради  
**26 серпня 2022 р., протокол № 1**

Науковий журнал «Академічні студії. Серія «Педагогіка»  
zareєстровано Міністерством юстиції України  
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія KB № 24745-14685P від 05.03.2021)

Офіційний сайт видання: [www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy](http://www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy)

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

ISSN 2786-4758 (Print)  
ISSN 2786-4766 (Online)

© Комунальний заклад вищої освіти  
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, 2022

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 378.04:338.48

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.1>

### **О. Л. ДИШКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри фізичної культури,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [odyshko@lpc.ukr.education](mailto:odyshko@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0002-1310-6950>*

### **В. В. КОВАЛЬЧУК**

*викладач кафедри фізичної культури,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [vkovalchuk@lpc.ukr.education](mailto:vkovalchuk@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0003-4308-0496>*

### **Н. В. ТАБАК**

*викладач вищої категорії,  
циклової комісії теорії і методики фізичного виховання,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [ntabak@lpc.ukr.education](mailto:ntabak@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0002-8478-2075>*

## ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТУРИСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ-ФІЗКУЛЬТУРНИКАМИ

У статті аналізується ефективність використання мобільних додатків під час вивчення туристичних дисциплін студентами – майбутніми вчителями фізичної культури. Теоретично обґрунтовується ефективність використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Утверджується думка, що мобільні додатки є важливим інструментом у контексті запровадження ІКТ у навчальний процес очної і дистанційної форм, зокрема в умовах пандемії та воєнного стану. Значна увага приділяється доцільності використання мобільних додатків у практичній діяльності як засобу візуалізації задля підвищення результативності навчання: урізноманітнення занять, підвищення їхньої динамічності, активізації взаємонавчання, підвищення продуктивності тощо. Описуються переваги мобільних додатків, які дозволяють оптимізувати навчальний час. Визначаються мобільні технології, які є найбільш затребуваними та ефективними для вивчення туристичних дисциплін майбутніми фахівцями сфери фізичної культури, зокрема детально описуються переваги мобільного додатку «В Похід Карпатами» в контексті навчальної діяльності студентів-фізкультурників. Ефективність застосування мобільних додатків у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури обґрунтовується через опис педагогічного експерименту. Відображаються результати експерименту щодо впровадження використання мобільних додатків у процес вивчення туристичних дисциплін студентами-фізкультурниками у контрольній та експериментальній групах, а саме: спостереження та тестування з метою визначення рівня оволодіння здобувачами вищої освіти професійно-орієнтованими знаннями в результаті використання мобільних додатків у навчальному процесі. Робиться висновок, що переконливе теоретичне обґрунтування дослідниками доцільності використання мобільних додатків в освітньому процесі підтверджується результатами практичного експерименту. Визначаються напрями подальшого дослідження обраної проблеми: практичні аспекти використання мобільних додатків для розроблення навчальних,

науково-дослідних проєктів, а також організації студентської практики і можливого використання у професійній діяльності майбутніх учителів фізкультури в подальшому.

**Ключові слова:** мобільні додатки, професійна підготовка, майбутні учителі фізичної культури, туристичні дисципліни.

**Поставлення проблеми.** Розвиток сучасного інформаційного суспільства нерозривно пов'язаний з інтенсивним оновленням та реформуванням системи вищої освіти, ефективність якої значною мірою визначається сьогодні якістю взаємодії студентів і викладачів із цифровим інформаційним простором. У зв'язку з тим, що глобальні інформаційно-комунікаційні мережі міцно увійшли в наше життя і молодь виявляє до них чималий інтерес, одне із завдань викладача полягає в тому, щоб максимально ефективно використовувати ці фактори у своїй освітній і науковій діяльності [Мостова]. Нині викладання у закладах освіти всіх рівнів передбачає використання новітніх інформаційних технологій і відповідної методології, а також потребує потужного технічного забезпечення. Сучасна комп'ютерна техніка, глобальні інформаційно-комунікаційні мережі, програмні продукти і т. д. утворюють новітнє навчально-робоче середовище студентів та викладачів, яке суттєво доповнює можливості традиційного, доцифрового навчання і підвищує загальний освітній ефект. За таких обставин успішна організація навчального процесу вимагає від науково-педагогічного персоналу пошуку і реалізації нових форм, методів і засобів викладання, що зумовлює певні зміни в методології, теорії та практиці навчання загалом і в підготовці майбутніх учителів фізичної культури зокрема.

Як відомо, електронні інструменти в сучасному освітньому процесі використовуються для пошуку інформації, передачі знань, забезпечення зворотного зв'язку, організації дистанційної роботи студентів як способи представлення даних (аудіо- та відеоролики, фільми, електронні презентації, електронні книги) [Миرونчук]. Ефективність функціонування інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти забезпечується передусім засобами ІКТ і кваліфікацією викладачів. На думку дослідників, освітній процес в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО, заснованому на використанні ІКТ, порівняно з традиційним процесом навчання, характеризується, зокрема:

- розширенням вибору засобів, форм і темпу навчання;
- розширенням доступу до різноманітної інформації з багатьох бібліотек;
- можливістю присутності на онлайн-лекціях провідних учених в інтерактивному форматі, навчання і робота у віртуальних школах;
- підвищенням мотивації до самостійного навчання, розвитку критичного мислення;
- активнішим використанням методів взаємонавчання (обговорення навчальних проблем на форумах, у чатах, оперативне отримання підказок);
- розвитком навчальної ініціативи, здібностей та інтересів студентів;
- формуванням установки на безперервну освіту протягом життя [Подліняєва].

Ці загальні переваги запровадження ІКТ в освітню діяльність використовуються і в процесі навчання студентів-фізкультурників.

Надзвичайно актуальними новітні освітні технології виявилися під час пандемії та воєнного стану, коли українські заклади освіти вимушені проводити освітній процес у дистанційному режимі. Для фізкультурної спеціальності – це особливий виклик, необхідність зберегти, підтримати та поглибити інтерес студентства до обраного фаху. Усе це вимагає від викладачів чималої педагогічної майстерності і стосується насамперед дисциплін циклу професійної й практичної підготовки, які спрямовані на формування навичок активних фахових дій.

Сьогодні інформаційно-комунікаційні навчальні системи посідають чільне місце, маючи потужний потенціал і далекі перспективи розвитку та впровадження в освітній процес. Загальновідомо, що інформація, подана візуально, краще засвоюється і запам'ятовується, у зв'язку з чим обґрунтовується доцільність і зростає популярність її візуалізації в освітньому процесі. У сучасних умовах завдання візуального представлення інформації в навчальному процесі майбутніх учителів фізичної культури набуває особливого значення, є своєрідною перевіркою рівня професійно-орієнтованих знань, фахових навичок,

загальних і спеціальних компетентностей, креативності тощо. На нашу думку, прийом візуалізації особливо доцільний та ефективний у процесі вивчення туристичних дисциплін студентами-фізкультурниками, націлений на знайомство з різноманітними спортивно-туристичними маршрутами. Мобільні додатки є технологіями, які забезпечують динамічні форми навчання та сприяють оновленню методології освітнього процесу, який дозволить забезпечити безперервність очної, дистанційної та змішаної форм навчання.

**Аналіз попередніх досліджень.** Затребуваним явищем сьогодення можна вважати мобільні додатки, які дають можливість урізноманітнити окремі заняття та процес навчання в цілому у формальному (методологічному та методичному) і змістовому планах. Нині мобільні додатки є актуальним об'єктом наукового вивчення. Зокрема, Maha Alqahtani, Neba Mohammad у своїх дослідженнях виокремили найбільш важливі фактори впливу на використання мобільних додатків у навчанні (корисність, якість вмісту, простота використання, макет інтерфейсу, продуктивність, задоволення, поведінка, мотивація) [Maha Alqahtani]; Abdurrahman Jalil, Martin Beer, Paul Crowther наголошували на важливості розробки спеціалізованих навчальних додатків [Abdurrahman Jalil]; Ronnie H. Shroff, Warren Linger досліджували умови педагогічного залучення мобільних додатків [Ronnie H. Shroff]; Esteban Vázquez-Cano вивчав залучення мобільних додатків у навчальному процесі для «створення, організації співпраці та оцінки», підвищення доступу до навчання та розвитку компетентностей [Esteban Vázquez-Cano].

Дослідженню залучення мобільних додатків у навчанні присвятили свої роботи українські науковці В. Білоус [Білоус], Д. Борисенко [Борисенко], О. Захаркевич, Ю. Кошевка, С. Лисенко [Захаркевич], І. Шищенко, Я. Чкана, О. Мартиненко [Шищенко], О. Бородіна, А. Гафіяк, О. Шефер, С. Альошин [Borodina] та ін. Однак у зв'язку з тим, що мобільні додатки все частіше використовуються в освіті, низка важливих для теорії й практики професійної фізкультурної освіти питань використання додатків з туризму у навчальному процесі потребує спеціального детального аналізу.

**Мета дослідження** – проаналізувати мобільні додатки, які будуть корисними в освітній діяльності майбутніх фахівців з фізичної культури та можуть використовуватися під час викладання туристичних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні інтерес до інтеграції мобільних додатків у навчання продовжуватиме стрімко зростати, тому потрібні такі методи навчання, які полегшували б і прискорювали б передачу знань студентам, активізували процес засвоєння ними знань, навчали їх прийомам самоосвіти, підвищували продуктивність засвоєння матеріалу і допомагали в роботі педагогам. Такі методи навчання можна реалізувати на основі використання мобільних інформаційних технологій в освіті, які можуть зробити процес навчання цікавішим. Це відповідає вимогам сьогодення і надає потрібну інформацію в потрібний час [Блажко].

За останні роки спостерігається підвищений попит на мобільні додатки в різних сферах їх застосування, у т. ч. в освіті. Безкоштовне розповсюдження, невеликий об'єм та швидкий процес завантаження стали головними перевагами для їх залучення в особисті мобільні пристрої студентів. Мобільні додатки – незамінні помічники в організації тестувань, залученні до обговорення лекційного матеріалу та особливостей виконання практичних завдань, організації спільної роботи студентів, розробки ескізів та швидких прототипів тощо [Борисенко].

«Мобільний додаток – це автономний програмний продукт, розроблений спеціально для мобільних пристроїв з метою оптимізувати вирішення якоїсь проблеми або завдання в житті користувача» [Білоус]. «Мобільний додаток – це артефакт інформаційних технологій програмного забезпечення, спеціально розроблений для мобільних операційних систем, встановлений на портативних пристроях, таких як смартфони чи планшетні комп'ютери» [Hoehle]. «Мобільний додаток – це автономний програмний продукт, розроблений спеціально для мобільних пристроїв із метою оптимізувати вирішення якоїсь проблеми або завдання в житті користувача» [Блажко].

Мобільні додатки є поки що недооціненим навчальним інструментом через наявність фактору відволікання. Водночас вони

характеризуються такими важливими дидактичними особливостями, як предметна спрямованість (зміст мобільного додатку відповідає змісту навчальної дисципліни або її окремих навчальних модулів, тем); полегшення освоєння навчального матеріалу; широка популярність та наявність у кожного студента смартфонів, на які можливо встановити додатки; наявність вже готових доступних додатків; «швидкість входження» (простота опанування та можливість виконання практичного завдання без детального ознайомлення методом інтуїтивного залучення інструментів на базі досвіду вивчення інших програм); можливість роботи з різними типами інформації (текстова, символна, графічна та їх гібридними формами); можливість агрегації (об'єднання в одному додатку декількох простих, наприклад, наявних на ринку додатків смарт-інструментів, які об'єднують вимірвальні, обчислювальні та інші інструменти); можливість застосування контрольного модулю для оцінювання діяльності студента; можливість застосування зворотного зв'язку для навчальної допомоги; можливість групової форми залучення студентів при виконанні практичного завдання в додатку та ін. [Борисенко].

Gisli Thorsteinsson, Rosa Gunnarsdottir, Andrei Niculescu підкреслюють особливу роль мобільних технологій в організації комп'ютерного опосередкованого спілкування, яке дозволяє одночасно вирішувати важливі навчальні проєктні завдання: забезпечення «миттєвого вводу ідей» студентів, що «зменшує блокування виробництва»; активізації взаємодії між студентами; підвищення пізнавальної стимуляції та продуктивності [Thorsteinsson].

Науковці M. R. Vice, J. Carey, G. A. Brown, M. Adkins, J. W. Ball підкреслюють параметр доступності мобільних додатків у контексті навчального застосування – присутність мобільного пристрою у більшості студентів, простота їх використання та надання особливого доступу до навчальних ресурсів у мережі, що пов'язується з ідентифікацією студента, надання йому додаткових прав на редагування інформаційного навчального контенту. Мобільні технології дозволяють оптимізувати навчальний час та «надають можливість легко навчатися у різних середовищах із необмеженим доступом», змінюючи традиційну ауди-

торію на паркову галявину або музей [Vice]. Мобільні додатки «зменшують навчальні бар'єри» та виступають «не лише механізмом запам'ятовування, але й індивідуальним інструментом дослідження» [Vice].

Hartmut Hoehle і Viswanath Venkatesh досліджували мобільні додатки з позиції зручності використання (юзабіліті) та визначили, які особливості потрібно враховувати при підборі мобільних додатків та їх розробці. Серед них: сфера застосування; наявність функціоналу; інтерфейс користувача та його структура; зручність використання; просування; психологічні особливості застосування [Hartmut Hoehle].

Нові виклики часу активізують розвиток нових форм і методів у навчанні. У процесі вивчення туристичних дисциплін широко використовуються сучасні прийоми, зокрема мобільні додатки, які можна застосовувати під час планування, розробки та проходження туристичних маршрутів:

MAPS.ME (<https://maps.me/>) – мобільний додаток із туристичними картами, який дозволяє планувати маршрут. Великою перевагою додатку є безкоштовне завантаження карт у пам'ять телефону і подальше їх використання в режимі офлайн;

TRASEO (<https://www.traseo.pl/>) – додаток з туристичними картами, завдяки якому користувачі можуть ділитися пропозиціями щодо різних туристичних маршрутів;

ACCURATE ALTIMETER (<https://www.appbrain.com/app/accurate-altimeter/com.arlabsmobile.altimeterfree>) – додаток, що дозволяє визначити висоту, на якій знаходиться турист. Перевага: працює без доступу до інтернету;

OsmAnd (<https://osmand.net/>) – офлайн-карти; навігація (тільки в Android-версії), пошук адрес та об'єктів, складання маршрутів, можливість переглядати опис визначних пам'яток з Wikipedia;

TripbyClick (<https://trip-by-click.com/>) – все для організації самостійної подорожі Україною: місця для відвідування, унікальні маршрути, події, органайзер для складання індивідуальних подорожей, можливість ділитися цікавими місцями, шукати маршрути та складати плани мандрівок;

«В Похід Карпатами» (<https://vpohid.com.ua/>) – додаток, що дає можливість користуватися кар-

тами в режимі офлайн. Великою перевагою є також безкоштовне завантаження карт окремих гірських регіонів Східних Карпат; надає доступний прогноз погоди.

Під час вивчення студентами фізкультурниками туристичних дисциплін ми використовуємо саме мобільний додаток «В Похід Карпатами» (<https://vpohid.com.ua/>) – це платформа для побудови спільноти любителів пішого туризму в Карпатах. Мета цього ресурсу – зібрати та систематизувати інформацію, яка може бути корисною мандрівникам у Карпатах. Додаток містить вбудований навігатор із топографічними картами, може працювати повністю автономно (без підключення до інтернету), має базу туристичної інформації для походів (каталог місць – джерела, привали, цікаві місця, водоспади, озера тощо). Особлива увага приділяється також можливостям обміну інформацією та спілкуванню між туристами.

У додатку «В Похід Карпатами» студенти можуть скористатися такими інструментами, як навігатор із топографічними картами; автономна робота карт (offline карти). Карти потрібно завантажити із самого додатку; інтеграція із Google Maps – картами від Google, які працюють лише з інтернетом; компас. Окрім того, у додатку можна знайти каталог туристичних об'єктів: вершини гір, джерела, колиби, вказівники та орієнтири маршрутів, джерела, водоспади, полонини, місця для привалу чи табору, рятувальні служби, цікаві місця, небезпечні місця, фотографії для об'єктів, вказівки напрямку до об'єкта з допомогою компаса, розширений пошук за різними критеріями, швидкий пошук джерел, колиб, цікавих місць, геолокацію та текстовий опис місцезнаходження, прогноз погоди для вершин у Карпатах та ін.

Вищевказаний мобільний додаток ми використовуємо у різних варіантах: як частину лекції, коли викладач ілюструє досліджуваний матеріал за допомогою інструментів додатку; як частину практичного заняття, коли студенти отримують конкретне завдання при створенні туристичного маршруту; як форму організації самостійної та індивідуальної роботи студентів, спрямовану на поглиблене вивчення тієї чи іншої теми, зокрема з пішого та гірського туризму.

Для викладача мобільні додатки надають значну кількість освітніх мультимедійних мате-

ріалів, сприяють розробці нових методик викладання, дозволяють повноцінно спілкуватися зі своїми студентами та вивчати їхні пізнавальні інтереси. Використання мобільних додатків для туристів сприяє розвитку навчальних навичок: пошуку інформації за конкретною метою і темою, публічній презентації підсумків робіт, складанню порівняльного аналізу, моніторингу та групуванню інформації тощо.

З метою виявлення ефективності впровадження мобільних додатків у процес навчання ми організували тестування серед студентів (25 тестових завдань та 25 тестових запитань візуального розпізнавання). Для цього опитуваних розділили на дві групи: контрольну (n=30 осіб), де навчалися за традиційною схемою освітнього процесу, а також експериментальну (n=29 осіб), процес навчання туристичних дисциплін у якій передбачав упровадження мобільних додатків. Студенти мали відповісти на тестові завдання, обравши правильну відповідь; загальна кількість балів визначала рівень оволодіння здобувачами вищої освіти професійно-орієнтованими знаннями: низький, середній та високий. Дослідження дало змогу виявити, що на початку педагогічного експерименту не спостерігалось суттєвих відмінностей між показником оволодіння професійно-орієнтованими знаннями у респондентів контрольної та експериментальної груп, що свідчить про їхню однорідність.

Зауважимо, що після завершення педагогічного експерименту спостерігалися такі зміни щодо результатів виконання тестових запитань: зменшилася кількість студентів із низьким рівнем оволодіння професійно-орієнтованими знаннями – у контрольній групі на 23,3 %, в експериментальній – на 31,7 %; збільшилася кількість студентів із середнім рівнем – у контрольній групі на 13,3 %, в експериментальній – на 6,8 %; збільшилася кількість студентів із високим рівнем – у контрольній групі на 10,0 %, в експериментальній – на 24,2 %. Наприкінці педагогічного експерименту щодо тестів візуального розпізнавання спостерігалася краща динаміка в експериментальній групі. Таким чином, дані експерименту підтверджують ефективність застосування мобільних додатків під час підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Отже, доцільність застосування мобільних додатків в освітньому процесі зумовлена актуальністю та новизною цієї технології, вмотивованістю студентських зацікавлень, необхідністю розвитку творчих здібностей та формування фахових компетентностей. Досвід упровадження мобільних додатків у процес вивчення туристичних дисциплін переконливо свідчить, що завдяки їм зростають інформаційна ємність занять, презентабельність, підвищується зацікавленість студентів новим матеріалом.

**Результати й висновки.** Використання мобільних додатків під час вивчення туристичних дисциплін стає додатковим елементом активізації навчальної діяльності з побудови туристичних маршрутів. Мобільні технології

у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури виступають сучасним засобом навчання, що сприяє налагодженню та організації дистанційної освіти. Таким чином, ефективною формою навчання є використання мобільних додатків для студентів-фізкультурників. Це зумовлено, по-перше, потребами самих викладачів у більш сучасному викладі інформації; по-друге, бажанням здобувачів освіти знайомитися з туристичними ресурсами своєї країни; по-третє, прогресивним використанням можливостей ІК-технологій.

На нашу думку, напрями подальших досліджень варто зосередити саме на практичних аспектах використання мобільних додатків у розробках навчальних, науково-дослідних проєктів та організації практики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус В. В. Мобільні додатки для навчання математики як засіб підвищення мотивації учнів молодшої школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. № 3. С. 303–309.
2. Блажко Л. М., Рассоха І. В., Рендюк С. П. Використання мобільних додатків у навчальному процесі. *Вища школа*. № 26. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.26.227421> (дата звернення: 14.04.2022).
3. Борисенко Д. В. Використання мобільних додатків при розробленні дизайнпродукту у навчанні майбутніх фахівців з дизайну. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018, Том 68, № 6. URL: [file:///C:/Users/acer/Downloads/ITZN\\_2018\\_68\\_6\\_6.pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/ITZN_2018_68_6_6.pdf) (дата звернення: 08.04.2022).
4. Захаркевич О. В., Кошево Ю. В., Лисенко С. М. Обґрунтування вибору мобільних додатків для створення та упорядкування модного гардеробу. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2022. № 1, (305). DOI 10.31891/2307-5732-2022-305-1-25-30 (дата звернення: 10.04.2022).
5. Мирончук Н.М. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб самоорганізації суб'єктів освітнього процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 75, №1, 2020. URL: [file:///C:/Users/acer/Downloads/2537-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-15562-1-10-20200226%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/2537-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-15562-1-10-20200226%20(2).pdf) (дата звернення: 14.04.2022).
6. Мостова Л. М., Запаренко Г. В. Віртуальна екскурсія у заклад ресторанного господарства як сучасний метод активного навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 54–55, С. 278–285. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2017\\_54-55\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2017_54-55_34). Дата звернення: вересень 17, 2019 (дата звернення: 30.03.2022).
7. Подліняєва О. О. Особливості використання сучасних медіа в освіті: віртуальна екскурсія. *Фізико-математична освіта*. 2016. Вип. 4(10), С. 100–104.
8. Шищенко І. В., Чкана Я. О., Мартиненко О. В. Перспективи застосування мобільних додатків у фаховій підготовці майбутніх учителів математики. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2021. Вип. 1(48). DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.444–449 (дата звернення: 10.04.2022).
9. Bice M. R., Carey J., Brown G. A., Adkins M., Ball J. W. The Use of Mobile Application to Enhance Learning of the Skeletal System in Introductory Anatomy&Physiology Students. *International J. Kinesiology in Higher Education*. № 27(1), p. 16–22, 2016.
10. Borodina E, Hafiak A., Shefer O., Alyoshin S. The Information Technology and Mobile Applications Appliance for the Future Specialists Preparation in Higher Education Institutions. *Системи управління, навігації та зв'язку*. Полтава, 2019. Т. 3 (55). С. 76–79. DOI: <https://doi.org/10.26906/SUNZ.2019.3.076> (дата звернення: 08.04.2022).
11. Hoehle H., Venkatesh V. Mobile Application Usability: Conceptualization and Instrument Development. *MisQuarterly*. №39(2), p. 435–472, 2015.

#### REFERENCES

1. Bilous, V. V. (2017). Mobile Applications for Teaching Mathematics as a Means to Enhance Motivation for Junior High School Students. [Mobile Applications for Teaching Mathematics as a Means to Enhance Motivation for Junior High School Students]. *Vidkryte osvittne e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of modern University*, № 3, с. 303–309, 2017. [in Ukrainian]



2. Blazhko, L. M., Rassokha, I. V., Rendyuk, S. P. (2020). Vykorystannya mobil'nykh dodatkov u navchal'nomu protsesi. [Mobile applications in teaching higher mathematics to technical university students]. *Vyscha shkola Using – High school*, № 26. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.26.227421>. (Last accessed: 14.04.2022). [in Ukrainian].
  3. Borysenko, D. V. (2018). Vykorystannya mobil'nykh dodatkov pry rozrobeni dizaynproduktu u navchanni maybutnikh fakhivtsiv z dizaynu. [Use of Mobile Applications for Developing Design-Products in Training of Future Experts in Design]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya – Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 68, № 6. Retrieved from file:///C:/Users/acer/Downloads/ITZN\_2018\_68\_6\_6.pdf (Last accessed: 08.04.2022) [in Ukrainian].
  4. Zakharkevych, O. V., Koshevko, YU. V., Lysenko, S. M. (2022). Obruntuvannya vyboru mobil'nykh dodatkov dlya stvorennya ta uporyadkuvannya modnoho harderobu. [Justification for the Choice of Mobile Applications for Creating and Organizing a Fashionable Wardrobe]. *Visnyk Khmel'nyts'koho natsional'noho universytetu – Herald of Khmelnytskyi national university*. № 1, (305). DOI 10.31891/2307-5732-2022-305-1-25-30. (Last accessed: 10.04.2022) [in Ukrainian].
  5. Myronchuk, N.M. (2020). Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi yak zasib samoorganizatsiyi sub'yektiv osviti/oho protsesu. [Information and communication technologies as a means for the educational process actors' self-organization]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya – Information Technologies and Learning Tools*, № 75 (1). Retrieved from file:///C:/Users/acer/Downloads/2537-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-15562-1-10-20200226%20(2).pdf (Last accessed: 14.04.2022) [in Ukrainian].
  6. Mostova, L. M., Zaparenko, H. V. (2017). Virtual'na ekskursiya u zaklad restorannoho hospodarstva yak suchasnyy metod aktyvnoho navchannya. [Virtual excursion at the mortgage of restaurant statehood as an active method of active initiation]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*, No. 54-55, pp. 278–285, 2017. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2017\\_54-55\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2017_54-55_34) (Last accessed: 03.12.2020) [in Ukrainian].
  7. Podlinyayeva, O. O. (2016). Osoblyvosti vykorystannya suchasnykh media v osviti: virtual'na ekskursiya. [Features of the use of modern media in education: a virtual tour]. *Fizyko-matematychna osvita – Physics and Mathematics Education*, Vol. 4 (10), pp. 100–104.
  8. Shyshenko, I. V., Chkana, YA. O., Martynenko, O. V. (2021). Perspektyvy zastosuvannya mobil'nykh dodatkov u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv matematyky. [Prospects of the Mobile Applications Use in the Professional Training of Future Teachers of Mathematics] *Scientific Bulletin of Uzhhorod University – Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu*. Vol. 1 (48). DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.444–449. (Last accessed: 10.04.2022) [in Ukrainian].
  9. Bice, M. R., Carey, J., Brown, G. A., Adkins, M., Ball, J. W. The Use of Mobile Application to Enhance Learning of the Skeletal System in Introductory Anatomy&Physiology Students. *International J. Kinesiology in Higher Education*. № 27 (1), p. 16–22, 2016.
  10. Borodina, E., Hafiiak, A., Shefer, O., Alyoshin, S. (2019). The Information Technology and Mobile Applications Appliance for the Future Specialists Preparation in Higher Education Institutions. *Systemy upravlinnya, navhatsiyi ta zvyazku – Control, Navigation and Communication Systems*. Poltava. Vol. 3 (55). p. 76–79. DOI: <https://doi.org/10.26906/SUNZ.2019.3.076>. (Last accessed: 08.04.2022) [in Ukrainian].
  11. Hoehle, H., Venkatesh, V. (2015). Mobile Application Usability: Conceptualization and Instrument Development. *MisQuarterly*. № 39(2), p. 435–472.
-

**O. L. DYSHKO**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Physical Education,  
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College»  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: [odyshko@lpc.ukr.education](mailto:odyshko@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0002-1310-6950>*

**V. V. KOVALCHUK**

*Lecturer at the Department of Physical Education,  
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College»  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: [vkovalchuk@lpc.ukr.education](mailto:vkovalchuk@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0003-4308-0496>*

**N. V. TABAK**

*Lecturer of the Highest Category,  
Cycle Commission of the Theory and Methods of Physical Education,  
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College»  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: [ntabak@lpc.ukr.education](mailto:ntabak@lpc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0002-8478-2075>*

**THE USE OF MOBILE APPLICATIONS IN THE STUDY OF TOURISM DISCIPLINES  
BY PHYSICAL EDUCATION STUDENTS**

The article analyzes the effectiveness of the use of mobile applications in the study of tourism disciplines by students – future teachers of physical education. The effectiveness of the use of information and communication technologies in the educational process is theoretically substantiated. It is argued that mobile applications are an important tool in the context of the introduction of ICT in the educational process of face-to-face and distance forms, in particular in a pandemic and martial law. Considerable attention is paid to the expediency of using mobile applications in practice as a means of visualization to increase the effectiveness of learning: diversification of classes, increase their dynamism, enhance mutual learning, increase productivity and more. The advantages of mobile applications that allow to optimize study time are described. Mobile technologies that are the most popular and effective for the study of tourism disciplines by future specialists in the field of physical culture are identified, in particular, the advantages of the mobile application "In the Carpathian Hike" in the context of educational activities of sports students are described in detail. The effectiveness of the use of mobile applications in the training of future physical education teachers is proved through the description of the pedagogical experiment. The results of the experiment on the introduction of mobile applications in the study of tourism disciplines by students in control and experimental groups, namely – observation and testing to determine the level of mastery of higher education professional knowledge-oriented knowledge as a result of using mobile applications in the educational process. It is concluded that the convincing theoretical justification by researchers of the feasibility of using mobile applications in the educational process is confirmed by the results of a practical experiment. The directions of further research of the chosen problem are defined: practical aspects of use of mobile applications for development of educational, research projects, and also the organization of student practice and possible use in professional activity of future teachers of physical culture further.

**Key words:** mobile applications, training, future physical education teachers, tourism disciplines.

УДК 159.923:78.071.2

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.2>

### **І. М. ЄФРЕМОВА**

*викладач фортепіано,*

*старший викладач циклової комісії викладачів фортепіано,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [yefremova38.9@gmail.com](mailto:yefremova38.9@gmail.com)*

*<http://orcid.org/0000-0003-0250-4344>*

### **Р. І. ГУРГУЛА**

*викладач фортепіано, викладач вищої категорії кафедри теорії,*

*методики музичної освіти та інструментальної підготовки,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [rhurhula@lpc.ukr.education](mailto:rhurhula@lpc.ukr.education)*

*<http://orcid.org/0000-0001-8569-9612>*

### **В. В. ГЕРАСИМЧУК**

*викладач вищої категорії, викладач-методист,*

*голова циклової комісії викладачів фортепіано,*

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»*

*Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [vherasymchuk@lpc.ukr.education](mailto:vherasymchuk@lpc.ukr.education)*

*<http://orcid.org/0000-0002-5670-4029>*

## **ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ЗІ СОЛІСТОМ-ВИКОНАВЦЕМ**

У статті розглядається та аналізується психологічна взаємодія концертмейстера та соліста-виконавця як невід'ємного компонента успішного виступу. Особливий наголос робиться на важливості психологічної конгруентності між концертмейстером та солістом-виконавцем. У цьому зв'язку розкриваються особливості професійної діяльності концертмейстера, розглядаються психологічні та педагогічні особливості його роботи, обґрунтовується їхня важливість і значущість у структурі цієї діяльності. Обґрунтовується необхідність важливого аспекту – психологічної підготовки концертмейстера в цілому. Крім того, підкреслюється важливість не тільки володіння глибокими знаннями з цього питання, але і вміння застосовувати їх на практиці.

Актуальність дослідження знаходить підтвердження у тому, що такі якості, як концертмейстерська інтуїція, емоційне сприйняття, емпатія особливо підкреслюються в спеціальній літературі, але, ще з часів Ф. Е. Баха, так і не знайшли свого роз'яснення. Оскільки ці якості є критерієм професійної майстерності, їх дослідження має стати для нас першочерговим завданням.

У сучасних умовах психологічна компетентність концертмейстера важлива не менше, ніж його виконавські і педагогічні здібності, навички читання з листа і транспонування. У статті розглянуто психологічні особливості взаємин в рамках системи «концертмейстер–виконавець», де розкрита значущість психологічного компонента для діяльності концертмейстера з солістами-виконавцями, представлені основні психологічні аспекти концертмейстерських властивостей.

Розглядається питання появи єдиного психоемоційного поля (ПЕП) між концертмейстером та солістами-виконавцями, яке неодмінно має включати не лише технічні уміння, але й навички виконавської орієнтації, емпатійні здібності, інтуїцію, що дозволяє концертмейстеру використовуючи цілий комплекс виконавсько-інтонаційних технічних засобів, а також виконувати психолого-педагогічну функцію, реалізовувати інструментально-виконавську підтримку соліста-виконавця у процесі спільного виступу.

У процесі спільної роботи над музичним матеріалом концертмейстер, окрім необхідної гармонійної та інтуїтивної взаємодії з солістом-виконавцем, виконує одне з найважливіших психолого-педагогічних завдань, яке знаходить відображення не тільки у виконавстві, а й у житті.

Завдяки своїй творчій цілеспрямованості та інтуїції справжній концертмейстер здатен налагодити не тільки власні потрібні відносини з навколишнім оточенням, а й допомогти тим, хто знаходиться поруч і потребує розуміння, спілкування й партнерства.

**Ключові слова:** психологічна взаємодія концертмейстера, емоційний стан, концертмейстерська інтуїція, емпатія, єдине психоемоційне поле (ПЕП).

**Поставлення проблеми.** Психологічні аспекти діяльності концертмейстера вимагають нових бачень педагогічних та виконавських сторін цієї професії. Дослідження концертмейстерської взаємодії, у процесі роботи з окремими виконавцями та в ансамблі, вказують на суттєві відмінності між концертмейстером-піаністом, педагогом-піаністом та виконавцем-піаністом. Ці відмінності полягають у психодинамічних особливостях темпераменту, що вказує на необхідність психологічного підходу до дослідження цього виду діяльності.

Виконання та робота над музичним матеріалом та його змістом має в своїй основі психологічне підґрунтя. «Психологічні моменти проникають в усі галузі дослідження музики, так як вона сама по собі є психічно обумовлене явище».

**Аналіз попередніх досліджень.** Традиція психологічного підходу до музики як явища і як виду діяльності не нова. При глибокому естетичному, етичному і навіть терапевтичному значенні музики, нехай і без згадки поняття «психологія», писали філософи Піфагор, Платон, Арістотель. Лікар часів Галена і Теофраста, який не отримав, крім необхідних знань з медицини, ботаніки, хімії та астрології, музичної освіти, не мав права практикувати. Музику, поряд з метафізикою, філософією включали в коло своїх досліджень Ібн Сіна і Леонардо да Вінчі.

У книзі Е. Кубанцевої, де аналізується зміст і структура концертмейстерської діяльності, психологічний аспект відповідно до концепції гармонійного розвитку професійних навичок включає питання музичного сприйняття і емоційно-вольових якостей. Розкриття цих якостей відбувається у взаємодії, тому їх вивчення необхідно починати з розгляду всіх видів та рівнів професійної взаємодії.

Фундаментальні положення і художні принципи музичної педагогіки, психології та виконавства відображені в роботах Л. Баренбойма, Г. Когана, Я. Мильштейна, Г. Нейгауза, Д. Мура, М. Смірнова, В. Чачави, Е. Шендеровича, окремі положення музичної психології

розглядали Д. Кирнарська, В. Медушевський, В. Петрушин, С. Раппопорт, Г. Ципін, К. Ернст. Психологічні проблеми ансамблевого музичування висвітлюються в роботах О. Бичкова, В. Воєводіна, Г. Преображенського, В. Харченко. В обґрунтуванні надзвичайно важливого для ансамблевого виконавства музично-комунікативного аспекту використано сучасні дослідження зарубіжних психологів (Е. Вінер, Х. Гарднер, Д. Давидсон, Е. Еріксон).

Сьогодні теорія і методика концертмейстерського мистецтва увібрала в себе емпіричний досвід багатьох поколінь музикантів, які працювали в цій галузі, незважаючи на швидкий прогрес, має цілий комплекс запитань. Разом з цим, все більш чітко проступає напрям подальшого розвитку. Як справедливо зазначив Г. М. Ципін: «Якщо музикант – неважливо, займається він композиторською або виконавською діяльністю, розробляє питання теорії або викладає, не цікавиться психологічними аспектами своєї діяльності, він, швидше за все, займається не своєю справою». Таким чином, психологічний підхід до дослідження діяльності концертмейстера не є незвичайним або специфічним, а необхідним, що природно впливає з особливостей цієї професії.

**Мета статті.** Окреслити психологічні аспекти діяльності концертмейстера в освітньо-музичній сфері, проаналізувати його психологічну підготовку, ансамблеві здібності, вміння активно та результативно взаємодіяти з виконавцями, художньо-творчо мислити та діяти у процесі роботи над розучуванням, інтерпретацією і виконанням музичного твору.

**Результати та дискусії.** Чималий інтерес викликають психологічний, культурологічний, філософський та естетичний аспекти діяльності концертмейстера. Саме вони відіграють надзвичайно важливу роль в його співпраці з виконавцями, зумовлюють важливий вплив на музичне мислення та уяву, музичну пам'ять, естетичну та моральну сторону світогляду виконавця.

Актуальність дослідження знаходить підтвердження у тому, що такі якості, як концерт-

мейстерська інтуїція, емоційне сприйняття, емпатія особливо підкреслюються в спеціальній літературі, але, ще з часів Ф. Е. Баха, так і не знайшли свого роз'яснення. Оскільки ці якості є критерієм професійної майстерності, їх дослідження має стати для нас першочерговим завданням.

Чи має діяльність концертмейстера в сфері музичної освіти серйозні підстави претендувати на окрему «нішу» в області психології музичної діяльності? Потрібно розуміти, що психологічні завдання концертмейстера суттєво відрізняються від завдань піаніста-виконавця, хоча кваліфікація «концертмейстер» присвоюється усім випускникам-піаністам вищих навчальних музичних закладів.

У концертмейстерства є вагомий аргумент на користь його особливих зв'язків з психологією. Це – взаємодія, психологічний фундамент професійної діяльності. У дослідженні дано чітке обґрунтування такого нетрадиційного підходу, хоча в літературі останніх років все частіше зустрічаються схожі ідеї. «Професія концертмейстера – це і покликання, і майстерність, і вміння спільно спілкуватися, творити і переживати музику». «Буває і так, що у піаніста немає чіткого уявлення про характер своєї участі в ансамблі, і він обмежується формальною присутністю в ньому. Йому невтямки, що концертмейстер може стати психологічною опорою ансамблю».

Особлива специфічність такої взаємодії проявляється у використанні різних видів музичної комунікації. Музика, як відомо, одне з найбільш абстрактних мистецтв, але, разом з цим, здатне глибоко передати емоційний зміст, сенс, який не має адекватного «перекладу» вербальним або просторово-візуальним способом. «Навіть найзагальніші емоційні стани багато в чому не піддаються вербальному охопленню».

Нотний текст, який є відправною точкою для пошуку інтерпретації, при прагненні композиторів забезпечити його найбільш повно ремарками, що допомагають у «розшифровці», все одно не здатний направити виконавців в єдине русло творчих пошуків. Тут, де сходяться різні людські особистості виконавців, часто відбувається поєднання різних індивідуальних інтерпретацій. Дві такі різні інтерпретації, в одночасному виконанні соліста-інструменталіста

та концертмейстера, позбавляють всякого сенсу ансамблеву виконувану музику.

У камерно-інструментальній музиці повинен бути конкретний смисловий орієнтир. Самі програмні назви музичних творів сприяють активізації потрібних напрямків художньо-образного мислення виконавців. Це говорить про допустимість безлічі різних інтерпретацій, які не виходять за рамки стилю. Така варіативність вимагає від музикантів, крім виконавської майстерності, особливих психологічних якостей і високого рівня емпатії.

Ансамблева єдність є наслідком високого якісного рівня взаємодії. Психологія, однак, здатна привести більш наукове пояснення даному естетичному феномену, стверджуючи, що комунікативні властивості музики – невід'ємні.

Те, що музика здатна емоційно глибоко вплинути як на слухачів, так і на виконавців, не потребує доказів. Однак суттєва різниця в сприйнятті одного й того ж музичного твору відображається в індивідуальній глибині переживань, емоційних нюансах, образних асоціаціях. Це говорить про людські здатності сприймання музики як носія емоційної інформації. Але для партнерів музичного ансамблю такої здатності недостатньою для забезпечення емоційно-смислової єдності у виконанні. Нотний текст, з яким мають справу виконавці, – це сенс, відбитий композитором у знаковій системі. Особливо важливим у роботі над ансамблевим виконанням є не тільки прочитання нотного тексту та його відтворення, але і вловлювання емоційного сприятливого стану партнера, співналаштування емоційно-смислової сторони прочитання. Таке співналаштування можливе при виникненні єдиного психоемоційного поля (ПЕП). У цьому випадку мова йде в повному сенсі про музичну комунікацію, яка відповідає вродженим людським музичним здатностям, які потрібно лише активізувати.

Виконання в інструментальному ансамблі є не що інше, як невербальна емоційно-флюїдна взаємодія між музикантами, де змістовним сенсом наповнений як сам процес (музична бесіда на тему, запропоновану композитором, що є незримо присутнім третім співрозмовником), так і його результат – виконання, яке сприймається слухачами.

Й. Хейзинг в передмові до свого дослідження природи гри і її місця в житті людини спеціально підкреслює прагнення триматися в науково-об'єктивному руслі, утримуватися від «магічних» і не пояснених фактів. Однак, навіть і йому доводиться погоджуватись з їхньою присутністю. «У гри «підіграє», бере участь щось таке, що перевершує безпосереднє прагнення до підтримки життя і вкладає в цю дію певний сенс. Як би до нього не ставитися, у всякому разі цим «сенсом» гри ясно виявляє себе якийсь іматеріальний елемент у самій сутності гри».

Через інтерес до процесу ансамблевої гри з'являється єдине ПЕП. Початковий етап його появи характеризується захопленістю всіх учасників певною дією. Наступний етап виникнення єдиного ПЕП – новий невербальний (інтуїтивний) рівень взаєморозуміння. На момент його виникнення елемент «гострої зацікавленості» може вже і не бути постійно присутнім.

ПЕП діє не лише у тимчасових рамках ансамблевого виконання. Як свідчать приклади з життя, люди об'єднуються в групи на основі єдності інтересів. Надалі їхні спільні дії можуть поступатися місцем прагненню просто проводити час разом, відчуваючи незрозуміле задоволення від того, що поруч є ті, хто розуміє, хто зрозумілий. ПЕП у великих групах є самостійно існуюча енергетична субстанція яка здатна на цілком матеріальні дії. Зокрема в інструментальному ансамблі ПЕП, що об'єднує виконавців, є цілком достатнім для забезпечення інтуїтивної музичної взаємодії.

Як необхідну умову для виникнення єдиного ПЕП відзначимо безумовну віру, або, інакше кажучи, впевненість в можливість повного емоційно-сислового збігу виконавських інтерпретацій. К. Юнг, який проводив спеціальні дослідження, що стосуються впливу початкового очікування на наступний результат, писав: «Ентузіазм, надія на успіх і віра в можливість екстрасенсорного сприйняття дають хороші результати і, схоже, є тими факторами, від яких залежить, чи буде будь-який результат взагалі мати місце». На практиці тисячі музикантів зустрічаються для спільних ансамблевих репетицій, прагнуть якомога повніше зрозуміти, почути, відчути один одного в музичному виконанні, у безсумнівній можливості досягти майже ідеального взаєморозуміння.

Отже, ПЕП є енергоінформаційним еквівалентом взаємодії. Ця ідея не нова. До подібного висновку приходили багато філософів, вчені, релігійні діячі, містики і матеріалісти, починаючи від Платона з його твердженням, що думки витають в повітрі, до більш конкретного висновку В. Гете: «Кожному з нас притаманні електричні та магнетичні сили, які на зразок справжнього магніту щось притягують або відштовхують, в залежності від того, чи приходять вони в зіткнення з однаковим або протилежним».

К. Юнг, який прагнув в дослідженнях не пояснених явищ до отримання експериментальних підтверджень, говорить про те небажання, з яким традиційна наукова думка допускає існування подібних феноменів: «Ми настільки звикли вважати сенс психічним процесом або змістом психіки, що нам і в голову не приходять припустити, що він може існувати за межами психіки». Ця цитата передає можливу реакцію багатьох людей суто раціонального типу на твердження про існування ПЕП й можливості роботи з ним. А між тим, саме ця сторона питання є основоположною для роботи концертмейстера як і в інструментальному ансамблі, так і з солістом-виконавцем.

Оголосивши цей феномен ненауковим і не маючи аргументованих доказів, ми знову повернемося до вже згадуваних традиційних термінів але зрозумілим не більше, ніж ПЕП: концертмейстерське чуття, інтуїція, гнучкість і емпатія. Подібні винятки наука допускає в області мистецтва й творчості, де такі інструменти пізнання, як науковий експеримент, спостереження і статистика, точні вимірювання і об'єктивна оцінку результатів можливо застосувати далеко не завжди. Це особливо характерно для ансамблевої творчості: «Створення спільного плану інтерпретації, художнього образу в цілому – процес надзвичайно індивідуальний і майже не піддається фіксації та спостереженню». Серйозна наука змушена погодитися, що «є речі, про які вчені нічого не знають, які вислизують від експериментальних наук (в області психології, наприклад). Артист же має можливість працювати на більш широких і набагато більш багатих просторах. Він міг би, тим самим, грати роль провідника в освоєнні ментальності, якби захотів стати універсалом, спираючись на наукові знання».

Варто навести ще один доказ існування ПЕП в ансамблі. Зокрема багатьом виконавцям, композиторам, диригентам знайоме явище, коли в момент найвищого емоційного підйому перед виступом у свідомості в одну мить з'являється план виконуваного твору. Відбувається незрозуміле стиснення часу, коли в одну мить «згортається» протяжна подія або процес. «Я» відчужує від себе частину свого змісту і споглядає її як щось зовнішнє, після чого може знову увібрати її у себе і сплавити в одне ціле». Вищевикладене збігається з описом Моцарта власного творчого стану перед «народженням» нового твору. У сучасній музичній педагогіці можна знайти рекомендації щодо використання цього методу в якості передконцертного настрою.

Якщо рішуче відмовитися від думки про можливість існування ПЕП, навіщо тоді потрібен подібний метод передконцертного настрою учасників ансамблю? Кожен виконавець перед виступом отримує в уяві свій «особистий інтерпретаційний план», який, звичайно, увібрав в себе досліди спільних репетицій, але ніяк не може збігтися з планом партнера, з огляду на одиничність і неповторність кожного творчого акту. У процесі ж виконання музиканти, озброєні кожен своїм планом, незрозумілим чином знаходять консенсус, об'єднуючи наявні варіанти. Чи не буде більш логічним уявити, що спочатку, в процесі підготовки, співналаштування ансамблевого ПЕП, виникає єдиний план, яким і керуються виконавці. Противники ПЕП, пояснюючи музичний консенсус між учасниками ансамблю, змушені в результаті визнати існування ансамблевої інтуїції.

Варто пригадати одне з психологічних визначень інтуїції: «Інтуїція – це надчуттєве сприйняття невербального, енерго-інформаційного, багатовимірного резонансно-флюїдного спілкування людей, природи, світу».

Феномен інтуїції не вписується в наукові уявлення через відсутність явно вираженого причинно-наслідкового зв'язку, що лежить в основі концепції законів природи. Його механізм отримання точної інформації про події, які відбудуться або відбуваються на віддаленій відстані, здатність в одну мить подумки побачити-почути-виконати цілий музичний твір у ансамблевій єдності цікавить і музикантів, і фізиків, і психологів.

У професійній роботі концертмейстера потрібно не тільки обізнаність щодо механізму дії інтуїції, а й уміння практично її використовувати. Концертмейстеру варто пам'ятати про основні передумови, необхідні для розвитку інтуїції.

Перше необхідна умова – його зацікавленість, емоційність та комунікабельність. Принагідно зауважимо, що всі ці властивості – це набір характерологічних якостей потенційного концертмейстера. На іншому полюсі, відповідно, розташовуються егоїзм, егоцентризм, емоційна скупість, відчуження, замкнутість і зарозумілість.

Друга умова, необхідна для інтуїції, логічно випливає з першої – відсутність почуття власної важливості, значущості, занурення в думки про самого себе. Для вловлювання різноманітної інформації про навколишній світ його свідомість повинна бути як якісно відрегульований приймач, який позбавлений від спотворень, перешкод, сторонніх шумів. Зовсім не випадково інтуїтивні якості описують як вміння налаштуватися на потрібну хвилю, тобто, це і є вищеописане співналаштування в ансамблі.

Наступна умова для прояву інтуїції – здатність до концентрації. Зазвичай вона не висока, але в житті все ж трапляються ситуації, що вимагають найвищого рівня концентрації, коли включається механізм інтуїтивного сприйняття. У хвилини смертельної небезпеки, особливо якщо вона загрожує близьким, несподіване правильне рішення приходить як голос ззовні або через внутрішній голос. До вченого, зайнятого науковою проблемою, несподівано (іноді уві сні) приходить вже готова потрібна концепція. Відчуття єдності в ансамблі, яке переживають виконавці через надзвичайний емоційний підйомом, разом з відчуттям легкості, творчої свободи і естетичного задоволення, завершує цю палітру.

Чим вищий творчий тонус виконавців, чим ширше їх пошукові горизонти, чим сильніше бажання досягти неможливого, тим потужніше їх ПЕП, тим більше воно зливається з єдиним енерго-інформаційним полем в цілому. Відповідно, більш надійним стає такий канал зв'язку як інтуїція.

Інтуїція, яка настільки необхідна концертмейстерові, починає насправді працювати лише при життєвій необхідності, роль якої в нашому

випадку виконує щира зацікавленість. Працьовитість і чесне ставлення до роботи для рівня майстерності недостатні, тому що воля і розум не здатні обманути людські почуття. «Мотивація або зовнішній намір виникає не в результаті вольового зусилля, а як наслідок єдності душі і розуму».

Питання мотивації у професії концертмейстера є одним із найважливіших і невирішених на сьогоднішній день Багатьом піаністам-випускникам, які не можуть розраховувати на кар'єру концертного артиста, і, в той же час, не уявляють себе без виконавства, професія концертмейстера здатна зробити можливим реалізацію та втілення своїх мрій. Для майбутніх педагогів, якщо відразу після закінчення навчання немає відповідних вакансій, концертмейстерство відкриє більш тонкі та по-справжньому художні аспекти педагогіки. Інколи трапляється, що інтерес, який виник в процесі поглиблення в специфіку роботи, переважить чашу терезів на користь концертмейстерства.

Концертмейстерство – одна з тих професій, де обов'язки і способи дій не прописані чітко, залишаючи за фахівцем право їх широкого вибору. Яскравою відмітною рисою є індивідуальний шлях вдосконалення і кінцева «планка» майстерності, яка формулюється специфічними особливостями характеру і особистими амбіціями кожного концертмейстера.

Глибоке проникнення в психологічні аспекти концертмейстерства не ставить за мету повністю позбавити професію властивого їй емпіризму. Найбільшу цінність мають лише ті знання, які здобуті власними зусиллями, а не отримані в готовому вигляді. Психологія здатна

допомогти визначити вектор розвитку і позначити можливості цього шляху. Кожен, маючи перед собою таку «топографічну карту» професії, вибирає свій шлях. А для тих, кого зацікавить перспектива поєднання виконавства і педагогіки – це прекрасний подальший саморозвиток.

Концертмейстерство – це сума особливих властивостей особистості та вузькоспеціалізованих навичок. Як вважає А. Шведерський, один з авторів хрестоматії з психології художньої творчості: «розвивати спеціальні здібності простіше, ніж загальні. Педагогу потрібно для цього лише певна сума знань і власних умінь. Розвиток загальних здібностей вимагає того, що можна було б назвати мистецтвом педагогіки, бо вони пов'язані з відчуттям інтуїтивних процесів, з такими категоріями, як смак, міра, витонченість, глибина, відчуття форми, почуття цілого, атмосфери, тобто того, що не можна прорахувати, а можна лише вловити, відчути. Це є, власне кажучи, мистецтво вчити тому, чому не можна навчитися».

**Висновки.** У процесі спільної роботи над музичним матеріалом концертмейстер, окрім необхідної гармонійної та інтуїтивної взаємодії з солістом-виконавцем, виконує одне з найважливіших психолого-педагогічних завдань, яке знаходить відображення не тільки у виконавстві, а й у житті.

Завдяки своїй творчій цілеспрямованості та інтуїції справжній концертмейстер здатен налагодити не тільки власні потрібні відносини з навколишнім оточенням, а й допомогти тим, хто знаходиться поруч і потребує розуміння, спілкування й партнерства.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Anders K., Charness N. Expert Performance Its Structure and Acquisition. *Ericsson Department of Psychology Florida State University, Department of Psychology University of Waterloo*. 1997. С. 725–747.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 32.
3. Єргієв І.Д. Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ століття: Дис. на здобуття наук. ступеня докт. мистецтвознавства. Одеса, 2016. 452 с.
4. Злотник О.Й., Шульгіна В.Д. Комунікативні функції художнього спілкування в музичному мистецтві. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*. Тернопіль, 2019. № 1 (вип. 40). С. 28–34.
5. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2014. 412 с.
6. Петрушин В.И. Музична психологія : навчальний посібник. Академічний Проект, Гаудеамус, 2009. 218 с.
7. Ревенчук В.В. Методика формування навичок акомпанування у концертмейстерському класі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2011. Вип. 6. С. 89–92.



8. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи. *Наукові записки. Серія Педагогічна*. Тернопільський державний педагогічний університет. 2001. № 2. С. 15–22.
9. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. С. 25.
10. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 248 с.
11. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. С. 106.

#### REFERENCES

1. Anders K., Charness N. (1997). *Expert Performance Its Structure and Acquisition*.
  2. Honcharenko S. (1997) *Ukrayinskyu pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian]
  3. Yerhiiev I.D. (2016) *Artystychnyi universum muzykanta-instrumentalista kintsia XX – pochatku XXI stolittia [The artistic universe of a musician-instrumentalist of the late XX – early XXI century]* (PhD Thesis), Odessa. [In Ukrainian]
  4. Zlotnyk, O.Y., Shulhina, V.D. (2019) *Komunikatyvni funktsii khudozhnoho spilkuvannia v muzychnomu mystetstvi [Communicative functions of artistic conversation in the musical art]*. Scientific Issues of Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. Series: Art Studies, no. 1, p. 28–34.
  5. Komarovska, O.A. (2014). *Khudozhno obdarovana osobystist: sutnist, realii, rozvytok [Artistically gifted personality: essence, realities, development]*. Ivano-Frankivsk: NAIR. 412 s. [in Ukrainian]
  6. Petrushyn V.Y. (2009). *Muzychna psykholohiia. [Music psychology]*. Kyiv [in Ukrainian].
  7. Revenchuk V.V. (2011). *Metodyka formuvannia navychok akompanuvannia u kontsertmeisterskomu klasi. [Methods of forming accompaniment skills in an accompanist class]*. Kyiv [in Ukrainian]
  8. Rostovs'kyj O.Ja. (2001) *Profesijna pidghotovka majbutnikh uchyteliv muzyky : problemy i perspektyvy [Professional training of future music teachers: problems and prospects]*. Proceedings. Pedagogical series, No 2, pp. 15–22.
  9. Rostovskyi, O.Ia. (1997). *Pedahohika muzychnoho sprymannia [Pedagogy of musical perception]*. Kyiv: IZMN. s. 25 [in Ukrainian]
  10. Rudnytska, O.P. (1998). *Muzyka i kultura osobystosti: problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity [Music and culture of personality: problems of modern pedagogical education]*. Kyiv: IZMN, 1998. 248 s. [in Ukrainian]
  11. Rudnytska, O.P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska: navch. posib. [Pedagogy: general and artistic]*. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan. s. 106. [in Ukrainian]
-

**I. M. EFREMOVA**

*Piano Lecturer, Senior Lecturer of the Cycle Commission of Piano Teachers,  
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College»  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: yefremova38.9@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-0250-4344>*

**R. I. GURGULA**

*Piano Lecturer, Lecturer of the Highest Category at the Department of Theory,  
Methods of Music Education and Instrumental Training,  
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College»  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: rhurhula@lpc.ukr.education  
<http://orcid.org/0000-0001-8569-9612>*

**V. V. GERASIMCHUK**

*Lecturer of the Highest Category, Lecturer-Methodologist,  
Chairman of the Cycle Commission of Piano Teachers,  
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College»  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: vherasymchuk@lpc.ukr.education  
<http://orcid.org/0000-0002-5670-4029>*

**QUESTIONS OF PSYCHOLOGICAL INTERACTION OF THE CONCERT MASTER  
WITH THE SOLOIST-PERFORMER**

The article considers and analyzes the psychological interaction between the accompanist and the soloist-performer as an integral component of a successful performance. Particular emphasis is placed on the importance of psychological congruence between the accompanist and the soloist. In this regard, the features of the professional activity of the accompanist are revealed, the psychological and pedagogical features of his work are considered, their importance and significance in the structure of this activity is substantiated. The necessity of an important aspect – psychological training of the accompanist in general is substantiated. In addition, the importance of not only having deep knowledge on this issue, but also the ability to apply them in practice is emphasized.

The relevance of the study is confirmed by the fact that such qualities as concertmaster intuition, emotional perception, empathy are especially emphasized in the literature, but since the time of FE Bach, have not found an explanation. Since these qualities are a criterion of professional skill, their study should be a priority for us.

In modern conditions, the psychological competence of the accompanist is no less important than his performing and pedagogical abilities, reading skills and transposition. The article considers the psychological features of the relationship within the system of «accompanist-performer», which reveals the importance of the psychological component for the activities of the accompanist with soloists-performers, presents the main psychological aspects of concertmaster properties.

The issue of the emergence of a single psycho-emotional field (PEP) between the accompanist and soloists, which must include not only technical skills but also skills of performance orientation, empathic abilities, intuition, which allows the accompanist using a range of performance and intonation techniques, as well as to perform a psychological and pedagogical function, to implement instrumental and performing support of the soloist-performer in the process of joint performance.

In the process of joint work on musical material, the accompanist, in addition to the necessary harmonious and intuitive interaction with the soloist, performs one of the most important psychological and pedagogical tasks, which is reflected not only in performance but also in life.

Thanks to his creative determination and intuition, a true accompanist is able not only to establish the necessary relationships with the environment, but also to help those who are close and need understanding, communication and partnership.

**Key words:** psychological interaction of the accompanist, emotional state, accompaniment intuition, empathy, single psycho-emotional field (PEP).

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.3>

### **Б. Є. ЖОРНЯК**

*кандидат педагогічних наук, завідувачка кафедри теорії, методики музичної освіти та інструментальної підготовки, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [bogdana.zhorniak@gmail.com](mailto:bogdana.zhorniak@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0002-9122-9323>*

### **С. М. ТКАЧУК**

*викладач кафедри теорії, методики музичної освіти та інструментальної підготовки, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [svitlanka56@gmail.com](mailto:svitlanka56@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0002-6797-4411>*

### **О. М. ЮРЧУК**

*викладач кафедри теорії, методики музичної освіти та інструментальної підготовки, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [ouurchuk@ipc.ukr.education](mailto:ouurchuk@ipc.ukr.education)  
<http://orcid.org/0000-0002-2790-7767>*

## **ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Актуальність порушеної у статті проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва зумовлена докорінними змінами, що відбуваються у сучасному суспільно-політичному, економічному і культурному житті України, в національній освіті, музичній теорії та практиці.

Основною вимогою сучасної музичної педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованого, грамотного і освіченого педагога-музиканта зі сформованими професійними компетентностями, що забезпечують в умовах кардинальних соціальних і культурних перетворень, інтенсивного розвитку Нової української школи здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, творчої реалізації педагогічно важливих функцій – освітньої, виховної, науково-методичної, соціально-педагогічної, організаторської, культурно-просвітницької та інших.

Сьогодні проблема професійної підготовки вчителів мистецьких дисциплін особливо актуальна, оскільки мистецька освіта має важливе значення у загальній освіті й вихованні молоді, підготовці її до майбутньої творчої діяльності.

У статті автори розглядають самоосвітню компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як його професійно-особистісну характеристику, що базується на внутрішній мотивації та розвинених пізнавальних інтересах до постійного і систематичного поповнення знань – фахових, психологічних, методичних, загальнокультурних. Ці знання забезпечують здатність успішно проектувати свій подальший загальний і професійний розвиток. В цьому контексті, автори дають таке визначення самоосвітній компетентності майбутнього педагога: це системне інтегративне явище його послідовної професіоналізації, характеристика активної навчально-пошукової діяльності, що веде до позитивних професійних змін на шляху до педагогічної майстерності.

У змісті статті обґрунтовано структуру формування самоосвітньої компетентності майбутнього педагога-музиканта, що ґрунтується на його самостійній навчально-пізнавальній, інформаційно-пошуковій, дослідно-експериментальній і художньо-творчій діяльності, визначенні для себе і прогнозуванні результатів самонавчання.

**Ключові слова:** педагогічна грамотність, педагогічний досвід, професійна педагогічна освіта, самоосвіта, самоосвітня компетентність.

**Вступ.** Сьогодні професійний розвиток майбутнього учителя музичного мистецтва відбувається в умовах перебудови педагогічної системи школи, перегляду її традиційних

педагогічних завдань, технологій і методів навчання, спрямованих на підвищення якості освіти, відновлення її престижу.

Нова українська школа висуває принципово важливе завдання – підготувати освіченого, педагогічно грамотного, гармонійно-розвиненого фахівця, здатного до постійного оновлення своїх загальних і професійних знань, до самоосвіти, самовдосконалення і самовиховання.

Суспільні вимоги до педагога, його освітньої діяльності чітко викладені в державних документах про освіту, базових професійних стандартах щодо рівня професійної компетентності фахівця, в діючих навчальних програмах, методичних порадах і рекомендаціях, якими керуються вчителі у своїй освітній практиці.

Однак, особистісні освітні потреби кожного окремо вчителя, як правило, визначаються певним обмеженим колом його власних інтелектуальних, професійних, мотиваційних та інших інтересів, а також певних соціально-психологічних, організаційних, комунікативних відносин в педагогічному колективі.

**1. Постановка проблеми.** Освітні проблеми учителя музичного мистецтва пов'язані зі змістом, характером і способами його практичної освітньо-мистецької діяльності, що базується на сформованому творчому педагогічному досвіді.

Як відомо, педагогічний досвід вчителя – це його власні професійні знання і практичні надбання. До певної міри це стабільна і певним чином консервативна система набутих вчителем і апробованих на практиці вмінь і педагогічних дій та професійних відносин. Але, сьогодні нові суспільні вимоги передбачають швидкі зміни і трансформації в соціальній, інформативній, науковій, практичній та інших сферах педагогічної діяльності.

В процесі педагогічної практики вчитель, з одного боку, намагається виробити свою особистісну систему педагогічного досвіду, свій стиль роботи, а з іншого, – йому необхідно постійно змінювати, часто просто руйнувати усталені стереотипи, інакше вироблена ним система відстає від соціально-історичного процесу, нової освітньої парадигми. А для вчителя відповідність швидкоплинним соціальним змінам – необхідна умова його професійного само-

розвитку і вдосконалення, що є головним у професії педагога.

На думку сучасних науковців, педагог сам повинен постійно вчитись, не залежно від віку і досвіду, вдосконалювати стиль своєї роботи, шукати нові і захоплюючі форми з дитиною.

**2. Аналіз попередніх досліджень.** Визначаючи основні засади формування самоосвітньої компетентності учителя, автори спираються на наукові праці Н. Бібік, О. Дубасенюк, О. Красовської, О. Кучерявого, С. Сисоевої та ін., які висвітлюють різні аспекти професійної компетентності педагога.

Однак аналіз наукових робіт учених свідчить про те, що проблема формування самоосвітньої компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва, ще не стала предметом ґрунтовних спеціальних досліджень. Ученими розкриті лише окремі аспекти цієї проблеми.

**Мета статті** – проаналізувати теоретико-методологічні засади і організаційно-методичні умови, відзначити зміст і методи вирішення проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

**3. Результати та дискусії.** Використовуючи набутий педагогічний досвід як напрацьовану систему, учителю необхідно постійно узгоджувати свою професійну діяльність з вимогами часу, переосмислювати низку педагогічних проблем, модернізувати освітній процес, підняти його на якісно новий щабель ефективності. Це вимагає постійного оновлення знань в галузі педагогіки, вікової психології, мистецтвознавства, методики музичного виховання.

Основною суперечністю розвитку сучасної педагогічної освіти залишається невідповідність усталених традиційних методів навчання і виховання школярів сучасним суспільним процесам і оновленню діючої системи освіти. Це спонукає педагогів до творчих пошуків, інновацій, постійного самонавчання, навчання протягом всього життя.

Сьогодні спостерігається суттєва розбіжність між знаннями студентів, отриманими в процесі навчання, і здатністю використовувати ці знання в реальному житті, у вирішенні типових професійних завдань, що виникають у педагогічній практиці.

Постає гостра проблема формування педагогічної грамотності студентів. З точки зору

сучасних вчених-філософів і соціологів, грамотність – це результат систематизованої навчальної діяльності, що виражається в активному оволодінні знаковою системою знань та вмінь, а також в здатності використовувати цю систему з метою пізнання оточуючої дійсності і вирішення проблем, що виникають у практичній діяльності.

Педагогічна грамотність майбутнього учителя музичного мистецтва, як цілісність його уявлень про професійну діяльність педагога, єдність його загальних, наукових, психолого-педагогічних і мистецьких знань, визначається важливими вміннями визначати і враховувати:

- головну педагогічну мету і завдання музичного навчання школярів;
- запити, інтереси і потреби сучасних школярів, рівень їх загального і музичного розвитку;
- перспективи подальшого художнього розвитку учнів, очікувані результати;
- співвідношення своїх професійних можливостей і можливостей виховного середовища (культурних умов в закладі освіти, в сім'ї, соціальному оточенні).

В. Андрущенко вважає, що професійна педагогічна освіта як соціокультурний феномен, «є суспільним процесом розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаним з оволодінням соціально-значущим досвідом, втіленим у знаннях, уміннях і навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу» [Андрущенко: 110].

Сучасний, обтяжений інформацією світ, стрімкі темпи розвитку науки, техніки, культури і мистецтва, процес постійної зміни і оновлення педагогічної діяльності висувають актуальну проблему неперервної освіти вчителя, навчання його тому, як опанувати новими знаннями, самостійно навчатись, поповнювати свої знання.

Феномен самоосвіти, що набуває сьогодні особливого значення, полягає в готовності до активного оволодіння способами наукового пізнання, операціями аналітичного, незалежного, критичного і креативного мислення, особистісними вміннями і прийомами практичної навчальної діяльності.

В цьому контексті самоосвітню компетентність варто розглядати як гностичну якість осо-

бистості, що виявляється в стійкому інтересі до систематичного оволодіння новими знаннями, мотивації їх поповнення і поглиблення, здатності до постійного самонавчання і когнітивного аналізу власної професійної діяльності.

В системі професійної педагогічної компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва самоосвітня компетентність займає одне із чільних місць. Самоосвітньою компетентністю повинен володіти кожен майбутній учитель, оскільки вона забезпечує усвідомлений характер його самонавчання, надає процесам мотивації навчання раціональний зміст, визначає рівень його професійної майстерності.

Структура самоосвітньої компетентності ґрунтується на активній освітньо-пізнавальній, інформаційно-пошуковій, творчій діяльності учителя, спрямованій на підвищення його кваліфікації.

Самоосвітня компетентність майбутнього учителя музичного мистецтва передбачає вміння:

- збирати, нагромаджувати, систематизувати інформацію;
- знаходити нову потрібну інформацію у допоміжній літературі – друкованих джерелах, електронних засобах інформації, першоджерелах, довідниках тощо;
- вміння користуватись електронною поштою, комп'ютерною мережею, комп'ютерними музичними програмами;
- аналізувати зміст нової інформації, оцінювати її;
- формулювати висновки, теоретичні узагальнення на основі отриманої інформації відповідно до поставленого завдання, систематизувати отримані знання;
- визначати шляхи використання отриманої нової інформації;
- усвідомлювати значення нових науково-теоретичних знань і практичних вмінь, практично застосовувати нові знання;
- висувати власні концепції, що можуть суперечити отриманим знанням;
- постійно вдосконалювати свої знання;
- прогнозувати результати своєї самоосвітньої роботи.

Самоосвіта для майбутнього учителя музичного мистецтва, як соціальна і педагогічна потреба, важлива для розширення його

художньо-естетичного кругозору, музичного досвіду, розуміння назрілих мистецьких проблем, новацій у методології і методиці викладання мистецьких дисциплін, усвідомлення виховних завдань сучасної культури і мистецтва, інших важливих питань, що стосуються мистецького життя країни і світу.

О. Кучерявий в самоосвіті учителя виділяє два основні аспекти: професійний і особистісний. Професійний спрямований на підготовку і вирішення завдань, пов'язаних із педагогічною діяльністю, а особистісний охоплює коло художньо-естетичних інтересів вчителя, захоплень і нахилів, що перебувають поза її межами або у зв'язку з нею [Кучерявий: 45].

Самоосвітню компетентність майбутнього вчителя можна розглядати як системне інтегративне явище його послідовної професіоналізації, характеристику активної навчально-пошукової діяльності, що веде до позитивних професійних змін на шляху до педагогічної майстерності.

З-поміж важливих умов, що забезпечують активне формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, можна визначити такі:

- орієнтація освітнього процесу в закладі освіти на загальний і професійний розвиток кожного студента;

- спрямування змісту, прийомів і методів навчальної діяльності на організацію активної пізнавальної, науково-пошукової роботи студентів;

- забезпечення в професійній підготовці студентів нерозривного зв'язку наукової теорії з практикою;

- збільшення обсягу самостійної навчально-пошукової діяльності студентів з опрацювання додаткової літератури, наукових джерел;

- формування навчально-дослідницьких вмінь і навичок студентів;

- виховання у студентів стійкого інтересу до професійного зростання, усвідомленої потреби у реалізації набутих знань як життєвої необхідності.

Сформована самоосвітня компетентність майбутнього учителя виражається в його широкому світобаченні, позитивному креативно-діяльнісному ставленні до навчання, пізнавально-творчої діяльності, вмінні самостійно

поповнювати свої знання і використовувати їх у реальному професійному житті.

У формуванні ініціативного, мислячого, інформаційно-спроможного майбутнього педагога, здатного до художньо-творчого саморозвитку важливо використовувати потенційні можливості підготовки студентів до практичних, лабораторних, семінарських занять, підготовки і проведення педагогічної практики з написання студентами наукових статей, курсових робіт, вирішення студентами різних пізнавально-творчих завдань (наприклад, порівняння різних теоретичних концепцій, критичний аналіз наукових статей а педагогічних журналах з певних проблем, що стосуються викладання мистецьких предметів; участь студентів в індивідуальних і групових проєктах, що ґрунтуються на певних дослідженнях (наприклад створення навчальної програми викладання музичного мистецтва для обдарованих учнів, певного класу. Це і розробка оригінального дидактичного матеріалу з окремих тем програми; збір музичного фольклору Волині тощо); підготовка до святкових масових культурних заходів в освітньому закладі (Дня знань, Дня музики, Дня студента), літературно-музичних вечорів, музичних передач, лекцій-концертів, арт-подумів тощо.

**Висновки.** Отже, самоосвітня компетентність майбутнього учителя музичного мистецтва бачиться нами як інтегративна динамічна педагогічна система сформованих вмінь і навичок самостійного опанування новою інформацією, як особистісна усвідомлена потреба в самоосвіті і готовність до самостійного оволодіння новими знаннями.

Вона є результатом чіткої організованої навчальної і практичної пізнавальної інтелектуальної і художньої діяльності студента і виражається в його інтересі і активному ставленні до навчання, креативному мисленні, стабільності художньо-пізнавальних інтересів, в систематичній роботі над культурно-естетичним саморозвитком особистості.

Самоосвітня компетентність студента формується в процесі продуктивної навчальної діяльності, результатом якої є вміння самостійно знаходити і оперувати інформацією, необхідною для вирішення різних освітніх і виховних проблем, що забезпечує позитивну динаміку.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття. Європейські педагогічні студії: зб. статей. ред. кол. В.Андрущенко (голова). Київ : Вид. КНПУ ім. М. Драгоманова, 2012. Вип. 1–2. С. 110.
2. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія / Савченко О. Я., Бібік Н. М., Байбара Т. М. та ін. Педагогічна думка, 2012. С. 46–53.
3. Красовська О. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: збірник наукових праць. Рівне : РВЦ МEGУ імені академіка Степана Дем'янчука. 2016. № 1(15). С. 39–49.
4. Кучерявий О. Г. Концептуальна схема психології професійного самовиховання майбутніх педагогів дошкільної і початкової шкільної ланки освіти. Практична психологія і соціальна робота. 1999. № 1. С. 45–46.
5. Остапенко Н. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. № 2. Ніжин, 2015. С. 53–57.
6. Adam J. Kruse. (2015). Preservice Music Teachers' Experiences With and Attitudes Toward Music Genres. Journal of Music Teacher Education. June 24. DOI: 10.1177/1057083714530721. P. 1–13.

### REFERENCES

1. Andruschenko V. (2012) Problema formuvannya novogo vchytelya dlya ob'ednanoi Evropu XXI stolittya [The problem of forming a new teacher for a united Europe of the 21st century] Evropeyski pedagogichni studiyi: zb. statey. red. kol. V.Andruschenko (golova). Kiyiv: Vvyd. KNPU Im. M. Dragomanova. Vyp. 1–2. S. 110. [in Ukrainian]
  2. Bibik N. M. (2012) Kompetentnist i kompetentsiyi u rezultatah pochatkovoyi osvity [Competence and competencies in the results of primary education] Didaktiko-metodichne zabezpechennya kontrolyu ta otsinyvannya navchalnih dosyagnen molodshih shkolyariv na zasadah kompetentnisnogo pidhodu: monograflya / Savchenko O. Ya., Bibik N. M., Baybara T. M., ta In. Pedagogichna dumka. S. 46–53. [in Ukrainian]
  3. Kracovcka O. O. (2016) Formuvannya profeciynoyi kompetentnosti maybutnogo vchitelya pochatkovoyi shkolvy v galuzi mictetskoyi ocvityv. [Formation of professional competence of the future primary school teacher in the field of art education] Pcihologo-pedagogichni osnovu gumanizatsiyi navchalno-vihovnogo protsecu v shkoli ta VNZ: zbirnyyk naukovyih prats. Rivne : RVTs MEGU imeni akademika Stepana Dem'yanchuka. № 1(15). С. 39–49. [in Ukrainian].
  4. Kucheryaviy O G. (1999) Kontseptualna shema psihologiy profesiynogo samovihovannya maybutnih pedagogiv doshkilnoyi i pochatkovoyi shkilnoyi lanki osvsty [Conceptual scheme of the psychology of professional self-education of future teachers of preschool and primary school education] Praktichna psihologiya i sotsialna robota. № 1. S. 45–46. [in Ukrainian]
  5. Octapenko N. I. (2015) Kompetentnicniy pidhid u profeciyniy pidgotovtsi maybutnogo vchitelya muzichnogo mictetstva. [A competent approach in the professional training of a future music teacher] Naukovi zapicki NDU im. M. Gogolya. № 2. Nizhyn, С. 53–57. [in Ukrainian]
  6. Adam J. Kruse. (2015). Preservice Music Teachers' Experiences With and Attitudes Toward Music Genres. Journal of Music Teacher Education. June 24. DOI: 10.1177/1057083714530721. P. 1–13.
-

**B. YE. ZHORNIAK**

*Candidate of Pedagogy,*

*Head of the Department of Theory, Methods of Music Education and Instrumental Training,*

*Municipal Higher Educational «Lutsk Pedagogical College»*

*of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: bogdana.zhorniak@gmail.com*

*http://orcid.org/0000-0002-9122-9323*

**S. M. TKACHUK**

*Lecturer at the Department of Theory, Methods of Music Education and Instrumental Training,*

*Municipal Higher Educational «Lutsk Pedagogical College»*

*of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: svitlanka56@gmail.com*

*http://orcid.org/0000-0002-6797-4411*

**O. M. YURCHUK**

*Lecturer at the Department of Theory, Methods of Music Education and Instrumental Training,*

*Municipal Higher Educational «Lutsk Pedagogical College»*

*of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine*

*E-mail: oyurchuk@lpc.ukr.education*

*http://orcid.org/0000-0002-2790-7767*

## **FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF A FUTURE MUSIC TEACHER**

The relevance of the problem intended to form self-educational competence of a future music teacher which is revealed in this article, is determined by the fundamental changes going on in the modern socio-political, economic, and cultural life in Ukraine, in national education, musical theory and practice.

The foremost requirement of the modern music pedagogical education is to train a highly qualified, competent and knowledgeable teacher and musician possessing developed professional competences, which provide, under the conditions of radical social and cultural transformations and intensive development of the New Ukrainian School, the ability for personal and professional self-improvement, creative implementation of pedagogically important functions – educational, research and methodical, social and pedagogical, organizational, cultural and educational, and other functions.

Today, the problem of professional training of teachers of art disciplines is particularly relevant, since art education is of great importance in the general education and upbringing of young people, preparing them for future creative activities.

In the article, the authors consider self-educational competence of a future music teacher as his/her professional and personal characteristic feature which is based upon internal motivation and advanced cognitive interests in the regular and systematic replenishment of knowledge – professional, psychological, methodical, cultural. This knowledge will ensure the ability to successfully design his/her further general and professional development. In this context, the authors offer the following definition to self-educational competence of a future teacher: it is a systematic integrative phenomenon of his/her consistent professionalization, a characteristic of enthusiastic educational and research activity, which results in positive professional changes on the way to pedagogical mastery.

The content of the article substantiates the structure of the formation of self-educational competence of a future teacher and musician which is based upon his/her individual educational and cognitive, information retrieval, research and experimental and artistic creative activities, self-determination and predicting self-education results.

**Key words:** pedagogical literacy, pedagogical experience, professional pedagogical education, self-education, self-educational competence.



УДК 378.147.811

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.4>

**Н. О. РОМАНЧУК**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри вищої математики,*

*Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,*

*м. Миколаїв, Україна*

*Електронна пошта: nataliiaromanchuk11@gmail.com*

*<http://orcid.org/0000-0002-3225-6428>*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Сучасні тенденції соціально-економічного розвитку держави, стрімка інформатизація та модернізація промислового виробництва зумовлюють потребу посилення ролі вищих технічних закладів освіти як генераторів інноваційної діяльності в галузі підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю. Провідним шляхом реформування професійної підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних закладах освіти визначається її реалізація на засадах компетентнісного підходу.

У статті розглядається проблема формування математичних компетентностей як необхідної умови підготовки компетентних, соціально та професійно мобільних інженерних фахівців, які вільно володіють професією й готові до постійного особистісного та професійного розвитку.

На основі аналізу сучасних концепцій, підходів, принципів реалізації компетентнісного підходу в освіті обґрунтовується математична компетентність майбутніх інженерів. Виділяються особливості реалізації математичної підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних закладах освіти. Математична компетентність майбутнього інженера визначається як інтегративна професійна якість особистості, яка виявляється у теоретичній готовності і практичній спроможності до самостійного, відповідального й ефективного застосування набутих математичних знань з метою виконання завдань промислового виробництва.

Акцентується увага на ціннісному ставленні майбутніх інженерних фахівців до професії інженера. Професійно-ціннісні орієнтації випускників вищих технічних закладів освіти визначаються як системний компонент загальної професійної культури фахівця інженерного профілю через його готовність до майбутньої професійної діяльності відповідно до високих духовних цінностей. Показано важливість реалізації принципу професійної спрямованості підготовки майбутніх інженерів у процесі формування їх математичної компетентності.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, компетентнісний підхід в освіті, математична компетентність, професійна підготовка, майбутні інженерні фахівці.

**Вступ.** Сучасний етап соціально-економічного розвитку держави, стрімке впровадження новітніх технологій промислового виробництва вимагають сучасного переосмислення сутності, ролі, змісту підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю у вищих технічних закладах освіти. Необхідність забезпечення вітчизняних промислових підприємств інженерними фахівцями, які мають високу кваліфікацію та є конкурентоспроможними й здатними адаптуватися в ринкових умовах, що швидко змінюються, вимагає пошуку шляхів підвищення якості професійної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти. Актуальність і важливість дослідження основ підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних закладах освіти засвідчує сучасний розвиток

освіти як соціального інституту, що забезпечує професійну успішність молодого інженерного фахівця, здатного творчо виявляти активність і самостійність у розв'язанні завдань промислового виробництва, та сприяє його конкурентоспроможності на ринку праці.

Професійна компетентність випускника вищого технічного закладу освіти визначається сьогодні важливим індикатором готовності до майбутньої професійної діяльності та його активної ролі у житті суспільства [Зязюн]. Відтак, компетентнісний підхід в освіті постає одним з пріоритетних напрямків реформування системи вищої технічної освіти в Україні, а його впровадження забезпечує реалізацію концепції гуманістичної освіти й передбачає підготовку компетентних,

соціально та професійно мобільних інженерних фахівців, які вільно володіють професією й готові до постійного професійного росту.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблеми реалізації компетентнісного підходу в освіті досліджують в своїх працях сучасні вчені Н. Бібік, О. Єременко, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, В. Серіков, К. Хоружий, А. Хуторський та ін., які визначають компетентність майбутнього фахівця технічної сфери як здатність до суспільно-ціннісної діяльності, а компетентного фахівця характеризують через його готовність вирішувати завдання в майбутній професійній діяльності, використовуючи інновації для досягнення мети на основі власної обізнаності в галузі промислового виробництва.

Сучасні дослідники професійної підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних закладах освіти С. Артюх, О. Баранець, Н. Брюханова, Е. Зеєр, О. Коваленко, А. Нізовцев, Ю. Пазиніч, Н. Тимків та ін., вважають, що інженер має не лише вміти налагоджувати та обслуговувати технічні пристрої, а й бути дослідником, організатором роботи колективу. Сьогодні для інженерної освіти в Україні характерною є актуалізація компетентнісної складової змісту підготовки майбутніх інженерних працівників на основі реалізації особистісно орієнтованого підходу.

**Мета статті.** Формування математичних компетентностей є необхідною умовою підготовки кваліфікованих інженерних працівників, здатних до компетентної й ефективної діяльності у технічній сфері на рівні європейських і світових стандартів. Тому метою статті є дослідження теоретико-методологічних основ формування математичних компетентностей майбутніх фахівців інженерного профілю як основи їх професійної підготовки у вищих технічних закладах освіти.

**Результати та дискусії.** За своєю комунікативною і предметною сутністю професія інженера поєднує міждисциплінарні знання, інноваційні уявлення та ознаки середовища із власними можливостями синтезу різної інформації для створення нової предметної реальності. Професійно підготовлений інженер має вміти: проектувати і конструювати; користуватися засобами виробничої, управлінсько-прак-

тичної, конструктивно-технологічної, дослідницької діяльності; організувати виробничий процес; забезпечувати впровадження досягнень науки і виробництва; розробляти науково-технічну документацію; вміти використовувати нормативно-довідкову, науково-технічну, виробничу інформацію; розробляти техніко-технологічні проекти, плани, регламенти; нормувати й керувати роботою виробництва; розробляти й реалізовувати заходи підвищення ефективності виробництва.

Специфічною особливістю підготовки студентів вищих технічних закладів освіти є здатність майбутніх інженерів до самоорганізації та рефлексії, тобто студент має відчувати потребу в навчальному матеріалі, усвідомлювати його, отже має відбуватися не трансляція знань, а розвиток діяльнісних здатностей майбутнього фахівця технічної сфери як пріоритетної характеристики ціннісно-орієнтованої особистості.

Реалізація компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх інженерів передбачає формування цілісного досвіду особистості у вирішенні професійних завдань та життєвих ситуацій [Бібік]. Відтак, компетентнісний підхід передбачає виконання майбутнім інженерним фахівцем відповідних професійних функцій та соціальних ролей. Тоді компетентність фахівця технічної сфери включає в себе змістовий (глибоке знання предмета) та процесуальний (освоєнні вміння виконання робіт) компоненти, формування яких передбачає оволодіння новою інформацією з метою ефективного розв'язання завдань в майбутній професійній діяльності.

Формування професійних компетентностей фахівців технічної сфери, зокрема математичних, має відбуватися в органічній єдності з цінностями людини, що є сутнісною характеристикою компетентності, і передбачає глибоку особистісну зацікавленість в певному виді діяльності.

На значущості ціннісного ставлення особистості фахівця до розв'язання професійних завдань наголошує В. Петрук, яка визначає професійну компетентність як готовність особистості мобілізувати власні ресурси, організовані в систему знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, необхідних для ефективного

виконання професійних завдань як у типових, так і у нестандартних ситуаціях [Петрук].

Професійна компетентність майбутнього фахівця технічної сфери, як інтегративна характеристика його ділових і особистісних якостей, відображає рівень знань, умінь, досвіду для здійснення ефективної діяльності в галузі промислового виробництва і передбачає вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо відповідної галузі виробництва. Компетентність фахівця технічної сфери включає професійні знання, вміння і навички, досвід роботи у виробничій галузі, соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості, що забезпечують самостійність у здійсненні професійної діяльності. Професійна компетентність майбутнього інженера передбачає: сформованість умінь оцінювати професійні ситуації; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у розв'язанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність управляти колективом.

Ефективність професійної діяльності майбутніх фахівців технічної сфери забезпечується ґрунтовною інженерною освітою, яка поєднує абстрактно-теоретичні положення і конкретні завдання промислового виробництва, що у свою чергу вимагає сформованості математичних компетентностей. Математична компетентність студентів інженерних спеціальностей передбачає їх здатність застосовувати засвоєні математичні знання, вміння й навички в процесі дослідження математичних моделей технічних завдань, що включає вміння логічно мислити, відбирати, оцінювати, застосовувати інформацію, необхідну для розв'язання професійних задач [Кадемія].

Реалізація математичної підготовки майбутніх інженерів на засадах компетентнісного підходу передбачає спрямованість навчального процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних математичних компетентностей [Ровенська]. Компетентнісний підхід до викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами, оскільки саме через активну творчу діяльність досягається міцне

засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу, розвиток навичок його творчого застосування в майбутній професійній діяльності.

У контексті компетентнісного підходу здатність студента вищого технічного закладу освіти застосовувати математичні знання у майбутній професійній діяльності втілюється шляхом:

- навчання методам, засобам та прийомам застосування знань математики для дослідження математичних моделей у майбутній інженерній діяльності;

- розвитку логічного мислення, здатності аналізувати поставлені технічні задачі та знаходити засоби їх практичного втілення;

- формування математичних компетентностей через надання необхідних математичних знань та уявлень про математику як універсальний засіб інженерних досліджень.

Математичну компетентність майбутнього інженера визначаємо як інтегративну професійну якість особистості, яка виявляється у теоретичній готовності і практичній спроможності до самостійного, відповідального й ефективного виконання завдань промислового виробництва, а також у ціннісному ставленні до професії інженера. Професійно-ціннісні орієнтації майбутніх випускників вищих технічних закладів освіти визначаємо як системний компонент загальної професійної культури фахівця інженерного профілю через його готовність до майбутньої професійної діяльності відповідно до високих духовних цінностей. Професійно-ціннісні орієнтації безпосередньо пов'язані з діяльністю, виступають її основою і регулятором, тому важливо в процесі математичної підготовки майбутніх інженерів, формувати ціннісне ставлення до професії інженера.

Математична компетентність, на думку С. Ракова, передбачає вміння студентів інженерних спеціальностей бачити та застосовувати математичні знання в реальному житті й професійній діяльності; знання й розуміння змісту, методів математичного моделювання технічних процесів; вміння створювати математичні моделі, досліджувати їх методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [Раков]. У контексті нашого дослідження, актуальною постає сформульована автором класифікація математичних

компетентностей: процедурна, технологічна, логічна, дослідницька та методологічна.

Формування математичної компетентності майбутнього інженера здійснюється на основі поєднання науково-теоретичної підготовки (загальної математичної та спеціальних розділів математики) та досвіду застосування математичних знань, що виявляється під час розв'язання як типових так і проблемних ситуацій фахової діяльності у галузі промислового виробництва, з використанням особистісних знань та суб'єктного досвіду (життєвого та професійного). Тому структура математичної компетентності відображає: систему знань і вмінь, які опановують майбутні інженери в процесі науково-теоретичної та практичної математичної підготовки, для розв'язання основних виробничих завдань; особистісний досвід застосування набутих компетентностей для розв'язання типових та нестандартних завдань професійної діяльності, пов'язаних із застосуванням математичних знань; систему ціннісних орієнтацій та досвід емоційно-ціннісного ставлення майбутніх інженерів до категорій вищої математики, до професії, до себе, до підлеглих працівників, до суспільства.

До базових математичних компетентностей належить процедурна компетентність, яка полягає в умінні майбутніх інженерів працювати з формулами, розв'язувати типові математичні задачі, вміння відтворювати контекст задач, які виникають в ході практичної діяльності і зводяться до типових.

Засвоєнні вміння студента володіти технікою обчислень, використовувати різні типи програмного забезпечення, оцінювати похибку наближених обчислень, будувати і досліджувати комп'ютерні моделі математичних задач визначають його технологічну компетентність.

Формування логічної математичної компетентності майбутніх інженерних фахівців передбачає розвиток їх логічної грамотності, логічного мислення, що забезпечується здатністю точно і послідовно мислити, не допускаючи протиріч у своїх міркуваннях; здатність обґрунтовувати правильність наведеного розв'язку технічної задачі та передбачати можливість появи логічних помилок в процесі розв'язку.

Оволодіння дослідницькою компетентністю передбачає знання майбутніми інженерами

методів дослідження соціально та індивідуально значущих задач; вміння будувати аналітичні й алгоритмічні моделі задач; вміння висувати та емпірично перевіряти справедливості гіпотез на основі методів аналогії, індукції, узагальнення, а також спираючись на власний досвід.

Показниками методологічної математичної компетентності виступають знання майбутніми фахівцями технічної сфери методів математичних досліджень задач в майбутній професійній діяльності; здатність модифікації вихідної технічної задачі, встановлення зв'язків з уже отриманими результатами діяльності, відшукування аналогій у інших галузях знань.

Отже, математична компетентність майбутніх інженерних фахівців постає як цілісна характеристика їх особистості, а її ефективне формування забезпечується успішним оволодінням студентами вищих технічних закладів освіти процедурною, технологічною, логічною, дослідницькою та методологічною математичними компетентностями.

**Висновки.** Отже, необхідність модернізації системи вищої технічної освіти України, підвищення рівня її якості є важливою соціокультурною проблемою, яка обумовлена потребами держави у підготовці майбутніх інженерних фахівців на рівні міжнародних стандартів та забезпеченні умов для їх особистісного, професійного розвитку, соціалізації та самореалізації. Оскільки компетентнісний підхід в освіті став суспільно значущим явищем та пріоритетним напрямом у формуванні концептуальних основ, змісту вищої освіти, то розбудова державної системи вищої технічної освіти, як свідчить аналіз педагогічного досвіду останнього десятиліття, має здійснюватись на компетентнісній основі.

Успішне оволодіння професійними компетентностями, які забезпечують ефективність професійної діяльності інженера в широкому соціальному, культурному, економічному контекстах, передбачає формування математичних компетентностей в процесі підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю у вищих технічних закладах освіти. Формування математичних компетентностей як основи підготовки майбутніх інженерних фахівців у вищих технічних закладах освіти забезпечує умови для особистісного та професійного саморозвитку висококваліфікованого компетентного фахівця технічної сфери.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н.М. *Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування*. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 47–52.
2. Зязюн І.А. *Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти*. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошук, перспективи. Монографія за ред. І.А. Зязюна. Київ : Вид-во «Віпол», 2000. С. 11–57.
3. Кадемія М.Ю. *Інноваційні технології у викладанні фізико-математичних дисциплін*. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. Випуск 36. Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. С. 25–28.
4. Петрук В.А. *Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей*. Дис. ... доктора наук : 13.00.04. Київ, 2008. 274 с.
5. Раков С.А. *Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ* : монографія. Харків : Факт, 2005. 360 с.
6. Ровенська О.Г. *Проблемний підхід у викладанні вищої математики для інженерних спеціальностей*. Дидактика математики: проблеми і дослідження. Міжн. збірник наукових робіт. Донецьк : Вид-во ДонТУ, 2011. Вип. 35. С. 49–52.

### REFERENCES

1. Bibik, N.M. (2004). Kompetentnisnyi pidhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannya. [Competence approach: reflective analysis of implementation]. Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Kyiv : «K.I.S.», pp. 47–52. [in Ukrainian]
2. Zyazyun, I.A. (2000). Intelktualno-tvorchiy rozvitok osobistosti v umovah neperervnoyi osviti. [Intellectual and creative development of personality in terms of continuous education]. Continuous professional education: problems, findings, perspectives. Kyiv: «Vipol», pp. 11–57. [in Ukrainian]
3. Kademiya, M.Yu. (2013). Innovacijni tekhnologiy u vikladanni fiziko-matematichnih disciplin. [Innovation technologies in teaching physics and mathematical disciplines]. Modern informational technologies and innovative methods of teaching and training specialists: methodology, theory, background and issues. Vol. 36. Kyiv – Vinnicya : «Planer LTD», pp. 25–28. [in Ukrainian]
4. Petruk, V.A. (2008). Teoretiko-metodichni zasadi formuvannya bazovih profesiynih kompetentnostey u maybutnih fahivtsiv tehnicnih spetsialnostey. [Theoretical and methodological principles of formation of basis professional competences for future specialists of technical specializations]. Doctor's thesis. Kyiv. [in Ukrainian]
5. Rakov S.A. (2005). Matematichna osvita: kompetentnisnyi pidhid z vikoristannyam IKT. [Mathematical education: a competency approach using information-and-communication technologies]. Kharkiv: Fakt. 360 p. [in Ukrainian].
6. Rovenska, O.G. (2011). Problemnyi pidhid u vykladanni vyschoyi matematyky dlya inzhenernyh spetsialnostey. [Problem approach in teaching higher mathematics for students of engineering specialties.]. Donetsk : DonTU, pp. 49–52. [in Ukrainian]

---

### N. O. ROMANCHUK

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Senior Lecturer at the Department of Higher Mathematics,  
Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Mykolaiv, Ukraine  
E-mail: nataliiaromanchuk11@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-3225-6428>*

### THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASIS OF MATHEMATICAL COMPETENCES FORMATION OF PROSPECTIVE ENGINEERS IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Current trends in socio-economic development of the state, rapid informatization and modernization of industrial production necessitate strengthening the role of higher technical educational institutions as generators of innovation in the field of training future engineering professionals. The leading way to reform the professional training of prospective engineers in higher technical educational institutions is determined by its implementation on the basis of the competence approach.

The article considers the problem of formation of mathematical competencies of future engineers as a necessary condition for the implementation of the concept of humanities education and provides training of competent, socially and professionally mobile engineers who are fluent in the profession and ready for continuous professional growth.

Based on the analysis of modern concepts, approaches, principles of implementation of the competence approach in education, the mathematical competence of prospective engineers is substantiated. Features of realization of mathematical preparation of prospective engineers in higher technical establishments of education are allocated. Mathematical competence of the prospective engineer is defined as an integrative professional quality of the individual, which is manifested in the theoretical readiness and practical ability to independently, responsibly and effectively perform the tasks of industrial production.

Emphasis is placed on the value attitude to the profession of engineer. Professional and value orientations of future graduates of higher technical educational institutions are defined as a systemic component of the general professional culture of an engineering specialist due to his readiness for future professional activity in accordance with high spiritual values. The importance of realization of the principle of professional orientation of training of prospective engineers in the process of formation of their mathematical competence is shown.

**Key words:** competence, competence approach in education, mathematical competence, professional training, prospective engineering specialists.

## ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

УДК 378.746.1

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.5>

**Н. Б. БЕНЬКОВСЬКА**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*завідувач кафедри мовної підготовки,*

*Інститут Військово-Морських Сил Національного університету*

*«Одеська морська академія», м. Одеса, Україна*

*Електронна пошта: [gleyzern@ukr.net](mailto:gleyzern@ukr.net)*

*<https://orcid.org/0000-0001-5857-6991>*

### ПЕДАГОГІЧНА ІНТРОСПЕКЦІЯ КАТЕГОРІЇ «КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У РАКУРСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Стаття репрезентує шляхи вирішення важливої для модернізації сучасної системи вищої військової освіти проблеми: вдосконалення професійної комунікативної підготовки майбутніх офіцерів. Дослідницьку увагу сфокусовано на комунікативній підготовці майбутнього офіцера, що витлумачено як одну з домінуючих компетентностей офіцера Збройних Сил України. Мета статті полягала у визначенні термінологічних координат феномена «комунікативна компетентність офіцера» у педагогічному вимірі. Специфіковано феномен комунікативної компетентності офіцера як інтегроване, комплексне явище, що поєднує в собі знання, уміння та навички, здатності особистості, показники загальної культури, вміння спілкуватися з людьми.

Найважливішими умовами формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів слід вважати відповідне організаційно-методичне забезпечення навчального процесу, професійну компетентність та педагогічну майстерність викладачів; створення мотиваційної основи активності курсантів в оволодінні технологією компетентного спілкування.

З'ясовано, що професійна комунікативна підготовка майбутніх офіцерів, у процесі якої здійснюється вивчення гуманітарних дисциплін у закладах вищої військової освіти, забезпечує можливість їхнього активного спілкування в умовах виконання професійної діяльності.

В дослідженні доведено, що комунікативна компетентність є однією із складових професійної підготовки майбутніх офіцерів. Одним із шляхів розвитку комунікативної компетентності є процес іншомовної підготовки. Провідною ідеєю статті є думка про те, що сучасний офіцер повинен широко і свідомо використовувати знання, набуті в закладі освіти, володіти професійною іншомовною підготовкою, що дозволяє швидко адаптуватися до сучасних умов та бути здатним до самореалізації та самоосвіти у своїй професійній діяльності.

**Ключові слова:** підготовка майбутніх офіцерів, комунікативна компетентність, іншомовна підготовка, комунікативні вміння, вища військова освіта.

**Вступ.** Актуальність проблеми дослідження зумовлено запровадженням нової освітньої політики, особливо в контексті необхідності підготовки висококваліфікованих військових фахівців для системи Збройних Сил країни, що детерміновано сучасними політичними та соціально-економічними трансформаціями, спрямованими на забезпечення надійного захисту життєво важливих інтересів держави.

На рівні теорії та методики професійної військової освіти виникає необхідність розгляду проблеми забезпечення комунікативної діяльності майбутніх офіцерів, зокрема в умовах війни в нашій країні, військових навчань із представниками інших країн (Сі Бриз, Репід Трай-

дент, Флеймінг Сврд, Кембріан Патрол, Платіnum Ігл, Сейбер Гардіан) та миротворчих місій.

Професійна комунікативна підготовка майбутніх офіцерів, у процесі якої здійснюється вивчення гуманітарних дисциплін у закладах вищої військової освіти, забезпечує можливість їхнього активного спілкування в умовах виконання професійної діяльності.

Окрім того, процеси інтеграції світового співтовариства, зокрема в галузі військових відносин, детермінують зміни у кваліфікаційних вимогах до фахових характеристик майбутнього офіцера, однією зі складових якої є професійна комунікативна компетентність. За цих умов особливого значення набувають

такі якості випускника закладу вищої військової освіти, як мобільність, креативність, високий професіоналізм, здатність до налагодження ділових контактів з іноземними партнерами в іншомовному середовищі.

**Постановка проблеми.** Аналіз праць науковців свідчить, що в переважній більшості вітчизняних досліджень тематика обмежується вивченням проблем формування іншомовної компетентності в контексті професійної підготовки фахівців соціономічних галузей. Водночас, на окрему увагу заслуговує також і окреслення питань професійної комунікативної підготовки майбутніх офіцерів, що становить **мету** представленої у даній статті дослідження.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблеми професійної підготовки фахівців у системі ступеневої освіти знайшли своє відображення в колі наукових інтересів А. Адольфа, О. Антонової, О. Дубасенюка, І. Зязюна, Л. Большакової, І. Воробйової, М. Лук'янової, Н. Яковлевої, Н. Мачинської, Н. Єршової, І. Котлярової, О. Крутенко, О. Березюка, О. Власенко та ін.

Зміст, форми, методи підготовки військових фахівців стали предметом дослідження О. Барабанщикова, О. Безносюка, П. Городова, А. Желєзняка, М. Коробейнікова, В. Огнева, Г. П'янковського, Н. Феденко, В. Ягупова та ін.

Професійну компетентність майбутнього офіцера розглянуто в дослідженнях таких учених, як О. Діденко, О. Богданюк, О. Євсюков, В. Баранівський, С. Полторака, Ю. Лісніченко, О. Коба, Т. Ткаченко, О. Борисюк та ін.

Також було проаналізовано праці зарубіжних науковців щодо миротворчої діяльності офіцерів НАТО та спільних навчань. Зокрема Д. Сохадзе, Б. Магнус, Д. Вінклер, Е. Теобальд та інші, наголошують на необхідності формування професійної комунікативної підготовки майбутніх офіцерів для участі в миротворчих операціях із представниками інших країн.

**Результати та дискусії.** Комунікативна компетентність є однією із складових професійної підготовки майбутніх офіцерів. У нашому баченні одним із шляхів її розвитку є процес іншомовної підготовки. Сучасний офіцер повинен широко і свідомо використовувати знання, набуті в закладі освіти, володіти професійною іншомовною підготовкою, що дозволяє швидко адаптуватися до сучасних умов та бути здатним

до самореалізації та самоосвіти у своїй професійній діяльності.

У європейському контексті іншомовна освіта та комунікативна компетентність фахівців різних галузей розглядається в різних аспектах професійної підготовки. Так, відповідно до положень «Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини» від 11 травня 2010 року «...компетентність людини не обмежується лише когнітивною складовою; у структуру поняття долучені функціональні аспекти професійної діяльності (наявність технічних навичок), міжособистісні характеристики (соціальні або організаційні навички) та етичні цінності [Terminology : 47–48].

Деякі науковці розглядають комунікативну компетентність як елемент або складову частину культури фахівця, деякі як якість особистості або як здатність і готовність здійснювати професійну діяльність [Печена]. До того ж, одні автори головним у комунікативній компетентності вважають ефективність спілкування (Ж. Глозман, В. Зінченко, Б. Мещеряков).

Комунікативна компетентність передбачає широке коло вмінь, серед яких виділяють прості та складні комунікативні вміння, а саме:

- уміння вербального і невербального спілкування, тобто вміння говорити, слухати, використовувати жести, міміку, пантоміміку, погляд, інші невербальні засоби;
- уміння розподіляти свою увагу;
- уміння соціальної перцепції (сприймати та розуміти внутрішній стан партнера за зовнішніми ознаками);
- уміння здійснювати прогнозування реакції партнера за спілкуванням;
- уміння керувати своєю поведінкою в спілкуванні.

За результатами аналізу наукових досліджень можна констатувати наявність у сучасній науці різних підходів щодо виокремлення структурних компонентів комунікативної компетентності фахівця. На наш погляд, універсальною є трикомпонентна структура комунікативної компетентності, розроблена Б. Шпітсбергом та В. Купахом [Spitzberg].

На думку вчених, структурними компонентами комунікативної компетентності особистості виступають знання (усвідомлення того, яка комунікативна поведінка є найбільш влуч-



ною в конкретній ситуації), уміння (здатність застосувати цю поведінку в даному контексті) та мотивація (прагнення ефективною та компетентною комунікацією).

Багато вітчизняних дослідників [Богущ; Павленко; Печена] у структурі комунікативної компетентності фахівця виокремлюють когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий компоненти.

До когнітивного компоненту відносять знання мови; знання з теорії та психології спілкування, знання правил ділового етикету та інтеркультурних умовностей, знання засобів впливу на людей та прийомів справляти враження, вміння формувати імідж, знання засобів і прийомів встановлення, підтримки і завершення мовленнєвого контакту для досягнення певної мети; адекватна орієнтація фахівця в собі, партнерах, у ситуації професійного спілкування та конкретних комунікативно-професійних цілях, а також знання нормативної та професійно-орієнтованої комунікативної культури.

Емоційно-оцінний компонент комунікативної компетентності містить у собі мотиви вибору професії, інтерес до обраної професії, прийняття себе та інших, установки у професійному спілкуванні.

Під поведінковим компонентом розуміють уміння кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами комунікації, володіння технікою спілкування, ситуативну адаптивність у професійно значущих ситуаціях, уміння справляти враження, досвід використання засобів впливу на людей.

Таким чином, комунікативна компетентність поєднує життєві цінності, мотиви, знання, вміння та навички і риси та якості людини. Найбільш вагомими складовими є вміння та готовність будувати контакти з людьми, спілкуватися, управляти своїм емоційним станом, вирішувати конфліктні ситуації тощо.

Оскільки, вивчення англійської мови є обов'язковою умовою професійної діяльності майбутніх офіцерів Збройних Сил України, то іншомовна підготовка (мовна та комунікативна компетентність) є важливим елементом професійної компетентності означеної категорії фахівців, що визначає готовність і здатність вести діалог як на рідній, так і на англійській

мовах, передусім, у безпосередній професійній діяльності та у стресових ситуаціях зокрема.

Українські дослідники по-різному підходять до визначення поняття «іншомовна комунікативна компетентність», визначаючи його як знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих і власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, зміст яких охоплює знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті), навички та уміння аналізу тексту та власнекомунікативні надбання [Павленко : 6–7]; знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [Федоренко; Формування].

Якщо професійна компетентність визначається ступенем володіння ключовими, базовими компетенціями, то іншомовна компетентність як набір компетенцій включає в себе: лінгвістичну компетенцію (володіння мовними засобами, знання мовного матеріалу, правил його оформлення та оперування); тематичну компетенцію (володіння екстралінгвістичною інформацією); прагматичну компетенцію (здатність користувача логічно пов'язувати речення з метою продукування зв'язних відрізків мовлення); соціокультурну компетенцію (знання соціокультурного контексту); компенсаторну компетенцію (вміння досягти взаємопорозуміння); навчальну компетенцію (вміння користуватися довідковою літературою та словником для забезпечення адекватного засвоєння мови з метою професійного спілкування); комунікативну компетенцію (уміння спілкуватися без створення напруги з співбесідником, тобто вміння співпрацювати).

Отже, іншомовною комунікаційною компетентністю майбутнього офіцера будемо вважати якість цього фахівця, що включає в себе сукупність компетенцій щодо володіння іноземною (англійською) мовою в інтеграції з професійними знаннями, вміннями, навичками та здатність вирішувати проблеми, які виникають у професійному та соціокультурному мовних середовищах.

**Висновки.** Таким чином, комунікативна компетентність є однією із складових професійної

підготовки майбутніх офіцерів. Комунікативна компетентність майбутніх офіцерів є інтегрованим, комплексним явищем і поєднує в собі знання, уміння та навички, здатності особистості, показники загальної культури, вміння спілкуватися з людьми. Найважливішими умовами формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів слід вважати відпо-

відне організаційно-методичне забезпечення навчального процесу, професійну компетентність та педагогічну майстерність викладачів; створення мотиваційної основи активності курсантів в оволодінні технологією компетентного спілкування тощо. У подальших дослідженнях можлива розробка моделі формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М., Ковтун О. В. Теоретичні і практичні аспекти формування мовної компетентності майбутніх пілотів і авіадиспетчерів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія : Філологія. Педагогіка. 2014. Вип. 4. С. 66 – 74. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vntufil\\_2014\\_4\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vntufil_2014_4_9) (дата звернення: 15.05.2022).
2. Васюкович О. М. Формування професійної готовності майбутніх авіадиспетчерів до ведення радіообміну у нестандартних ситуаціях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 20 с.
3. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 40 с.
4. Печена Л. С. Формування ключових компетентностей майбутніх авіаційних диспетчерів як умова готовності до професійної діяльності. *Вісник НАУ*. 2011. № 2. С. 193–198.
5. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Луцьк, 2005. 20 с.
6. Terminology of European Education and Training Policy : a selection of 100 key terms / CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 246 p.
7. Spitzberg B. H. & Cupach W. R. Interpersonal communication competence. URL: <http://www.uky.edu/~drlane/capstone/interpersonal/competence.htm> (date of access 17.05.2022)

#### REFERENCES

1. Bogush, A. M., Kovtun, O. V. (2014). Teoretychni i praktychni aspekty formuvannya movnoi kompetentnosti maibutnikh pilotiv i aviadyspetcheriv [Theoretical and practical aspects of the formation of language competence of future pilots and air traffic controllers]. *Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Series: Philology. Pedagogy*. Vol. 4. 66–74. URL [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vntufil\\_2014\\_4\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vntufil_2014_4_9). [in Ukrainian]
2. Vasiukovych O. M. Formuvannya profesiinoi hotovnosti maibutnikh aviadyspetcheriv do vedennia radioobminu u nestandardnykh sytuatsiiakh [Formation of professional readiness of future air traffic controllers for radio exchange in non-standard situations]. (2018). *Author's ref. dis. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.04. Nat.* Kyiv. 20 p. [in Ukrainian]
3. Pavlenko O. O. (2005). Formuvannya komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi neperervnoi profesiinoi osvity [Formation of communicative competence of customs service specialists in the system of continuous professional education]: *Author. dis. ... Doc. Ped. Science: 13.00.04.* Kyiv. 40 p. [in Ukrainian]
4. Pechena L. S. (2011). Formuvannya kliuchovykh kompetentnostei maibutnikh aviatsiinykh dyspetcheriv yak umova hotovnosti do profesiinoi diialnosti [Formation of key competencies of future aviation dispatchers as a condition of readiness for professional activity]. *Visnyk of NAU*. Vol. 2. 193–198. [in Ukrainian]
5. Fedorenko Yu. P. (2005). Formuvannya u starshoklasnykiv komunikatyvnoi kompetentsii v protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Formation of communicative competence in high school students in the process of learning a foreign language]. *Author's ref. dis. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.09.* Lutsk. 20 p. [in Ukrainian]
6. Terminology of European Education and Training Policy : a selection of 100 key terms / CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008 – 246 p. [in English]
7. Spitzberg B. H. & Cupach W. R. Interpersonal communication competence. URL: <http://www.uky.edu/~drlane/capstone/interpersonal/competence.htm> [in English].

**N. B. BENKOVSKA**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

*Head of the Department of Language Training,*

*Institute of Naval Forces of the National University "Odessa Maritime Academy", Odesa, Ukraine*

*E-mail: gleyzern@ukr.net*

*<https://orcid.org/0000-0001-5857-6991>*

## **PEDAGOGICAL INTROSPECTION OF THE CATEGORY «COMMUNICATIVE COMPETENCE» IN THE PERSPECTIVE OF TRAINING OF FUTURE OFFICERS**

The article presents ways to solve an important problem for the modernization of the modern system of higher military education: improving the professional communicative training of future officers. Research attention is focused on the communicative training of the future officer, which is interpreted as one of the dominant competencies of the officer of the Armed Forces of Ukraine. The purpose of the article was to determine the terminological coordinates of the phenomenon of "communicative competence of the officer" in the pedagogical dimension. The phenomenon of communicative competence of an officer is specified as an integrated, complex phenomenon that combines knowledge, skills and abilities, personal abilities, indicators of general culture, ability to communicate with people.

The most important conditions for the formation of communicative competence of future officers should be considered the appropriate organizational and methodological support of the educational process, professional competence and pedagogical skills of teachers; creating a motivational basis for the activity of cadets in mastering the technology of competent communication.

It has been determined that the professional communicative training of future officers, in the process of which the study of the humanities in higher military education institutions, provides an opportunity for their active communication in the context of professional activities.

The study proves that communicative competence is one of the components of professional training of future officers. One of the ways to develop communicative competence is the process of foreign language training. The main idea of the article is that a modern officer should widely and consciously use the knowledge acquired in the educational institution, have professional foreign language training, which allows quickly to adapt to modern conditions and be able to self-realization and self-education in the professional activities.

**Key words:** training of future officers, communicative competence, foreign language training, communication skills, higher military education.

УДК 355:796.05

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.6>

### **О. П. ГНИДЮК**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри фізичної підготовки та особистої безпеки,  
Національна академія Державної прикордонної служби України, м. Хмельницький, Україна  
Електронна пошта: [ogniduk@ukr.net](mailto:ogniduk@ukr.net)  
<http://orcid.org/0000-0003-3154-1697>*

### **А. Я. КУЦЕНКО**

*курсант факультету правоохоронної діяльності,  
Національна академія Державної прикордонної служби України, м. Хмельницький, Україна  
Електронна пошта: [andreykuts900@icloud.com](mailto:andreykuts900@icloud.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5658-3327>*

## **ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ**

У статті аналізується значення фізичної підготовки військовослужбовців, її основні проблеми та шляхи вирішення. Практика військової підготовки доводить, що військовослужбовці, які перебувають у відмінній фізичній формі, під впливом фізичного тиску та психічного напруження зберігають більш швидкий і вищий рівень підготовки та точності прийомів бою, набувають необхідних для виконання знань, умінь і навичок. Тобто вони опановують професію військового і швидше пристосовуються до незвичних та важких умов військового життя. Зазначено принципи професійно орієнтованої фізичної підготовки в бойовій системі армії, а саме: принцип застосовності, принцип комплексності та всебічного розвитку, обов'язковий і системний принцип, принцип оптимальності, принцип відповідальності, принцип оздоровчої спрямованості. Також вказано причини та фактори, що негативно впливають на ефективність організації та управління процесом фізичної підготовки військовослужбовців Збройних Сил України. Є деякі напрямки, на основі яких можна вирішувати проблеми фізичного виховання військовослужбовців. Проведений аналіз підготовки осіб з підліткового віку та недостатність фізичного виховання у закладах надання освіти, звернуто увагу на індивідуальний підхід до фізичної підготовки кожного конкретного військовослужбовця, загальні принципи підготовки та її результати у бойових діях. Здійснено критичний аналіз недосконалості забезпечення Збройних сил України у складовій підготовки особового складу до виконання завдань. Наразі є потреба переглянути програми фізичної підготовки та процес фізичної підготовки військовослужбовців Збройних сил України загалом.

**Ключові слова:** військовослужбовці, фізична підготовка, спортивна підготовка, збройні сили України, бойове завдання.

**Постановка проблеми.** Сьогодні підготовка будь-якого військового професіонала не може бути повноцінною, якщо вона зводиться до досконалого знання військової техніки та вміння її використовувати. Необхідною умовою виконання бойових завдань є властивість кожного спеціаліста та підрозділу (розрахунку) загалом до максимального використання властивостей бойової техніки в найкоротший час. Це вимагає не лише відмінної технічної виправки особового складу, але й максимально високого рівня розвитку в нього тих спеціальних фізичних якостей та рухових навичок, які б сприяли формуванню умов і характеру їхньої професійної діяльності. Отже, саме тому в сучасних умовах розвитку

Збройних сил України особливо важливого значення набувають засоби та методи власне спеціальної фізичної підготовки. При цьому рівень і якість фізичної підготовленості залежить від самого військовослужбовця, що значно підвищує його відповідальність за свою готовність.

Сучасний бій характеризується наявністю високої маневреності, швидкістю розгортання різноманітних бойових дій, різкими змінами театру бойових операцій тощо. В той же час, збільшення обсягу бойових завдань, їх інтенсифікація з одного боку, та скорочення часу на їх виконання з другого, вимагає постійного удосконалення системи фізичної підготовки військовослужбовців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

З метою узагальнення стану фізичної підготовки військовослужбовців, пошук проблем та шляхи вирішення було здійснено аналітико пошукове дослідження. За його результатами виокремлено праці, у яких розглядаються окремі аспекти стану та проблем фізичної підготовки військовослужбовців. Йдеться про праці таких вітчизняних дослідників, як: Височіна Н., Вербин В. [Вербин 2020], Маляренко А. П., Золочевський В., Климович В., Подзерко Р. [Подзерко 2017], Погребняк Д. [Погребняк 2018]. Військовий конфлікт України з Російською Федерацією продовжувався майже 10 років та в свою чергу переріс в повноцінну війну. Фізична підготовка являється дотичною та переплітається з більшістю дисциплінами військових вишів, тому дане питання буде постійно актуальне і дає можливість нам вносити корективи та зміни під час підготовки військовослужбовців. Вирішення питань та дослідження сучасних проблем фізичної підготовки військовослужбовців потребує постійного розгляду. Це і зумовило вибір даного дослідження.

**Метою статті** є дослідити стан фізичної підготовки військовослужбовців, виокремити основні проблеми, які впливають на її погіршення та напрямки для вирішені проблеми покращення фізичної підготовки військовослужбовців.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовку збройних сил України (далі ЗСУ) у мирний час організовують за стандартами підготовки з циклами навчання та періодами підготовки за модульним принципом.

Послідовність досягнення військовими підрозділами бойових можливостей до виконання конкретних завдань та критерії їх оцінювання у процесі індивідуальної і колективної підготовки визначено у стандартах їх підготовки. Основні періоди підготовки: базовий (період відновлення боєздатності); інтенсивний (період інтенсивної підготовки); підтримувальний (період підтримання готовності до виконання завдань). Кожен модуль є певним етапом навчання та охоплює базову підготовку військовослужбовця, підготовку за спеціальністю та оволодіння суміжною спеціальністю, практичну роботу зі злагодження екіпажів або розрахунків за високотехнологічними спеціаль-

ностями та стажування у військових частинах. Перевірки проводять з метою визначення рівня готовності військової частини до реалізації набутих оперативних (бойових) можливостей.

Фізична підготовка військовослужбовців є складовим елементом у структурі системи бойової підготовки ЗСУ. Зв'язки із системою бойової підготовки визначає специфіка формування прикладних рухових навичок і розвиток фізичних якостей, форма організації тренувальних занять і кількість часу, що відведена на них [Палевич 2018 : 17]

Крім того, практика військової підготовки доводить, що військовослужбовці, які перебувають у відмінній фізичній формі, довше і на вищому рівні зберігають швидкість і влучність прийомів бою під впливом фізичного тиску та психічного напруження, набувають знання, навички та вміння, необхідні для виконання. Іншими словами, вони опановують військову професію і швидше пристосовуються до незвичних умов військового життя.

Ступінь взаємозалежності між рівнем фізичної форми військовослужбовців та рівнем їхньої військової підготовленості та освіти тим більший, чим складнішим є бойове середовище. Загальні завдання фізичної підготовки відображають вимоги до фізичної підготовленості всього особового складу Збройних Сил України, а спеціальні завдання фізичної підготовки визначаються шляхом аналізу вимог до фізичної форми військовослужбовців різних видів і родів збройних сил [Клутюч 2020].

Принципи професійно спрямованої фізичної підготовки у бойовій системі армії мають свою особливу спрямованість.

Такими принципами є:

– принцип застосовності – використання спеціально підібраних фізичних вправ, спрямованих на розвиток фізичних та спеціальних якостей військовослужбовців, формування та вдосконалення військово-моторних навичок.

– принцип комплексності та всебічного розвитку – використання таких засобів і методів, які б всебічно впливали на особистість воїна та забезпечували її всебічний розвиток.

– обов'язковий і системний принцип – обов'язкова фізична підготовка для всіх категорій військовослужбовців з регулярністю

та у формах, визначених Методичними рекомендаціями з фізичної підготовки.

– принцип оптимальності – розвиток фізичних якостей військовослужбовців, формування комплексу рухових навичок, а також їх функціональних можливостей до рівня, достатнього для успішного виконання ними своїх військово-професійних функцій.

– принцип відповідності – відповідність фізичної підготовки прогнозованим особливостям військової та професійної діяльності.

– принцип оздоровчої спрямованості – забезпечення зміцнення здоров'я, надійного функціонального рівня всіх органів і систем організму військовослужбовців, біологічної та психологічної стійкості до умов військової служби [Кlymovych 2021 : 7–8].

Реформування системи фізичної підготовки і спорту зумовлено наявністю причин і факторів, які негативно впливають на ефективність організації та управління процесом фізичної підготовки військовослужбовців ЗСУ.

Подзерко Р.І. Висвітлює проблематику фізичного виховання ще на стадії дитини(підлітку) керуючись звичайною концепцією фізичного виховання, яка розроблена ще за часів становлення держави, особа не створює достатніх навичок і вмінь для проходження військової служби в підрозділах охорони і оборони держави, а зазнає дефіциту руху та фізичного розвитку. У більшості людей недостатньо свідоме ставлення до фізичного виховання. Рішенням цього питання є вдосконалення нормативно-правових документів які дозволять покращити навчально-виховний процес в світлі сучасних вимог.[Подзерко 2017 : 137-140]

У зв'язку з цим однією з актуальних проблем, що потребує вирішення є відсутність централізованої системи управління фізичною підготовкою і спортом, порушення принципу централізації. Наслідком цього стала діяльність паралельно діючих структур різного рівня підпорядкування. Це не забезпечує необхідного функціонування системи фізичної підготовки і спорту [Височіна, Білошицький, Малахова 2021 : 44–45].

Останнім часом фахівці та військові теоретики звернули увагу на проблему індивідуального підходу в підборі засобів і методів спортивного тренування, які здійснюють про-

фесійно-прикладну фізичну підготовку військовослужбовців в цілому. Водночас, у низці праць особливо наголошується, що основним стратегічним та методичним завданнями є чітко виражена спрямованість тренувального та навчального процесу на формування, розвиток і вдосконалення у військових навичок, пов'язаних з особливостями військових спеціальностей. Проте, спостерігається практична відсутність наукових робіт щодо конкретних рекомендацій з питання забезпечення організаційно-педагогічних умов методики професійно-прикладної фізичної підготовки військовослужбовців. Зазначене, своєю чергою, створює передумови для наукового пошуку у цьому напрямку та передбачає у перспективі діагностику індивідуальних особливостей військовослужбовців; необхідність диференційованого підходу до процесу фізичної підготовки загалом, та до здійснення моніторингу процесу професійно-прикладної фізичної підготовки зокрема; чітку взаємодію засобів та методів, спрямованих на підвищення рівня здоров'я, покращення самопочуття для ефективної готовності до бойових дій.

На сьогодні, спостерігається дефіцит розробок методологічної бази проведення занять, яка вимагає насамперед сучасного наукового обґрунтування з урахуванням вищенаведеного комплексу умов. При цьому спостерігається неузгодженість єдиного підходу щодо раціональної системи організації процесу фізичної підготовки бійців, а також науково не обґрунтовані педагогічні технології комплексного застосування традиційних і нетрадиційних видів занять, які забезпечать якісну реалізацію означеного. Зважаючи на це, вважаємо, що особливої гостроти набувають питання узгодженості різних форм занять й об'єднання їх в одну цілісну педагогічну систему професійно-прикладної фізичної підготовки військовослужбовців ЗСУ [Маляренко 2018 : 56].

Наступна актуальна проблема – це вдосконалення системи перепідготовки, підготовки і підвищення кваліфікації кадрів з фізичної підготовки і спорту. З огляду на євроінтеграційні процеси, які проходять в суспільстві, вступ в силу законодавчих актів щодо реформування та розвитку ЗСУ, актуальним стає питання підготовки кадрів з фізичної підго-

товки і спорту для структур, що входять в сектор безпеки і оборони України. Фізична підготовка є одним з основних дисциплін бойової підготовки військ і безпосередньо впливає на рівень боєздатності ЗСУ, військових формувань і правоохоронних органів.

Не менш важливим є наявність недостатньої рухової активності військовослужбовців, що пов'язано з їх функціональними обов'язками. Рухова активність – необхідна умова нормального розвитку і функціонування організму. Вона не просто корисна, а життєво необхідна. Значна частина військовослужбовців веде малорухливий спосіб життя, тому що вони працюють

в управліннях та штабах. При нестачі рухової активності організм поступово втрачає життєві сили, стає чутливим до негативного впливу зовнішніх несприятливих факторів. При цьому сучасний спосіб життя військовослужбовців супроводжується високим рівнем психоемоційного стресу. Для корекції цього стану потрібно підтримувати фізичну активність і використовувати спортивно-оздоровчі технології, що вимагає певних вольових зусиль.

Впровадження фізичної підготовки у підготовку військових спеціалістів, насамперед військової розвідки та спеціального призначення системи ЗСУ, є надзвичайно важливим і актуальним завданням. Існуючі методи підготовки військовослужбовців, зокрема, рукопашного бою, які останнім часом використовуються у ЗСУ, показали свою неперспективність, не відповідають вимогам розвідувальної підготовки в сучасних умовах, і не враховують особливості можливих бойових зіткнень. Здійснення професійно спрямованого фізичного навчання в ЗСУ може здійснюватися в три етапи:

I етап – впровадження професійно спрямованої фізичної підготовки у навчальний процес у вищих військових навчальних закладах;

II етап – ознайомлення з навчальними центрами ЗСУ;

III етап – введення у військові частини ЗСУ. Система бойової армії має вигідну орієнтацію, завжди повинна бути готовою до рукопашного бою з чисельної переваги противником і в будь-який момент вести бойову роботу (у близькому просторі; або виводити з ладу, зберігаючи максимальну перевагу власними силами) [Вербин 2020].

Виходячи з вищевикладеного є необхідність перегляду програм фізичної підготовки в цілому та процесу фізичної підготовки військовослужбовців ЗСУ – загалом. При розробці навчальних програм і нормативних завдань, варто застосувати передовий досвід країн-членів НАТО, основною метою яких є не тільки різнобічний розвиток військовослужбовців, але і цілеспрямована підготовка до спеціальної військово-професійної роботи певного спрямування, підвищення загального рівня та збереження здоров'я і працездатності на високому та оптимальному рівнях, наближення норм фізичної підготовки до відповідних нормативів НАТО. Одним із шляхів вирішення даної проблеми вбачаємо у реалізації та застосуванні засобів сучасних видів спорту, наприклад функціонального багатоборства, у процес фізичної підготовки військових. Це, у свою чергу, сприятиме:

створенню міцної основи загальної фізичної підготовленості для розвитку професійно-важливих фізичних якостей і рухових навичок, що дозволятимуть військовослужбовцям швидко і якісно опанувати специфічні операції та дії певного військового сценарію;

– удосконаленню професійної рухової діяльності військовослужбовців;

– зміцненню та збереженню здоров'я військових ЗСУ [Палевич 2018 : 57].

Серед перерахованих проблем не останнє місце займає необхідність вдосконалення системи інформаційного забезпечення функціонування фізичної підготовки і спорту в Міністерстві оборони України та ЗСУ. Формування сучасного інформаційного забезпечення фізичної підготовки військовослужбовців нерозривно пов'язане з інформаційними технологіями, проектування і застосування яких має забезпечити:

– придбання знань і рухових умінь;

– розвиток фізичних якостей військовослужбовців;

– зміцнення здоров'я;

– сприяння вдосконаленню організаційних форм занять і підвищенню ефективності навчально-тренувальної діяльності, повному використанню

– освітнього потенціалу фізичної культури;

– оптимізації зворотного зв'язку в тренерському управлінні;

– створення міцної мотиваційної основи навчання і фізичного розвитку за

– допомогою інтерактивних форм подання навчальної інформації, об'єктивної оцінки та аналізу результатів навчально-тренувальної.

**Висновки.** Умови ведення бойових дій сьогодні вимагають нових підходів до формування фізичних якостей та функціональних можливостей організму, які належним чином забезпечували б адекватні реакції на зміну бойових обставин. До теперішнього часу дані вимоги не в повній мірі реалізовані в методиці

фізичної підготовки і недостатньо повно розроблені теоретично і випробувані на практиці. Тому одним із способів підвищення фізичної підготовки повинно бути здійснення цілеспрямованого впливу на фізичні якості, які необхідні для виконання бойових завдань.

Перспективою подальших досліджень вважаємо необхідність створення стійкого формування потреби у необхідності фізичної підготовки для професійного становлення військовослужбовців під час виконання бойових завдань та проходження служби у мирний час.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Височіна Н., Білошицький В., Малахова О. Фізична підготовка і спорт у збройних силах України: проблеми та перспективи. *Військова освіта*. №1 (43). 2021. С. 43–55.
2. Маляренко А. П. Шляхи удосконалення процесу фізичної підготовки військовослужбовців збройних сил України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 6. 2018. С. 54–58.
3. Палевич С. Стан проблеми та напрями удосконалення спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців Повітряних сил Збройних Сил України. *Спортивна наука України*. № 1(83). 2018. С. 15–25.
4. Вербин Н. Б. Витривалість військовослужбовців та методика її розвитку. Навч.-метод. посібник / Н. Б. Вербин, Н. Л. Височіна, С. Ф. Костів, О. В. Петрачков, В. І. Свистун, В. А. Шемчук. К.: НУОУ, 2020. 120 с.
5. Klymovych, V., Oderov, A., Romanchuk, S., Korchagin, M., Zolocheskyi, V., Fedak, S., Gura, I., Nebozhuk, O., Lashta, V., & Romanchuk, V. (2020). Correlation of Physical Fitness and Professional Military Training of Servicemen. *Sport Mont*, 18(2), 79–82.
6. Подзерко Р.І. Врахування інноваційного аспекту здоров'я зберігаючих технологій на заняттях з фізичного виховання. *Всеукраїнська науково-практична конференція. Актуальні проблеми фізичного виховання та спорту в сучасних умовах (збірник наукових праць)*. Дніпро, 2017. С. 137–140.
7. Погребняк Д. В. Організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних Сил України в системі післядипломної освіти / Д. В. Погребняк. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 2018. Вип. 4. С. 160–165.

#### REFERENCES

1. Vysochina N., Biloshytskyi V., Malakhova O. Fizychna pidhotovka i sport u zbroinykh sylakh Ukrainy: problemy ta perspektyvy [Physical training and sports in the armed forces of Ukraine: problems and prospects] *Viiskova osvita*. № 1(43). 2021. S. 43–55. [in Ukrainian]
2. Maliarenko A. P. Shliakhy udoskonalennia protsesu fizychnoi pidhotovky viiskovosluzhbovtsiv zbroinykh syl Ukrainy [Ways to improve the process of physical training of servicemen of the armed forces of Ukraine] *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova*. Vyp. 6. 2018. S. 54–58. [in Ukrainian]
3. Palevych S. Stan problemy ta napriamy udoskonalennia spetsialnoi fizychnoi pidhotovky viiskovosluzhbovtsiv Povitrianykh syl Zbroinykh Syl Ukrainy [The state of the problem and directions for improving the special physical training of servicemen of the Air Force of the Armed Forces of Ukraine]. *Sportyvna nauka Ukrainy*. № 1(83). 2018. S. 15–25. [in Ukrainian]
4. Verbyn N. B. (2020) Vytryvalist viiskovosluzhbovtsiv ta metodyka yii rozvytku [Endurance of servicemen and methods of its development] navch.- metod. posibnyk / N. B. Verbyn, N. L. Vysochina, S. F. Kostiv, O. V. Petrachkov, V. I. Svystun, V. A. Shemchuk. K.: NUOU. p. 120. [in Ukrainian]
5. Klymovych, V., Oderov, A., Romanchuk, S., Korchagin, M., Zolocheskyi, V., Fedak, S., Gura, I., Nebozhuk, O., Lashta, V., & Romanchuk, V. (2020). Correlation of Physical Fitness and Professional Military Training of Servicemen. *Sport Mont*, 18(2), 79–82.
6. Podzerko R.I. (2017) Vrahuvannia innovatsiinoho aspektu zdorovia zberihaiuchykh tekhnolohii na zaniattiakh z fizychnoho vykhovannia [Taking into account the innovative aspect of health-saving technologies in physical education classes]. *Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia. Aktualni problemy fizychnoho vykhovannia ta sportu v suchasnykh umovakh (zbirnyk naukovykh prats)*. Dnipro. pp. 137–140. [in Ukrainian]
7. Pohrebniak, D. V. (2018). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy rozvytku fakhovoi kompetentnosti nachalnykiv fizychnoi pidhotovky i sportu viiskovykh chastyn Zbroinykh Syl Ukrainy v systemi pislidyplomnoi osvity [Organizational and pedagogical conditions of special competence development of heads of physical training and sports of military units



of the Armed Forces of Ukraine in the system of postgraduate education]. Zhytomyr Ivan Franko State university journal. Pedagogical sciences, 4 (95), 160–165. [in Ukrainian]

---

**O. P. GNYDIUK**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Senior Lecturer at the Department of Physical Training and Personal Safety,  
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytsky, Ukraine  
E-mail: ognuduk@ukr.net  
<http://orcid.org/0000-0003-3154-1697>*

**A. YA. KUTSENKO**

*Cadet of the Faculty of Law Enforcement,  
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytsky, Ukraine  
E-mail: andreykuts900@icloud.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5658-3327>*

**PHYSICAL TRAINING OF MILITARY SERVANTS, MAIN PROBLEMS  
AND WAYS OF SOLUTION**

In this article the sense of physical training of servicemen is analyzed, its main problems and solutions. The practice of military training proves that servicemen who are in excellent physical shape, under the influence of physical pressure and mental stress maintain a faster and higher level of training and accuracy of combat techniques, acquire the necessary knowledge, skills and abilities. It means that they master the military profession and adapt more quickly to the unusual and difficult conditions of military life. The principles of professionally oriented physical training in the combat system of the army are indicated, such as: the principle of applicability, the principle of complexity and comprehensive development, the obligatory and systemic principle, the principle of optimality, the principle of responsibility, the principle of health orientation. The reasons and factors that negatively affect the effectiveness of the organization and management of the process of physical training of servicemen of the Armed Forces of Ukraine are also indicated. There are some areas on the basis of which you can solve the problems of physical education of servicemen. An analysis of the training of adolescents and the lack of physical education in educational institutions, attention is paid to the individual approach to physical training of each individual serviceman, the general principles of training and its results in combat. A critical analysis of the imperfection of the Armed Forces of Ukraine in the training of personnel to perform tasks. Currently, there is a need to review the physical training programs and the process of physical training of servicemen of the Armed Forces of Ukraine in general.

**Key words:** military man, physical training, Armed Forces of Ukraine, physical qualities, combat missions.

УДК 373.3.026:373.3.015.311

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.7>

## Л. О. СУЩЕНКО

*доктор педагогічних наук, професор,*

*завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти,*

*Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна*

*Електронна пошта: zspu@ukr.net*

*<https://orcid.org/0000-0002-6119-9151>*

### ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті представлено результати експериментальної перевірки ефективності дидактичних засад формування дослідницької компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі Нової української школи.

Визначено й проаналізовано теоретичні засади проблеми формування дослідницької компетентності учнів початкових класів НУШ, основу яких становлять ідеї учених, що визначили пріоритетні концепти оптимальної дослідницької орієнтованої спрямованості цього процесу: актуалізація особистісно перетворювального сенсу пошукової діяльності здобувачів освіти; створення атмосфери дослідницько-пізнавальної співпраці; побудова суб'єкт-суб'єктного розвивального спілкування педагога і дитини, як рівноправних партнерів.

Розроблено й науково обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування дослідницької компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі НУШ, зокрема: надання освітньому процесу дослідницької спрямованості шляхом створення навчального середовища активно-пошукового характеру; реалізація потенційних задатків і можливостей учнів молодшого шкільного віку під час виконання пошуково-дослідницьких завдань шляхом застосування диференційованого підходу; набуття і збагачення дослідницького досвіду учнів початкових класів через актуалізацію розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя та здобувачів освіти.

У результаті проведення експериментального формувального впливу в експериментальних групах відбулися позитивні зміни у рівнях сформованості досліджуваного феномену за показниками трьох компонентів. Якісний і кількісний аналіз одержаних результатів підтвердив ефективність запроваджених дидактичних засад формування дослідницької компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі Нової української школи.

**Ключові слова:** експериментальна перевірка, дослідницька компетентність, дослідницькі уміння, молодші школярі, освітній процес, Нова українська школа.

**Вступ.** Актуальність досліджуваної проблеми пов'язана із трансформаційними змінами у початковій школі. Результатом цих змін стала побудова нової школи, яка функціонуватиме на засадах сумісної активної діяльності, атмосфери дослідницько-пізнавальної співпраці вчителя та учнів, навчання яких здійснюватиметься через дослідництво.

**Аналіз останніх досліджень.** Фундаментальною основою дослідження є праці, в яких представлено:

– теоретичні засади організації наукового пошуку (С. Гончаренко, В. Загвязинський, І. Зязюн, І. Лернер, В. Майборода, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.);

– організація дослідницької діяльності здобувачів освіти (В. Алфімов, В. Буряк, В. Вербицький, М. Князян, Л. Левченко, Г. Пустовіт, Л. Сущенко та ін.);

– формування дослідницьких умінь у молодших школярів (Т. Байбара, Н. Бібік, В. Бондар, О. Онопрієнко, В. Паламарчук, О. Савченко, С. Скворцова, Г. Черненко та ін.).

Отже, актуальність порушеної проблеми та її практичне значення зумовили вибір теми наукового дослідження.

**Мета статті** – розкрити результати експериментальної перевірки ефективності дидактичних засад формування дослідницької компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Демонстрація дослідницької позиції учнів початкових класів, яка безпосередньо відображається у виявленні високого рівня розвитку критичного мислення, науково-раціонального пізнання ціннісного спрямування, розкритті енергетично-творчого потенціалу неможлива без зовнішніх факторів

впливу, де важливим складником виступають організаційно-педагогічні умови формування цього феномену.

Своєрідним орієнтиром у дослідженні цього зрізу проблеми та предметом спеціального аналізу є позиції учених, які організаційно-педагогічні умови трактують, як: обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності [Хриков: 12]; сукупність різнопланових (зовнішніх і внутрішніх) соціально-педагогічних і дидактичних чинників, необхідних і достатніх для виникнення та раціонального стійкого функціонування певної педагогічної системи [Литвин: 44].

Якщо організаційно-педагогічні умови розуміти як певну сукупність шляхів, котрі сприятимуть перетворенню запланованого на дійсність, то формуванню дослідницьких умінь учнів початкових класів в освітньому процесі Нової української школи, на нашу думку, мають допомагати такі зовнішні обставини, що надаватимуть можливість реалізувати сутність природи цього процесу як такого та розкрити особливості формування педагогічного впливу на нього. Отже, розглянемо організаційно-педагогічні умови детальніше.

*1. Надання освітньому процесу дослідницької спрямованості шляхом створення навчального середовища активно-пошукового характеру*

Перспективна можливість і продуктивність психолого-педагогічного супроводу формування дослідницьких потреб і здібностей, умінь і компетентностей учнів початкових класів залежить від багатьох факторів, насамперед, від побудови такого освітнього середовища, що надасть змогу особистості відчути себе індивідуальністю, здатною до самодетермінації, самопобудови й саморозвитку.

Виникає об'єктивна необхідність створення педагогом інноваційного освітнього середовища, в якому відбуватиметься дослідження реальних проблем через упровадження й активне застосування інновацій, учням надається ініціатива у створенні власної траєкторії навчально-пізнавальної діяльності, відбувається виховання учня-дослідника з науковим типом мислення, врешті-решт,

формується дослідницький досвід здобувача початкової освіти.

Особистісно центрований підхід полягає в побудові такої безперервної розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу, що спрямована на реалізацію сутнісної природи суб'єкта навчання на засадах стимулювання природної потреби дитини в новизні й дослідженні нового, розвитку навичок спостерігати, бачити суперечності, висувати гіпотези, формулювати запитання, будувати висновки через відкриття, систематизацію нової інформації чи розвиток і подальше усвідомлення наявної інформації чи практики. У цьому розумінні досягнення максимальної результативності процесу формування дослідницьких умінь учнів початкових класів в освітньому процесі Нової української школи виглядає досить перспективною за умови реалізації принципів організації навчально-дослідницької діяльності учнів, зокрема: гуманізму, інноваційності, випереджального розвитку, відкритості, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, продуктивності навчання, особистісної постановки мети учня, партнерства та інтеграції науки й освіти.

Ідеться про побудову дослідницько орієнтованого середовища активно пошукового характеру, спрямованого на формування цілісного наукового уявлення учня про світ, коли у нього формується узагальнене світосприйняття про природу, суспільство, самого себе, про роль і місце кожної науки в системі наук через суб'єктивні відкриття і пошук.

Слід підкреслити, що організація навчально-дослідницької діяльності здобувачів освіти має будуватися на пізнавально-інструментальній сукупності дій учителя та дитини на партнерських засадах за певних умов: мотивації і цілеспрямованого залучення учнів до самостійного виконання пошукових завдань; урахуванням індивідуальних і психофізіологічних особливостей учнів; активізації інтелектуально-творчого потенціалу кожної особистості із стимулюванням максимальної реалізації власних природних задатків, досягненні успіху; ефективного застосування інноваційних форм і методів навчання. У результаті реалізації такої моделі навчання очікується формування особистості із розвиненим аналітико-синтетичним апаратом мислення,

світогляду активного творчого дослідника та дослідницького стилю роботи.

*2. Реалізація потенційних задатків і можливостей учнів молодшого шкільного віку під час виконання пошуково-дослідницьких завдань шляхом застосування диференційованого підходу*

Наше бачення розв'язання проблеми диференціації навчально-дослідницьких завдань полягає в тому, що це має стимулювати рівень інтелектуального розвитку і творчих здібностей учнів початкових класів, сприяти самостійному пошуку, ініціативності, динамічності, відкритості, інтенсивного розвитку як особистості-дослідника.

Слушною є думка дослідниці І. Прудченко, яка зауважує, що «сучасна освіта орієнтується переважно на засвоєння узагальнених алгоритмів розумових дій і не переймається розкриттям творчих сил людини; останнє неможливо без пильної уваги до людської індивідуальності, виявлення якої є чи не єдиною запорукою її творчого інтелектуального зростання; ... тому освіта має орієнтуватися передусім на особистість, індивідуальність вихованця, а будь-яка освітня проблема розв'язуватися крізь призму проблеми особистості» [Прудченко: 17, 19].

Ми повністю погоджуємося з дослідницею, адже наукова творчість учнів можлива лише в умовах свободи вибору елементів освітньої діяльності через створення особистих програм навчання, де будь-який елемент освіти реалізується за допомогою власного пошуку. Дійсно, саме врахування індивідуально-диференційованого підходу в організації процесу формування дослідницьких умінь учнів початкових класів сприяє розвитку цілісної особистості, її унікальної дослідницької позиції через утвердження і культивування індивідуальності кожного, надання можливості здобувачам жити, творити, навчатися відповідно до закладених природою потенцій.

Підсумовуючи, зазначимо: під реалізацією індивідуально-диференційованого підходу у формуванні дослідницької компетентності учнів початкових класів ми розуміємо організацію пошукової діяльності, що здійснюється в умовах колективної освітньої діяльності в межах загальних цілей, завдань та її змісту із урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Нами встановлено, що рівень

самостійності та індивідуалізації пошуково-творчої діяльності учнів є основною факторною ознакою, яка активно впливає на сформованість їхньої дослідницької поведінки, досвіду, позиції, міцність і продуктивність наукових знань, системність мислення.

*3. Набуття і збагачення дослідницького досвіду учнів початкових класів через актуалізацію розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя та здобувачів освіти*

З нашої точки зору, наступним етапом, який значною мірою визначить характер функціонування й особливості процесу формування дослідницьких умінь учнів початкових класів в освітньому процесі Нової української школи є створення емоційного підґрунтя, чуттєвого контакту між учителем та учнями з орієнтацією на принципи людяності. Таке спілкування є найпродуктивнішим щодо спільної діяльності, а такий вид комунікації характеризує передусім стосунки рівноправних партнерів по спілкуванню. При цьому педагог безумовно приймає дитину як цінність саму по собі й передбачає орієнтацію на її індивідуальну неповторність, стимулюючи тим самим взаємопроникнення, взаєморозкриття, взаємозбагачення людей, які спілкуються.

Відповідно до концептуальних позицій української дослідниці К. Гораш, принципи гуманізму, що утверджує людину як найвищу соціальну цінність, сприяє створенню позитивних умов для самореалізації учасників освітнього процесу, задоволенню їхніх різноманітних професійних та освітніх потреб, зокрема через надання свободи вибору форм, термінів, видів навчання та пізнавальної діяльності [Гораш: 2].

Ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури надав можливість виявити, що показниками гуманно розвивального освітнього середовища є: суб'єкт-суб'єктна орієнтація співрозмовників як рівноправних партнерів; переконлива комунікація, за якої учень свідомо привласнює певну моральну норму, перетворюючи її на відповідну особистісну цінність; демократизація взаємин педагога та учня; взаємна відкритість обох сторін; тактика спілкування – співробітництво, що ґрунтується на прийнятті кожної дитини, забезпечуючи умови для вияву її дослідницької позиції, активності, ініціативи, самостійності дій, вибору оптимальних рішень та ін.

Отже, реалізуючи принципи гуманістичної освіти у здійсненні пошукової діяльності учнів, продуктивний процес формування дослідницьких умінь учнів початкових класів в освітньому процесі Нової української школи виглядає досить перспективним у відповідній гармонійній атмосфері, де учень-гуманіст із повагою ставиться до себе, оточуючих його людей, інтересів, позицій, навіть, якщо вони суперечать її власним, а поведінка дитини визначається прагненням до саморозвитку, причому орієнтація особистості на принципи людяності дає їй змогу реалізувати це прагнення без шкоди для інших.

Таким чином, визначений і науково обґрунтований комплекс запропонованих організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі Нової української школи умотивований тим, що їх упровадження сприятиме стимулюванню учнів до генерування нових ідей, пошуку засобів їх реалізації, формуванню дослідницьких навичок, створюючи умови для творчого самовдосконалення і самореалізації, креативному саморозвитку кожної дитини.

Визначені й науково обґрунтовані організаційно-педагогічні умови було покладено в основу методики формування дослідницької компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі НУШ, яка передбачала упровадження експериментальної технології безперервного педагогічного впливу вчителів на розвиток навчально-дослідницької діяльності здобувачів освіти; культивування стратегії толерантного партнерства і духовно розвивального спілкування у взаємодії «вчитель – учень».

Метою формувального етапу педагогічного експерименту, який здійснювався з урахуванням результатів констатувального етапу, стало упровадження організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі початкової школи.

На формувальному етапі педагогічного експерименту було охоплено 56 молодших школярів II–IV класів на базі Комунального закладу загальної середньої освіти «Балабинська гімназія «Престиж»» Кушугумської селищної ради Запорізького району Запорізької області,

де було створено творчу групу з педагогів, які здійснювали апробацію в освітньому процесі початкової школи комплексної програми «Я – дослідник».

Домінантами в її концептуальному осмисленні експериментальної програми «Я – дослідник» стали наступні положення: урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів молодшого шкільного віку; розвиток мотивації до виконання пошукових завдань; реалізація дослідницького підходу через уроки-дослідження, спеціальні заняття, рефлексивно-інноваційні форми навчання та ін.

Наведемо фрагменти і приклади завдань, що забезпечували формування дослідницької компетентності на уроках у початковій школі.

Так, під час реалізації мовно-літературної галузі (змістова лінія «Досліджуємо медіа») учням пропонувалася робота із сучасними медіапродуктами. Так, на заняттях «Урок творчості. Будьмо доброзичливими у мережі!», «Телебачення в житті сучасної людини» та ін. дітям пропонувалися матеріали (відеофрагменти, фото, рисунки, колажі тощо) для здійснення аналізу, інтерпретації, критичного оцінювання інформації в медіатекстах та її використання (питання для роздумів, порівняння, конструювання запитань, можливість пофантазувати, домалювати тощо).

Усі учні на заняттях залучалися до самостійного аналізу простих медіапродуктів, колективного обговорення їх змісту, форми, був здійснений пошук та відбір у джерелах потрібної інформації з її переробкою, робилися спроби навчитися письмово фіксувати інформацію за допомогою різноманітних видів запису; аналітичним шляхом зіставлялися дані різних інформаційних джерел з метою глибшого висвітлення проблеми та проектувалися варіанти її розв'язання; здійснювалися спільні обговорення із застосуванням прийомів співпраці, взаємодопомоги, взаємоконтролю у процесі діяльності.

Однією із найдієвіших форм організації освітнього процесу НУШ є урок-екскурсія на природу, що надає оптимальну можливість для проведення спостережень, вивчення тіл і явищ природи в природних або штучно створених умовах, включаючи вправи з елементами пошукової й дослідницької діяльності, творчості,

при чому в основі має бути покладено діяльнісний підхід, який покликаний змістити акценти в освіті на активну діяльність.

Так, при проведенні уроку-екскурсії до весняного парку в 3 класі з природознавства на тему «Здоровий спосіб життя. Відпочинок на природі» переслідувалася мета щодо розширення знань учнів про здоровий спосіб життя, про значення відпочинку на природі, навчаючи молодшого школяра правильно обирати речі та одяг для прогулянки на природу, дотримуватися правил безпеки під час відпочинку на природі через реалізацію дослідницького підходу. Здобувачі початкової освіти працювали в парах, надаючи характеристику погоди, визначаючи за термометром температуру повітря, робили відповідні записи у блокнотах, використовуючи умовні позначення. Також порівнювали результати спостережень, висловлювали припущення щодо очікувань від дослідів; описували один із об'єктів парку на вибір із безпосереднім зв'язком із пройденим на попередніх уроках матеріалом (математика, мистецтво, українська мова та читання). В умовах групової роботи учні склали поради щодо здорового способу життя, виходячи із назв команд «Айболіти», «Організатори», «Кухарі», «Чистюлі», маючи на меті, тим самим, набуття досвіду виконання дослідницьких завдань (спостереження в природі, екологічне моделювання, прогнозування, вирішення ситуативних завдань, практична діяльність з охорони природи), умінь робити припущення, ставити запитання, робити висновки, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, знаходити оригінальні рішення проблеми, працювати в команді.

Всі запропоновані завдання вимагали реалізації дослідницького підходу у їх вирішенні з обов'язковим аналізом одержаних результатів, оцінкою ситуації, прогнозуванням відповідно до своїх подальших дій.

Продовження психолого-педагогічного супроводу процесу формування дослідницької компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі НУШ відбувалося при вивченні математичної, громадянської й історичної, соціальної та здоров'язбережувальної, інформативної, мистецької й технологічної освітніх галузей. Головне їхнє призначення – забезпечення певного синтезу опрацьованої ними інформа-

ції, співвіднесення її з матеріалом попередніх уроків, розвиток критичного мислення, пізнавальної мотивації та дослідницької поведінки.

Як засвідчують результати експерименту, при системному упровадженні й реалізації дослідницького підходу в освітньому процесі НУШ це, перш за все, стимулювало учнів до наукового пошуку в процесі пізнання, сприяло отриманню суб'єктивно нового знання й надавало їм можливість робити власні маленькі відкриття. Таким чином, було створено й побудовано, на нашу думку, оптимальний освітній процес, який забезпечив умови для ефективного самонавчання здобувачів початкової освіти, оволодіння культурою синергійного мислення, технологією пошуку і ефективного опрацювання нової інформації.

З метою систематизації експериментальних даних на контрольному етапі педагогічного експерименту було здійснено комплекс моніторингових дій щодо діагностики кінцевого рівня сформованості дослідницької компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі Нової української школи. Слід підкреслити, що в експериментальних групах (ЕГ) дослідження проводилося відповідно до розробленого нами науково-методичного забезпечення процесу формування дослідницької компетентності учнів молодшого шкільного віку, а учасники контрольної групи (КГ) здобували початкову освіту за традиційною схемою освітнього процесу.

На контрольному етапі педагогічного експерименту проводилась обробка результатів дослідження, співставлення із завданнями та відповідний аналіз. Унаслідок проведення експериментального формувального впливу в ЕГ відбулися позитивні зміни у рівнях сформованості дослідницької компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі НУШ за показниками трьох визначених компонентів. Результати експериментальної роботи, відображені в таблиці 1, свідчать, що під час контрольного етапу педагогічного експерименту рівні сформованості зазначеного феномену в учнів ЕГ зазнали істотних змін на відміну від здобувачів освіти КГ, де вони виявились незначними.

Аналіз результатів КГ та ЕГ засвідчив розбіжності у зміні діагностованих параметрів. Так, за результатами педагогічного експерименту кількість здобувачів освіти ЕГ з початковим рівнем

Таблиця 1

**Динаміка рівнів сформованості дослідницької компетентності учнів початкових класів за показниками мотиваційно-ціннісного, процесуально-діяльнісного рефлексивно-оцінного компонентів, %**

Рівні	Констатувальний етап експерименту (56 осіб)	Контрольний етап експерименту	
		КГ	ЕГ
		26	30
Творчий	18,43	22,63	37,64
Продуктивний	28,47	39,65	54,80
Початковий	53,1	37,72	7,56

сформованості дослідницької компетентності зменшилася на 45,54%, а чисельність учнів з продуктивним і творчим рівнями збільшилася на 26,33% і 19,21% відповідно. Натомість, у контрольній групі показники мали незначні позитивні зміни.

Слід зазначити, що для перевірки достовірності результатів, одержаних у ході експерименту, нами проведено статистичний аналіз даних (табл. 2).

Статистичне порівняння контрольної й експериментальної вибірки проводилося одночасно за трьома критеріями:  $\chi^2$ -квадрат, коефіцієнт Фі та коефіцієнт спряженості Пірсона. Рівень достовірності відмінностей є 90%, а число ступенів свободи в цьому випадку дорівнює 10. Отримані результати дозволяють відхилити нульову статистичну гіпотезу про однорідність контрольної статистичної вибірки. Таким чином, ці вибірки якісно від-

різняються за досліджуваною властивістю, на діагностику якої спрямована наша методика. Отже, розроблена нами експериментальна методика володіє очевидною і дискримінантною валідністю, тобто демонструє різні значення для якісно різних груп, і ці значення є статистично достовірними.

Таким чином, можемо із упевненістю констатувати, що реалізація в освітньому процесі НУШ дидактичних засад формування дослідницької компетентності учнів початкових класів дійсно привела до суттєвих позитивних змін рівнів сформованості досліджуваного явища експериментальної групи. Відповідно до цього, переконливою підставою вважається досягнення поставлених у дослідженні мети і завдань.

**Висновки.** Проведене теоретичне й експериментальне дослідження дало змогу сформулювати висновки.

Таблиця 2

**Статистичний аналіз таблиць спряженості ознак для об'єднаної групи**

Змінна	$\chi^2$ -квадрат	Коеф. Фі	Коеф. спряж. Пірсона	Значимість	Гіпотеза $H_0$
1	22,9	0,362	0,341	0,0113	-
2	6,32	0,192	0,188	0,788	+
3	9,64	0,237	0,23	0,473	+
4	22,1	0,357	0,336	0,0147	-
5	19,7	0,338	0,321	0,0322	-
6	19,8	0,338	0,32	0,0313	-
7	17,5	0,321	0,306	0,0635	-
9	17,9	0,323	0,307	0,0567	-
10	22,6	0,352	0,332	0,0122	-
11	14,4	0,288	0,277	0,153	+
12	16,6	0,311	0,297	0,0832	-
13	12,6	0,271	0,261	0,246	+
14	22,7	0,364	0,342	0,0117	-
18	18,5	0,328	0,312	0,0468	-
19	11,5	0,26	0,252	0,319	+
20	24,3	0,376	0,352	0,0069	-
22	17,9	0,323	0,307	0,0574	-

1. Визначено й проаналізовано теоретичні засади проблеми формування дослідницької компетентності учнів початкових класів НУШ, основу яких становлять ідеї учених, що визначили пріоритетні концепти оптимальної дослідницької орієнтованої спрямованості цього процесу: актуалізація особистісно перетворювального сенсу пошукової діяльності здобувачів освіти; створення атмосфери дослідницько-пізнавальної співпраці; побудова суб'єкт-суб'єктного розвивального спілкування педагога і дитини, як рівноправних партнерів.

2. Розроблено й науково обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування дослідницької компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі НУШ, зокрема: надання освітньому процесу дослідницької спрямованості шляхом створення навчального середовища активно-пошукового характеру; реалізація потенційних задатків і можливостей учнів молодшого шкільного віку під час вико-

нання пошуково-дослідницьких завдань шляхом застосування диференційованого підходу; набуття і збагачення дослідницького досвіду учнів початкових класів через актуалізацію розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя та здобувачів освіти.

3. У результаті проведення експериментального формувального впливу в експериментальних групах відбулися позитивні зміни у рівнях сформованості досліджуваного феномену за показниками трьох компонентів. Якісний і кількісний аналіз одержаних результатів підтвердив ефективність запроваджених дидактичних засад формування дослідницької компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі Нової української школи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у науковому обґрунтуванні факторів впливу на процес створення розвивального середовища пошукового характеру у початковій школі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М., Дубовик С. Формування дослідницьких умінь на уроках української мови. *Учитель початкової школи*. 2019. № 9. С. 3–6.
2. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань. *Шлях освіти*. 2011. № 2(60). С. 11–15.
3. Литвин А. В. Застосування категорії «педагогічна умова» в наукових дослідженнях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 6. С. 35–50.
4. Прудченко І. Індивідуальний сенс педагогічної освіти. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 17–22.
5. Гораш К. Організація навчально-дослідницької діяльності учнів. *Директор школи*. 2012. № 5 (9). С. 1–5.

#### REFERENCES

1. Vashulenko M., Dubovyk S. (2019). Formuvannja doslidnycjykh uminj na urokakh ukrajinsjkoji movy [Formation of research skills in Ukrainian language lessons]. *Primary school teacher*, no. 9, pp. 3–6. [in Ukrainian]
2. Khrykov Je. M. (2011). Pedagoghichni umovy jak skladova naukovykh znanj [Pedagogical conditions as a component of scientific knowledge]. *The way of education*, no. 2(60), pp. 11–15. [in Ukrainian]
3. Lytvyn A. V. (2013). Zastosuvannja kateghoriji «pedagoghichna umova» v naukovykh doslidzhennjakh [Application of the category «pedagogical condition» in scientific research]. *Pedagogy and psychology of professional education*, no. 6, pp. 35–50. [in Ukrainian]
4. Prudchenko I. (2013). Indyvidualjnyj sens pedagoghichnoji osvity [Individual meaning of pedagogical education]. *Higher education of Ukraine*. no. 1, pp. 17–22. [in Ukrainian]
5. Ghorash K. (2012). Orghanizacija navchaljno-doslidnycjkoji dijalnosti uchniv [Organization of educational and research activities of students]. *School Director*, no. 5(9), pp. 1–5. [in Ukrainian]



**L. O. SUSHCHENKO**

*Doctor of Pedagogy Sciences, Professor,  
Head of the Department of Pre-school and Primary School Education,  
Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine  
E-mail: zcpu@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-6119-9151>*

**DIDACTIC PRINCIPLES OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE  
APPLICANTS FOR PRIMARY EDUCATION IN THE LEARNING PROCESS:  
RESULTS OF THE RESEARCH**

The article presents the results of an experimental study effectiveness of didactic principles of formation of research competence primary school students in the educational process of the New Ukrainian school.

The theoretical foundations of the formation problem have been determined and analyzed research competence of primary school students of NUS, the basis of which are the ideas of scientists, that defined the priority concepts of the optimal research-oriented orientation of this process: actualization personally transformative meaning of search activities of primary school students; creating an atmosphere of research and cognitive cooperation; building subject-subject developmental communication between the teacher and the child, as equal partners.

Organizational and pedagogical conditions have been developed and scientifically substantiated formation of research competence of primary school students in the educational process of NUS, in particular: providing the educational process research focus by creating an active and search nature learning environment; realization of potential resources and capabilities of elementary school students during the research tasks by applying a differentiated approach; acquisition and enrichment of research experience of primary school students through actualization of the developmental subject-subject interaction of the teacher and students.

As a result of experimental formative influence in experimental groups experienced positive changes in levels of formation of the studied phenomenon according to indicators of three components.

Qualitative and quantitative analysis of the obtained results confirmed the effectiveness implemented didactic principles of formation of research competence primary school students in the educational process of the New Ukrainian school.

**Key words:** experimental verification, research competence, research skills, younger students, educational process, New Ukrainian school.

УДК 373

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.8>**О. В. ХРОМЧЕНКО***кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри граматики англійської мови,**Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна**Електронна пошта: [okne4morh@gmail.com](mailto:okne4morh@gmail.com)**<https://orcid.org/0000-0001-7437-6041>***МОТИВИ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ТА УМОВИ ЇХ ФОРМУВАННЯ**

Дослідження структури навчальної мотивації у студентів I та II курсів показало, що вона абсолютно однакова для студентів і з високою, і з низькою професійною спрямованістю. На всіх курсах провідне рангове місце займають професійні мотиви навчання, і це є свідченням того, що студенти бачать цілі та цінності вищої освіти та самого процесу навчання, насамперед у реалізації професійних устремлень. Таким чином, прагнення стати професіоналом у певному виді діяльності, що виступає як мотив-ціль, наповнює професійним змістом і саму навчальну діяльність.

Що ж до інших видів мотивації, їх значення і рангові місця змінюються різних етапах навчання у кожній групі неоднаково. Лише на V курсі в обох групах утилітарні (переважно матеріальні) мотиви починають домінувати над пізнавальними мотивами та мотивами соціальної ідентифікації. Загалом можна сказати, що структура навчальних мотивів у студентів групи А у процесі їхнього навчання більш динамічна і диференційована, завдяки чому, очевидно, у цих студентів підтримується високий рівень навчально-пізнавальної активності на всіх етапах навчання.

Умовами формування та розвитку мотивів професійного досягнення у студентському віці виступають такі: сформоване професійне уявлення студентів; чітко визначена та усвідомлена кінцева мета учіння; розуміння практичної значущості та зв'язку з кінцевою метою кожного окремо взятого заняття, кожного виду роботи; використання методів емоційної регуляції у навчальній діяльності.

Умовами формування та розвитку пізнавальних мотивів учіння визначаються: ведення навчального процесу на рівні функціональних можливостей студента, максимальна опора на мисленнєву діяльність; емоційна атмосфера навчання; сприятливе спілкування в навчальному процесі; активізація учбової діяльності студентів.

Дослідження психологів показали, що оволодіння методами пізнавальної діяльності має високий мотивуючий потенціал. Як один із шляхів реалізації цієї ідеї може виступати така організація навчального процесу, в умовах якої б формувалася та постійно підтримувався інтерес до способів самостійного здобуття знань.

**Ключові слова:** мотивація, мотиви учіння, студенти.

**Постановка проблеми.** Проблема мотивації студентів до навчання є предметом пильної уваги та дослідницького інтересу серед психологів та педагогічних працівників.

Поняття мотивація може використовуватися як в широкому сенсі, та передбачає сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер особистості, її поведінку [Klimova Frydrychova : 2601], або зводиться до одного якого-небудь конкретного збуднику, наприклад інстинкту, потягу, потреби [Ozuturk : 10].

**Аналіз попередніх досліджень.** Складність проблеми мотивації обумовлює численні підходи до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення.

На етапі активних пошуків інноваційних форм, методів, освітніх технологій, які б задовольнили сучасні вимоги науковості, педаго-

гічної доцільності та ефективності навчання, зростає роль мотивації навчання.

Згідно з педагогічною теорією, під мотивацією розуміють застосування різних способів і засобів формування в учнів позитивних мотивів і через них позитивного ставлення до навчання. Відомо, що мотивацією до навчання є інтерес. Він викликаний внутрішніми імпульсами, які спонукають людину до активної пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння та успішне застосування знань, навичок і вмінь [Гончаренко : 199].

**Виклад основного матеріалу.** Виділяють два рівні поняття інтересу: на рівні безпосередньої цікавості, так би мовити, поверхневого інтересу, та на рівні внутрішнього інтересу. Інтерес на рівні цікавості легко збуджується багатограними зовнішніми ефектами, які можуть бути випадковими й охоплюють велике

коло навчальних предметів, стимулюючи їх вивчення. Такий інтерес викладачеві важко постійно підтримувати, він потребує значних методичних і дидактичних зусиль. Такий інтерес не здатний забезпечити довготривалу цікавість студента і не перетворюється в стійку рушійну силу пізнавальної діяльності. Причиною того є те, що поверхнево збудований інтерес швидко задовольняється, а отримані під його впливом знання досить швидко забуваються [Пайкуш : 215].

Внутрішній інтерес опосередкований духовними цінностями, цілями, наполегливою працею, успіхом і особистим задоволенням, тому виступає рушійною силою пізнавальної діяльності [Пайкуш : 215]. «Внутрішній інтерес є педагогічною цінністю не лише як стимул до навчання, як тимчасовий психічний стан пізнавальної спрямованості, а як риса характеру учня, як виховний результат навчального процесу, який формує в учнів працелюбне ставлення до пізнання» [Chen : 53–55].

Створення глибокого, стійкого інтересу до навчання – одне з найважливіших завдань кожного викладача. Цьому сприяє вмиле керування розумовою діяльністю студентів. Для забезпечення активізації та розвитку пізнавальної діяльності студентів необхідно розробити таку систему методів, прийомів і засобів навчання, які сприятимуть підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь застосовувати їх на практиці [Семеріков : 6].

Глибокі інтереси можуть виникати лише на основі внутрішньої мотивації. Під внутрішньою мотивацією розуміють внутрішньоособистісну зацікавленість у діяльності – самомотивацію. Вона залежить від таких факторів, як значимість діяльності, цікавість, суперництво, рівень домагань. У відмінності від внутрішньої мотивації, зовнішня мотивація непродуктивна та, як правило, короточасна. Здійснюючи навчання на основі зовнішньої мотивації, учень часто зазнає внутрішній дискомфорт неузгодженості вимог діяльності із глибинними потребами й мотивами. Виникнення додаткових труднощів або зниження інтенсивності зовнішнього фактора (наприклад, зменшення погрози покарання) призво-

дять до припинення навчальної діяльності. Зовнішня мотивація будується на зовнішніх факторах: острахи покарання, придбання якогось моральних або матеріальних пільг [Коваленко, Пономаренко, Поспелова : 15].

Будь-яка діяльність, у тому числі й навчальна, спрямована на досягнення мети. Мета – бажаний результат (предмет прагнення), те, що бажано здійснити.

Мета виступає у двох аспектах: як результат нормативного зразка, який повинен бути досягнутий учнем. Зовні він виражений у вигляді навчального завдання, а внутрішньо – у вигляді суб'єктивного образу потенційного результату; як рівень досягнень, що представляє собою кількісний аспект мети. Залежно від оцінки своїх можливостей, прагнень, минулого досвіду й соціальних факторів, учень визначає для себе той рівень досягнення мети, який для нього буде задовільним.

У вигляді мети виступає лише бажаний результат. Саме привабливість майбутнього результату надають йому мотивуючий характер. Привабливість може бути внутрішньою, коли результат привабливий сам по собі, і зовнішньою, коли результат привабливий своїми наслідками. Якщо учневі цікаве навчання тим, що він одержує на уроці нові знання, те це внутрішня привабливість навчальної діяльності. Якщо учень займається, щоб одержати схвалення батьків або підвищити свій статус серед одногрупників, то це зовнішня привабливість. Психологи виділили фактори зовнішньої й внутрішньої привабливості мети навчання .

Внутрішня привабливість виникає тоді, коли результат: забезпечує самостійність розумової роботи й діяльності; відкриває шлях власного розвитку; забезпечує самовираження; викликає почуття задоволення від правильно виконаного завдання; задовольняється потреба в самоактуалізації й самореалізації.

Зовнішня привабливість виникає тоді, коли результат: дозволяє добитися авторитету в групі; підвищує престиж; збільшує можливість соціально-психологічних контактів; забезпечує матеріальне благополуччя ; забезпечує соціальне визнання [Грибенюк : 103]. Суб'єктивно привабливість виражається в мотиві діяльності, тобто коли суб'єктивна мета співвідноситься з актуальною потребою, виникає мотив.

Поняття «мотив» надзвичайно багатозначне й суперечливе, тому виникає потреба з'ясування його змісту. Мотив – це те, що дозволяє учневі приписувати результату певну цінність і значущість. Мотив є наміром, що визначився, бажанням щось зробити й разом з метою становить основний регулятор поведінки, включений у вищий рівень психологічної системи діяльності. Чим вище привабливість і значимість результату для особистості, тим сильніше буде мотив [Кобяцька : 84–85].

Більшість дослідників визначають провідними учбово-пізнавальні мотиви. Але якщо пізнавальні мотиви є високопродуктивними для процесу учіння школярів, то у вищому навчальному закладі їх роль дещо змінюється. Особливості соціального стану студентства та їх вікові характеристики впливають на діяльність таким чином, що вона вже не може спонукати лише пізнавальними мотивами, пізнавальним інтересом. Формування учіння заради учіння вже не спрацьовує. На передній план тут виходить професійна спрямованість студентів, їх орієнтація на майбутнє, яка часто носить відверто прагматичний характер. Саме тому процес учіння у вищому навчальному закладі характеризується своїми специфічними мотивами, які багато в чому відрізняються від мотивів учіння школярів, і вимагають детального вивчення [Красноголова : 6].

Ми виходимо з того, що учбова діяльність, як і будь-яка діяльність людини, завжди полімотивована, тобто спонукається одночасно рядом мотивів [Грибенюк : 103].

Аналіз літературних джерел дав змогу визнати, що провідними мотивами учіння студентів є мотиви професійного досягнення та особистого престижу, менш значущі прагматичні (отримати диплом про вищу освіту) та пізнавальні. Правда, на різних курсах роль домінуючих мотивів змінюється. На першому курсі провідний мотив – «професійний», на другому – «особистого престижу», на третьому і четвертому курсах – обидва цих мотива, на четвертому – ще й «прагматичний». На успішність навчання більшою мірою впливали «професійні» та «пізнавальні» мотиви. «Прагматичні» мотиви були в основному характерні для слабовстигаючих студентів. Схожі дані отримані й іншими авторами. На першому –

стартовому – етапі переходу абітурієнта до студентських форм життя й навчання як провідний мотив виділяє престижний (твердження себе в статусі студента), на другому місці – пізнавальний інтерес, а на третьому – професійно-практичний мотив [Shagdarsuren : 91–94]. С. Семеріков не вивчав мотив «престижу», а виявляла загальносоціальні мотиви (розуміння високої соціальної значущості вищої освіти). За даними його дослідження, на всіх курсах перше місце по значущості займав «професійний» мотив. Друге місце на першому курсі було в «пізнавального» мотиву, але на наступних курсах на це місце вийшов загальносоціальний мотив, витіснивши «пізнавальний» мотив на третє місце. «Утилітарний» (прагматичний) мотив на всіх курсах займає четверте місце; характерно, що від молодших до старших курсів його рейтинг падав, у той час як рейтинг «професійного» мотиву, як і «загальносоціального», зростав [Семеріков].

У добре встигаючих студентів «професійний», «пізнавальний» та «загальносоціальні» мотиви були виражені більше, ніж у середньо встигаючих, а «утилітарний» мотив в останніх був виражений сильніше, ніж у перших. Характерно й те, що в добре встигаючих студентів «пізнавальний» мотив займав друге місце, а в студентів із середньою успішністю – третє.

Озутурк Г. спостерігав динаміку зміни від 1-го до 4-го курсу мотивів творчого досягнення, «формально-академічного» досягнення й «потреби «досягнення» у студентів психологічного факультету. Під мотивом творчого досягнення автор розуміє прагнення до розв'язання якого-небудь наукового або технічного завдання й до успіху в науковій діяльності. Мотив «формально-академічного» досягнення розуміється ним як мотивація на оцінку, гарну успішність; «потреба досягнення» означає яскраву виразність того й іншого мотиву. Науковець виявив, що мотив творчого досягнення й потреба досягнення збільшуються від 3-го до 4-го курсу, а мотив «формально-академічного» досягнення знижується від 2-го до 4-го курсу. При цьому мотив творчого досягнення на всіх курсах значно домінував над мотивом «формально-академічного» досягнення [Ozuturk : 9–11].

А. Гебос виділені фактори (умови), що сприяють формуванню в студентів позитивного

мотиву до навчання: усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання; усвідомлення теоретичної й практичної значущості засвоєваних знань; емоційна форма викладу навчального матеріалу; показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять; професійна спрямованість навчальної діяльності; вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності; наявність допитливості й «пізнавального психологічного клімату» у навчальній групі [Гебос].

Н. П. Коваленко, С. В. Пономаренко, Г. Д. Поспелова, О. Л. Шерстюк запропонували для мотивів навчальної діяльності свою класифікацію Перший вид мотивів він називав «негативними». Під цими мотивами він розумів спонукання учня, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути в тому випадку, якщо він не буде вчитися : догани, погрози батьків і т.п. При такому мотив – це навчання без усякого бажання та без інтересу до одержання освіти. Тут мотивація здійснюється за принципом «із двох зол обирати менше». Мотив відвідування навчального закладу не пов'язаний з потребою одержання знань або з метою підвищити особистісний престиж. Цей мотив необхідності, властивий деяким учням, не може привести до успіхів у навчанні, і його здійснення вимагає насильства над собою. При слабкому розвитку вольової сфери це призводить до того, що учень залишає навчання у цьому закладі.

Другий різновид мотивів навчальної діяльності теж пов'язаний із внеучбовою ситуацією, що має, однак, позитивний вплив на навчання. Впливу з боку суспільства формують в учня почуття боргу, яке зобов'язує його отримати освіту, у тому числі й професійне, і стати повноцінним громадянином, корисним для країни, для своєї родини . Така установка на навчання, якщо вона стійка й займає істотне місце в спрямованості особистості учня, робить навчання не просто потрібним, але й привабливим, дає сили для подолання ускладнень, для прояву терпіння та наполегливості.

Третій вид мотивації пов'язаний із самим процесом навчальної діяльності. У цьому випадку мотивами до навчання є потреба в знаннях, допитливість, прагнення пізнавати нове. Учень отримує задоволення від росту своїх

знань при освоєнні нового матеріалу; мотивація навчання виникає у наслідку стійкого пізнавального інтересу. Специфіка мотивації навчальної діяльності залежить від особистісних особливостей учнів, тобто від потреби в досягненні успіху або, навпаки, від ліні, пасивності, небажання робити зусилля над собою [Коваленко 2020 : 43–48].

На базі загальної мотивації навчальної діяльності (професійної, пізнавальної, прагматичної, соціально-суспільної й особисто-престижної) у студентів формується певне відношення до різних навчальних предметів. Воно обумовлюється наступними чинниками : важливістю предмета для професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності; інтересом до певної галузі знань і до даного предмета як її частини ; якістю викладання, що передбачає знання викладачем ціннісних орієнтацій студентів, їх ідеалів, потреб, інтересів, рівнів домагань, спрямованості і індивідуальної своєрідності кожного із студентів. Усі ці мотиватори можуть перебувати в різних відносинах один з одним: взаємодіяти, коли група мотивів спонукає до досягнення однієї мети або конкурувати, тобто протидіяти один одному, а також мати різний вплив на навчання. Для отримання повного уявлення про мотиви навчальної діяльності для кожного учня, необхідно виявити значимість всіх цих компонентів складної мотиваційної структури. Це дозволить визначити й мотиваційну напруженість у даного суб'єкта, тобто суму компонентів мотиву навчальної діяльності: чим більше компонентів обумовлює цю діяльність, тим більше в нього мотиваційна напруга [Коваленко 2020 : 45–46]

Умовами формування та розвитку мотивів професійного досягнення у студентському віці виступають: сформоване професійне уявлення студентів; чітко визначена та усвідомлена кінцева мета учіння; розуміння практичної значущості та зв'язку з кінцевою метою кожного окремо взятого заняття, кожного виду роботи; використання методів емоційної регуляції в учбовій діяльності. Умовами формування і розвитку пізнавальних мотивів учіння визначаються: ведення навчального процесу на рівні функціональних можливостей студента, максимальна опора на мислительну діяльність; емоційна атмосфера навчання; сприятливе

спілкування в навчальному процесі; активізація учбової діяльності студентів.

**Висновки.** Дослідження науковців показали, що оволодіння способами пізнавальної діяльності має високий мотивуючий потен-

ціал. Як один із шляхів реалізації цієї ідеї може виступати така організація навчального процесу, в умовах якої б формувалася та постійно підтримувався інтерес до способів самостійного здобуття знань [Красногорова: 7–8].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гебос А. И. Психология познавательной активности учащихся (в обучении). Кишинев, 1975. 104 с.
2. Гончаренко С. У. Професійна освіта: Словник / за ред. Н.Г. Ничкало. К. : Вища школа, 2000. С. 380.
3. Грибенюк Г. С. Мотиви в структурі саморегуляції суб'єкта. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 2. С. 101–102.
4. Коваленко Н. П., Боброва Н. О., Ганчо О. В., С. В. Зачепіло. Мотивація студентів як запорука успішного професійного розвитку. *МЕДИЧНА ОСВІТА*. 2020. № 3. С. 43–48.
5. Коваленко Н. П., Пономаренко С. В., Г. Д. Поспелова, О. Л. Шерстюк Мотивація навчальної діяльності як запорука успішної професійної підготовки студента. *Сучасний підхід до викладання навчальних дисциплін в контексті підвищення якості вищої освіти* : матеріали 50-ї наук.-метод. конф. викладачів і аспірантів (Полтава, ПДАА, 26–27 лютого 2019 р.). Полтава, 2019. С. 13–16.
6. Красногорова І.Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1999. 20 с.
7. Кобяцька І. Роль мотивації вивчення іноземної мови студентами технічних ВНЗ у період адаптації. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 5. С. 82–87.
8. Пайкуш М. Мотивація інтересу до вивчення фізики у гімназіях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 6. С. 214–219.
9. Семеріков С.О. Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні чисельних методів у об'єктно-орієнтованій технології програмування : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2001. 20 с.
10. Chen, L. Attitude and Motivation for English Learning. *Studies in Literature and Language*. 2014. P. 51–56.
11. Frydrychova Klimova, B. Motivation for Learning English at a university level. *Procedia Social and Behavioral Science*. 2011. P. 2599–2603.
12. Ozuturk, G., Cigdem H. "Determination of University students' motivation in the EFL classroom." *Procedia Social and Behavioral Science*. 2014. P. 7–12.
13. Shagdarsuren S., Batchuluun U., Lang D. Study of Motivation Types of English-Majoring Students and Demotivating Factors – in the Context of National University of Mongolia, Erdenet School. *The Journal of Teaching of English for Specific and Academic Purposes*. Vol. 8, No 2, 2020, P. 83–93.

#### REFERENCES

1. Hebos A. Y. (1975) *Psykhohohyia poznavatelnoi aktyvnosti uchashchychksia (v obuchenyy)*. Kyshynev.
2. Honcharenko S. U. (2000) *Profesiina osvita: Slovnyk / za red. N.H. Nychkalo*. K. : Vyshcha shkola.
3. Hrybeniuk H. S. (2005) *Motyvy v strukturi samorehuljatsii subiekta*. Pedahohika i psykhohohyia. № 2. S. 101–102.
4. Kovalenko N. P., Bobrova N. O., Hancho O. V., Zachepilo S. V. (2020) *Motyvatsiia studentiv yak zaporuka uspishnoho profesiinoho rozvytku*. MEDYCHNA OSVITA. № 3. S. 43–48.
5. Kovalenko N. P., Ponomarenko S. V., H. D. Pospelova, Sherstiuk O. L. (2019) *Motyvatsiia navchalnoi diialnosti yak zaporuka uspishnoi profesiinoi pidhotovky studenta*. Suchasnyi pidkhid do vykladannia navchalnykh dystsyplin v konteksti pidvyshchennia yakosti vyshchoi osvity : materialy 50-yi nauk.-metod. konf. vykladachiv i aspirantiv (Poltava, PDAA, 26–27 liutoho 2019 r.). Poltava. S. 13–16.
6. Krasnokolova I.B. (1999) *Formuvannia motyviv uchinnia studentiv u protsesi vykladannia anhliiskoi movy: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. K., 1999. 20 p.*
7. Kobiatska I. (2002) *Rol motyvatsii vyvchennia inozemnoi movy studentamy tekhnichnykh VNZ u period adaptatsii*. Pedahohika i psykhohohyia profesiinoi osvity. № 5. S. 82–87.
8. Paikush M. (2002) *Motyvatsiia interesu do vyvchennia fizyky u himnaziakh*. Pedahohika i psykhohohyia profesiinoi osvity. № 6. S. 214–219.
9. Semerikov S.O. (2001) *Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti studentiv pry vyvchenni chyselnykh metodiv u obiektno-orientovanii tekhnologii prohramuvannia* : avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.02. K., 1999. 20 p.
10. Chen, L. (2014) *Attitude and Motivation for English Learning*. *Studies in Literature and Language*. P. 51–56.
11. Frydrychova Klimova, B. (2011) *Motivation for Learning English at a university level*. *Procedia Social and Behavioral Science*. P. 2599–2603.
12. Ozuturk, G., Cigdem H. (2014) "Determination of University students' motivation in the EFL classroom." *Procedia Social and Behavioral Science*. P. 7–12.

13. Shagdarsuren S., Batchuluun U., Lang D. (2020) Study of Motivation Types of English-Majoring Students and Demotivating Factors – in the Context of National University of Mongolia, Erdenet School. The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. Vol. 8, No. 2, P. 83–93.

---

**O. V. KHRUMCHENKO**

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor at the Department of English Grammar,*

*Odesa National Mechnikov University, Odesa, Ukraine*

*E-mail: okne4morh@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0001-7437-6041>*

**STUDENTS' STUDY MOTIVES AND THE CONDITIONS OF THEIR FORMATION**

The study of the structure of educational motivation among first- and second-year students showed that it is absolutely the same for students with both high and low professional orientation. In all courses, the leading rank place is occupied by professional motivations for learning, and this is evidence that students see the goals and values of higher education and the learning process itself, primarily in the realization of professional aspirations. Thus, the desire to become a professional in a certain type of activity, which acts as a motive-goal, fills the educational activity itself with professional content.

As for other types of motivation, their importance and rank changes differently at different stages of training in each group. Only in the 5th year in both groups utilitarian (mainly material) motives begin to dominate cognitive motives and motives of social identification. In general, it can be said that the structure of educational motives among students of group A in the process of their education is more dynamic and differentiated, due to which, obviously, these students maintain a high level of educational and cognitive activity at all stages of education.

The conditions for the formation and development of motives for professional achievement in student age are as follows: formed professional image of students; a clearly defined and realized ultimate goal of learning; understanding of the practical significance and connection with the ultimate goal of each individual occupation, each type of work; the use of methods of emotional regulation in educational activities.

The conditions for the formation and development of cognitive learning motives are determined by: conducting the educational process at the level of the student's functional capabilities, maximum reliance on thinking activity; emotional learning atmosphere; favorable communication in the educational process; activation of students' educational activities.

Research by psychologists has shown that mastering the methods of cognitive activity has a high motivating potential. One of the ways to implement this idea can be such an organization of the educational process, under the conditions of which interest in methods of independent acquisition of knowledge would be formed and constantly maintained.

**Key words:** motivation, study motives, students.

УДК 37.091.214.398:159.923.2

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.9>

## Т. Е. ШВЕЦЬ

*кандидат педагогічних наук,*

*заступник директора з науково-методичної роботи,*

*Приватна школа «Афіни» м. Києва, м. Київ, Україна*

*Електронна пошта: [taniteshvets@gmail.com](mailto:taniteshvets@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0002-9713-7817>*

### АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ТЮТОР» І «ТЮТОРИНГ» У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ

У статті на основі вивчення, аналізу та узагальнення науково-педагогічної вітчизняної та зарубіжної літератури з'ясовані та теоретично обґрунтовані основні поняття технології тьюторингу. Автор доводить необхідність звернення до таких термінів як «індивідуалізація» та «персоналізація», адже саме вони є в основі поняття «тьюторинг» та потребують уточнення через їх термінологічну неузгодженість в науково-освітньому просторі. Автором наведені тлумачення понять «тьютор» і «тьюторинг» в контексті персоналізованого навчання та обґрунтовано відмінності між індивідуалізацією та персоналізацією.

У статті зазначено, що поняття «тьютор» в іншомовних джерелах використовується у різних значеннях: як учитель, наставник, репетитор (приватний учитель), консультант, помічник вчителя, вихователь. Автор зазначає, що тьютор може виконувати зазначені ролі відповідно до обраної моделі тьюторингу у навчальному закладі чи поза ним. Однак, зауважує на так званому «класичному розумінні» поняття – персональний наставник, та обґрунтовує у статті необхідність його уживання в контексті практичного впровадження у діяльність закладу освіти в Україні.

Аналіз поняття «тьюторинг» у статті зроблено через призму персоналізації. Автором обґрунтовано твердження про те, що індивідуальна освітня траєкторія може бути реалізована через індивідуальну освітню програму розвитку особистості як більш загальне та широке поняття, що може включати в себе один чи кілька індивідуальних планів розвитку особистості. У статті зазначено, що розуміння понять «тьютор» і «тьюторинг» дозволяє організовувати тьюторський процес у закладі освіти, коли учні діють з позиції активного суб'єкта відносно власного саморозвитку. Автор стверджує, що тьюторинг потрібно розглядати також у контексті виховання з огляду на його виховний потенціал. Також у статті надані авторські тлумачення зазначених понять.

**Ключові слова:** тьютор, тьюторинг, індивідуалізація, персоналізація, індивідуальна траєкторія розвитку особистості, індивідуальна програма розвитку особистості, індивідуальний план розвитку особистості.

**Вступ.** Інтеграція України у світову спільноту потребує перебудови системи середньої освіти на принципах індивідуалізації та персоналізації, що й підтверджується основними засадами реформування освіти в Україні, які акцентують увагу на необхідності реалізації індивідуального темпу навчання, урахування індивідуальних можливостей та особливостей учнів. Зазначене стає можливим за умов упровадження в освітнє середовище закладу загальної середньої освіти технології тьюторингу. Технологія актуальна, оскільки, відповідно до Концепції Нової української школи, учитель має бути здатний забезпечити реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Будь-яка педагогічна технологія виникає для задоволення нових потреб (цілей) суспільства, внаслідок наукових відкриттів або досліджень. І хоча тьюторинг не є інновацією, адже його історія сягає кількохсот років, звернення до цієї

педагогічної технології сьогодні стає все частіше, тому що проблема персоналізації та індивідуалізації освіти все більш актуалізується.

У вітчизняному науково-освітньому просторі питання термінології «тьюторинг» та «тьютор» присвячені праці: М. Альохіна, А. Бойко, Н. Дем'яненко, О. Іваніцької, М. Іващенко, Т. Койчевої, В. Кухаренка, К. Осадчей, Т. Осипової, С. Толочко.

Фундаментальні дослідження у сфері тьюторингу містяться у працях зарубіжних дослідників: Д. Вуд (D. Wood), К. Топпінг (K. Topping), М. Брей (M. Bray), Д. Палфрейман (D. Palfreyman), В. Мор (W. G. Moore), Е. О'Брайнт (E. Q. O'Briant), А. Бжежинська (A. Brzezińska), М. Будзинський (M. Budzyński), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), К. Чайкі-Хелмінська (K. Czayka-Chełmińska).

Питання «індивідуалізації» та «персоналізації» розглянуті у доробках вітчизняних та зару-



біжних вчених: С. Алексеевої, О. Братанич, І. Васильєвої, В. Володька, Ю. Лавриш, Г. Локаревої, А. Сбруєвої, Б. Брей (B. Brey), Б. Уолкера (B. Walker).

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз витоків тьюторингу потрібно розпочати від з'ясування первинного значення цього слова, яке походить від латинських виразів: *tutor*; *tueri*, *tute*, *tutus* та *tutela*. *Tutorem* в латинській мові називали захисника та опікуна, а також наступні види діяльності: забезпечувати, захищати, укривати, зберігати, підтримувати, справлятися, захищатися від чогось [Kopaliński].

Визначення тьюторингу у тезаурусі Міжнародного бюро освіти ЮНЕСКО, яке ми вважаємо найбільш повним та коректним з огляду на існуючу практику тьюторингу у світі сьогодні лунає наступним чином: тьюторинг – це будь-яка діяльність, що пропонує учню керівництво, консультацію або нагляд досвідченого та компетентного професіонала, коли наставник підтримує учня протягом усього процесу навчання (у школі, в навчальних центрах або на роботі) та може охоплювати: академічні предмети для підвищення навчальних досягнень; кар'єри, щоб полегшити перехід зі школи до роботи; особистісний розвиток, щоб заохотити учнів робити мудрий вибір [International].

Проблематиці тлумачення поняття «тьюторинг» присвячено багато як зарубіжних, так й вітчизняних робіт. Так, В. Мур стверджував, що тьюторинг – це така індивідуальна методика навчання, яка сприяє діалогу, аргументації та незалежному мисленню, що переважає усю критику на її адресу [Moore]. Відомі американські дослідники тьюторингу Е. Гордон, Р. Морган, Ч. О'Мейлі, Дж. Понтічелл позиціонують тьюторинг як життєво необхідну освітню практику, яка призначена допомогти більшій кількості дітей і дорослих найкращим чином досягти свого особистого потенціалу в навчання; як індустрію додаткових освітніх послуг [Gordon : 9–10].

К. Топпінг, як одна з основних дослідниць тьюторингу ровесників (*peer tutoring*) вважає, що тьюторинг краще розуміється через соціальну взаємодію, в якій розвиток підопічного відбувається завдяки соціальній та пізнавальній взаємодії тьютора та підопічного у «зоні найближчого розвитку» [Topping : 324]. Цікавим

є погляд на тьюторинг В. Карраско та С. Лапена, які визначають тьюторинг як керування інтелектуальним, емоційним, особистісним та соціальним розвитком учнів/студентів; як індивідуальне навчання, що сприяє формуванню знань та поглядів учнів/студентів, допомагаючи їм планувати та розвивати свій академічний досвід [Carrasco : 338].

Х. Барроус називає тьюторинг процесом наставництва у навчанні, який відбувається в малих групах та спрямований на розвиток навичок мислення учнів (вирішення проблем, критичне мислення), допомагає їм ставати самостійними [Barrows : 5–7]. Класична оксбриджська (Оксфорд та Кембридж) модель тьюторингу розглядається дослідниками як система підтримки студентів в особистих, моральних та академічних питаннях; система освіти, що базується на індивідуальному навчанні, метою якого є розвиток самостійного мислення студентів [Palfreyman].

Отже, тьюторинг в англійській науковій літературі представлений як індивідуальна система навчання, яка може відбуватися в малій групі чи один-на-один, реалізується як спеціально організована система освіти або як додаткова освіта (приватний тьюторинг, спеціально організована допоміжна освіта, консультації, допомога у навчанні тощо), здійснюється педагогом або страшим чи більш досвідченим студентом/учнем. Крім академічних задач, тьютори також підтримують своїх підопічних в їх особистісному розвитку.

Звернемося до польських досліджень, які для нас важливі з огляду на досить тривалий досвід впровадження тьюторингу в системі середньої освіти Польщі. Е. Нервінська тлумачить тьюторинг як індивідуалізовану виховну працю тьютора, що сконцентрована на потребах та потенціалі учня, що дозволяє учню набувати соціально-особистісних компетентностей [Tutoring : 12]. М. Будзинський, засновник тьюторської практики в школах Польщі дає своє визначення шкільного тьюторингу як форми індивідуальної педагогічної праці та як процес виховної співпраці тьютора і підопічного [Tutoring : 31]. А. Сарнат-Частко пише, що тьюторинг – це індивідуальна праця з учнем, що дозволяє пізнати його слабкі та сильні сторони, разом з ним спланувати його розвиток

та допомогти йому пройти цей шлях, тобто увага зосереджена на розвитку особистості [Sarnat-Ciastko : 21]. К. Чайка-Хелмінська говорить про тьюторинг як про запланований процес розвитку особистості через підтримку тьютором з метою розкриття її потенціалу та спрямуванні на саморозвиток [Czayka-Chełmińska : 38].

Характерним та спільним у визначенні поняття «тьюторинг» у провідних польських дослідників є тлумачення його не як системи навчання, а як системи виховання та розвитку потенціалу учня; як процесу підтримки учнів, що реалізується через індивідуальну співпрацю тьютора і підопічного.

Звернемося до вітчизняних наукових розвідок щодо розкриття поняття тьюторинг. С. Толочко визначає тьюторинг як педагогічну діяльність, що поєднана з особливо впорядкованою системою освіти, що здійснюється в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній чи груповій формі [Толочко : 237]. В. Кузьмін визначає тьюторинг як одну з інституалізованих форм наставництва, як технологію індивідуалізації освіти [Кузьмін]. А. Бойко подає поняття «тьюторинг» як форму індивідуальної роботи студентів і викладача, що спрямована на розвиток мотивації й інтересу до професії, активізації самостійного формування особистості майбутнього фахівця [Бойко].

У тлумаченні тьюторингу використовується поняття «індивідуалізація». Тому вважаємо за потрібне звернутися до його роз'яснення в контексті тьюторингу. Звернемо увагу на те, що важливість та необхідність індивідуалізації зазначена у Концепції Нової української школи: «Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками» [Нова].

Індивідуалізація процесу навчання в українському педагогічному словнику подається «як організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» [Гончаренко : 142]. С. Гончаренко та В. Володько вважали, що «індивідуалізація

навчання – це організація такої системи взаємодії між учасниками процесу навчання, за якої якнайповніше враховуються й використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистісної структури, відбувається пошук засобів, які б сприяли формуванню індивідуальної особистості» [Володько : 13].

С. Алексеева вважає, що індивідуалізація навчання це «система засобів, що спрямовані на підтримку і розвиток самобутності учнів з метою самостійного вибору власних смислів навчання» [Алексеева : 293]. На думку Ю. Лавриш, індивідуалізація – це процес урахування індивідуальних особливостей та освітніх потреб учнів шляхом конкретизації змісту, форм, методів і засобів організації навчальної діяльності [Лавриш]. В. Єремеева виходить з розуміння індивідуалізації як особливої форми організації навчання (системи), в основі якої є вивчення індивідуальних особливостей учня, на основі чого здійснюється вибір способів, прийомів, темпу навчання [Єремеева].

Можна відмітити, що у визначенні вітчизняних науковців спільним є уживання поняття «індивідуалізація» в контексті навчально-виховної діяльності, як організації безпосередньо навчання, як системи відносин учня та учителя, врахування індивідуальних особливостей, потреб, здібностей учнів та спрямування на розкриття їх потенціалу.

Розглянемо також термін «персоналізація», який з'явився у вітчизняних дослідженнях у зв'язку з впровадженням дистанційного та змішаного навчання. Мусимо зазначити також, що педагоги-науковці досить часто ототожнюють поняття «індивідуалізація» та «персоналізація», тому ми звернемося і до порівняння цих термінів.

Так, поняття «персоналізація» в Україні у нормативних документах з'явилося лише під час всесвітньої пандемії, у розроблених МОН України «Рекомендаціях щодо впровадження змішаного навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти» (24.06.2020 р.), де «персоналізація – це здатність створювати навчальне середовище, яке дозволяє студентам реалізувати власні цілі, темп та/або спосіб навчання» [Рекомендації : 16].

Як зазначає Г. Локарева персоналізоване навчання у науковій літературі розглядається як «підхід, метод, модель, концепція та являє собою спільну діяльність викладача і студента, яка враховує індивідуальність, слабкі та сильні сторони, таланти та здібності, інтереси студента; розвиває всі сфери особистості, формує навички самостійної роботи, визначає цілі та досягає їх у своєму житті» [Локарева : 189]. О. Братанич пов'язує персоналізацію навчального процесу більшою мірою з його виховним аспектом [Братанич]. І. Васильєва вважає, що персоналізація одна із загальноосвітніх тенденцій розвитку освіти, яка орієнтує освітній процес на розвиток і становлення стосунків учасників освітнього процесу, ґрунтованих на повазі прав кожної людини, почуття власної гідності; реалізації власного потенціалу [Васильєва : 375]. А. Сбруєва у дослідженні британської системи освіти в контексті реформ ХХІ ст. вказує, що широке міжнародне визнання отримала концепція персоналізованого навчання британського дидакта, теоретика, організатора інноваційних шкільних мереж Д. Харгрівса, який трактує персоналізацію навчання як процес, що передбачає урахування інтересів і потреб кожного учня [Сбруєва : 63].

Порівняння понять «індивідуалізація» та «персоналізація» були зроблені та обґрунтовані низкою зарубіжних вчених: індивідуалізоване навчання задовольняє потреби кожної дитини окремо (на відміну від диференційованого, яке є методом навчання для груп учнів одного академічного рівня), але академічні цілі для всього класу однакові – відповідати державним стандартам та вимогам курсу на рівні класу. Учителю в індивідуалізованому навчанні діє як фасилітатор, який адаптує відповідні індивідуальні плани навчання чи шляхи досягнення навчальних цілей для кожного учня в класі. І тут важливо розуміти, що індивідуалізоване навчання ініціюється вчителем. Персоналізоване ж навчання ставить учня на місце суб'єкта, який керує своїм навчанням. Персоналізоване навчання залучає кожного учня в процес вибору навчальної діяльності на основі власного стилю навчання, інтересів, талантів та інших уподобань. Кожен учень визначає свої навчальні цілі та орієнтири під керівництвом вчителя, учні рухаються вперед у своєму темпі, виходячи

з освоєння змісту освіти, заснованої на компетенціях. В індивідуалізованому навчанні основний фокус зосереджується на когнітивному аспекті розвитку учня, в той час як в персоналізованому – не тільки на когнітивному, а на всіх: емоційному, соціальному, особистісному досвіді тощо. І, нарешті, в індивідуалізованому навчанні ключову роль відіграє вчитель, а в персоналізованому – наставник [Bray].

Отже, аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень дає нам можливість зробити узагальнення в контексті поняття «тьюторинг». Ми будемо дотримуватися думки, що тьюторинг це багатовимірне поняття, тому у визначенні зазначимо кілька важливих на нашу думку аспектів. Отже, тьюторинг – це процес підтримки розвитку особистості з метою розкриття її потенціалу; це особливим способом організована педагогічна діяльність, яка охоплює не лише навчальну, а й виховну сфери та спрямована на саморозвиток і самореалізацію особистості, може бути реалізована через індивідуальну співпрацю один-на-один та в малих групах; передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини; здійснюється на засадах персоналізації: учень/студент – автор свого освітнього та життєвого шляху, активний учасник планування власної діяльності, який реалізує свій персональний шлях за допомогою тьютора-наставника.

У словнику «The Greenwood Dictionary of Education» поняття «тьютор» тлумачиться таким чином: у Британії більшість коледжів та університетів призначають співробітників, які беруть на себе відповідальність допомагати студентам в їх академічній діяльності, сприяти їх особистісному розвитку, здійснювати контроль над їх успішністю, бути комунікатором між студентами та адміністрацією навчального закладу [Lochte : 364].

К. Осадча визначає, що тьютор – це особа, яка на основі з'ясування індивідуальної освітньої траєкторії особистості тьюторанта, забезпечує розробку індивідуального освітнього маршруту і супровід його індивідуальної освітньої програми, організовуючи досягнення освітніх цілей особистості [Осадча : 56]. С. Толочко вважає, що тьютор – це педагог, який забезпечує академічний супровід створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня або студента, супроводжує його в самостійному

пересуванні [Толочко : 237]. І. Цюпак, який досліджує тьюторинг в системі дошкільної освіти подає своє розуміння поняття «тьютор» як наставника, що допомагає дитині в організації освітньої діяльності, пізнанні світу [Цюпак].

Нам імпонують підходи А. Бойко і Н. Дем'яненко, які зосереджують увагу не лише на академічній складовій діяльності тьютора, а також на розвитку потенціалу студента чи учня, їх самореалізації тощо. Так А. Бойко подає наступне розуміння поняття: тьютор вільна педагогічна професія, а в системі відкритої освіти – її системоутворювальний компонент, який надає різні форми педагогічної і психологічної підтримки студентам чи учням [Цюпак : 4–6]. При цьому А. Бойко акцентує увагу на тому, що тьютор – це педагог, який більше спостерігає, слухає, думає, для нього важливо не говорити багато самому, а вдумливо сприймати, розуміти співрозмовника і ситуацію, щоб зробити правильний висновок про розвиток і формування кожної особистості [Бойко : 189].

Н. Дем'яненко зазначає, що, «тьютор – це універсальна педагогічна професія в реалізації ідеї індивідуалізації освіти на будь-яких її щаблях; суб'єкт, що супроводжує освітньо-професійний розвиток студентів; тьютор здійснює оформлення індивідуального освітнього запиту, формування індивідуальної освітньої траєкторії, розроблення, методичне забезпечення і реалізацію індивідуальної освітньої програми у різних формах; забезпечує аналіз і рефлексію результатів реалізації індивідуальної освітньої програми» [Дем'яненко : 9].

В англійській науковій літературі поняття «тьютор» переважно розглядається в контексті підтримки, допомоги учням чи студентам в їх просуванні у навчальній діяльності. Узагальнюючи, можна говорити про наступні визначення: тьютор – це приватний учитель чи репетитор, який здійснює індивідуальний підхід у процесі навчання [O'Briant; Bray]; тьютор той, хто сприяє покращенню академічних успіхів учнів чи студентів, благополуччю шляхом індивідуальної комплексної підтримки, тьютор є персональним наставником учня чи студента, він консультує, інформує, надає зворотний зв'язок з метою підтримки навчальних навичок, допомагає у постановці цілей та їх досягненні,

у розкритті потенціалу учня чи студента, підтримує на шляху до самостійності [Ghenghesh; Lochtie; Myers]. Класична модель тьюторингу описана Д. Палфрейманом, який зазначає, що тьютор – це наставник студентів; в основі співпраці лежить ідея, що тьютор вчить думати самостійно; студент займає активну позицію у навчанні; тьюторинг відбувається один-на-один, але не є заміною таких видів діяльності, як лекції та семінари, а скоріш їх доповненням [Palfreyman].

Аналізуючи праці польських науковців, ми виділили наступні тлумачення поняття «тьютор». Тьютор – це особа, яка допомагає, підтримує, ставить виклики перед учнем; тьютор – це опікун, вчитель, який підтримує учня на шляху дорослішання, виконує ролі майстра, вихователя, радника та педагога; тьютор – це опікун, відповідальний дорослий, який буде відносини з підопічним та допомагає йому пізнати самого себе, реалізовувати цілі, вирішувати проблеми та долати виклики; тьютор – викладач, своєрідний провідник у сфері освіти; тьютор – спеціаліст найчастіше з педагогічною освітою, який в процесі індивідуальної роботи з учнем допомагає скласти індивідуальну програму навчання, з врахуванням сильних та слабких сторін учня та супроводжує його в процесі її реалізації [Bałachowicz; Carrasco; Tutoring].

**Результати.** Ми вважаємо, що поняття «тьютор» необхідно розглядати у контексті моделі тьюторингу, яка реалізовується в навчальному закладі та, відповідно, функцій, які виконує тьютор. Нам імпонує думка про те, що тьютор працює не лише з освітньою складовою, супроводжуючи індивідуальну освітню траєкторію учня чи студента, а також є тією особою, що опікується моральним становленням особистості, розвитком її соціально-особистісних компетентностей. В цьому контексті, ми подаємо широке розуміння поняття «тьютор» – як наставника, дорослу та досвідчену людину, фахівця у сфері освіти, який вміє працювати на засадах персоналізації.

Діяльність тьютора розгортається під час підтримки своїх підопічних у реалізації ними власних індивідуальних освітніх та життєвих траєкторій. Якщо звернемося до нормативних документів України у сфері освіти, то побачимо, що поняття індивідуальної освітньої тра-

екторії представлено як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їхньої складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія може бути реалізована через індивідуальний навчальний план – документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів» [10]. Таким чином, індивідуальна освітня траєкторія розглядається в контексті персоналізації. Реалізована вона може бути через «індивідуальну

програму розвитку особистості» – як більш загальне та широке поняття, що може включати в себе один чи кілька «індивідуальних планів розвитку особистості».

**Висновки.** У підсумку зазначимо, що дуже важливим, на нашу думку, є розуміння відмінності понять «персоналізації» та «індивідуалізації» в контексті тьюторингу. Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел свідчить про часте їх отождолення. Однак, зауважимо, що тьюторинг, як педагогічна технологія, що зародилась, оформилась та стала системою освіти у Великобританії, звідки її запозичили інші країни та адаптували до своїх освітніх систем, передбачає індивідуальну співпрацю один-на-один чи в малій групі та спрямована на розвиток самостійності особистості, яка бере участь у визначенні свого персонального шляху розвитку. Безумовно, персоналізація включає в себе й індивідуалізацію, в якій основним є розуміння індивідуальних особливостей кожної людини.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева С. В. Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. *InterConf*. 2021. № 42. С. 290–296. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.026>
2. Бойко А. М., Дем'яненко Н. М. Тьюторство як модель партнерських відносин викладач-студент. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. № 1(7). С. 18–22.
3. Бойко А. М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Полтава, 2011. С. 4–10.
4. Братанич О. Г. Персоналізація освітнього процесу у вищій школі як психолого-педагогічна проблема. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/188256> (дата звернення: 20.06.2022 р.).
5. Васильєва І. Г. Особливості діяльності викладача вищої школи в умовах персоналізації сучасної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 54–55. С. 373–379.
6. Володько В. М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. С. 9–17.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
8. Дем'яненко Н. М. Тьюторство як професія та інструмент індивідуального супроводу в освіті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Історико-педагогічні студії : зб. наук. пр.* Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 11–12. С. 5–11.
9. Єремєєва В. М. Індивідуалізація як перспективний спосіб створення технологічних систем професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 210–230.
10. Закон України «Про освіту». *Верховна Рада України*. (2145-VIII від 05.09.2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 27.03.2022).
11. Кузьмін В. М. Використання тьюторингу для удосконалення системи управління якістю вищої освіти. *Інтелект XXI*. 2017. № 2. С. 247–252.
12. Лавриш Ю. Е. Індивідуалізація навчання іноземних мов студентів інженерних спеціальностей в умовах цифрового соціуму: дидактичний аспект : монографія. Київ : «Центр учбової літератури», 2020. 352 с.
13. Локарева Г. В., Бажміна Е. А. Персоналізація в освіті: управління студентами власною траєкторією навчання засобами цифрових технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 86. № 6. С. 187–207.
14. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 21.05.2022).

15. Осадча К. П. Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2020. 705 с.
16. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. (24.06.2020)/ URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanepavchannia-bookletsreads-2.pdf> (дата звернення: 28.06.2022).
17. Сбруєва А. А. Концептуальні засади персоналізації навчання в контексті британських освітніх реформ початку ХХІ ст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 3. С. 58–67.
18. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 574 с.
19. Цюпак І. М. Тьюторство як ефективна умова забезпечення якості освіти. *Цілі сталого розвитку третього тисячоліття: виклики для університетів наук про життя*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 23–25 травня 2018 року. м. Київ. 2018. С. 342–344.
20. Bałachowicz J., Rowicka A. Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach. Warszawa : Wydawnictwo WSP im J. Korczaka, 2013. 173 s.
21. Barrows H. S. The Tutorial Process. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine, 1988. P. 63.
22. Bray B., McClaskey K. Make Learning Personal. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2015.
23. Bray M. The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union. Luxembourg: European Commission. 2011. 103 с.
24. Carrasco V., Lapeña C. La acción tutorial en la Universidad de Alicante. In *Investigar el diseño curricular: redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Universidate de Alicante, 2005. Vol. 2. P. 329–358.
25. Czayka-Chelmińska A. Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenialiderow. Stowarzyszenie. Szkoły Liderow. Warszawa, 2007. 59 s.
26. International Bureau of Education. URL: <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/t/tutoring> (дата звернення: 29.06.2022).
27. Ghenghesh P. Personal Tutoring from the Perspective of Tutors and Tutees. *Journal of Further and Higher Education*. 2017. 42(4): 570–84. doi.org/10.1080/0309877X.2017.1301409
28. Gordon Edward E. The tutoring revolution: applying research for best practices, policy implications, and student achievement. Lanham Md : Rowman & Littlefield Education, 2006. 162 p.
29. Kopański W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Warszawa, 2000. 519 s.
30. Lochtie D., McIntosh, E., Stork, A., Walker B. Effective Personal Tutoring in Higher Education. St Albans: Critical Publishing, 2018. 238 p.
31. Myers J. Is Personal Tutoring Sustainable? Comparing the Trajectory of the Personal Tutor with that of the Residential Warden. *Teaching in Higher Education*, 2008. 13(5): 607–11.
32. Moore W. G. 1968. The tutorial system and its future. Oxford: Pergamon Press.
33. O'Briant Erin Quinn. Be a Great Tutor: the inspiring guide to tutoring all ages. Roxby Media Limited (US). 2011. S. 112.
34. Palfreyman D. The oxford tutorial: 'Thanks, you taught me how to think'. Oxford, 2008. OxCHEPS. 122 p.
35. Sarnat-Ciastko A. Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą. *Podstawy Edukacji*. 2015. nr. 8. S. 141–152.
36. The Greenwood dictionary of education / edited by John W. Collins III and Nancy Patricia O'Brien. GREENWOOD PRESS. Westport, Connecticut – London, 2003. 444 p.
37. Topping Keith. Tutoring. International Academy of Education, International Bureau of Education. Educational practices series – 5, 2000. 35 p.
38. Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. Budzyński M., Czekerda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembrzuszka A. Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej. Wrocław : Towarzystwo Wiedzy Otwartej, 2009. 116 s.
39. Walker B. W. Tackling the personal tutoring conundrum: A qualitative study on the impact of developmental support for tutors. *Active Learning in Higher Education* 2022, Vol. 23(1) 65–77. <https://doi.org/10.1177/1469787420926007>

## REFERENCES

1. Aliksieieva S. V. (2021) Indyvidualizatsiia navchannia u zakladakh zahalnoi osvity yak pedahohichna problema [Individualization of learning in institutions of general education as a pedagogical problem] *InterConf*. no. 42. pp. 290–296. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.026>
2. Boiko A. M., Demianenko N. M. (2018) Tiutorstvo yak model partnerskykh vidnosyn vykladach-student [Tutoring as a model of teacher-student partnership] *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Pedahohika ta psykholohiia»* [Scientific Bulletin of Mukachevo State University. "Pedagogy and Psychology" series]. no. 1(7). pp. 18–22.

3. Boiko A. M. (2011) Tiutor – yakisno vyshcha pedahohichna pozytsiia i novyi prostir dukhovno-moralnoi vzaiemodii [A tutor is a qualitatively higher pedagogical position and a new space for spiritual and moral interaction]. *Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats* [Pedagogical sciences: a collection of scientific papers]. Poltava. pp. 4–10.
4. Bratanych O. H. (2009) Personalizatsiia osvithnoho protsesu u vyshchii shkoli yak psykholoho-pedahohichna problema. *Zbirnyk naukovykh pracj Umansjokogho derzhavnogho pedagoghichnogho universytetu* [Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University] (electronic journal) no. 1. pp. 1–8 [Personalization of the educational process in higher education as a psychological and pedagogical problem] Retrieved from: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/188256> (data zvernennia: 20.06.2022 r.)
5. Vasyliieva I. H. (2017) Osoblyvosti diialnosti vykladacha vyshchoi shkoly v umovakh personalizatsii suchasnoi osvity [Peculiarities of the higher school teacher's activity in the conditions of personalization of modern education]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* [Problems of engineering and pedagogical education], no. 54–55. pp. 373–379.
6. Volodko V. M. (1997) Indyvidualizatsiia y dyferentsiatsiia navchannia: poniatiino-katehoriialnyi analiz [Individualization and differentiation of education: conceptually categorical analysis]. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and psychology], no. 4. pp. 9–17.
7. Honcharenko S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid, 374 p. (in Ukrainian)
8. Demianenko N. M. (2018) Tiutorstvo yak profesiia ta instrument indyvidualnogo suprovodu v osviti [Tutoring as a profession and an individual tool support in education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Istoryko-pedahohichni studii : zb. nauk. pr.* [Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU. Historical and pedagogical studies: coll. of science]. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. vol. 11–12. pp. 5–11.
9. Yermieieva V. M. (2015) Indyvidualizatsiia yak perspektyvnyi sposib stvorennia tekhnolohichnykh system profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Individualization as a promising way of creation technological systems of professional and pedagogical training of the future the teacher]. *Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia : monohrafiia* [Professional pedagogical education: systematic studies: monograph ] / za red. O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. pp. 210–230. (in Ukrainian)
10. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». Verkhovna Rada Ukrainy. (2145-VIII vid 05.09.2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 27.03.2022)
11. Kuzmin V. M. (2017) Vykorystannia tiutorynhe dlia udoskonalennia systemy upravlinnia yakistiu vyshchoi osvity [Using tutoring to improve the system quality management of higher education]. *Intelekt XXI* [Intelligence XXI], no. 2. pp. 247–252.
12. Lavrysh Yu. E. (2020) Indyvidualizatsiia navchannia inozemnykh mov studentiv inzhenernykh spetsialnostei v umovakh tsyfrovoho sotsiumu: dydaktychnyi aspekt : monohrafiia [Individualization of students' foreign language learning engineering specialties in the conditions of the digital society: didactic aspect: monograph]. Kyiv : «Tsentri uchbovoi literatury», 352 p. (in Ukrainian)
13. Lokarieva H. V., Bazhmina E. A. (2021) Personalizatsiia v osviti: upravlinnia studentamy vlasnoiu traiektoriieiu navchannia zasobamy tsyfrovnykh tekhnolohii [Personalization in education: management students with their own learning trajectory using digital technologies]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information technology and training], vol. 86. no. 6. pp. 187–207.
14. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly: ukhvaleno rishenniam Kolehii MON Ukrainy 20.10.2016 r. [New Ukrainian School: Conceptual Ambush of the Reformation of the Secondary School: Praised for the Decisions of the Collegium of the Ministry of Education and Science of Ukraine] Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia 21.05.2022).
15. Osadcha K. P. (2020) Teoretychni ta metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv do tiutor-skoii diialnosti : avtoref. dys... d-ra ped. nauk : 13.00.04 [Theoretical and methodological ambush of professional training prospective teachers to tutoring activities: abstract of the thesis. dis. ... Dr. ped. Sciences]. Melitopolskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. Melitopol. 705 p.
16. Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi predvyshchoi ta vyshchoi osvity. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (24.06.2020) [Recommendations regarding the implementation of mixed education in institutions of vocational pre-higher and higher education. Ministry of Education and Science of Ukraine]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenanavchannia-bookletspreads-2.pdf> (data zvernennia: 28.06.2022).
17. Sbrueieva A. A. (2009) Kontseptualni zasady personalizatsii navchannia v konteksti brytanskykh osvitnikh reform pochatku XXI st. [Conceptual principles of personalization of learning in context British educational reforms of the beginning of the 21st century]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies.], no. 3. pp. 58–67.
18. Tolochko S. V. (2019) Teoretychni y metodychni zasady formuvannia naukovo-metodychnoi kompetentnosti vykladchiv u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 [Theoretical and methodical

principles of formation of scientific methodological competence of teachers in the postgraduate system Pedagogical Education: Diss. ... Dr. Ped. of science]. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova. Kyiv. 574 p.

19. Tsiupak I. M. (2018) Tiutorstvo yak efektyvna umova zabezpechennia yakosti osvity [Tutoring as an effective condition for ensuring the quality of education]. Proceedings of the International science and practice conf. May 23–25, 2018 year m. Kyiv. pp. 342–344.

20. Bałachowicz J., Rowicka A. (2013) Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach. Warszawa : Wydawnictwo WSP im J. Korczaka. 173 p. (in Polish)

21. Barrows H. S. (1998) The Tutorial Process. *Springfield, IL*: Southern Illinois University School of Medicine. p. 63.

22. Bray B., McClaskey K. (2015) Make Learning Personal. Thousand Oaks, CA: Corwin. [in English]

23. Bray M. (2011) The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union. Luxembourg: European Commission. 103 p. (in English)

24. Carrasco V., Lapeña C. (2005) La acción tutorial en la Universidad de Alicante. In Investigar el diseño curricular: redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Alicante: Universidade de Alicante (electronic journal)*. vol. 2. pp. 329–358.

25. Czayka-Chelmińska A. (2007) Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenialiderow. Stowarzyszenie. Szkoły Liderow. Warszawa. 59 p. [in Polish]

26. International Bureau of Education. Retrieved from: <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/t/tutoring> (data zvernennja: 29.06.2022).

27. Ghenghesh P. (2017) Personal Tutoring from the Perspective of Tutors and Tutees. *Journal of Further and Higher Education (electronic journal)*. 42(4): 570–84. doi.org/10.1080/0309877X.2017.1301409

28. Gordon Edward E. (2006) The tutoring revolution: applying research for best practices, policy implications, and student achievement. Lanham Md : Rowman & Littlefield Education. 162 p. [in English]

29. Kopaliński W. (2000) Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Warszawa. 519 p. [in Polish]

30. Lochtie D., McIntosh E., Stork A., Walker B. (2018) Effective Personal Tutoring in Higher Education. St Albans: Critical Publishing. 238 p. (in English)

31. Myers J. (2008) Is Personal Tutoring Sustainable? Comparing the Trajectory of the Personal Tutor with that of the Residential Warden. *Teaching in Higher Education*. 13(5): 607–11. [in English]

32. Moore, W. G. 1968. The tutorial system and its future. Oxford: Pergamon Press. [in English]

33. O'Briant Erin Quinn (2011) Be a Great Tutor: the inspiring guide to tutoring all ages. Roxby Media Limited (US). 112 p. [in English]

34. Palfreyman D. (2008) The oxford tutorial: 'Thanks, you taught me how to think'. Oxford. OxCHEPS. 122 p. [in English]

35. Sarnat-Ciastko A. (2015) Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą. *Podstawy Edukacji*. no. 8. pp. 141–152. [in Polish]

36. The Greenwood dictionary of education (2003) / edited by John W. Collins III and Nancy Patricia O'Brien. GREENWOOD PRESS. Westport, Connecticut – London. 444 p. [in English]

37. Topping Keith. (2000) Tutoring. International Academy of Education, International Bureau of Education. Educational practices series – 5. 35 p. [in English]

38. Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela (2009) Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembruska A. Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej. Wrocław : Towarzystwo Wiedzy Otwartej. 116 p. [in Polish]

39. Walker B. W. (2022) Tackling the personal tutoring conundrum: A qualitative study on the impact of developmental support for tutors. *Active Learning in Higher Education (electronic journal)*. vol. 23(1). pp. 65–77. <https://doi.org/10.1177/1469787420926007> [in English]



**SHVETS T. E.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Deputy Director for Scientific and Methodological Work,  
Private School «Athens» in Kyiv, Kyiv, Ukraine  
E-mail: taniteshvets@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9713-7817>*

### **ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF “TUTOR” AND “TUTORING” IN DOMESTIC AND FOREIGN EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC SPACE**

The article, based on the studying, analysis and generalization of scientific and pedagogical domestic and foreign literature, clarifies and theoretically substantiates the basic concepts of tutoring methods. The author justifies the need to refer to such terms as “individualization” and “personalization”, because they are the basis of the concept of “tutoring” and need clarification due to their terminological inconsistency in the scientific and educational space. The author gives interpretations of the terms “tutor” and “tutoring” in the context of personalized learning and substantiates the differences between individualization and personalization.

The article states that the term “tutor” in foreign sources is used in different meanings: as a teacher, mentor, tutor (private teacher), consultant, teacher’s assistant, educator. The author notes that a tutor can perform these roles according to the chosen model of tutoring in the school or outside it. However, the author notes the so-called “classical understanding” of the concept – tutor as a personal mentor, and justifies in the article the need for its use in the context of practical implementation in the activities of educational institutions in Ukraine.

The analysis of the concept of “tutoring” in the article is made through the prism of personalization. The author substantiates the statement that the individual educational trajectory can be realized through an individual educational program of personal development as a more general and broad concept, which may include one or more individual plans for personal development. The article states that understanding the concepts of “tutor” and “tutoring” allows to organize the tutoring process in an educational institution, when students act from the position of an active subject in relation to their own self-development. The author argues that tutoring should also be considered in the context of education in view of its educational potential. The article also provides author’s interpretations of these concepts.

**Key words:** tutor, tutoring, personalization, individual trajectory of personality development, individual program of personality development, individual plan of personality development.

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 378.147:78+372(07)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.10>

**О. А. МКРТІЧЯН**

*доктор педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти,*

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,*

*м. Харків, Україна*

*Електронна пошта: [mkrtychan79@gmail.com](mailto:mkrtychan79@gmail.com)*

*<http://orcid.org/0000-0003-4962-3631>*

### РОЛЬ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ

Комунікативна діяльність вихователя ЗДО передбачає передачу дошкільнику специфічної інформації, контролюючи її зворотний зв'язок із подальшою організацією спільної діяльності задля досягнення певних результатів. На перший план виходить розуміння своїх комунікативних ресурсів і оцінка комунікативних можливостей вихованця, а саме: керувати увагою дитини, прогнозувати наслідки своїх педагогічних впливів на особистість формування самостійної творчої діяльності дошкільника.

Мета статті полягає в визначенні суті поняття «комунікація», «педагогічна комунікація» як систему зв'язків, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, та її ролі в розвитку комунікативної компетентності вихователя засобами музичного мистецтва в ЗДО.

В статті доведено, що педагогічному спілкуванню властива установка на освітню взаємодію, на перенесення знань, на пошук і вироблення спільного вирішення навчальних завдань і на досягнення практичного результату. Важливу роль має значимість інформації для кожного дошкільника. Педагогічне спілкування передбачає не просто обмін та передачу певної освітньої інформації, але й вироблення загального сенсу знань кожною конкретною дитиною.

Зазначено, що комунікативна компетентність у музично-педагогічній діяльності певні характеристики, серед них: інформованість; швидкість реагування (педагогічна реакція на конкретну ситуацію, у динаміці взаємодії); адекватність (відповідність обраного рішення конкретному педагогічному завданню); гнучкість; креативність (комбінування відомих та генерування нових форм, засобів, видів взаємодії; засобів та способів передачі виконавських завдань; методів та підходів, що підвищують ефективність навчального процесу). Вихователь за допомогою музичного матеріалу спрямовує свою діяльність на вирішення завдань, пов'язаних із мотиваційним забезпеченням комунікативного процесу.

**Ключові слова:** комунікація, комунікативна компетентність, діти дошкільного віку, вихователі, музичне мистецтво.

**Вступ.** У сучасних умовах комунікативні знання та вміння є обов'язковим та необхідним компонентом гуманітарної освіти, а питання компетентності є одним з найактуальніших в системі професійної підготовки педагогів. Наявність спеціальних знань, навичок та умінь у предметній галузі ще не визначається адекватним рівнем компетентності педагога-вихователя в практичній діяльності.

**Постановка проблеми.** Компетентність у практичній діяльності проявляється в успішності застосування певного обсягу знань, необхідних для ефективної взаємодії з дитиною, це якість професійної підготовки педагога-вихова-

теля, що потребує новітніх підходів до формування педагогічних установок, які забезпечують продуктивне функціонування педагогічної діяльності. Так, у сучасній педагогічній практиці вміння педагога діяти в певній ситуації, запропонованою вихованцем, так і вміння задавати її самому, змінюючи подальший хід навчальної роботи в рамках комунікації, становить основу поняття компетентності.

Тому, однією з важливих професійних компетентностей педагога, є комунікативна компетентність, що дозволяє здійснювати ефективну взаємодію з дітьми, та створювати умови для їхньої співпраці з оточуючими. Від педагога

вимагається володіння техніками вербального й невербального спілкування, вміння створювати соціально-педагогічні ситуації, в яких практикується встановлення контактів з людьми, у зверненні до них за допомогою, порадою, вибудовуючи правильну комунікацію. Від успішності міжособистісної взаємодії, здатності залучення до спільної діяльності залежить ефективність освітнього процесу. Педагог-вихователь, повинен мати достатній рівень комунікативної компетентності, реалізуючи особистісно-орієнтовані освітні та комунікативні технології в освітньому процесі.

**Аналіз попередніх досліджень.** У дослідженнях учених висвітлені питання розвитку комунікативної компетентності (І. Баришнікова, Ю. Ємельянова, І. Зотова, В. Кашкин, Н. Кузьміна, І. Мальковська, А. Попков, С. Савічев, Б. Тахохов, Д. Хаймс).

Багато дослідників у своїх роботах поняття «комунікативність» розуміють як важливу частину загальної культури вчителя, що виражається у системі професійних якостей та спеціальних комунікативних умінь педагога. Так, розгляд різних аспектів комунікативної компетентності відображено у роботах Б. Вульфою, Ю. Ємельяною, І. Зимньої, Ю. Жуковою, С. Ігнатєвою, Н. Кузьміною, Л. Петровською.

Проблемам комунікації у педагогічній діяльності присвячено праці сучасних педагогів, психологів, філософів педагогіки: В. Соколова, І. Волкова, В. Єршова, І. Петровського, Б. Ломова, О. Бодальова та ін.

Педагогічному спілкуванню властива установка на взаємодію навчальну, на перенесення навчальних знань, на пошук і спільного вирішення навчальних завдань і на досягнення практичного результату. Особливо має значення донесення інформації до кожного вихованця, педагогічне спілкування має за мету не просто обмін конкретної навчальної інформації, але й прагнення виробити загальний сенс певної інформації з кожним конкретним дошкільником [Захарченко].

Вибудовування міжособистісних відносин у педагогічній системі «вихованець-вихователь» надає можливості дорослому адекватно оцінити власну позицію та позицію партнера, співвідносити себе та свої можливості з тим, чого чекає дитина. Кожен акт рефлексії є актом

осмислення та розуміння, спостереження потоку психічної енергії, в результаті якого встановлюються нові відносини.

**Метою статті** є визначення суті поняття «комунікація», «педагогічна комунікація» як систему зв'язків, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, та її ролі в розвитку комунікативної компетентності вихователя засобами музичного мистецтва в ЗДО.

**Результати та дискусії.** Компетентність у педагогічній сфері крім професійного базового (професійний зміст, наявність знань), включає низку компонентів: комунікативний, управлінський, інтелектуальний, які тісно пов'язані між собою та є доповненням один одного.

У зв'язку з цим необхідно схарактеризувати саме комунікативний компонент компетентності, оскільки комунікація, міжособистісне спілкування педагога-вихователя та дитини є не тільки компонентом, але й складовою компетентності. Педагогічна компетентність без комунікації перестає бути такою, оскільки існувати та функціонувати у вигляді абстракції, позбавленої прямого та зворотного зв'язку між суб'єктами взаємодії вона не може.

Поняття «комунікація» у педагогічній психології тісно пов'язані з поняттям «спілкування», оскільки останнє включає процес передачі інформації від суб'єкта до суб'єкта, тобто, комунікацію. Проте, педагогічна комунікація передбачає зближення таких понять, що обумовлено їх функціональною тотожністю за умов педагогічної діяльності.

Педагогічному спілкуванню властива установка на освітню взаємодію, на перенесення знань, на пошук і вироблення спільного вирішення навчальних завдань і на досягнення практичного результату. Важливу роль має значимість інформації для кожного дошкільника. Педагогічне спілкування передбачає не просто обмін та передачу певної освітньої інформації, але й вироблення загального сенсу знань кожною конкретною дитиною.

Деякі дослідники розглядають комунікацію не як окремий акт спілкування, а як сукупність зв'язків та відносин, що формують стійкі дії щодо інформації для вирішення педагогічних завдань [Скорик].

Таким чином, педагогічна комунікація передбачає багатоваріантність у виборі засобів комунікації та способів її здійснення. Для встановлення комунікативного процесу та включення їх у спільну діяльність необхідним є прийняття єдиної, зрозумілої всім учасникам освітнього процесу систему знаків, що забезпечує однакове розуміння ситуації спілкування.

Так, професійна діяльність у галузі музичного мистецтва обумовлена розвиненим емоційно-ціннісним реагуванням на специфіку процесу естетичного освоєння дійсності. Така діяльність включає пізнавальний компонент, необхідний щодо теоретичного осмислення досвіду музично-творчої діяльності та освоєння цього досвіду молодим поколінням. Головні функції музичної педагогіки – виховувати почуття прекрасного, формувати художні уподобання та смаки, погляди та переконання, спонукати та активізувати творчу яву, креативність та прагнення до самовираження [Мкртчян : 332].

Значимо, що комунікативна компетентність у музично-педагогічній діяльності певні характеристики, серед них: інформованість; швидкість реагування (педагогічна реакція на конкретну ситуацію, у динаміці взаємодії); адекватність (відповідність обраного рішення конкретному педагогічному завданню); гнучкість; креативність (комбінування відомих та генерування нових форм, засобів, видів взаємодії; засобів та способів передачі виконавських завдань; методів та підходів, що підвищують ефективність навчального процесу).

Володіння педагогом специфічною (музичною) інформацією, доступною дитині, має власну цінність. Він регулює процеси обміну та обсяги вихідної музичної інформації, за ним залишається остаточне слово при вирішенні тих чи інших проблем, що дозволяє керівнику освітнього процесу займати позицію лідера в ситуації, що забезпечує педагогу певне становище лідера. Однак, така позиція педагога може бути використана також в конструктивних цілях щодо забезпечення підтримки та заступництва, сприяючи найбільш повному розкриттю здібностей та можливостей вихованця.

Сучасні педагоги-дослідники зазначають, що більш сприятливі умови навчання та значно вищі результати надає педагогіка співтворчості, для здійснення якої передбачається прийняття

рівних позицій та правил взаємної співпраці, що, перш за все, суперечить традиційним соціальним стандартам поділу ролей «педагог-вихованець», але цілком здійсненне в практиці міжособистісного спілкування в музичному навчанні [Вурне : 302].

Музично-педагогічна діяльність дозволяє застосовувати сьогодні інноваційні педагогічні технології, тобто, перебудовувати традиційні підходи існуючої музичної системи освіти, а саме: радикальний (перебудування комунікативного процесу), комбінуючий (з'єднання раніше відомих елементів з новими прийомами), модифікуючий (покращення, доповнення без істотних змін). Творча природа музики, як мистецтва створення нових, оригінальних комбінацій співзвучна з можливостями педагогічного пошуку та здійснення нових, нестандартних рішень в музичній освіті. Основна функція музичної мови – комунікативна, вона найближча до невербальної комунікації та спирається на чуттєвість. Музична комунікація відбувається завжди, коли сприймається, створюється чи згадується музика.

Таким чином, комунікативний потенціал музичного мистецтва використовується в розвитку комунікативних здібностей. Так, вихователь спрямовує свою діяльність на вирішення завдань, пов'язаних із мотиваційним забезпеченням процесу спілкування за допомогою музики (спілкування дітей з приводу музики, у спільній музичній діяльності), керуючи комунікацією дітей у процесі спільної музичної діяльності (колективні музичні ігри, хороводи, ритмопластичні композиції, виконання хорового твору, гра в оркестрі); організовує спілкування щодо використання спеціальних музично-корекційних процедур, спрямованих на оволодіння засобами спілкування. Так, слухання різних за характером та настроєм музичних творів спрямовано на корекцію порушень чи подальший розвиток наявних задатків у сфері експресивно-мімічних засобів спілкування (погляди, посмішки, гримаси тощо). Зміст музики – це рух емоцій: від збудження на заспокоєння тощо. Кожній емоції відповідає специфічна міміка, жестикуляція, пантоміміка, виразні рухи, голосові реакції, експресивні та лексичні засоби мовлення. Таким чином, під час прослуховування підбраної музики для

конкретної дитини можна розбудити, активізувати та розширити в неї експресивно-мімічний словник особистості [Скорик].

Також у роботі з дітьми зміна виразу обличчя дитини, оволодіння дитиною способами її зміни сприяє зняттю низки проблем щодо спілкування з однолітками та дорослими. Предметно-дійові засоби спілкування (пози, жести) вихователь коригує та розвиває за допомогою танцювальних рухів, ритміки, пластичного інтонування музичних творів, «озвучуючи» за допомогою рухів музичних персонажів.

Ще одним засобом спілкування є тактильно-м'язова чутливість. Взаємопроникнення, м'язова напруга для руху, спрямованого на іншу особу, або утримання від нього – ось межі такого спілкування. Конкретними проявами його може бути рукостискання. Розвиток мовних засобів спілкування відбувається в процесі роботи над співочим диханням, під час ігор, вкладених у розвиток артикуляцій-

ного апарату, під час виконання вокальних творів. Таким чином, допомогою тактильно-м'язової чутливості людина пізнає фізичну силу, деякі особливості особистості та відносини іншої особи, а також може виявити деякі власні якості та висловити ставлення до співрозмовника. Розвиток такої якості може відбуватися в процесі музичного інструментального виконавства.

**Висновки.** В процесі комунікації з музикою, її морально-естетичними, духовними цінностями перед людиною відкривається можливість музичного пізнання світу і людини, буття, гармонії, з'являється можливість розібратися у складному світі взаємин із оточуючими, навчитися узгоджувати свої дії, співвідносити свої дії з правилами та нормами.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в обґрунтуванні використання театралізованої діяльності в розвитку комунікативних здібностей дітей засобами театралізованої гри в ЗДО.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Захарченко В. Розвиток професійної компетентності педагога позашкільної освіти. Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика: збірник наукових статей / за заг. ред. Л. В. Серих. Суми : НІКО, 2021. С. 117–120.
2. Лупак Н. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2020. 452 с.
3. Мкртічян О. А. Форми та методи організації підготовки майбутніх вихователів до музичної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Київ : Міленіум, 2020. Вип. 29 (2-2020). С. 330–343.
4. Скорик Т. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин : НДУ, 2016. № 3. С. 108–111.
5. Чень Чень Методичні шляхи вдосконалення вербальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті музично-презентаційної діяльності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання* : наукове видання / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка; [редкол.: Г. Ю. Ніколаї, А. Валюга, Н. П. Гуральник та ін.]. Суми: [ФОП Цьома С. П.], 2019. Вип. 1–2(13–14). С. 138–147. doi: 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/138-147
6. Чернявська М. Роль музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України; [редкол.: В. М. Лабунець (голов. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 27(2). С. 348–353.
7. Burnsed, Vernon and Jensen, Gretchen (2021). «Teacher Education in Music: The Development of Leaders». *Visions of Research in Music Education*. Vol. 16, Article 23.
8. Byrne, Charles (2005). Pedagogical communication in the music classroom. 301–309. 10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0014
9. Delpont, Aletta. (2015). Music education in the Grade R classroom: How three teachers learned in a participatory action inquiry. *South African Journal of Childhood Education*. 5. 21. 10.4102/sajce.v5i1.351
10. Jordan, Laidlaw (2022). An action research study to enhance a music teacher's creative pedagogies with children. *Canadian Journal of Action Research*, 22. 2. 72–90.

## REFERENCES

1. Zakharchenko, V. (2021). Development of professional competence of a teacher of out-of-school education. Personality and professional competence of the teacher: theory and practice: a collection of scientific articles / for general. ed. L. V. Serikh. Sumy : NIKO. 117–120. [in Ukrainian]
2. Lupak, N. M. (2020). Formation of communicative competence of future art teachers: principles of intermediate technology : monograph. Ternopil : Textbooks and manuals. 452 p. [in Ukrainian]
3. Mkrtichyan, O. A. (2020). Forms and methods of organization of preparation of future educators for musical activity. *Pedagogical education: theory and practice*: Collection of scientific works. Kyiv : Millennium. 29 (2-2020). 330–343. [in Ukrainian]
4. Skoryk, T. V. (2016). Formation of communicative competence of future teachers of music art. Science notes. Series «Psychological and pedagogical sciences». Nizhyn : NDU. 3. 108–111. [in Ukrainian]
5. Chen, Chen (2019). Methodical Ways of Thoroughly Verbal Minds of Future Teachers of Musical Art in the Context of Musical Presentation Activity. *Actual nutrition of mystetskoï osviti and education: scientific knowledge*. Sumi: [FOP Tsyoma S. P.]. 1–2(13–14). 138–147. [in Ukrainian]
6. Chernyavska, M. (2019). The role of musical art in the professional training of future educators of preschool educational institutions. *Pedagogical education: theory and practice*. 27(2). 348–353. [in Ukrainian]
7. Burnsed, Vernon and Jensen, Gretchen (2021). «Teacher Education in Music: The Development of Leaders». *Visions of Research in Music Education*. 16. 23.
8. Byrne, Charles. (2005). Pedagogical communication in the music classroom. 301–309.
9. Delpont, Aletta (2015). Music education in the Grade R classroom: How three teachers learned in a participatory action inquiry. *South African Journal of Childhood Education*. 5. 21.
10. Jordan, Laidlaw (2022). An action research study to enhance a music teacher's creative pedagogies with children. *Canadian Journal of Action Research*. 22. 2. 72–90.

---

### O. A. MKRTICHIAN

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Theory, Technologies and Methods of Preschool Education,  
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine  
E-mail: mkrtychan79@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-4962-3631>*

## THE ROLE OF MUSICAL ART IN THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S COMMUNICATIVE COMPETENCE

The communicative activity of the educator involves the transfer of specific information to the preschooler, controlling its feedback with the further organization of joint activities in order to achieve certain results. Understanding of the communicative resources and an estimation of communicative possibilities of the pupil comes to the fore, namely: to manage attention of the child, to predict consequences of the pedagogical influences on the person of formation of independent creative activity of the preschooler.

The purpose of the article is to define the essence of the concept of «communication», «pedagogical communication» as a system of connections realized through verbal and nonverbal means, and its role in the development of communicative competence of educators by means of musical art in preschool education.

The article proves that pedagogical communication is characterized by an attitude to educational interaction, the transfer of knowledge, the search for and development of joint solutions to educational problems and the achievement of practical results. The importance of information for each preschooler plays an important role. Pedagogical communication involves not only the exchange and transmission of certain educational information, but also the development of a common sense of knowledge by each child.

It is noted that communicative competence in music-pedagogical activity has certain characteristics, among them: awareness; speed of response (pedagogical reaction to a specific situation, in the dynamics of interaction); adequacy (compliance of the chosen solution with a specific pedagogical task); flexibility; creativity (combining known and generating new forms, means, types of interaction; means and methods of transferring executive tasks; methods and approaches that increase the efficiency of the educational process). With the help of musical material, the educator directs his activities to solve problems related to the motivational support of the communicative process.

**Key words:** communication, communicative competence, preschool children, educators, music.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373-056.2/3(091)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.11>

**О. Б. КОНОЗ**

*аспірантка кафедри педагогіки, психології та інклюзивної освіти,*

*Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна*

*Електронна пошта: konosoksana77@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0003-0443-9531>*

### ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НА УКРАЇНІ В ПЕРІОД ІЗ 90-Х РОКІВ ХХ СТ. ПО 20-І РОКИ ХХІ СТ.

В статті описано етапи розвитку інклюзивної освіти з 90-х років ХХ століття по 20-і роки ХХІ століття. Охарактеризовано та визначено зміст, концептуальні засади кожного періоду. Зазначений період розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами зазнав трансформаційних змін – від інституалізації до інклюзії. У Національній доповіді 2016-го року у періоді 1991–2016 рр. виокремлено три етапи. Нами визначено чотири етапи: перший – 1990–2000 рр. – передумови створення інклюзивної освіти; другий – 2001–2010 рр. – інтеграційно-інклюзивні процеси; третій – 2011–2022 рр. – розвиток інклюзивної освіти (за порядком організації інклюзивного навчання 2011-го року); четвертий період – з 2022 року – розвиток інклюзивної освіти з диференційованим підходом. Разом з визначеними періодами охарактеризовано місце і зміст інклюзивної освіти в розвитку національної освітньої галузі, описано етапи розвитку цілісної системи освіти. Інклюзивну освіту визначено як підсистему загальної освіти. Коротко зазначено проблеми розвитку освіти на тлі суспільно-політичної, економічної та демографічної криз. Перший етап – передумови утворення інклюзивної освіти входить в етап реформування національної системи освіти та період її само ідентифікації (1991–2002). Другий етап, початок 2000-го століття, а саме інтеграційно-інклюзивні процеси, належать до етапу формування державної політики в новому методологічному і соціально-економічному контексті (2003–2013) інтенсивної модернізації всієї освітньої галузі, переходом до більш прогресивнішого стану в освіті та усіх сферах життя. Третій період розвитку освіти з 2014 р. визначено комплексною модернізацією освітньо-наукової сфери – створення цілісної системи освіти, яка повинна змінити ставлення суспільства до освіти та її наукового супроводу з огляду на перспективу реформування освітньої сфери, як того вимагають євроінтеграційні та глобалізаційні виклики ХХІ ст. Рушійними силами прогресивних змін стали: європейська інтеграція, світова глобалізація, прискорення розвитку людства на дослідницько-інноваційних засадах, загроза відставання України від розуміння невідворотності процесів, відставання наукової і освітньої сфер розвитку від темпів планетарного розвитку, невідповідність типу прогресу людства. Щодо розвитку освіти осіб з ООП, то III-й етап з 2011 р. по 2016 р. визнано впровадженням інклюзивної освіти.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, інтеграційно-інклюзивні процеси, модернізація, європейська інтеграція, диференційований підхід.

**Вступ.** Інклюзивна освіта посіла базове місце в системі загальної освіти України. На сьогодні інклюзивне навчання організоване в усіх структурних підрозділах освіти- дошкільній ланці, шкільній, позашкільній, фаховій, передвищій, вищій. Надзвичайно актуальною темою є організація інклюзивного навчання та послуг за новим порядком у загальних закладах освіти -дошкільних закладах опорних закладах, гімназіях, ліцеях, який вступив в дію з 1 січня 2022 року. Він потребує визначення одного з п'яти рівнів підтримки шляхом проведення оцінки потреб, визначення механізмів надання послуг, гарантованих державою. Тому

дослідження впровадження інклюзивного підходу, змісту і концептуальних засад викликає інтерес як у науковців, так і в фахівців, батьків, усього суспільства.

**Метою статті** є визначення етапів розвитку інклюзивної освіти в системі загальної освіти та висвітлення особливостей впровадження інклюзивного навчання.

**Матеріали і методи дослідження.** В процесі дослідження використовувалися архівні дані, звіти, законодавчі нормативні документи, дослідження з історії педагогіки. Методами порівняльного аналізу та системного підходу, логічними методами визначено етапи розвитку

інклюзивної освіти як підсистему з корекційно-розвитковим складником цілісної системи загальної освіти. **Результати.** В Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти (2016) визначено три періоди розвитку освіти з ООП: I етап (1991–2000 рр.) Розглянено систему спеціальної освіти із ратифікацією міжнародних документів дотримання прав людини, визнання прав на освіту усіх громадян в загальноосвітньому просторі. Провідною тенденцією є «державоцентриська» система управління, інституалізація та жорстка регламентація навчання в спеціальних закладах. II етап (2001–2010 рр.) Охарактеризовано систему освіти осіб з ООП як спроби переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значною активізацією стихійного інтегрування на фоні ствердження інклюзивної освіти в демократичних країнах. III етап (2011–2016 рр.) Основною тенденцією є оптимізація спеціальних навчальних закладів та **впровадження інклюзивної освіти** на теренах України. Збільшення дітей з інвалідністю на 0,5% та скорочення мережі спеціальних загальноосвітніх закладів, та на 1,5% зменшення дітей з ООП в них. Найбільшу чутливість і здатність до змін виявили сфери вищої освіти і науки: прийняття законів України «Про вищу освіту» (2014 р.) та «Наукову і науково-технічну діяльність» (2015 р.), підготовленні і внесенні у Парламент проекту нового базового Закону України «Про освіту» та ін. Зазначений період 1991–2022 рр. нами поділено на 4 етапи розвитку інклюзивної освіти в Україні, що охоплюють останні тридцять років (з 1990-х р. і до сьогодні):

**I-й етап – передумови становлення інклюзивної освіти (1991–2000 рр.);**

**II-й етап – інтеграційно-інклюзивні процеси 2001–2010 рр.** Цей етап ділимо на два періоди:

**2.1 – інтеграційний – 2001–2007 рр.,**

**2.2 – інклюзивно-інтеграційний 2008–2010 рр.;**

**III-й етап – розвиток інклюзивної освіти 2011–2020-і рр.** поділяємо на такі періоди:

**3.1 – 2011–2017 рр. – організація інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах за першим порядком;**

**3.2 – 2017–2021 рр. – впровадження інклюзивного навчання в усі структурні ланки освіти ;**

**IV-й етап – із 2022 року – розвиток інклюзивної освіти із диференційованим підходом** за новим порядком із визначенням категорій труднощів від легкого до важкого ступеня прояву, затвердженим від 15-го вересня 2021 року Постановою КМУ № 957 «Про порядок організації навчання в закладах загальної освіти», який вступає в дію з 1 січня 2022 року (3; 4; 5; 6; 7).

**1-й етап – Передумови розвитку інклюзивної освіти.** 1990-і роки стали періодом розгортання освітніх реформ в умовах українського державотворення. Базою для реформаційних перетворень стали Закон України «Про освіту» (1991, 1996) та Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») – 1993 р). Після рамкових законів про освіту і наукову та науково-технічну діяльність (1991 р.) послідовно прийнято закони України «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.). Набувала розвитку мережа будинків сімейного типу для дітей-сиріт і дітей, які залишились без батьківського піклування: на 1992 р. діяло 78 таких будинків, в них виховувалось 507 дітей. Відбувався активний процес створення закладів нового типу – гімназій, ліцеїв, реабілітаційних центрів, на основі експерименту в Миколаївській області 1994 року, який перенесли на всю Україну. Фактично йшла розбудова медичної моделі освіти, розвиток спеціальної і, окремо, загальної освіти. Варто додати, що діти з інвалідністю навчаються з 1992 року на індивідуальній формі за тимчасовим положенням, а згодом, за Законом «Про освіту» 1997 року на загальних умовах в школах та ВНЗ, але це діти з порушенням опорно-рухового апарату. Діти з «ненаучуваних» категорій не охоплені навчанням. Додамо, що з 1993 року у загальноосвітні заклади можуть бути залучені вчителі-дефектологи для роботи з дітьми з порушеннями, відкриваються логопедичні пункти в школах. Існують в загальноосвітніх школах класи для дітей із ЗПП, як класи інтенсивної корекції, або класи вирівнювання. В зарубіжних країнах прогресивні країни з власними оригінальними модернізаціями орієнтуються на Саламанську декла-



рацію 1994 року, що закріплює навчання дітей з порушеннями в інклюзивних закладах, разом з однолітками за місцем проживання, адже інакшість – це норма. Рамка дій до неї визначає, що лише відповідним органом вирішується навчання в спеціалізованих закладах.

Загалом, реформування освіти характеризується створенням національної школи, орієнтацією на європейський освітній простір у вищій освіті, створенням реабілітаційних центрів та соціальних установ, організацій, зміною ідеологічних орієнтацій, підготовкою до першого науково-педагогічного експерименту щодо навчання осіб з вадами в загальноосвітніх закладах, ініційованим Інститутом спеціальної освіти М. Ярмаченка та фондом «Крок за кроком». Активізується робота різних фондів та громадських організацій, починає роботу в 1996 році фонд «Крок за кроком». Продовжується розбудова медичної моделі навчання за інерційним розвитком, освітня галузь керується державоцентристським управлінням. З 1999 року у вищій школі впроваджується новий демократичний стиль управління (приєднання до Болонського процесу, створення комерційних та приватних закладів тощо), який розбудовується на засадах гуманізації та гуманітаризації. Суспільно-політичні та соціально-економічні кризи зумовлюють дестабілізацію та визначають два важливі чинники: затяжний перехідний період розвитку українського суспільства і системну кризу в ньому. Це приводить до стихійного інтегрування дітей з більш легкими порушеннями в школи за місцем проживання, а з важкими порушеннями – на індивідуальній формі, або перебування вдома без кваліфікованого супроводу.

Проаналізуємо ситуацію, що склалася в освітній сфері на кінець 1990-х рр.: розроблена й поетапно реалізовується програма системного реформування усіх ланок освіти; формування за перше десятиліття законодавчого поля для функціонування закладів освіти. Нормативні документи приведено у відповідність до вимог Конституції України, розроблені та прийняті закони України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту». Для забезпечення нормативно-правовою базою функціонування середніх закладів та установ освіти розроблено

і надано на місця положення про державну атестацію, про кабінет, вечірню середню школу тощо. На кінець 1990-х рр. мережа закладів освіти була реорганізована з урахуванням демографічної, етнічної, соціально-економічної ситуації, інфраструктури регіонів. За оперативними даними, станом на 01.09.1997 р. в Україні функціонувало 19,5 тис. дошкільних, 21,3 тис. середніх, 996 професійно-технічних, 682 інтернатних, 787 вищих закладів освіти. Додатково до початку нового навчального року відкрито 40 гімназій і 32 ліцеї, внаслідок чого їх діяло відповідно 203 (124,6 тис. учнів) і 191 (77,8 тис. учнів).

Отож про приєднання дітей з порушеннями в загальні заклади не йдеться, але визначається орієнтація вищої школи на європейський освітній простір, розвивається індивідуальна форма і інтеграційна, переважає сегретація та стихійна інклюзія в масових закладах освіти. За Національно доповіддю (2015) у цей період створено функціонуючу та самодостатню національну систему освіти, що зберегла прогресуючу модель минулого та стала краще відповідати суспільним відносинам та накопичила інноваційний потенціал подальшого розвитку; цей **період національної освітньої самоідентифікації** (1991–2002) завершився остаточною дезінтеграцією української освіти з пострадянським освітнім простором, створенням національного освітнього законодавства, прийняттям Національної доктрини розвитку освіти (2015).

**2-й етап – інтеграційно-інклюзивні процеси 2001–2010 рр.** Етап ділимо на два **періоди: інтеграційний та інклюзивно-інтеграційний**. Продовжується послідовне прийняття Законів «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), а також закони «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 р.), що підтверджує активність державної політики в галузі освіти. Після схвалення II Всеукраїнським з'їздом працівників освіти (жовтень 2001 р.) Указом Президента України у 2002 р. затверджено Національну доктрину розвитку освіти. В основу документа покладено засади системної стратегії державної освітньої політики в контексті викликів нового часу, **забезпечення рівного доступу громадян до якісної**

освіти, її гуманізацію і демократизацію, посилення особистісного виміру, переорієнтацію на проблемно-діяльнісний, інноваційний тип освіти. Започатковано перехід до 12-річної шкільної освіти. Характеристиками періоду 2003–2013 рр. – **формування державної політики в новому методологічному і соціально-економічному контексті** стали: європейська інтеграція, світова глобалізація, прискорення розвитку людства на дослідницько-інноваційних засадах, загроза відставання України від розуміння невідворотності процесів, відставання наукової і освітньої сфер розвитку від темпів планетарного розвитку, невідповідність типу прогресу людства. На виконання заходів Концепції соціальної адаптації осіб з розумовою відсталістю (2004) діти з «ненаучуваних» категорій залучено на навчання в систему освіти.

Проведення I-го експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з психофізичними порушеннями взагальноосвітні заклади» (2001–2007) та початок II-го експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного (або розумового) розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» (2008–2013). Положення про організацію інклюзивного навчання в школах (2009). Концепція інклюзивного навчання (2010), Порядок організації інклюзивного навчання на 2009–2012 рр. (2009). За період 2003–2013 рр. державна освітня політика здійснювалася в умовах розширення спектру та збільшення сили трансформаційних впливів європейської інтеграції та світової глобалізації (за Національною доповіддю)

**Інтеграційний – 2001–2007 рр.** – впровадження інтеграційної моделі (спеціальних класів) та **інклюзивно-інтеграційний – 2008–2010 рр.** – соціальної моделі інклюзивної освіти, вироблення законодавчої бази та порядку організації, механізмів залучення осіб з ООП. В першому експерименті залучено 27 закладів, до яких увійшли реабілітаційні центри, загальноосвітні школи, дошкільні заклади та діти різних нозологій без категорії «ненаучуваних», яких включають лише в 2008 році у другому експерименті. Рушійними силами виступили батьки, що продовжили об'єднуватись у громадські організації, співпрацюють із зарубіж-

ними науковцями, організаціями, центрами, створюють школи для навчання своїх дітей. Цей експеримент мав великий інтерес та значення для науковців, суспільства, досвід впровадження якого став базою для вироблення механізмів залучення дітей з ООП в школи та дошкільні заклади. Варто додати, що спроба поєднати реабілітаційну складову і навчання в загальноосвітніх закладах без асистентів вчителів/вихователів, без психолого-педагогічного супроводу була надто важкою, і на мій погляд, нереалізованою. Але це було проривом до навчання осіб з порушеннями за місцем проживання в загальноосвітньому закладі, прилаштування до спільного навчання на інтеграційних умовах. Вибудовувався оригінальний підхід – залучення соціальної служби у 2006-му році, посилена увага психологічної та логопедичної допомоги. Стало зрозумілим, що потрібно модернізувати освітню галузь, змінюючи законодавчу базу, розробляти механізми, модернізації – як перехід до більш прогресивнішого стану в освіті та усіх сферах життя, а це забезпечують реформи. Важливо, що до другого експерименту було включено дітей з категорії «ненаучуваних» і це відповідало запитам батьків соціалізувати та навчати дітей за місцем проживання разом з однолітками, які розуміють інакшість, вчать допомагати, бути толерантними, і, вцілому, залучають в суспільство. Саме ідеї інклюзії змусили переглянути орієнтацію на не прилаштування до соціуму, а, навпаки, створення таких умов, за яких би було зручно всім, ідей універсального дизайну та розумного пристосування. Паралельно розпочалося реформування дошкільної освіти дітей з особливими потребами. Набула поширення нова модель комплексної підтримки дитини з особливими потребами в умовах сім'ї через здійснення соціально-педагогічного патронату. Також, починаючи з 2008 р., створюються дошкільні навчальні заклади нового типу – «Центри розвитку дитини», де батьків залучають до навчально-виховного та реабілітаційного процесу, а корекційно-розвивальні послуги можуть одержувати діти, які перебувають в інших закладах або у сім'ї.

З 2009 року починає роботу програма «Безбар'єрна Україна 2009–2015 рр.» та організовано інклюзивне навчання на 2009–2012 роки

розпорядженням КМУ, ратифіковано Конвенцію ООН про права інвалідів (грудень, 2009). Робота першого десятиліття закріплюється Концепцією інклюзивного навчання (2010), яка закріплює впровадження інклюзії та психолого-педагогічного супроводу. Ведеться робота із залучення асистента вчителя/вихователя, який працює в інклюзивних класах/групах.

Другий етап остаточно закріпив провідною трансформацію – навчання дітей з порушеннями в масових закладах законодавчими документами та принципами інклюзії, недискримінації. У 2010 р. законодавчо скасовано перехід до 12-річної повної загальної середньої освіти (реформа призупиняється). НАПН ініціює розгляд на загальних зборах концептуальних засад розроблення Національної рамки кваліфікацій (2010 р.), яку приймають у 2011 році.

**3-й етап – розвиток інклюзивної освіти 2011–2020-і рр.** В Законі «Про освіту» (зміни 2010-го року) виокремлено новий заклад – інклюзивний. Запроваджено **перший порядок** організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах – школах (2011). Створюється підтримка інклюзивної освіти шляхом створення регіональних центрів підтримки інклюзивної освіти при адміністраціях та інститутах післядипломної освіти (2011–2012 рр.). До закладів інклюзивної освіти належать заклади з інклюзивними групами, класами, але паралельно підтримуються і спеціальні класи. У 2012 році в штатний розпис включено асистента вчителя/вихователя, що створює організаційні умови та реалізує особисту траєкторію навчання учня з ООП. На основі науково-теоретичного аналізу і визначення концептуальних підходів в Україні було розроблено новий Державний стандарт початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами (затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 607 від 21 серпня 2013 р.), похідним чого стало розроблення нового змісту і програмно-методичного забезпечення навчання таких дітей. Його позитивно сприйняли, адже Стандарт розроблявся на основі особистісно орієнтованого підходу і широкого використання корекційно-розвивальної складової, що і знайшло своє відображення в підготовці нових навчальних та корекційно-розвивальних програм для дошкільної, початкової та основної

шкільних ланок освіти таких дітей. **Головне – з'явилася нова альтернативна модель психолого-педагогічної підтримки та механізму вільного вибору навчання дітей з ООП, рівня підтримки та діапазону освітніх потреб.** У 2013 році розроблена Національна стандартна класифікація освіти (2013 р.) як національний класифікатор України, яка змусила унормувати законодавчі документи. Криза в науковій та освітній сферах приводять до рішучих дій та прискорюється соціально-політичною революцією 2013–2014 рр. Після закінчення другого етапу впровадження інклюзії визначено, що починати потрібно з першої структурної ланки – дошкільної освіти. У 2013 році МОН наказує затвердити **заходи про впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх закладах на період до 2015 року.** Цей період ускладнений соціально-економічною кризою, який пов'язаний із російською агресією, що призводить до масового переміщення дорослих і дітей, навчальних закладів і наукових установ, інших ускладнень, глобальними довгостроковими чинниками – глобалізацією, нестабільністю влади, мобільністю ринку праці, конкурентністю, технологізацією. Загалом 2010–2013 рр. слід визнати періодом стагнації і навіть відкату назад в освітніх реформах, вчасно не приведено законодавство до приєднання до Європейського освітнього простору у вищій школі (2010). Революція 2013–2014 рр., підписання Угоди про асоціацію між Україною і ЄС, закріплення курсу в Конституції на європейську та євроатлантичну інтеграцію спонукали до відповідної модернізації освітнього законодавства (Закон «Про вищу освіту» – 2014).

Потрібен механізм допомоги розвитку і адресної підтримки дітям, залучених на інклюзивне навчання. Період з 2014 р. характеризується **комплексною модернізацією освітньо-наукової сфери – створення цілісної системи освіти.** Визначено мету політики: «Результативна державна освітня політика покликана змінювати ставлення суспільства до освіти та її наукового супроводу з огляду на **перспективу реформування освітньої сфери, як того вимагають євроінтеграційні та глобалізаційні виклики XXI ст.,** дослідницько-інноваційний характер цивілізаційного

поступу, культурно-історичні, суспільно-політичні, соціально-економічні та науково-технологічні процеси в українському суспільстві».

**Підведено підсумки реформування** до 2014 року: не може бути успішним реформування, якщо воно здійснюється як потік постійних, локальних змін, часто суперечливих, концептуально необ'єднаних, тому не має широкої підтримки освітян та розуміння в суспільстві.

Післяреволюційний період характеризується продовженням педагогічних експериментів, роботою по створенню бази даних осіб з ООП в Дніпровському районі Києва 2014–2016 рр., досвід якого був схвалений та перенесений у 2018 році на всю територію України, відповідно закриваються застарілі ПМПК, відкриваються нові заклади надання послуг – інклюзивно-ресурсні центри. З 2016 року проект Нової української школи підтримує інклюзивну освіту, але є ще багато противників, неготових до навчання осіб з ООП.

В Національній доповіді розвитку освіти в Україні (2016) за загальною редакцією президента НАПН В. Г. Кременя наведено науково обґрунтовані пропозиції щодо невідкладних дій з модернізації освіти: «...період політики модернізації національної освіти розпочато у 2014 р., коли новий погляд на якісний рівень і суспільну роль освіти зумовили Революція гідності, підписання Угоди про асоціацію України з Європейським Союзом. На початку цього періоду на засадах Болонського процесу із створення Європейського простору вищої освіти прийнято інноваційний Закон України «Про вищу освіту», а у 2015 р. у контексті формування Європейського дослідницького простору – прогресивний Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». У 2015–2016 рр. внесено на розгляд Парламенту і опрацьовується проект Закону України «Про освіту», підготовлено інші акти освітнього законодавства, що продовжили системне осучаснення законодавчої бази національної освіти. Рекомендаціями планування освітньої політики є **враховування європейської екстраполяційної та економічно ефективної моделі, що має ґрунтуватися на людиноцентрованій парадигмі освіти, компетентнісному підході, концепції вимірюваності освітньої якості.** Разом з цим, дослідження Інституту соціальної

і політичної психології з 2000 р. громадянської думки, яка формується в Україні переважно стихійно в умовах дефіциту діалогу та зворотного зв'язку ініціаторів реформ із тими суспільними верствами, яких вони стосуються. Визначено підтримку суспільства щодо ЗНО, профілізацію старшої школи, негативно оцінюється перехід до 12-тирічної школи, довіра до освіти зменшується, євроінтеграційні процеси не надто популярні, багато вважають, що наша освіта краща. Дослідження OIDEL (Женева, 2016) показало, що за якістю освіти Україна посідає 63-тє місце серед 136 країн світу, тобто перебуває в середині списку – за Чорногорією і перед Ганою. Завдання євроінтеграції не є першочерговими, є противники євроінтеграції, приблизно 30% їхні опоненти, прибічники курсу. За даними CEDOS у 2015 р. 53 тис. студентів навчались за кордоном. Законом «Про освіту» 2017 року розпочато новий перехід до 12-річної повної загальної середньої освіти, на всю освітню сферу поширено компетентнісний підхід, створення системи внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості освіти, унормовано особливості державно-громадського управління та партнерства, створення опорних закладів освіти. В умовах децентралізації опорний заклад має забезпечити рівний доступ до якісної освіти, особливо в сільській місцевості.

В Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 роки визначено, що отримавши в спадок потужну розгалужену освітню систему, за роки незалежності відбувалося екстенсивне використання матеріально-технічних, кадрових і організаційних ресурсів попередньої системи та пристосування їх потреб до незалежної держави. Кількість дошкільних закладів у 1991–2013 рр. зменшилась з 24,5 тис. до 16,7 тис., відсоток охоплення дітей дошкільною освітою знижувався і лише у 2012 році досяг рівня 1991 року (57%), а у 2013 досяг 62%. За цей період зменшилась кількість вчителів, зменшилась кількість професійно-технічних закладів. Зростання відбулось лише в галузі вищої освіти. Основними напрямками реформ (дивлячись через лінзу інклюзії) визначено у структурі: 1) забезпечити доступ до послуг піклування й освіти для всіх дітей до 6 років та різні форми, розробивши нормативно-правове забезпечення; 2) впровадити інклюзивну

освіту у дошкільні навчальні заклади різних типів і форм власності; 3) забезпечення навчання різних форм(сімейну, індивідуальну) за місцем проживання та інші. У змісті освіти: 1) у дошкільні урівноважити некогнітивні і когнітивні складники навчальних планів; 2) забезпечити загальні рекомендації з питань піклування й освіти від народження до 3 років; 3) забезпечити освітні цілі; 4) забезпечити варіативність освітніх програм/підходів до піклування й освіти дітей і т.д. За Доповіддю понад 5 тис. дітей з ООП навчаються в 525 спеціальних класах загальноосвітніх шкіл, але ж до інклюзивної освіти не входять відокремлені від однолітків форми навчання, відповідно ідентифікація інклюзивної освіти, її деонтологія не визначена, тому неможливо точно визначити кількість осіб з ООП в масових закладах. Зазначимо, освіту осіб з ООП відносять до спеціальної освіти дітей з ООП.

Започатковано III експеримент «Розвиток інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області» (2016–2019) задля вироблення нових механізмів забезпечення, субвенцій, фінансування інклюзивного навчання на всіх рівнях(муніципальному, регіональному, територіальному) шляхом залучення адміністрації, установ, закладів та проєкт – створення опорних шкіл в сільській місцевості. Закріплено компетентнісний підхід до української освіти. У 2017–2018 рр. створено директорат інклюзивної освіти для розвитку та впровадження інклюзії. Вироблено механізм «гроші ходять за дитиною», за допомогою якого закуплені додаткові засоби із Переліку 2018-го року, які переходять з дитиною в новий заклад, за потребою. Постановою КМУ № 530 від 10 квітня 2019 року затверджено оновлений порядок про організацію інклюзивного навчання в **дошкільних закладах**; 10 липня 2019 року постановами № 636 **зпроваджується порядок організації в закладах професійної(професійно-технічної) освіти і № 635 у закладах вищої освіти**; 28 серпня 2019 року постановою № 779 порядок організації в **закладах позашкільної освіти**. В них закріплено умови організації надання послуг, їх забезпечення і фінансування.

У 2016/17 н.р. у **школах** інклюзивно навчалися 4,2 тис., у 2018/19 – 12,3 тис. учнів. На поча-

ток 2020 р. в Україні функціонувало 13,8 тис. інклюзивних класів, їх кількість у 2021 р. зросла до 18,7 тис., з початку 2020/21 навчального року – 25,1 тис. учнів. В **дошкільних закладах** на 1 січня 2020 р. здобували освіту в умовах інклюзії 4,7 тис. У 2019/20 навчальному році в закладах **професійної (професійно-технічної) та вищої освіти** здобували освіту 1,3 тис. таких осіб. Перед системою України постає завдання: з одного боку, забезпечити кожній дитині з ООП доступність навчання, альтернативність форм та закладів освіти, здобуття у подальшому бажаного освітнього рівня і водночас надати корекційно-реабілітаційний та психолого-педагогічний супровід, а з іншого – запровадити інноваційні передові технології, що відповідають кращим європейським стандартам.

Щоб забезпечити організацію інклюзивного навчання в усіх структурних ланках затверджено постанову № 1321 від 15 грудня 2021 року «Про порядок організації інклюзивного навчання в **закладах фахової передвищої освіти**» мистецького, спортивного, воєнного спрямування. Закон України «Про освіту» доповнено спеціальним Законом України «Про повну загальну середню освіту» у 2020 році. Структура освіти регламентована новим освітнім законодавством і включає: дошкільну освіту, повну загальну середню освіту (початкову, базову середню і профільну середню), позашкільну освіту, спеціалізовану освіту, професійну (професійно-технічну) освіту, фахову передвищу освіту, вищу освіту, освіту дорослих включно з післядипломною освітою. Ця структура освіти разом з її формальним, неформальним та інформальним видами дає особі змогу реалізувати право на освіту впродовж життя. При Президентові України створено Консультативну раду з питань сприяння розвитку системи загальної середньої освіти (Указ Президента України від 30 січня 2020 р. № 55).

**Висновки.** Нами визначено етапи розвитку інклюзивної освіти до 2020-х років, охарактеризовано законодавчу базу організації інклюзивного навчання кожної ланки та формування вітчизняної думки щодо навчання осіб з ООП. Визначено, що закономірним розвитком освіти з ООП є модернізація освіти осіб з ООП –

інклюзивна освіта. Вона є трансформаційною зміною спеціальної освіти, об'єднанням двох систем. Перспективами розвитку інклюзивного навчання вважаємо обов'язкове включення корекційних педагогів в штати закладів освіти для системної, послідовної і безперервної корекційно-розвиткової роботи. Наразі ж за **систем-**

**ним підходом, ми визначаємо інклюзивну освіту як підсистему загальної освіти з особисто-орієнтованим підходом та корекційно-розвитковим складником, психолого-педагогічним супроводом на основі диференціації категорій труднощів, що є альтернативною моделлю навчання осіб з ООП.**

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів, К. : «Каравела», 2017. 316 с.
2. Державний стандарт початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами (затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 607 від 21 серпня 2013 р.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с. Бібліогр.: с. 21. (До 25-річчя незалежності України).
4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий(заст. голови), О. М. Топузов (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с. Бібліогр.: с. 21. (До 30-річчя незалежності України). DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
5. Konoz O. B., Integrated education of children with special educational needs in Ukraine at the beginning of the XXI century, Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka. 2021. No. 67 (05/2021), ISSN: 2450-8160. P. 20–24
6. Konoz O.B. Inclusive Education Development in Ukraine in the Period of Educational Reform of 1991-2000. JOSR Journal Humanities and Social Science, e-ISS: 2279-0837; 2021, Volume 26, Issue: 9. Series-2; p-ISSN: 2279-08 45. P. 06–12
7. Коноз О.Б. Розвиток інклюзивної освіти: особливості проведення всеукраїнських експериментів 2001–2019 рр. Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал «Вересень», № 2(89) 2021 р. ISSN 2788-4643, МОППО. С. 103–114. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.2.2021.11>
8. Коноз О. Б. Розвиток інклюзивної освіти в Україні в період із 2001 по 2020 роки. «Інноваційна педагогіка»: Видавничий дім: Гельветика. 2021. В. 37. С. 28–33.
9. Тимчик О., Жукова Ю. Формування інклюзивного простору в сучасному університеті: індивідуалізація та уніфікація. *ОД*, вип. 32, вип. 1, с. 69–86, Лют. 2021. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.5>
10. Наказ МОНУ від 1 жовтня 2010р. № 912 «Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання». <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii> (дата звернення 28.06.22).
11. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link) (дата звернення 28.06.22).
12. Концепція Нової української школи ухвалена колегією МОН 27.10.2016 р. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/> (дата звернення 28.06.22)
13. Постанова КМУ від 15.08.2011 № 872 «Про порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення 28.06.22).
14. Постанова КМУ від 10.04.2019 № 530 «Про порядок організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти». <https://zakononline.com.ua/documents/> (дата звернення 28.06.22).
15. Постанова КМУ від 10.07.2019 № 636 «Про порядок організації інклюзивного навчання в закладах професійної(професійно-технічної) освіти». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636> (дата звернення 28.06.22).
16. Постанова КМУ від 10 липня 2019 р. № 635 «Про затвердження порядку організації навчання у закладах вищої освіти». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635> (дата звернення 28.06.22).
17. Постанова КМУ від 21.08.2019 № 779 «Про порядок організації інклюзивного навчання в закладах поза-шкільної освіти». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0> (дата звернення 28.06.22).
18. Постанова КМУ від 15 вересня 2021 року № 957 про «Порядок організації навчання в закладах загальної освіти». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-Text> (дата звернення 28.06.22).
19. Постанова КМУ від 15.12.2021 № 1321 «Про порядок організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти». <https://www.kmu.gov.ua/nras/pro-zatverdzhennya> (дата звернення 28.06.22).

#### REFERENCES

1. Tarasun V.V. (2017), Fundamentals of the theory and practice of log didactics: a textbook for higher education, К. : «Caravela», 316 p. [in Ukrainian]

2. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity dlia ditei z osoblyvymy osvıtnımy potrebamy (zatverdzhenyi postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy № 607 vid 21 serpnia 2013 r. [in Ukrainian]
  3. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini (2016)/ Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; [redkol.: V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovyi (zast. holovy), A. M. Hurzhii (zast. holovy), O. Ya. Savchenko (zast. holovy)]; za zah. red. V. H. Kremenia. Kyiv : Pedahohichna dumka, 448 s. Bibliohr.: s. 21. (Do 25-richchia nezalezhnosti Ukrainy). [in Ukrainian]
  4. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini: monohrafiia(2021) / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; [redkol.: V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovyi(zast. holovy),O.M. Topuzov (zast. holovy)]; zazah.red. V.H.Kremenia. Kyiv: KONVI PRINT, 384 s. Bibliohr.: s. 21. (Do 30-richchia nezalezhnosti Ukrainy). DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> [in Ukrainian]
  5. Konoz O. B. Integrated education of children with special educational needs in Ukraine at the beginning of the XXI century. (2021), Herald of pedagogy. Science and Practice. No. 67 (05/2021), ISSN: 2450-8160. P. 20–24.
  6. Konoz O.B. (2021), Inclusive Education Development in Ukraine in the Period of Educational Reform of 1991-2000. JOSR Journal Humanities and Social Science, e-ISS: 2279-0837; Volume 26, Issue: 9 Series-2; p-ISSN: 2279-08 45. P. 06–12.
  7. Konoz O.B. (2021) Development of inclusive education: features of conducting all-Ukrainian experiments in 2001–2019. Scientific-methodical, information-educational magazine «September», № 2(89) 2021. ISSN 2788-4643, MOIPPO. C. 103–114. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.2.2021.11> [in Ukrainian]
  8. Konoz O.B. (2021) Development of inclusive education in Ukraine in the period from 2001 to 2020, July 30, Odessa, scientific journal «Innovative Pedagogy»: Publishing House : Helvetica. B. 37. C. 28–33. [in Ukrainian]
  9. Tymchyk O., Zhukova Y. (2021), Formation of inclusive space in a modern university: individualization and unification. OD, issue 32, issue 1, p. 69–86, Feb. 2021. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.5>. [in Ukrainian]
  10. Order of the Ministry of Education and Science of October 1, 2010. № 912 «On approval of the concept of inclusive education». [in Ukrainian]
  11. Draft Concept of Education Development of Ukraine for the period 2015–2025. [in Ukrainian] [http://search.ligazakon.ua/l\\_](http://search.ligazakon.ua/l_) (date of application 28.06.22).
  12. The concept of the New Ukrainian School was approved by the Board of the Ministry of Education and Science on October 27, 2016. [in Ukrainian] <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-ya-kontseptsii-> (date of application 28.06.22).
  13. Resolution of the Cabinet of Ministers of 15.08.2011 № 872 «On the organization of inclusive education in secondary schools». [in Ukrainian] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (date of application 28.06.22)
  14. Resolution of the Cabinet of Ministers of April 10, 2019 № 530 «On the organization of inclusive education in preschool education». [in Ukrainian] <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20> (date of application 28.06.22).
  15. Resolution of the Cabinet of Ministers of 10.07.2019 36636 «On the procedure for organizing inclusive education in vocational (technical) education». [in Ukrainian] <https://zakon.rada.gov.u> (date of application 28.06.22).
  16. Resolution of the Cabinet of Ministers of July 10, 2019. № 635 «On approval of the procedure for organizing education in higher education institutions». [in Ukrainian] <https://zakon.rada.gov.u>(date of application 28.06.22).
  17. Resolution of the Cabinet of Ministers of 21.08.2019 79779 «On the organization of inclusive education in out-of-school education institutions». [in Ukrainian] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/> (date of application 28.06.22).
  18. Resolution of the Cabinet of Ministers of September 15, 2021 № 957 on «The procedure for organizing beginnings in general education institutions.». [in Ukrainian] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (date of application 28.06.22).
  19. Resolution of the Cabinet of Ministers of 15.12.2021 № 1321 «On the procedure for organizing inclusive education in institutions of professional higher education». [in Ukrainian] <https://www.kmu.gov> (date of application 28.06.22).
-

**O. B. KONOZ**

*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Psychology and Inclusive Education,  
Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi, Mykolaiv, Ukraine*

*E-mail: konosoksana77@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0003-0443-9531>*

## **STAGES OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE IN THE PERIOD FROM THE 90S OF THE XX CENTURE TO THE 20S OF THE XXI CENTURE**

The article describes the stages of development of inclusive education from the 90s of the XX century to the 20s of the XXI century. The content and conceptual principles of each period are characterized and defined. This period of development of education of children with special educational needs has undergone transformational changes – from institutionalization to inclusion. In the National Report of 2016 in the period 1991–2016. three stages are distinguished. We have identified four stages: the first – 1990–2000 – prerequisites for creating inclusive education; the second – 2001–2010. – integration-inclusive processes; third – 2011–2022 – development of inclusive education (according to the organization of inclusive education in 2011); the fourth period – from 2022 – the development of inclusive education with a differentiated approach. Together with certain periods, the place and content of inclusive education in the development of the national education sector are described, the stages of development of an integrated education system are described. Inclusive education is defined as a subsystem of general education. The problems of education development against the background of socio-political, economic and demographic crises are briefly mentioned.

The first stage – the prerequisites for the formation of inclusive education is part of the reform of the national education system and the period of its self-identification (1991–2002). The second stage, the beginning of the 2000th century, namely integration and inclusive processes, belong to the stage of state policy formation in the new methodological and socio-economic context (2003–2013) of intensive modernization of the entire education sector, transition to a more progressive state of education and all spheres of life. The third period of educational development since 2014 is marked by a comprehensive modernization of the educational and scientific sphere – the creation of a holistic education system that should change society's attitude to education and its scientific support in view of the prospects of reforming the educational sphere, as required by European integration and globalization Art. The driving forces of progressive change were: European integration, globalization, accelerating human development on a research and innovation basis, the threat of Ukraine lagging behind in understanding the inevitability of processes, lagging behind scientific and educational spheres of development, inconsistency with the type of human progress. Regarding the development of education for people with PLO, the third stage since 2011. by 2016 recognized as the introduction of inclusive education.

**Key words:** inclusive education, integration-inclusive processes, modernization, European integration, differentiated approach.



## ЯКІСТЬ ОСВІТИ

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.12>

### М. П. ВОВК

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти,  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії  
педагогічних наук України, м. Київ, Україна  
Електронна адреса: [miravovk79@gmail.com](mailto:miravovk79@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-9109-9194>*

### Ю. В. ГРИЩЕНКО

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу  
змісту і технологій педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана  
Зязюна Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна  
Електронна адреса: [gulia2020@ukr.net](mailto:gulia2020@ukr.net)  
<https://orcid.org/0000-0003-0039-9720>*

## ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРНАТУРИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто основні напрями реформаційних змін у професійній підготовці педагогічних кадрів у закладах вищої педагогічної освіти, зокрема акцентовано увагу на підвищенні вимог до програм педагогічної інтернатури. Проаналізовано статистичні дані щодо розподілу вчителів-практиків у різних регіонах України за віковим критерієм, рівня працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей до закладів освіти.

На основі нормативних положень визначено основні заходи педагогічної інтернатури, зокрема: проведення індивідуальних консультацій, наставницьких бесід з інтерном; взаємовідвідування навчальних занять, відвідування уроків досвідчених педагогічних працівників; здійснення моніторингу результатів навчання учнів; участь у тренінгах, навчальних семінарах з методичних питань, творчих звітах педагогічних працівників; вивчення досвіду кращих педагогів; залучення інтерна до партнерської взаємодії з науковими, науково-педагогічними та педагогічними працівниками, участі в професійних спільнотах педагогічних працівників; психологічний супровід інтерна та ін.

Авторами зазначено, що в освітньому середовищі України процесуально наявні елементи впровадження педагогічної інтернатури, але немає офіційної форми професійної адаптації, важливого інституалізованого етапу здобуття професійної кваліфікації у педагогічній професії.

Висвітлено досвід запровадження педагогічної інтернатури зарубіжних країн (Великобританії, Канади, Німеччини, США, Республіки Кіпр), що може стати цінним ресурсом для здійснення інноваційних змін у сфері запровадження цієї форми професійного зростання вчителів в Україні.

Окреслюючи перспективи запровадження педагогічної інтернатури в Україні на основі практики зарубіжного досвіду, обґрунтовано рекомендації щодо використання інноваційних ідей на державному та управлінсько-організаційному рівнях.

**Ключові слова:** педагогічна інтернатура, педагогічні працівники, вчителі, підготовка, педагогічні спеціальності, заклади освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Згідно з Рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» «освіта допомагає зберегти та відновити загальний культурний рівень суспільства і прищепити важливі соціальні та громадянські цінності, такі як громадянство, рівність, толерантність та повагу (2006). Саме вчитель

є ретранслятором культурних цінностей, практичного досвіду, менеджером, ментором, провайдером освітніх послуг, що спрямовано на глобальну зміну суспільства на різних рівнях – державному, регіональному, особистісному.

Екстраполюючи означену ідею у соціокультурний контекст української дійсності, актуалізується потреба визначення напрямів реформаційних змін у професійній підготовці

педагогічних кадрів у закладах вищої педагогічної освіти. У Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018) акцентовано увагу на підвищенні вимог до програм педагогічної інтернатури («входження» (допуску) до професійної діяльності) та до кваліфікаційних іспитів для присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника закладом вищої чи післядипломної освіти або відповідним кваліфікаційним, центром після не менше ніж одного року роботи на посадах педагогічних працівників у системі загальної середньої освіти (відповідно до кваліфікаційних вимог до посади педагогічного працівника чи відповідного професійного стандарту з урахуванням спеціальності, предметної спеціальності), а також в дошкільній, позашкільній, професійній (професійно-технічній), фаховій передвищій освіті та спеціалізованій освіті відповідних рівнів.

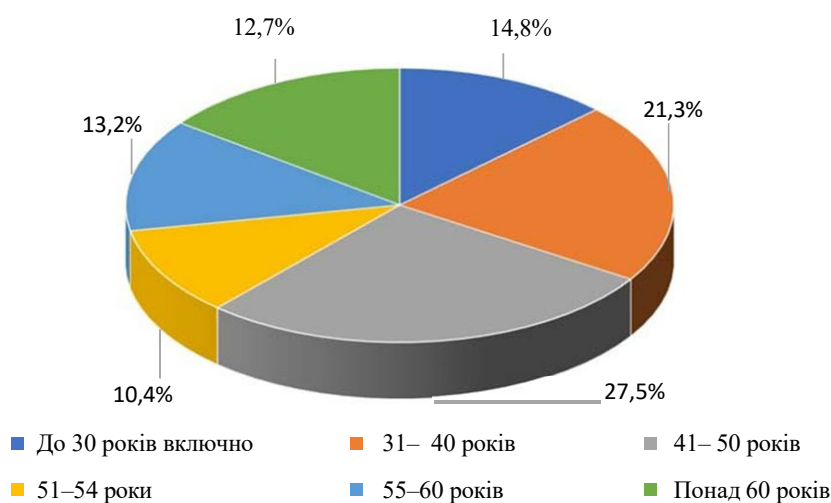
Упровадження педагогічної інтернатури пов'язане з необхідністю опанування фаховою майстерністю вчителя-початківця. Формами її організації може бути формальне і неформальне навчання. Наставником молодого вчителя має бути досвідчений учитель з педагогічним стажем не менше 5 років за відповідною спеціальністю (такою самою або спорідненою предметною спеціальністю або спеціалізацією).

Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) педагогічна інтернатура – система заходів, спрямованих на підтримку педагогічного працівника закладу

освіти, призначеного на посаду вперше, у провадженні ним педагогічної діяльності та набутті (вдосконаленні) його фахової майстерності. Стаття 23 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) передбачає, що особи, які не мають досвіду педагогічної діяльності та приймаються на посаду педагогічного працівника, протягом першого року роботи повинні пройти педагогічну інтернатуру. Педагогічна інтернатура має передбачати заходи, що забезпечать здобуття та/або вдосконалення професійних компетентностей і педагогічної майстерності протягом першого року професійної діяльності педагогічного працівника, зокрема: супровід та підтримка у педагогічній діяльності з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника); різні форми професійного розвитку (відвідування навчальних занять, опрацювання відповідної літератури тощо).

Мета дослідження. Окреслити особливості організації педагогічної інтернатури в Україні, як форми професійного і особистісного розвитку молодого вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до даних Інституту освітньої аналітики за 2020 рік констатовано значний відсоток учителів в Україні, які входять у вікові категорії 41-50 років, 51-54 роки, 55-60 років. Серед загалу педагогічних працівників, які викладають окремі предмети в закладах загальної середньої освіти, найбільша кількість вчителів (27,5%) віком від 41 до 50 років (рис. 1).



**Рис. 1. Розподіл кількості педагогічних працівників, які викладають окремі предмети, за віком у 2019/2020 н.р.**

*Джерело: Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник. Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. Київ, 2020, с. 46–52.*

Проведене дослідження дозволило виявити особливості розподілу вчителів-практиків у різних регіонах України за віковим критерієм. Так, у Чернівецькій області найбільша кількість педагогічних працівників (17,2 %), які викладають окремі предмети в ЗЗСО, віком до 30 років включно. У Рівненській області найбільше педагогів (27,0 %) віком від 31 до 40 років, у Чернігівській області – віком 41–50 років (32,5 %). У Запорізькій області

учителів віком 55–60 років найбільше (16,1 %), старших 60 років (18,8 %) найбільше в Одеській області (рис. 2).

За даними Інституту освітньої аналітики, одним із важливих аспектів планування державної політики у сфері освіти є аналіз відповідності обсягів підготовки майбутніх педагогічних працівників до потреби у них на ринку праці. Для оцінки рівня працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей до

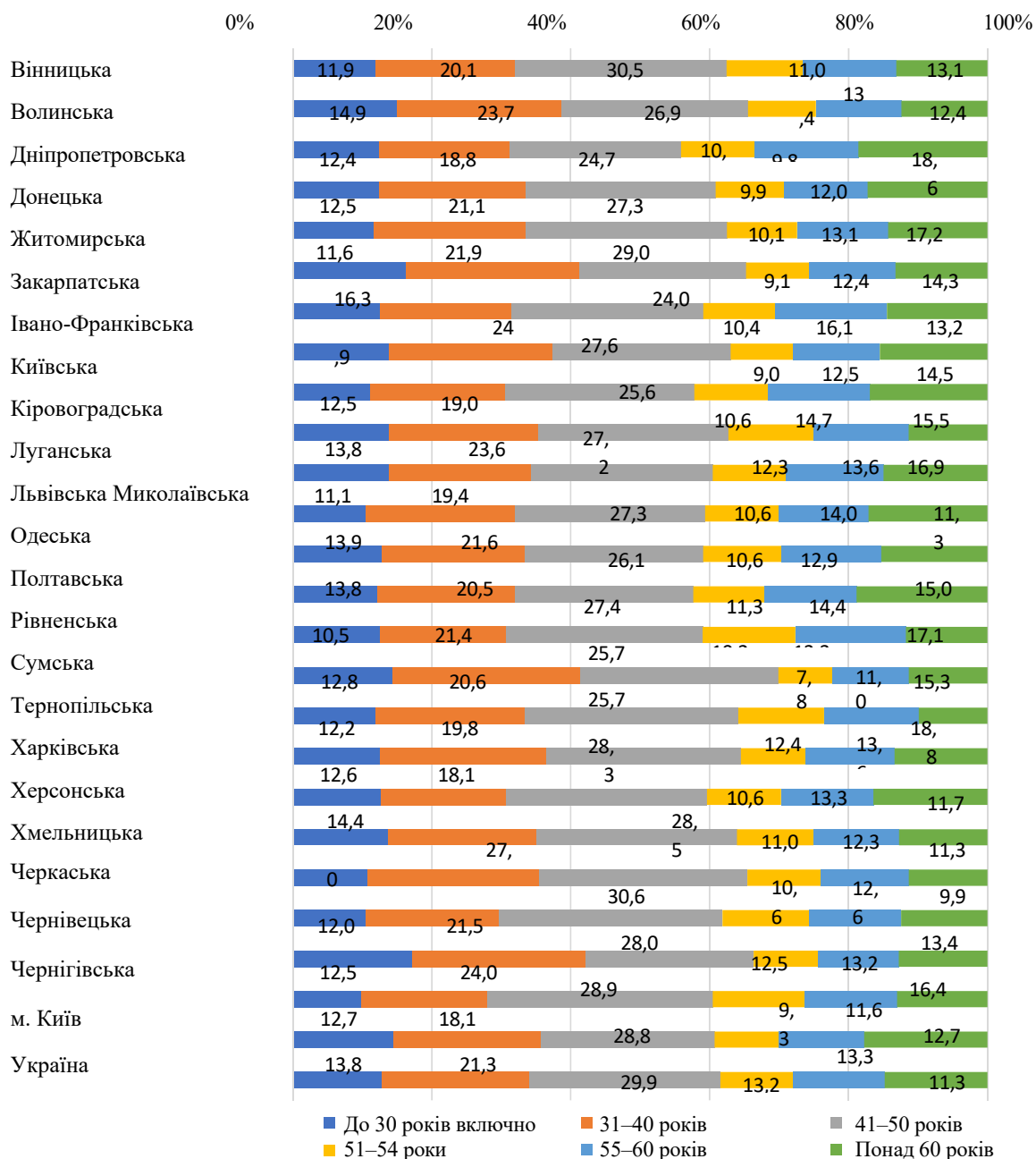


Рис. 2. Розподіл кількості педагогічних працівників, які викладають окремі предмети, за віком і регіонами у 2019/2020 н. р., %

Джерело: Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник; Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. К., 2020. 292 с. С. 46–52.

закладів освіти та з'ясування кількості педагогічних працівників, які здобули вищу освіту за її рівнями впродовж 2016–2019 рр., ДНУ «Інститут освітньої аналітики» відповідно до наказу МОН від 15.11.2019 р. № 1430 проведено дослідження «Моніторинг ефективності підготовки педагогічних працівників та їх працевлаштування». За даними статистичної звітності кількість педагогічних працівників, що мають вік до 30 років включно, за останні три роки невпинно зменшувалася (таблиця 1). Така тенденція може свідчити про те, що навіть працевлаштувавшись у ЗЗСО, молоді вчителі відпрацьовують декілька років і потім йдуть зі школи [Освіта в Україні: 46–52].

Відповідно до даних Інституту освітньої аналітики Про недостатню вмотивованість працювати за спеціальністю свідчить також аналіз рівня працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей до закладів освіти. Лише 15 254 випускники з 83 784 (2016– 2019 років випуску), або всього 18,2% випускників за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта / педагогіка», працевлаштувалися у заклади освіти [Освіта в Україні: 46-52]. Незважаючи на відносно малий відсоток працевлаштування випускників, є достатньо важливою потреба адаптації молодих учителів до умов закладів середньої освіти, входження у професію. Саме тому актуальною є проблема ефективної організації педагогічної інтернатури.

Відповідно до Положення про педагогічну інтернатуру основними завданнями такої важливої форми професійної адаптації є:

створення системи професійно-педагогічної адаптації інтерна до умов педагогічної діяльності, формування сприятливого мікроклімату та відчуття соціально-психологічного ком-

форту, встановлення доброзичливих взаємовідносин із учасниками освітнього процесу;

набуття фахових компетентностей, педагогічної майстерності, формування професійної готовності інтерна до самостійної педагогічної діяльності;

формування поваги до професії та сумлінного ставлення до трудової діяльності;

формування інституту наставництва у закладах освіти, розвиток професійних спільнот педагогічних працівників [Положення].

У сучасних довідниково-енциклопедичних джерелах педагогічна інтернатура визначається як форма професійного розвитку молодого вчителя, що передбачає «входження» у педагогічну професію через наставництво досвідченого вчителя упродовж одного року після отримання кваліфікації [Вовк, Грищенко...: 186]. Л. Хомич означила, що «для України педагогічна інтернатура – абсолютно нове явище освітнього простору», ... не є складовою вищої освіти, ... це перший рік роботи педагогічного працівника, в якого немає жодного досвіду педагогічної діяльності, а можливо, навіть не має і педагогічної освіти. Педагогічна інтернатура стане початковим етапом професійної діяльності педагога і супроводжуватиметься комплексом соціальних заходів для сприяння «входженню» працівника в професію [Хомич: 715].

Згідно з нормативним положеннями основними заходами педагогічної інтернатури є: проведення індивідуальних консультацій, наставницьких бесід з інтерном; допомога у підборі відповідної літератури, підготовці навчальних занять, розробленні дидактичних матеріалів тощо; взаємовідвідування навчальних занять, відвідування уроків досвідчених педагогічних працівників; здійснення моніто-

Таблиця 1

**Кількість педагогічних працівників, що мають вік до 30 років включно, за 2017/2018–2019/2020 н.рр., осіб**

Регіон	Рік навчання		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Україна	43 047	39 045	34 757
Місто	21 136	20 102	18 616
Село	21 911	18 943	16 141

Складено відповідно до статистичних форм звітності 83-РВК «Звіт про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти» за 2017/2018–2019/2020 н. рр. Джерело: *Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник. (2020). Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. Київ, с. 46–52.*

рингу результатів навчання учнів; участь у тренінгах, навчальних семінарах з методичних питань, творчих звітах педагогічних працівників; вивчення досвіду кращих педагогів шляхом аналізу їхніх вебсайтів, вебресурсів професійних спільнот, а також періодичних професійних видань; залучення інтерна до партнерської взаємодії з науковими, науково-педагогічними та педагогічними працівниками, участі в професійних спільнотах педагогічних працівників; психологічний супровід інтерна [Положення].

В освітньому середовищі України процесуально наявні елементи впровадження педагогічної інтернатури, але немає офіційної форми професійної адаптації, важливого інституалізованого етапу здобуття професійної кваліфікації у педагогічній професії. У закладах освіти функціонують школи педагогічної майстерності, школи наставництва, школи молодого вчителя, що свідчить про усвідомлення потреби впровадження адаптаційної форми професійного зростання у процес неперервної педагогічної освіти вчителя. Крім того, педагогічна інтернатура має стати важливим етапом входження у професію для педагогів, які мають стійне професійне прагнення до здійснення педагогічної діяльності, володіють потенційними можливостями для реалізації педагогічного таланту, здібностей в умовах закладу середньої освіти.

Значний досвід запровадження педагогічної інтернатури мають зарубіжні країни, що може стати цінним ресурсом для здійснення інноваційних змін у сфері запровадження цієї форми професійного зростання вчителів в Україні. М. Кінг, Ф. Швейцер (США) зазначають, що післядипломне педагогічне стажування (синонім – педагогічна інтернатура) потребує залучення трьох суб'єктів – викладачів, випускників та партнерів, які мають бути відповідальні за набуття досвіду майбутнього вчителя і становлять своєрідний трикутник, який забезпечує наявність усіх ресурсів, що сприяють ґрунтовному навчанню, входженню у професію [Mary A. King].

Американські дослідники І. Ром, С. Гордон-Месер відзначають, що основними завданнями педагогічної інтернатури є формування ціннісного ставлення до навчання, тому важливо забезпечити у вчителів-початківців розуміння важливості концептуального навчання упро-

довж життя. Іншими важливими акцентами у процесів ходження у професію, на переконання вчених, є: навчити цінності ефективного оцінювання, включаючи самооцінку студентів, оцінювання навчального курсу студентами; усвідомити важливість інтеграції наукових знань та їх використання під час викладання. Особливими завданнями педагогічної інтернатури (післядипломного стажування) має бути опанування інтерактивними стратегіями викладання навчальних дисциплін, розвиток критичного мислення, здатність ретранслювати наукові інновації в освітній практиці [Romm, Gordon-Messer, Kosinski-Collin: 80–86]

Г. Кух (США) вважає, що педагогічна інтернатура є формою навчальної практики високого рівня організації і стимулювання до подальшої професійної діяльності. Саме тому є потреба якісної її процесуальної реалізації, що передбачає: вмотивованість майбутніх учителів до занурення у професійне середовище, налагодження стійкого комунікативного зв'язку з педагогами, використання активних форм і методів (педагогічні ситуації, моделювання, комунікативні тренінги тощо). Важливо, щоб вчителі-початківці були самокритичними і отримували відгуки про свою педагогічну діяльність з боку наставників, колег [Kuh, G.D.: 13–30].

Здійснивши ефективний аналіз концепції наставництва (менторства), С. Паулікене (Литва) робить висновок про те, що ефективно наставництво є складним явищем, оскільки воно передбачає врахування індивідуальних потреб та особливостей власне програми інтернатури (педагогічного стажування). Важливими чинниками є особистісне ставлення, вміння вибудовувати стосунки, педагогічні знання наставника, самомотивація та професійні здібності [Paulikienė: 29–35]. Крім того, для досягнення ефективного результату інтернатури вагомим фактором є сприятливе освітнє середовище, у якому відбувається адаптація до професії. Дослідник доводить, що інтернатура, педагогічне стажування, безсумнівно, корисне для майбутніх учителів, оскільки вони можуть спробувати себе в різних ролях, сформувані нові компетенції, доповнити теоретичні знання особистими «відкриттями», задуматися про вибір професії вчителя та створити власну модель професійної діяльності. Дослідження

науковця довело, що пізнання професії педагога та виявлення особистих здібностей до вчительської роботи є найважливішим досвідом учителя-початківця.

Науковці В. Ламанаускас, В. Лукавічне (Литва) зосереджують увагу на важливих проблемах в організації педагогічної інтернатури (педагогічного стажування після основного навчання в університеті): короткий період професійного розвитку, неузгодженість з навчанням в університеті; несистемність змісту навчання; недостатня вмотивованість наставників; необхідність підвищення якісних вимог до закладу освіти. Принципами організації педагогічної інтернатури має бути демократичність та відкритість навчального закладу, технологічне забезпечення, екологічність. [Lamanauskas, Makarskaitė-Petkevičienė, Lukavičienė: 153–167].

Науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, здійснюючи компаративістський аналіз специфіки професійного розвитку педагогів, особливостей входження у педагогічну професію у зарубіжних країнах, представили цінний досвід організації наставництва, професійного удосконалення в умовах формальної освіти. На наше переконання, конструктивні освітні практики зарубіжжя доцільно імплементувати в умовах українських реалій

Н. Авшенюк, узагальнюючи досвід Великобританії, щодо організації процесу вступу до професії молодого вчителя, відзначила, що «всі майбутні вчителів після закінчення педагогічного ЗВО повинні пройти «інтернатуру» – рік стажування в школі, оскільки без інтернатури не можливо отримати кваліфікаційне свідоцтво, яке дозволяє вчителю працевлаштуватися на постійне місце роботи» [Авшенюк, Годлевська: 17–18]. Дослідниця інформує, що основним організаційними вимогами до проведення педагогічної інтернатури у Великобританії є: систематична, професійна підтримка з боку адміністрації школи, вчителів-наставників (менторів), багатоконпонентність стажування; участь у програмі великої кількості досвідчених педагогів, зв'язок стажування зі шкільною практикою, наявність комплексу необхідних матеріалів, активні форми навчання, можливість обміну враженнями і здобуття досвідом,

широка тематика, відповідь на запити самих стажерів у набутті знань, система оцінки якості свого стажування; наявність атмосфери довіри, вільного спілкування, можливості експериментувати і отримувати негайний зворотній зв'язок; формування культури розподілу обов'язків і відповідальності, взаємонавчання через співпрацю; рефлексія і соціальна взаємодія тощо [Авшенюк: 17–19]. Крім того, у британській системі педагогічної освіти особлива увага приділяється підготовці учителів-наставників для молодих учителів, яких готують за спеціальними програмами, що включає стажування, підвищення педагогічної майстерності. Ці програми структуровані, апробовані, поетапні, що мають на меті сформувати готовність наставників до здійснення адаптації вчителів до професійної діяльності, а також сприяти успішному розвитку фахових компетентностей, професійної мобільності, колективної відповідальності, здатності працювати з дорослими.

Українські дослідники вивчають досвід Великобританії щодо організації педагогічної інтернатури, зокрема акцентують увагу на цінних освітніх практиках успішної адаптації молодих учителів до реалій педагогічної професії. Важливо відзначити, що після завершення університету вчитель-початківець отримує характеристику початку кар'єри та розвитку (career entry and development profile), де відзначені досягнення випускника, напрями удосконалення. З урахуванням цих особливостей наставники, ментори розробляють індивідуальну програму розвитку вчителя, який лише розпочинає кар'єру педагога, на короткострокову і довгострокову перспективу [Громовий, Жосан].

У Канаді у системі педагогічної освіти передбачена така форма професійної адаптації молодого вчителя, як «випробувальний рік». Аналіз компаративістських досліджень, здійснений науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, довів, що в канадській системі неперервної педагогічної освіти наявні чіткі механізми і процедури підтримки молодого вчителя у процесі професійної адаптації до педагогічної професії. З-поміж них – надання педагогічної підтримки випускникам ЗВО в період першого року викладання шляхом впровадження відповідних програм; акценту-

вання уваги на розвитку педагогічної майстерності; залучення до педагогічного стажування учителів-початківців педагогів, що мають значний досвід педагогічної роботи (наприклад, у провінції Юкон Департамент освіти у співпраці з Асоціацією викладачів провінції Юкон і Асоціацією викладачів-пенсіонерів (Retired Teachers Association)); зосередження уваги на роботі з учнями з обмеженими можливостями, а також учнями, що належать до різних культур [Авшенюк, Годлевська: 31–32].

У Німеччині також сформувалися нормативні механізми підтримки вчителя-початківця та інституту наставництва. Л. Дяченко, вивчаючи конструктивний досвід організації педагогічного стажування випускника-педагога після навчання в університеті, дійшла висновку, що в цій країні намагаються долати ефект «шоку практичної діяльності», що передбачає проходження адаптаційного періоду упродовж 18 місяців.

Значна увага у Німеччині приділяється підготовці менторів (наставників) для молодих учителів. Л. Дяченко доводить, що «у нормативно-інструктивних документах земельних Міністерств освіти, науки і культури представлені положення, що відображають роль наставника в школі, його завдання, функції, компетенції, заробітну плату тощо. Ключовим критерієм допуску досвідченого вчителя до наставництва є проходження ним відповідної атестації «Службова оцінка». Це регулярна процедура атестації педагогічних кадрів, яка проводиться кожні 6 років, здійснюється відділом з нагляду за якістю роботи школи і педагогічних працівників земельного Міністерством освіти і культури. ... Відповідно, досвідченому вчителю, який готовий працювати наставником, необхідно пройти спеціальні курси підвищення кваліфікації, які проводиться в центрах шкільної практичної підготовки вчителів та центрах підготовки вчителів на базі університетів [Авшенюк, Годлевська: 53–54].

В освітній практиці США сформувалися певні механізми вступу вчителя-початківця до професії, що визначають його готовність до здійснення якісної професійної діяльності. Серед найбільш дієвих механізмів – проходження процедури сертифікації, що може відбуватися двома шляхами. Стандартний шлях

полягає в проходженні програми підготовки вчителів у педагогічних коледжах і університетах на бакалаврському чи магістерському рівнях. Альтернативний шлях доцільний для вчителів, які мають ступінь бакалавра, але не мають педагогічної освіти, тому вони проходять навчання на базі коледжів, університетів, а також в шкільних округах, освітніх центрах. Якість підготовки контролюється органами ліцензування і сертифікації, що функціонують при державних департаментах освіти в кожному штаті [Авшенюк, Годлевська: 73–74].

Для реалізації процедури проходження педагогічної інтернатури в Україні цінним може бути досвід Республіки Кіпр, у якій на рівні державного врегулювання особлива увага приділяється питанням адаптації молодих учителів після завершення навчання в університеті. У цій країні вчитель-початківець може працювати самостійно лише після проходження стажування у закладі освіти і отримання спеціального диплома. Основним механізмом отримання такого диплому є законодавчо-нормативне врегулювання, адже відповідно до Законів Республіки Кіпр (2000, 2001 pp.) та поправок 2007 р. до Закону «Про державну службу освіти» Університетом Кіпру було укладено і впроваджено «Програму педагогічної інтернатури майбутніх працівників загальної середньої, середньотехнічної та професійної освіти». Аналіз порівняльно-педагогічних досліджень уможливив з'ясувати, що «ця програма скерована на первинне післядипломне навчання молодих учителів у системі неперервної педагогічної підготовки. Метою програми є практична підготовка майбутніх випускників університетів до викладацької діяльності [Авшенюк, Годлевська: 38–42].

У Республіці Кіпр особлива увага приділяється підготовці менторів для молодих учителів. Важливо відзначити, що у країні з 2008 р. Університетом Кіпру та Педагогічним інститутом Кіпру розроблено й впроваджено «Програму з навчання новопризначених вчителів середньої освіти та менторів» (педагогічна інтернатура).

Цінною для України є позитивна освітня практика Угорщини щодо проходження післядипломного стажування вчителів-початківців, які після призначення на посаду мають

упродовж 2–4 років пройти етап адаптації. На основі аналізу навчально-методичної документації К. Годлевська узагальнила провідні компетенції, які мають бути сформовані у вчителів: якісні педагогічні знання та їх вмиле використання на практиці; уміння владнати конфліктні ситуації; навички імпровізації; здатність приймати рішення; вміння створювати сприятливу атмосферу у класі; моніторинг навчального процесу; взаємодія з учнями; співпраця з викладацьким складом [Авшенюк, Годлевська: 89–90].

Особлива увага в Угорщині приділяється підготовці менторів, які здійснюють керівництво педагогічною практикою майбутніх фахівців педагогічного фаху, а також стають наставниками молодих учителів під час проходження педагогічного стажування після завершення закладу вищої освіти. К. Годлевська аргументує, що ментор повинен мати диплом учителя, п'ятирічний педагогічний стаж, свідоцтво про складання екзамену з підготовки менторів та угоду з закладом освіти про виконання своїх обов'язків [Авшенюк, Годлевська: 89–90].

Позитивною освітньою практикою організації післядипломного стажування майбутніх учителів, які мають намір займатися професійною педагогічною діяльністю, вирізняється Японія. У цій країні наявний законодавчо-нормативний і власне процесуальний механізми «входження» у педагогічну професію. У країні функціонує Закон про сертифікацію педагогічних працівників та реалізуються процедури, що уможливають початок професійної кар'єри у педагогічній сфері [Авшенюк, Годлевська: 119–120].

Вивчення зарубіжного досвіду запровадження педагогічної інтернатури уможливило з'ясувати, що педагогічна інтернатура розглядається як форма професійного удосконалення з метою входження у професію, адаптації до умов закладу освіти на основі поєднання теоретичних знань та практичного досвіду педагогічної діяльності на основі партнерського наставництва. У більшості країн така форма професійного удосконалення на первинному етапі педагогічної діяльності мають певну специфіку: у *Великобританії* інтернатура реалізується як один з ефективних способів забезпечення якості підготовки педагога-бакалавра і адаптації його до умов школи (складається

з практики у закладі середньої освіти та кваліфікаційного іспиту); у *Німеччині* педагогічна інтернатура має на меті отримання досвіду практичної роботи в школі (включає теоретичне вивчення педагогіки, практичну відпрацювання професійно-педагогічних навичок в школі і складання державного іспиту); у *Канаді* педагогічна інтернатура є формою підвищення компетентності педагога-бакалавра та його професійного розвитку в сфері управління класом, спілкування з батьками, розвитку здібностей до викладання, забезпечення підтримки становлення початківця-педагога і збільшення частки нових педагогів в конкретній провінції і конкретній предметній сфері); у США педагогічне стажування (інтернатура) включає розвиток професійних умінь, необхідних для самостійної роботи в школі, на високому рівні, закріплення теоретичних знань, спостереження за освітнім процесом в школі, самостійна робота, участь у спеціальних семінарах; в *Угорщині* післядипломне педагогічне стажування (інтернатура) передбачає наявність інституту менторства, наставництва, його законодавчо-нормативне врегулювання; в Японії результатом проходження післядипломного педагогічного стажування є трьохетапна сертифікація.

Нині наявні певні *проблеми у запровадженні педагогічної інтернатури*. Незважаючи на актуальність введення інтернатури в практику підготовки педагогів, нині в Україні не існує апробованої і затвердженої моделі її організації; не розроблено науково-методичний супровід її запровадження; Є потреба розроблення змісту й організаційних засад педагогічної інтернатури за процесуальними вимірами (збільшенням тривалості стажування, гарантування ознайомлення з різноманітністю інновацій, взаємодія з керівниками стажування та наставниками) та змістом (оптимізація діяльності, інноваційність, різноманітність технологій навчання, форм, методів тощо).

**Висновки.** У вимірах перспектив запровадження педагогічної інтернатури в Україні доцільно імплементувати цінні конструктивні практики зарубіжного досвіду та обґрунтувати рекомендації щодо використання інноваційних ідей на двох рівнях.

Зокрема, на державному рівні в умовах сучасних викликів, зумовлених потребою під-



вищення престижності педагогічної професії, назріла необхідність розроблення Закону «Про вчителя», у якому мають врегулюватися механізми функціонування системи неперервної педагогічної освіти, а також визначатися чіткі процедури входження у професію. Наявне «Положення про педагогічну інтернатуру (Положення про педагогічну інтернатуру, 2021) не визначає конкретні етапи проходження педагогічної інтернатури; є необхідність інституалізації цієї форми професійної адаптації, що має передбачати у підсумку складання кваліфікаційного іспиту, підготовка авторського портфоліо, підтвердження достатнього рівня професійних компетентностей, визначених у наявному Професійному стандарті вчителя, отримання відповідного документу про проходження цієї форми професійного розвитку. Крім того, доцільно нормативно врегулювати професійні функції, зобов'язання наставників (менторів), обґрунтувати вимоги до рівня їхнього професіоналізму, визначити, хто саме має право бути наставником молодих учителів. Очевидно, подібні функції можуть виконувати центри професійного розвитку вчителів у регіонах, у містах або представництва Державної служби якості освіти, що основною функцією має унормування та процесуальну реалізацію механізму сертифікації вчителів. Акцентуємо увагу, що створення інституту наставництва можливе за умови про-

ходження відповідної підготовки досвідченими учителями-наставниками, які повинні мати вагоми досвід роботи, вирізнятися інноваційними освітніми практиками.

На управлінсько-організаційному рівні за умови чіткого розподілу функцій між інституціями, закладами освіти, учасниками процесу проходження педагогічної інтернатури є необхідність обґрунтування змісту, форм і методів професійної адаптації учителів-початківців, що доцільно визначити у структурованій програмі, а також окреслити вимоги до рівня професійної кваліфікації, професійних компетентностей, що мають вимірятися у процесі проходження інтернатури і під час підсумкового кваліфікаційного іспиту.

Важливою умовою ефективності проходження педагогічної інтернатури є використання різних форм і методів навчання, спрямованих на саморефлексію власного професійного досвіду, аналіз освітніх практик колег, наставників. Серед таких форм роботи – дискусії, дискусійні платформи, багатосторонні консультації, робота в малих групах, проєктна групова й індивідуальна робота, щотижневі рефлексивні круглі столи за участю вчителя-методиста та викладача-теоретика, бінарний лекторій, майстер-класи. Портфоліо молодого вчителя має стати важливим інструментом візуалізації набутого досвіду.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк Н.М. (Ред.), Годлевська К.В., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І., Постригач Н.О., Пилинський Я.М. *Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали*. Київ: ТОВ «ДКС Центр», 2018.
2. Вовк М.П., Грищенко Ю.В. Педагогічна інтернатура у професійному становленні вчителя-початківця. *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення*: збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 28 жовт. 2021 р. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2021. С.198-201. [https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/12/Tezi\\_III-konf\\_2021-FINAL.pdf](https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/12/Tezi_III-konf_2021-FINAL.pdf)
3. Вовк М.П., Грищенко Ю.В., Соломаха С.О., Філіпчук Н.О., Ходаківська С.В. *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: словник*. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021.
4. Громовий В., Жосан О. Аналітичний звіт про круглий стіл «Інтернатура для вчителя: нове чи «добре забуте»? Портал громадських експертів «Освітня політика». URL: <http://education-ua.org/ua/component/content/article/11-podiji/1277-analitichnij-zvit-pro-kruglij-stil-internatura-dlya-vchitelya-nove-chi-dobre-zabute-stare> (дата звернення: 18.10.2021)
5. *Закон України «Про повну загальну середню освіту»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 3.11.2021).
6. *Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 26.09.2021).
7. *Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник*. Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. Київ, 2020.
8. *Положення про педагогічну інтернатуру*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-polozhennya-pro-pedagogichnu-internaturu> (дата звернення: 16.04.2022).

9. Хомич Л.О. Педагогічна інтернатура. Енциклопедія освіти. В.Г. Кремень (Ред.). Нац. акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2021.
10. Kuh G.D. High-impact educational practices. In G.D. Kuh (Ed.), *High-impact educational practices: What they are, who has them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2008. Pp. 13–30.
11. Lamanauskas V., Makarskaitė-Petkevičienė R., Lukavičienė V. Improving pedagogical internship: A case of Lithuania. In: Boruta T., Klim-Klimaszewska A., Wiśniewska M. (Eds), *Edukacija ku Przyszłości. Wyzwania i Zaniechania w Kształceniu Pedagogów*, Tom 3. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2014. P. 153–167.
12. Mary A. King, Sweitzer H.F. University of Hartford Towards a Pedagogy of Internships. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188574.pdf> (дата звернення: 20.03.2022).
13. Paulikienė S. Veiksminga mentorystė: slaugos studijų atvejais. *Tiltai*, 1, 2014. P. 29–35. URL: <https://www.lituanistika.lt/content/62252> (дата звернення: 8.12.2021).
14. Romm I., Gordon-Messer S., Kosinski-Collin M. Educating Young Educators: A Pedagogical Internship for Undergraduate Teaching Assistants *CBE Life Sci Educ.* Summer, 9 (2), 2010. P. 80–86. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2879384/> (дата звернення: 11.02.2022).

#### REFERENCES:

1. Avsheniuk N.M. (Red.), Hodlevska K.V., Diachenko L.M., Kotun K.V., Marusynets M.M., Ohienko O.I., Postryhach N.O., Pylinskyi Ya.M. (2018). *Nepererвна pedahohichna osvita v zarubizhnykh krainakh: informatsiino-analitychni materialy [Continuous pedagogical education in foreign countries: informational and analytical materials]*. Kyiv : TOV «DKS Tsentr». [in Ukrainian].
2. Vovk M.P., Hryshchenko Yu.V. (2021). Pedahohichna internatura u profesiinomu stanovlenni vchytelia-pochatkivtsia [Pedagogical internship in the professional development of a novice teacher]. *Reforma osvity v Ukraini. Informatsiino-analitychne zabezpechennia: zbirnyk tez dopovidei III Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii (naukove elektronne vydannia)*, 28 zhovt. Kyiv : DNU «Instytut osvitnoi analityky», S.198-201. URL: [https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/12/Tezi\\_III-konf\\_2021-FINAL.pdf](https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/12/Tezi_III-konf_2021-FINAL.pdf) [in Ukrainian].
3. Vovk M.P., Hryshchenko Yu.V., Solomakha S.O., Filipchuk N.O., Khodakivska S.V. (2021). *Pedahohichna osvita v Ukraini: teoriia i praktyka: slovnyk [Pedagogical education in Ukraine: theory and practice: dictionary]*. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD. [in Ukrainian].
4. Hromovyi V., Zhosan O. (2021). *Analitychnyi zvit pro kruhlyi stil «Internatura dlia vchytelia: nove chy «dobre zabute»?» [Analytical report on the round table “Internship for teachers: new or “well forgotten”?”]*. Portal hromadskykh ekspertiv «Osvitnia polityka». URL: <http://education-ua.org/ua/component/content/article/11-podiji/1277-analitychnij-zvit-pro-kruglij-stil-internatura-dlya-vchytelya-nove-chi-dobre-zabute-stare> (Last accessed: 18.10.2021). [in Ukrainian].
5. *Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine «On comprehensive general secondary education»]*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (Last accessed: 3.11.2021). [in Ukrainian].
6. *Kontseptsiia rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini [Concept of development of pedagogical education in Ukraine]*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (Last accessed: 26.09.2021). [in Ukrainian].
7. *Osvita v Ukraini: vyklyky ta perspektyvy: informatsiino-analitychnyi zbirnyk [Education in Ukraine: challenges and prospects: information and analytical collection]*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Instytut osvitnoi analityky. Kyiv, 2020. [in Ukrainian].
8. *Polozhennia pro pedahohichnu internaturu [Regulations on pedagogical internship]*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-polozhennya-pro-pedagogichnu-internaturu> (Last accessed: 16.04.2022). [in Ukrainian].
9. Khomych L.O. (2021). *Pedahohichna internatura. Entsyklopediia osvity [Pedagogical internship. Encyclopedia of education]*. V.H. Kremen (Red.). Nats. akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv. Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
10. Kuh G.D. (2008). High-impact educational practices. In G.D. Kuh (Ed.), *High-impact educational practices: What they are, who has them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, Pp. 13–30.
11. Lamanauskas V., Makarskaitė-Petkevičienė R., Lukavičienė V. (2014). Improving pedagogical internship: A case of Lithuania. In: Boruta T., Klim-Klimaszewska A., Wiśniewska M. (Eds), *Edukacija ku Przyszłości. Wyzwania i Zaniechania w Kształceniu Pedagogów*, Tom 3. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. P. 153–167.
12. Mary A. King, Sweitzer H.F. University of Hartford Towards a Pedagogy of Internships. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188574.pdf> (Last accessed: 20.03.2022).
13. Paulikienė S. (2014). Veiksminga mentorystė: slaugos studijų atvejais. *Tiltai*, 1, P. 29–35. URL: <https://www.lituanistika.lt/content/62252> (Last accessed: 8.12.2021).
14. Romm I., Gordon-Messer S., Kosinski-Collin M. (2010). Educating Young Educators: A Pedagogical Internship for Undergraduate Teaching Assistants *CBE Life Sci Educ.* Summer, 9 (2), P. 80–86. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2879384/> (Last accessed: 11.02.2022).

**V. P. VOVK**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Full Professor,*

*Head of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

*E-mail: miravovk79@gmail.com*

*https://orcid.org/0000-0002-9109-9194*

**Y. V. HRYSHCHENKO**

*Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),*

*Senior Researcher at the Department of Theory and Practice,*

*Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

*E-mail: gulia2020@ukr.net*

*https://orcid.org/0000-0003-0039-9720*

**PROBLEMS OF IMPLEMENTING PEDAGOGICAL INTERNSHIP IN UKRAINE**

The article considers the main directions of reformation changes in the professional training of educators in institutions of higher pedagogical education, in particular, focusing on increasing the requirements for pedagogical internship programs. Statistical data on the distribution of practicing teachers in different regions of Ukraine by age criterion and the level of employment of graduates of pedagogical specialties in educational institutions are analyzed.

Based on the regulatory provisions, the main activities of the pedagogical internship are defined, in particular: conducting individual consultations, mentoring conversations with the intern; mutual visits to training sessions, attending lessons of experienced educators; monitoring the results of students' learning; participating in training sessions, training seminars on methodological issues, creative reports of educators; studying the experience of the best teachers; attracting the intern to partner interaction with scientific, scientific-pedagogical and pedagogical professionals, participating in professional communities of educators; psychological support of the intern, etc.

The authors note that the educational environment of Ukraine incorporates procedural elements of the introduction of pedagogical internship but no official form of professional adaptation, a crucial institutionalized stage of obtaining professional qualifications in the pedagogical profession.

The article highlights the experience of introducing pedagogical internships in foreign countries (Great Britain, Canada, Germany, the USA, and the Republic of Cyprus), which can become a valuable resource for implementing innovative changes in the introduction of this form of professional growth of teachers in Ukraine.

Outlining the prospects for introducing the pedagogical internship in Ukraine based on the foreign practical experience, recommendations on the use of innovative ideas at the state, managerial and organizational levels are substantiated.

**Key words:** pedagogical internship, educators, teachers, training, pedagogical specialties, educational institutions.

УДК 378:005.6

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.13>

### **О. І. СТЕПАНЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов  
математичних факультетів,  
Навчально-науковий інститут філології Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна  
Електронна пошта: [staplana777@gmail.com](mailto:staplana777@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-0598-6473>*

### **Ю. Б. СЕМЕНЯКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти,  
Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Запорізька область, Україна  
Електронна пошта: [yulia.nazaruk@ukr.net](mailto:yulia.nazaruk@ukr.net)  
<https://orcid.org/0000-0002-4925-7662>*

### **А. М. ЦАПКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,  
м. Харків, Україна  
Електронна пошта: [alla.tsapko@hnpu.edu.ua](mailto:alla.tsapko@hnpu.edu.ua)  
<https://orcid.org/0000-0001-5629-4448>*

## **ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА ПІД ВПЛИВОМ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ В УКРАЇНІ**

У статті розглядається проблема формування цифрових компетентностей педагога під час кризових ситуацій в Україні – COVID-19 та війни в Україні. Вимушений перехід до дистанційного навчання спричинив трансформації в освітньому процесі, до яких педагоги, безумовно, повинні підлаштуватись. Адже формування мотивації та створення умов для їх навчання й саморозвитку упродовж професійної діяльності, модернізація на всіх рівнях освіти змісту, форм, методів та технологій навчання відповідають вимогам інформаційного громадянського полікультурного суспільства. Цифрові компетентності викладача набувають нового значення – це необхідність удосконалення, поглиблення знань, освоєння сучасних ефективних технологій, оновлення змісту освіти, комунікація в системі «викладач – студент».

Авторами були розглянуті вимоги та обов'язки педагога, розроблені декілька опитувальників, оформлених у Google-формах. Цей варіант був найпростішим і найзручнішим з точки зору потенційних респондентів.

В опитуванні взяло участь близько 130 педагогів та викладачів, різних закладів освіти – від шкільної до вищих навчальних закладів. Адже опитування були проведені під час Всеукраїнських конференцій та майстер-класів. Опитування показало, що більша частина педагогів впевнена в перерозподілі форм навчання та переважна більшість вважає, що буде панувати змішана форма навчання. Фактори, які спонукають викладача покращувати свої цифрові компетентності, були представлені в другому опитуванні. Респонденти зазначили, що збільшення фінансування, внутрішня мотивація та перспективи свого майбутнього саме в професії (в теорії та практиці викладання) є найбільш вагомими факторами для них. Усе це пояснюється тим, що багато вчителів залишили територію, на якій проживали, або навіть виїхали за кордон під час війни. Тому розуміння людьми, що вони потрібні, що їхня професія має вагомий внесок та цінність для держави, спонукає людину шукати різні методи та способи до цифрового навчання, до свого саморозвитку, самовдосконалення, а відтак – до пошуку тих цифрових платформ та засобів навчання, які є актуальними на даний момент.

**Ключові слова:** кваліфікація, цифрові компетентності, анкетування, цифрове навчання, мотивація, змішане навчання.

**Постановка проблеми.** Удосконалення структури підготовки, підвищення кваліфікації педагогів є пріоритетним завданням розвитку неперервної педагогічної освіти, спрямованого на впровадження академіологічних та аксіологічних засад у підготовці педагогічних кадрів. Адже формування мотивації та створення умов для їх навчання й саморозвитку упродовж професійної діяльності, модернізацію на всіх рівнях освіти змісту, форм, методів та технологій навчання відповідає вимогам інформаційного громадянського полікультурного суспільства. Аналіз останніх праць науковців [Карташова 2022] відзначають, що саме в період кризи – COVID-19 та війна 2022 р., розв'язана Росією проти України) значно зростає потреба в кваліфікованих кадрах. Адже саме висококваліфіковані управлінські, педагогічні, науково-педагогічні кадри здатні здолати кризу і його наслідки. Криза породжує проблеми, пов'язані із забезпеченням стабільного функціонування системи підвищення кваліфікації, управління нею, пошуку нових можливостей для підтримки освітнього процесу і науково-методичної діяльності без зниження якості освіти. Важливу увагу слід відмітити про підготовку та підвищення компетентностей педагогів в передвищих та вищих навчальних закладах. У вищій та передвищій освіті ці зміни можуть відбивати еволюцію від короткострокових «надзвичайних» або «реактивних» способів надання освіти в надзвичайних обставинах до стратегічних і стратегічних змін. Відтак, важливою педагогічною проблемою сьогодення є удосконалення та підвищення цифрових компетентностей педагогів в кризових ситуаціях, та базуючись на реаліях сьогодення – бажання студентів ефективно, максимально зручно отримувати необхідні фахові навички, що дозволять використати технології для навчання і академічних успіхів.

**Аналіз попередніх досліджень.** Здійснено комплексний аналіз науково-педагогічних джерел, який дав змогу виявити, що існує проблема формування цифрових компетентностей педагогів, викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ) та закладів передвищої фахової освіти (ЗПФО). Проблематика розглядалась в таких аспектах: особливості організації освітнього процесу в умовах інформатизації освіти; курси

підвищення кваліфікації в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти з використанням 3 інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ); упровадження інноваційних технологій в освітній процес кваліфікаційної підготовки. Питаннями ІКТ, підвищенні цифрових компетентностей займаються вчені О. Спірін, Л. Карташова, Н. Гущина, Н. Морзе, С. Сисоєва, Т. Сорочан. Але, зважаючи на нові кризові ситуації, які виникли в Україні, необхідні додаткові дослідження, які відкриють більше можливостей для підвищення цифрових компетентностей педагогів, особливо в період воєнних дій в Україні.

**Метою статті** є аналіз стану освітнього процесу та сьогодення, в зв'язку з кризовими ситуаціями в Україні – ковід-19 та війна, яка розпочалась в 2022 р., шляхом анкетування визначити, що впливає на цифрові компетентності педагогів, та чи є взаємозв'язок між кризовими ситуаціями та цифровими компетентностями.

**Виклад основного матеріалу.** Період воєнного стану та COVID-19 внесли корективи в навчальне середовище в Україні. Адже більш широкого застосування набуло дистанційне та змішане навчання, яке раніше використовувалось лише частково, хоча і в багатьох закладах України. Підвищення цифрових компетентностей педагогів, адміністрації має величезну роль для подальшого ефективного функціонування певного закладу та освіти в цілому.

Адже педагог професійного навчання:

- організує та проводить: теоретичне навчання із загальнопрофесійних та спеціальних навчальних предметів;
- організує та приймає активну участь в експериментальній та науково-дослідній праці з проблем професійного навчання;
- здійснює організаційно-методичну діяльність в навчальних закладах, а також в навчально-курсній мережі підприємств та організацій, створюючи педагогічні проекти змісту освіти, окремих методик навчання та інноваційної діяльності;
- розробляє навчально-методичну документацію [Професійне навчання, 2019].

Для формування та розвитку цифрової професійної компетентності педагогів та викладачів в закладах освіти необхідно створювати адекватне інформаційно-освітнє середовище

(ІОС), у якому можна впроваджувати інноваційні методи, форми, засоби навчання, комунікаційні технології, особливо цифрові. Аудиторії та лабораторії повинні бути оснащені технічними засобами, сучасними комп'ютерами, сучасними засобами для дистанційного навчання. Обов'язковою вимогою до викладача є постійний, дистанційний контроль знань студентів, цілодобовий доступ до навчальних матеріалів, проведення інтерактивних занять та різних конференцій, предметних фахових тренінгів для підвищення бази знань студентів. Рівень випускників забезпечує надбання випускниками компетентностей в обраних областях навчання, саме тому цифрова компетентність викладача закладів перед вищою фаховою та вищою освіти має надзвичайно високу цінність.

Цифрові компетентності викладача набувають нового значення – це необхідність удосконалення, поглиблення знань, освоєння сучасних ефективних технологій, оновлення змісту освіти, комунікація в системі викладач – студент.

Автори відмічають, що можна знайти такі визначення «компетентності» як «коло питань, явищ, в якому певна особа володіє авторитетністю, знанням, досвідом; коло повноважень, які належать будь-чому підпорядкуванню», «особисті можливості будь-якої особи, її кваліфікація (знання, досвід), які дозволяють брати участь у розробці визначеного кола рішень або самостійно приймати рішення при наявності визначених знань, навичок» [Словник української мови 1977].

Дистанційне та змішане навчання, під час воєнного стану, надає можливість організувати освітній процес в умовах війни. Водночас частина студентів та викладачі могли перебувати у небезпечних зонах – на територіях ведення бойових дій або тимчасово окупованих територіях – і можуть не мати можливості долучитися до нього. Разом з тим, студенти або викладачі, які перебувають у відносній безпеці, можуть не мати доступу до інтернет-покриття або не мати технічних засобів, наприклад телефону, комп'ютеру, ноутбуку. Кожного дня у більшості областей України оголошується повітряна тривога (у багатьох із них – по кілька разів на день), під час якої потрібно пройти в укриття. Це може

прямо впливати на організацію освітнього процесу та переривати його. Адже не всі укриття мають покриття Wi-Fi, але ще до технічних проблем може додаватись психологічна проблема, як небажання навчати та навчатись, не мати психологічних та моральних ресурсів для навчання.

Для того, щоб визначити, яким чином вплинула війна на цифрові компетентності викладача, авторами було створено декілька опитувальників, оформлених у Google-формах. Цей варіант був найпростішим і найзручнішим з точки зору потенційних респондентів. Він не мав часового обмеження на проходження опитування, передбачав можливість необов'язкових відповідей і переривання проходження опитування у будь-який момент. Тож загалом такий формат – за наявних умов проведення дослідження – мав бути максимально дружнім до респондентів. Разом з тим, він дозволив зробити висновки, що саме впливало на викладачів під час проведення занять, чи стали вони більше цікавитись технічними новинками, для удосконалення своїх занять, чи змінилось їх відношення до проведення занять, що стало ймовірною причиною. В опитуванні взяло участь близько 130 педагогів та викладачів, різних закладів освіти – від шкільної до вищих навчальних закладів. Адже опитування були проведені під час Всеукраїнських конференцій та майстер-класів. Частина відповідей була отримана в квітні, під час проведення Всеукраїнської науково-практичної конференції, та частина в червні, під час проведення майстер-класів для керівників освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів освіти.

Перший опитувальник включав питання, як викладачі бачать тенденції майбутнього викладання, чи зміняться мікротенденції освіти, її напрями (рис. 1).

Як ми можемо проаналізувати, більша частина педагогів впевнена, що відбудеться перерозподіл форм навчання та переважна більшість вважає, що в подальшому буде змішана форма навчання. Тому друга частина анкетування була направлена на визначення факторів, які будуть пріоритетні в майбутній освіті, можливість введення нових практик, технологій, цифрового простору для покращення якості освіти та підвищення кваліфікації викладача (рис. 2).



Рис. 1. Опитування педагогічних, науково-педагогічних працівників

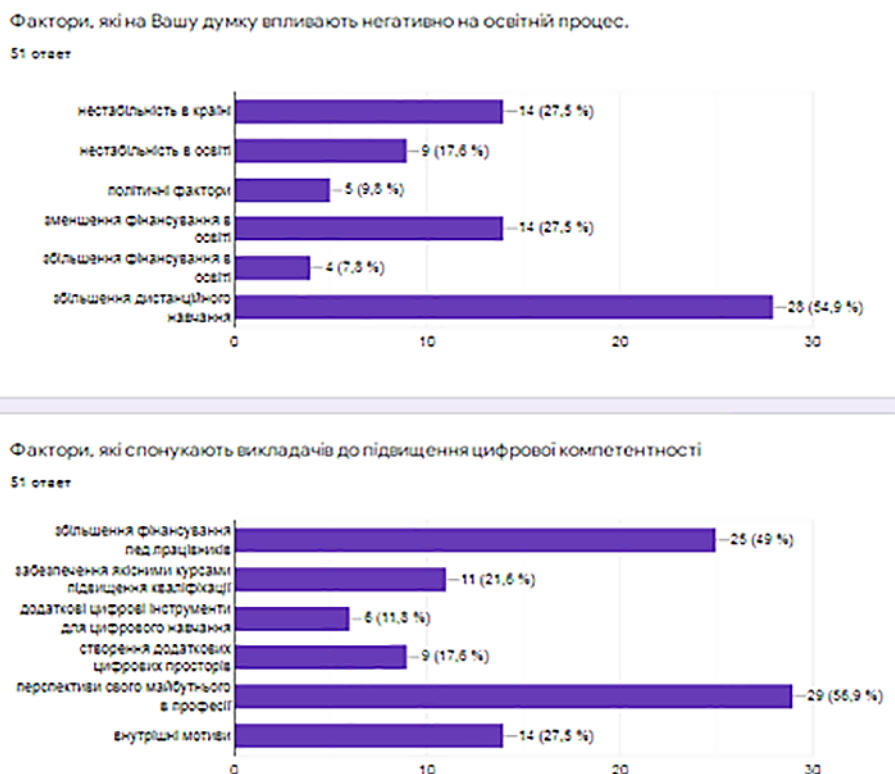


Рис. 2. Анкетування для визначення факторів впливу на покращення цифрової компетентності

Автори відмічають, що згідно опитування, більшість респондентів відмітили погіршення навчання через дистанційне навчання учнів та студентів, разом з тим нестабільність в країні та зменшення фінансування також, на думку опитуваних не покращують рівень освіти в цілому. Друге питання було спрямоване на визначення, що саме, які фактори спонукають викладача покращувати свої цифрові компетентності, як саме вони бачать свої перспективи. Більшість респондентів зазначили, що збільшення фінансування та перспективи

свого майбутнього саме в професії (педагогіці) є найбільш вагомими факторами. Це можна пояснити тим, що під час війни багато викладачів виїхали за територію свого міста, чи навіть країни. Тому розуміння людьми, що вони потрібні, що їхня професія має вагомий внесок та цінність для держави, спонукає людину шукати різні методи та способи до цифрового навчання, до свого саморозвитку, самовдосконалення, а відтак – до пошуку тих цифрових платформ та засобів навчання, які є актуальними на даний момент.

Разом з тим, респонденти мали змогу написати свій варіант, і найчастіше зустрічались такі пропозиції, як проведення тренінгів. Адже, дійсно тренінгові технології у процесі роботи з дорослими є досить дієвими. Погоджуємося із думками О. Аніщенко, Л. Лук'янової, В. Помилуйко про необхідність упровадження тренінгового навчання дорослої людини, оскільки воно активізує виявлення особистісної позиції, сприяє набуттю практичних умінь, навичок, здатностей і компетенцій, реалізує власне право приймати рішення, обирати види, форми, технології, методи, засоби здобуття знань, інтегрувати нову інформацію зі сформованим професійним і життєвим досвідом [Аніщенко 2013].

Разом з тим, невисокий відсоток педагогів відмітили фактори – додаткові цифрові інструменти та додаткові цифрові простори. Можна зробити висновок, що на зараз існує безліч цифрових інструментів, які доступні викладачу для підвищення своєї компетентності, але фінансове стимулювання зі сторони держави має на даний момент більший вплив. Адже зворотнього напрямку вже не буде. Ми маємо сьогодні ту цифрову епоху, яка створювалась переважно під тиском двох криз – ковід-19 та війні в Україні. І кожен педагог, викладач зобов'язаний підтримувати той курс, який створився, при цьому саме підвищуючи свої цифрові навички,

вміння, він зможе правильно та функціонально створити курс, лекцію, практично-лабораторну базу, яка забезпечить студента тими знаннями, які вони потребують.

**Висновок.** Авторами встановлено, що дистанційна та змішана форма навчання, на сьогодні є найбільш поширеною формою, яка може зберігатись і в майбутньому. Про це свідчить опитування, проведене авторами серед викладачів, педагогів, науково-педагогічних працівників. Найбільш вагомий фактор впливу є фінансовий та стабільність в країні, це можна зрозуміти, адже опитування проводилось під час воєнних дій, спричинених війною Росії проти України. Разом з тим, респонденти відзначають, що підвищення цифрових компетентностей прямо залежить від особистих, внутрішніх мотивів, якими є бажання підвищити свої знання, самооцінку. У багатьох навчальних закладах моделі «екстреного дистанційного навчання» прийняті під час пандемії, та продовжені під час війни поступляться місцем більше стійким і ґрунтовним, які будуть базуватись на гібридному і онлайн викладанні. Разом з тим, і адміністрації, і викладачам необхідно зосередитися на розробці надійних платформ, гібридних форм навчання, розробці навчальних програм і підвищення кваліфікації викладачів, що вимагатиме, в подальшому, більших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Kartashova L. Sorochan T. Sovkina O. Sheremet T. DIGITAL TWIN OF POSTGRADUATE EDUCATIONAL INSTITUTION: ECOSYSTEM FOR TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN CONDITIONS OF MARTIAL LAW. Danish scientific journal: pp. 46–51 (60). 2022.
2. Аніщенко О. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. Кіровоград. 2013.
3. Професійне навчання. Національна металургійна академія України. Факультети, кафедри, центри. Кафедра інженерної педагогіки. 2019.
4. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально- методичний посібник. НАПН України, ін-т педагогічної освіти і дорослих. 2011.
5. Словник української мови. Наукова Думка. 1977.
6. Сорочан Т. Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань Педагогічна освіта: зб. робочих навчальних програм: авторський колектив. Київ. 2017.
7. Толочко С. Управління формуванням системної методологічної компетентності в педагогів у сфері неперервної освіти впродовж життя. Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку : монографія. Київ. 2019.

#### REFERENCES

1. Kartashova L. Sorochan T. Sovkina O. Sheremet (2022) DIGITAL TWIN OF POSTGRADUATE EDUCATIONAL INSTITUTION: ECOSYSTEM FOR TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN CONDITIONS OF MARTIAL LAW. Danish scientific journal: pp. 46-51 (60). [in English]
2. Anischenko O. (2013) [Suchasni tehnologiyi osviti doroslih: posib. [Modern Adult Education Technology: Book], Vinnitsya. [in Ukrainian]



3. Profeslyne navchannya. (2019) [Professional Training. National metallurgical academy of Ukraine. Departments, chairs, centers. Department of engineering pedagogics]. [in Ukrainian]
4. Sisoeva S. (2011) Interaktivni tehnologiyi navchannya doroslih: navchalno- metodichniy posibnik. [Interactive technologies of adult education: teaching and methodological manual]. NAPN Ukrayini, In-t pedagogichnoyi osviti i doroslih. [in Ukrainian]
5. Slovník ukrajinskoyi movi (1977) [Dictionary of Ukrainian] Naukova Dumka. [in Ukrainian]
6. Sorochat T. (2017) Kurikulum pIdvischennya kvalifikatsiyi pedagogichnih, naukovo-pedagogichnih pratsivnikiv ta kerivnikiv zakladiv osviti galuzi znan. [Curriculum of professional development of pedagogical, scientific and pedagogical workers and heads of educational institutions of the field of knowledge] Pedagogichna osvita: zb. robochih navchalnih program: avtorskiy kolektiv. Kyiv. [in Ukrainian]
7. Tolochko S. (2019) Upravlinnya formuvanniam sistemnoyi metodologichnoyi kompetentnosti v pedagogiv u sferi nepererвної osviti vprodovzh zhittya. [Managing the formation of systemic methodological competence in teachers in lifelong learning]. Upravlinnya sistemami pislyadiploornoj osviti dlya stalogo rozvitku: monografiya. Kyiv. [in Ukrainian]

---

### **O. I. STEPANENKO**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Foreign Languages for Mathematical Faculties, Educational and Scientific Institute of Philology of the Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine*  
E-mail: [steplena777@gmail.com](mailto:steplena777@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-0598-6473>

### **YU. B. SEMENIAKO**

*Ph.D., Senior Lecturer at the Department of Preschool Education, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Zaporizhzhia region, Ukraine*  
E-mail: [Yulia.nazaruk@ukr.net](mailto:Yulia.nazaruk@ukr.net)  
<https://orcid.org/0000-0002-4925-7662>

### **A. M. TSAPKO**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of the Educology and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine*  
E-mail: [alla.tsapko@hnpu.edu.ua](mailto:alla.tsapko@hnpu.edu.ua)  
<https://orcid.org/0000-0001-5629-4448>

## **THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES OF THE TEACHER UNDER THE IMPACT OF CRISIS SITUATIONS IN UKRAINE**

The article deals with the problem of teachers' digital competences formation during such crises as COVID-19 and war in Ukraine. The forced transition to distance learning caused transformations in the educational process, to which teachers must certainly adapt. After all, the formation of motivation and creation of conditions for their training and self-development in the course of professional activity, modernization of the content, forms, methods and technologies of learning at all levels of education meet the requirements of an information civil multicultural society. The digital competences of the teacher acquire a new meaning – this is the need for improvement, deepening of knowledge, mastering of modern effective technologies, updating the content of education, and communication in the teacher-student system.

The authors considered the requirements and responsibilities of the teacher and developed several questionnaires designed in Google-forms. This option was the simplest and the most convenient from the point of view of potential respondents.

About 130 teachers and lecturers from various educational institutions – from school to higher institutions – participated in the survey. In fact, the surveys were conducted during All-Ukrainian conferences and master classes. The survey has

shown that the majority of teachers are confident in redistributing forms of education and the overwhelming majority believe that blended learning will prevail. The factors that encouraged teachers to improve their digital competences were presented in the second survey. Respondents indicated increased funding, intrinsic motivation, and prospects for their future in the profession (theory and practice of teaching) as the most critical factors for them. All of these can be explained by the fact that many teachers left the territory they had been living in or even moved abroad during the war.

Therefore, people's understanding that they are needed, and that their profession has a significant contribution and value to the state motivates them to seek different methods for digital learning, self-development, self-improvement, and thus, to search for those digital platforms and learning tools that are relevant at the moment.

**Key words:** qualifications, digital competencies, questionnaires, digital learning, motivation, blended learning.

УДК 378.147:808.5

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.14>

### **О. О. СТРЕЛЬБИЦЬКА**

*кандидат філологічних наук, викладач кафедри філології,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [ostrelbitsjka@lpc.ukr.education](mailto:ostrelbitsjka@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0003-1989-8829>*

### **С. М. ПОДОЛЮК**

*кандидат філологічних наук, викладач кафедри філології,  
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна  
Електронна пошта: [spodolyuk@lpc.ukr.education](mailto:spodolyuk@lpc.ukr.education)  
<https://orcid.org/0000-0002-7068-9195>*

## **СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВІТНІХ РЕФОРМ**

Проблема формування мовленнєвої культури завжди була і залишається однією з найважливіших у системі розвитку освіти та культури нашої держави. Особливої актуальності та вагомості набирає це питання в час національного відродження України та стрімкого розвитку інформаційного суспільства. Адже культура мовлення кожної людини свідчить про її здатність до комунікативної діяльності і є відображенням моральної та естетичної культури особистості.

Актуальність дослідження зумовлена пріоритетними напрямками, визначеними в законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державному стандарті початкової загальної освіти, Концепції мовної освіти в Україні, Концепції нової української школи та інших освітніх документах. У цьому контексті особливої ваги набуває основне завдання мовної освіти – формування національно свідомої, духовно багатого мовної особистості, яка володіє вміннями комунікативно доцільно використовувати мовні засоби в різних сферах і видах мовленнєвої діяльності.

Метою дослідження передбачено аналіз особливостей формування мовленнєвої культури здобувачів початкової освіти за допомогою використання інноваційних прийомів на уроках мовно-літературної галузі.

У вступній частині статті окреслено стан досліджуваної проблеми, розкрито зміст основних понять, охарактеризовано педагогічні умови для успішного формування мовленнєвої культури сучасного покоління. Основна частина наукової розвідки присвячена аналізу практичних прийомів формування мовленнєвої культури здобувачів освіти у процесі вивчення української мови. Найефективнішими в цьому напрямку, на думку авторів, буде використання різних ігрових прийомів, дискусії, інтерактивних методів, розігрування комунікативних ситуацій, технології сторітелінг та творчих проєктів.

**Ключові слова:** культура мовлення, комунікативна компетентність, мовна освіта, мовленнєвий етикет, інноваційні технології, лінгвістичні ігри.

**Поставлення проблеми.** Сучасні процеси реформування освіти спонукають педагогів до виховання всебічно розвиненої особистості, у якій сформовані ключові компетентності. Однією із таких є вільне володіння державною мовою. Особливої актуальності та вагомості набирає це питання в час національного відродження України, адже культура мовлення кожної людини є відображенням моральної та естетичної культури суспільства.

Важливість та актуальність формування культури мовлення здобувачів освіти засвідчено

нормативно-правовими документами, з-поміж яких: Закон України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державний стандарт початкової загальної освіти, Концепція мовної освіти в Україні, Концепція «Нова українська школа» тощо.

Попри активну зацікавленість учених теоретичними та практичними аспектами культури мовлення це питання залишається гостроактуальним як у загальному мовознавстві, так і в вітчизняній лінгводидактиці, адже освітні

реформи та стрімкий розвиток інформаційного суспільства вимагають нових підходів до формування комунікативної культури молодого покоління. Відтак, недостатньо висвітленим залишається сьогодні питання культури мовлення особистості в контексті НУШ, зокрема й у процесі вивчення дисциплін мовно-літературної галузі.

**Мета** нашої статті – проаналізувати особливості формування мовленнєвої культури сучасних здобувачів освіти в умовах новітніх реформ.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема розвитку мовленнєвої культури неодноразово поставала в центрі зацікавлень науковців – мовознавців, педагогів, лінгводидактів, психологів та філософів. Зокрема, у працях А. Коваль, І. Білодіда, Б. Антоненка-Давидовича, М. Жовтобрюха, О. Заболотської, О. Сербенської В. Русанівського розкрито питання комунікативних якостей мовлення та мовної культури. Проблему формування мовної особистості в українській освіті порушували у своїх наукових студіях М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Л. Мацько, Л. Мамчур, Л. Паламар, Г. Сагач, О. Смолинська та ін. Лінгводидактичні та методичні аспекти розвитку комунікативної культури здобувачів освіти в умовах НУШ відображено в дослідженнях А. Богуш, Л. Варзацької, О. Савченко, К. Пономарьової та багатьох інших. Авторитетними у галузі культури мови назавжди залишатимуться теорії світочів українського мовознавства: Надії Бабич, Алли Коваль, Олександра Пономаріва, Євгенії Чак, Олександри Сербенської. Надзвичайно цінними вважаємо також дослідження з лінгвокультурології сучасних українських мовознавців, таких як: Світлана Єрмоленко, Марія Пентилюк, Катерина Климова, Валентина Пасинок, Олена Семенов, Олександр Авраменко та інші, чий науковій праці користуються найбільшою популярністю серед молоді. З-поміж найновіших досліджень імпонують нестандартні підходи до формування комунікативної компетентності, викладені у наукових розвідках К. Пономарьової [Пономарьова], Т. Погорелової [Погорелова], С. Чос [Чос] та Н. Лупак [Лупак].

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж аналізувати методичні аспекти розвитку

навичок мовленнєвої культури у здобувачів освіти, звернемося до проблеми з'ясування дефініцій. Адже поняття «культура мовлення» є дуже складним. Воно з'явилося у 60-х роках ХХ століття, коли швейцарський лінгвіст Фердинан де Сосюр розмежував поняття «мова» та «мовлення».

У повсякденному вживанні словосполучення «культура мовлення» найчастіше пов'язують з поняттями «культурна мова» чи «мова культурної людини». У цьому значенні «культура мовлення» є дотриманням відповідних норм (офоєпічних, правописних, лексичних, стилістичних, граматичних). Наукова інтерпретація поняття «культури мовлення» пропонує інші шляхи осмислення цього явища. У сучасній лінгвістиці все більше поширюється комунікативний підхід до питання, що ґрунтується на розгляді проблем культури мовлення з точки зору структури акту комунікації та комунікативних ситуацій [Культура : 31].

Аналіз наукових праць дозволив нам виокремити два поняття, які найчастіше вживаються у дослідженнях мовознавців: культура мовлення та культура мови. Інколи ці два терміни ототожнюють, хоч, насправді, між ними існує різниця. Однак в сучасній методичній літературі донедавна була присутня тенденція до ідентифікації понять «культура мовлення», «правильність мовлення» та «мовна нормативність». Безумовно, на нашу думку, вони входять у термін «культура мовлення», який базується на граматичних, синтаксичних, лексичних та стилістичних нормах мови. Ці поняття взаємопов'язані, але не є тотожними. Тому в контексті нашої роботи вважаємо за необхідне уточнити значення понять «культура мовлення» та «культура мови».

Культура мовлення – поняття вузького спрямування, а культура мови – має більш широке значення. Нагадаємо, що з'явилося поняття «культура мови» насамперед як назва науки про норми літературної мови. І найважливішим у цьому мовознавчому вченні було поняття «мовна норма», а єдиним об'єктом дослідження вважалася правильність мови.

Основне завдання цієї мовознавчої галузі, на думку Світлани Єрмоленко, – «формування навичок літературного спілкування, засвоєння

і стабільне використання літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови, у вимові та наголошуванні, неприйняття спотвореної мови або суржику» [Єрмоленко : 285]. Але водночас науковиця зазначає, що у ширшому значенні «культура мови» – це рівень володіння нормами усної і писемної літературної мови. Близькими є погляди й мовознавиці Валентини Пасинок, яка розглядає культуру мови як «наявність здатності точного відбору й усвідомленого використання в реальному акті спілкування з іншими людьми тих мовленнєвих засобів, які найкраще відповідають кожній конкретній ситуації» [Пасинок : 17].

Порівнявши ряд дефініцій цих понять у дослідженнях інших вчених, можна зробити висновок, що культура мови – це сукупність якостей, що виявляються за різних обставин комунікації відповідно до мети і змісту висловлювання.

З поняттям «культура мови» тісно взаємопов'язана й мовленнєва культура. На думку Надії Бабиц, це насамперед «рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний та особистісний аспекти їх культуромовної діяльності» [Культура : 17]. Суголосними є й думки С. Шевчука та Л. Мацько, які вважають культурою мовлення досконале володіння літературною мовою та її нормами.

Спираючись на проаналізовані визначення, можемо вважати, що культура мовлення – це рівень компетенції мовця, що передбачає використання та дотримання норм усної і писемної літературної мови у конкретній ситуації спілкування. Це не тільки вміння спілкуватися в побуті, але вміння висловлювати свої думки відповідно до критеріальної бази мовної культури. Тому комунікативні якості мовлення поряд з дотриманням мовного етикету відіграють найважливішу роль в суспільній комунікації, сприяють взаєморозумінню людей та успішній спільній діяльності на усіх рівнях.

Спочатку мова виникає як засіб спілкування, тобто як соціальне явище, а потім стає засобом пізнання навколишнього світу, планування своїх дій, розвитку мислення загалом. Вже з раннього віку в дітей виникають потреби у спілкуванні, які задовольняються за

допомогою найпростіших засобів мовлення: белькотіння, а у віці близько року малюк вже говорить перші слова. Далі, в процесі розвитку мовлення, діти починають використовувати більш складні мовні одиниці. Відтак, до школи першокласники приходять з базовими навичками мовлення: обсяг словника варіюється від трьох до семи тисяч слів, здобувачі початкової освіти використовують як прості, так і складні речення. Відмінною особливістю мовлення дитини дошкільного віку є її ситуативність, що визначається основною діяльністю в цьому віці – ігровою [Погорелова : 47].

Очевидно, що формувати навички та уміння мовленнєвої культури слід ще з раннього дитинства та намагатись удосконалити їх упродовж життя. Визначальним етапом у цьому, на нашу думку, є розвиток мовлення в дошкільному та молодшому шкільному віці. Про потребу формувати комунікативні навички з раннього віку наголошував і у своїх працях Микола Вашуленко. На думку ученого в розвитку дитини можна виділити три основні етапи оволодіння процесом спілкування:

1. Перший етап можна визначити як «домовленнєвий», що триває приблизно до року. На цьому етапі розвивається фонематичний слух (немовля вчиться розрізняти інтонацію, тембр голосу людей, які його оточують, а з двомісячного віку починає видавати перші голосні звуки. Агукання – це і є прояв зворотнього зв'язку немовляти, яке намагається комунікувати з оточенням. Згодом воно переростає в лемент і нескінченне повторення складів, а пізніше – у свідоме вимовляння слів.

2. Наступний етап характеризується початком процесу оволодіння мовою. Після року дитина починає вимовляти слова. Спочатку просто наслідуючи дорослих, адже слів ще не вистачає і вони багатозначні. Так, вимовляючи слово «мама», малюк сигналізує про різні речі: можливо, йому хочеться пити, можливо – на руки, а може, слід допомогти йому щось зробити. На допомогу приходять активна жестикуляція, міміка тощо.

3. Третій етап – період оволодіння граматичною структурою: лексикон розширюється, у мовленні дитини з'являється певні граматичні конструкції. Цей період триває до 7 років. Саме цей вік, який педагоги називають

дошкільним, особливо відкритим для оволодіння й рідною, і, паралельно, різними іноземними мовами [Вашуленко : 31].

Найвагоміший етап формування навичок мовленнєвої культури розпочинається з перших днів навчання у початковій школі, зокрема на уроках мовно-літературної галузі: діти засвоюють норми спілкування під час уроку; намагаються висловлювати свої думки чітко, ясно, зрозуміло для інших; привчаються до самоконтролю та спостереженням над висловлюваннями однокласників.

Варто зауважити, що значну роль у мовленнєвій діяльності здобувачів початкової освіти починає займати монологічне мовлення. Монолог під час навчання грамоти – це переказ прочитаного чи почутого, розповідь за картиною чи ілюстрацією. Окрім того, мова у школі стає й об'єктом вивчення. Якщо дошкільники, користуючись мовленням, не замислюються над його структурою та закономірностями, то молодші школярі дізнаються, що мовлення складається з речень, речення складаються зі слів, слова складаються зі складів та звуків, що позначаються літерами і т.д.

Таким чином, можна вважати, що з приходом до школи у дітей відбувається усвідомлення форм мовлення, звукового складу слів, лексики, граматичного ладу, вони опановують письмове мовлення, літературне мовлення, відбувається активний розвиток монологічного висловлювання [Барановська : 34].

Молодший шкільний вік є періодом, протягом якого відбувається інтенсивний розвиток усіх сторін мовлення, тому взаємозв'язок різних мовних завдань та формування зв'язності висловлювань у цей період мають провідну роль. Педагогу важливо сформувати та розвинути вміння пов'язувати речення різними типами зв'язку та будувати висловлювання різних типів – описові та розповідні.

Вирішальним завданням процесу розвитку мовленнєвої культури є навчання учнів уміння змістовно, граматично та стилістично правильно висловлювати в усній та письмовій формі свої та чужі думки. Достатній лексичний запас дозволяє дитині оптимально точно висловити свою думку, тому робота над розширенням і активізацією словника є основою процесу вдосконалення культури мовлення. При цьому

ми розглядаємо слово не тільки як лексичну одиницю, а й граматичну і синтаксичну одиницю речення.

Зауважимо, що для успішного розвитку навичок мовленнєвої культури у здобувачів освіти слід чітко дотримуватись основних вимог до мовлення. Однією з таких є *змістовність*. Якщо розповідь школяра буде побудована на цікавих фактах, власних спостереженнях і в ній будуть продумані думки, щирі переживання вона буде дуже цікавою і корисною іншим і йому самому. Друга вимога – *вміння логічно, послідовно та чітко будувати мовлення*. Впевнене знання тієї інформації, про яку учень говорить чи пише, допомагає йому не пропустити чогось важливого, дозволяє будувати логічні переходи від однієї частини до іншої, не повторюватися у своїх висловлюваннях.

Зазначимо, що вищезгадані вимоги повинні регулярно застосовуватися у процесі вивчення української мови, а в початковій школі – на усіх уроках без винятку. Результати правильно поставленого мовлення, дитина може отримати лише за умови відповідності її всім перерахованим вимогам. Важливо на кожному занятті працювати над різноманітністю мовних засобів, що застосовуються здобувачами освіти, над вимогою ясності мовлення, ретельного вибору слів із ряду синонімів, вчити учнів виправляти недоліки мовлення у своїх товаришів та вдосконалювати своє.

З-поміж ефективних прийомів формування навичок мовленнєвої компетентності молодших школярів головне місце, на нашу думку, належить комунікативно-ситуативним завданням, які являють собою методи стимуляції активної розумової діяльності до висловлювання власних думок рідною українською мовою. Враховуючи основні комунікативні ознаки мовленнєвої культури (правильність, точність, логічність, чистота, багатство, виразність), впроваджувати такі прийоми у процесі вивчення мовознавчих дисциплін рекомендуємо за такими напрямками:

- 1) Мовленнєві вправи на збагачення словникового запасу;
- 2) Вправи на розвиток навичок мовленнєвого етикету;
- 3) Прийоми для опанування логічності і точності мовлення;

4) Лінгвістичні вправи на засвоєння виразності та чіткості мовлення.

Реалізувати кожен з цих напрямів можливо шляхом виконання певних вправ та завдань, які сприятимуть розвитку умінь культури спілкування у здобувачів освіти. Розглянемо деякі з них.

З метою збагачення словникового запасу можна застосовувати такі практичні прийоми, як: «добір синонімів/антонімів»; «заміна іншомовних слів українськими відповідниками»; кросворди, ребуси, лінгвістичні ігри тощо. Особливо сучасні діти полюбляють мовні ігри: «Ланцюжок», «Хто більше», «Використай слово», які можна використовувати у процесі вивчення української мови як у початковій, так і в середній та навіть вищій школі. Останнім часом в Україні помітна тенденція до активізації україномовного середовища у всіх сферах, а відтак і зросла потреба у збагаченні та активізації словника саме українськими словами. Вивчити нові слова допоможуть найрізноманітніші словники, в тому числі й віртуальні, а також сучасні мобільні застосунки: «РІД», «Є-мова», «Слова зі слова», «Мова – ДНК нації» [Освітній проект]. Детальніше ці технології ми аналізували в нашій іншій розвідці [Стрельбіцька], тож не будемо на цьому зосереджуватись у межах даної розвідки.

Ще одним ефективним інноваційним прийомом у формуванні словникового запасу здобувачів освіти вважаємо використання на заняттях мовно-літературної галузі сторітелінгу. Це технологія створення історії та передачі її з метою впливу на емоційну, когнітивну, мотиваційну сфери слухача. У перекладі з англійської термін означає «розповідання історій». Застосування цього прийому мотивує молодь працювати активно, творчо, сприяє розвитку уяви, лідерських задатків, а найбільше формує уміння володіти словом. У такий спосіб працюємо над формуванням чистоти, точності, багатства мовлення, його логічності й доречності. Створенню історій найбільше сприяє приклад розповідання історій учителем. Це завжди історії з власного життєвого досвіду, саме такі розповіді найбільше мотивують, надихають і сприяють формуванню атмосфери довіри в колективі. Формою застосування сторітелінгу може бути також демонстрація відеоматеріалів

із вимкненим звуком з подальшою пропозицією розповісти сюжет, історію на основі того, що переглянули. Сторітелінг розглядає різні види історій: культурні, соціальні, сімейні, дружні, особисті. Переконаємося, що найбільший інтерес викликає завдання створити розповідь про особисту історію успіху. В такому випадку здобувачі освіти самостійно обирають тему (захоплення, навчання чи ін.), інколи записують свої історії у формі відеороликів і в такий спосіб презентують свої досягнення, особистий розвиток, адже ключовим моментом сторітелінгу є герой, який долає труднощі й завдяки цьому перероджується, змінюється.

Значимо, що запорукою успішної комунікації у будь-якому віці є відповідність використаних мовних засобів певній мовленнєвій ситуації. А для цього важливо формувати у здобувачів освіти навички стилістичної вправності. Найпоширенішими прийомами у цьому випадку будуть письмові роботи (твір, письмовий аналіз тесту, переказ), термінологічні практики, завдання на вивчення фразеологізмів та редагування тексту, сторітелінг, створення і використання мемів. Такі технології можна також застосовувати з метою засвоєння норм мовленнєвого етикету. З цією метою у початковій школі досить часто використовують різноманітні таблиці, зокрема: «Вербальні етикетні засоби спілкування», «Невербальні етикетні засоби спілкування», «Загальні риси культури спілкування» і т.д.

Розвиток культури спілкування у здобувачів освіти багато в чому залежить від успішно створеної позитивної атмосфери для міжособистісної взаємодії. Для цього слід залучати групову роботу, при цьому враховуючи психологічні особливості комунікації (дистанція, міміка, жестикуляція та ін.). Формуючи навички успішного спілкування у сучасних здобувачів освіти, рекомендуємо на заняттях мовно-літературної галузі практикувати такі прийоми: есе, інтерв'ю, дискусія, аналіз інформації (в тому числі і зі ЗМІ), моделювання комунікативних ситуацій, творчі проекти, створення буктрейлерів та відеоанотацій до улюбленої книги. Ефективним, на нашу думку, буде також використання різноманітних інноваційних технологій, серед яких: освітнє середовище [larning.ua](http://larning.ua); засіб для створення інтелект-карток [Canva](http://Canva); ска-

нер QR-кодів, інтерактивні вправи та завдання з мережі Інтернет; мультимедійні презентації; відео та аудіозаписи; сервіси для створення хмар тегів тощо.

**Висновки.** Таким чином, вважаємо що успішність формування мовленнєвої культури залежатиме від чіткого вибору та поєднання основних методів освітнього процесу, які стимулюватимуть здобувачів освіти усвідомлювати необхідність в опануванні вміннями та навичками культури мовлення, формувати

позитивну мотивацію до навчальної діяльності, здійснюючи аналіз різних життєвих ситуацій, вирішувати проблемні ситуації під час спілкування тощо.

Культура мовлення – це духовне обличчя сучасної людини, особистості. Тому важливо звертати увагу на засоби, прийоми й шляхи покращення власного мовлення, адже кожен педагог, формуючи навички спілкування у своїх вихованців, закладає основи успішності майбутнього професіонала і члена суспільства.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська Л. В. До теоретичних засад формування культури мовлення. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 3. С. 33–37.
2. Вашуленко М. С. Підготовка майбутніх учителів до формування мовленнєвої компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2011. № 6. С. 27–31.
3. Єрмоленко С. Я. Культура мови. Українська мова: Енциклопедія. Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 285–286.
4. Культура фахового мовлення: навчальний посібник / За ред. Н. Д. Бабич. Чернівці : Книги XXI, 2011. 528 с.
5. Лупак Н. М. Методологічні підходи до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *The European Journal of Humanities and Social Sciences*. 2019. Vol. 3. P. 60–65.
6. Освітній проект «Мова – ДНК нації». URL: <https://ukr-mova.in.ua/blog/pershuj-mobilnij-zastosunok-dlyavuvchennya-ukrayinskoyi-movu>
7. Пасинок В.Г. Основи культури мовлення : навч. посіб. Київ : «Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. 184 с.
8. Погорелова Т. В. Формування комунікативної компетентності першокласників. *Початкове навчання та виховання*. 2018. № 13–15. С. 44–50.
9. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
10. Стрельбицька О. Особливості мобільного навчання на уроках української мови в початковій школі. *Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору* : теорія, методологія, практика : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю. Луцьк, 2020. С. 271–273.
11. Чос С. Нестандартні форми розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів НУШ. *Молодий вчений*. 2021. № 9(97), С. 24–27.

## REFERENCES

1. Baranovska L. V. (2007) Do teoretychnykh zasad formuvannia kultury movlennia. [To the theoretical foundations of the formation of speech culture]. *Pedagogy and psychology*. Vol. 3, P. 33–37.
2. Vashulenko M. S. (2011) Pidhotovka maibutnykh uchyteliv do formuvannia movlennievoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv. [Preparation of future teachers for the formation of speech competence of junior students.] *Pochatkova shkola*. Vol. 6. P. 27–31.
3. Iermolenko S. Ya. (2011) Kultura movy. Ukrainska mova: Entsyklopediia. [Language culture. Ukrainian language: Encyclopedia.] Kyiv: «Ukrainska entsyklopediia», 2004. P. 285–286. [In Ukrainian]
4. Babych N. D. (ed.) (2011) Kultura fakhovoho movlennia: navchalnyi posibnyk. [The culture of professional speech]. Chernivtsi : Knyhy XXI. 528 p.
5. Lupak N. M. (2019) Metodolohichni pidkhody do formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv mystetskykh dystsyplin. [Methodological approaches to the formation of communicative competencies of future teachers of art disciplines.] *The European Journal of Humanities and Social Sciences*. Vol. 3. P. 60–65.
6. Osvitnii proekt «Mova – DNK natsii». [Educational project «Language is DNA of nation».] URL: <https://ukr-mova.in.ua/blog/pershuj-mobilnij-zastosunok-dlyavuvchennya-ukrayinskoyi-movu>
7. Pasynok V. H. (2012) Osnovy kultury movlennia : navchalnyi posibnyk. [Fundamentals of speech culture]. Kyiv : “Vydavnytstvo “Tsentr uchbovoi literatury”, 184 p.
8. Pohorielova T.V. (2018) Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti pershoklasnykiv [Formation of communicative competence of first-graders]. *Pochatkove navchannia ta vykhovannia*. Vol. 13–15, pp. 44–50.



9. Ponomarova K. I. (2020) Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkolariv u protsesi navchannia ukraïnskoi movy: metodychnyi posibnyk. [Formation of communicative competence of junior schoolchildren in the process of learning the Ukrainian language: methodical manual]. Kyiv : KONVI PRINT. 88 p.

10. Strelbitska O. (2020) Osoblyvosti mobilnoho navchannia na urokakh ukraïnskoi movy v pochatkovii shkoli. [Features of mobile learning in Ukrainian language lessons in primary school]. *Natsionalna osvita v stratehiïakh sotsiokulturnoho vyboru* : teoriia, metodolohiia, praktyka. Lutsk, P. 271–273.

12. Chos S. (2021) Nestandartni formy rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv pochatkovykh klasiv NUSh. [Non-standard forms of development of communicative competence of primary school students of NUS.] *Molodyi vchenyi*. Vol. 9 (No. 97), P. 24 – 27.

---

### **O. O. STRELBITSKA**

*Candidate of Philological Sciences, Lecturer at the Department of Philology,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: ostrelbitsjka@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0003-1989-8829>*

### **S. M. PODOLIUK**

*Candidate of Philological Sciences, Lecturer of the Department of Philology,  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine  
E-mail: spodolyuk@lpc.ukr.education  
<https://orcid.org/0000-0002-7068-9195>*

## **SPECIFICITY OF SPEECH CULTURE FORMATION FOR EDUCATION APPLICANTS IN TERMS OF NEW REFORMS**

The problem of speech culture formation has always been and still remains one of the most important for the development of educational system and the culture of our country. The topic is of special relevance nowadays as we are witnessing the revival of the national identity in Ukraine together with the rapid growth toward information society. The speech culture of every person both proves the ability to communicate and reflects personality's moral and aesthetic features.

The relevance of the research is presupposed by the priorities stated in the Laws of Ukraine on education, on general secondary education, on National Doctrine of the educational system development in Ukraine in XXI century, on State Standard of the primary education, on The Concept of language education in Ukraine, on the Concept of New Ukrainian School and other educational documents. In mentioned context the main task of language education to form a personality with national identity, spiritually enriched speech culture, able to properly use means of communication in varied fields of expertise becomes a priority.

The main goal of the research presupposes the analysis of the specificity of speech culture formation for education applicants in primary school with the help of the innovative approaches at the lessons of Humanities.

The Introduction deals with the extent the problem has been researched, main terms and the ideas behind them, the characteristics of pedagogical conditions for the successful formation of the speech culture for modern generation. The Main part of the academic research deals with the analysis of practical techniques to develop education applicants' speech culture during the process of studying Ukrainian language. The authors state that the most efficient is to use gaming, discussions, interactive methods, role-playing, story-telling and creative projects.

**Key words:** speech culture, communicative competence, language education, speech etiquette, innovative technologies, linguistic games.

## МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

УДК 911:908]:373.016

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.15>

### **Т. С. ПАВЛОВСЬКА**

*кандидат географічних наук, доцент,*

*доцент кафедри фізичної географії,*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [pavlovska2011@gmail.com](mailto:pavlovska2011@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0003-4931-0803>*

### **В. В. БЕНЕДЮК**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри економічної та соціальної географії,*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [benediukvv@gmail.com](mailto:benediukvv@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0001-6048-5183>*

### **Ю. В. БІЛЕЦЬКИЙ**

*кандидат біологічних наук, доцент,*

*доцент кафедри фізичної географії,*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [yura.lytsk@gmail.com](mailto:yura.lytsk@gmail.com)*

*<https://orcid.org/0000-0003-0477-4196>*

### **Н. В. ГРИГОР'ЄВА**

*завідувач відділу природничих дисциплін,*

*Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Луцьк, Україна*

*Електронна пошта: [viprgeo@ukr.net](mailto:viprgeo@ukr.net)*

*<https://orcid.org/0000-0001-8790-2776>*

## **ВИКОРИСТАННЯ КРОСВОРДІВ, ЧАЙНВОРДІВ І СКАНВОРДІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОГРАФІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Проаналізовано використання краєзнавчого принципу навчання в процесі формування географічних компетентностей учнів із застосуванням інтелектуальних ігрових технологій. Авторами самостійно розроблено й апробовано в навчальному процесі такі географічні ігри-вправи, як кросворди, чайнворди й сканворди. Ці головоломки спрямовані в краєзнавчому руслі, оскільки географічне краєзнавство відіграє істотну роль у розвитку творчого потенціалу й патріотичної свідомості учня. Запропоновані ігри мають пізнавальну, розвивальну, навчальну, контролюючу, репродуктивну, діагностичну функції. Вони урізноманітнюють процес навчання, роблять його цікавим і невимушеним, поглиблюють знання з географії. Їх доречно використовувати на уроках в індивідуальній, парній, груповій і загальнокласній навчальній діяльності, в гуртковій роботі чи в якості домашніх завдань після вивчення окремих тем чи тематичних розділів. Перспективними напрямками удосконалення способів використання ігрових технологій навчання у закладах загальної середньої освіти вважаємо: 1) створення комп'ютерних навчальних географічних головоломок; 2) розроблення невеликих за обсягом (десять-п'ятнадцять запитань) географічних кросвордів (чайнвордів, сканвордів) до кожного тематичного розділу з метою збільшення ймовірності використання цих головоломок у часових межах уроку; 3) створення кросвордів (чайнвордів, сканвордів), питання яких би відображали міжпредметні зв'язки навчальних дисциплін (географія – біологія, географія – історія, географія – українська література, географія – фізика, географія – хімія тощо); 4) створення кросвордів із заздалегідь вписаними

відповідями для формулювання питань до них учнями; 5) створення сканвордів із використанням ілюстрацій географічного змісту.

**Ключові слова:** Волинська область, дидактична гра, ігрові технології, кросворд, сканворд, чайнворд.

**Вступ.** Головним завданням сучасної шкільної освіти є не лише отримання учнями нових знань, а й формування в них досвіду творчої діяльності, розвиток здорової особистості, спроможної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі нестандартні рішення [Денисенко та ін. : 46]. Реалізація такої цільової орієнтації вимагає грамотного підходу до вибору методів навчання. Відомо, що використання різних способів роботи сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу [Філенко : 5]. Проте зазначимо, що велика кількість застосовуваних методів не завжди гарантує досягнення максимально високих результатів навчання. Адже останні суттєво залежать і від змісту уроку, і від рівня підготовки класу (учня), і від рівня педагогічної майстерності вчителя, і від наявності необхідних засобів навчання, і, беззаперечно, від взаємин вчителя з класом (учнем). Також зазначимо, що вибір методів навчання, певною мірою, визначається й культурними надбаннями суспільства на даному етапі та ціннісним вектором його розвитку.

Оскільки важлива риса сучасного уроку – це активна діяльність учнів, то все більшої ваги набуває активна (в т. ч. інтерактивна) модель навчання, в якій основними методами є самостійна робота, проблемні та творчі завдання, запитання, що розвивають творче мислення. У руслі таких освітніх тенденцій зростає актуальність наукових напрацювань, спрямованих на застосування нетрадиційних джерел знань і впровадження нестандартних методів навчання. Щоби зацікавити учнів своїм предметом і здійснювати контроль знань у невимушеній формі й психологічно привабливій обстановці, можна використовувати інтелектуальні ігри, які вимагають від школярів не лише знання фактичного матеріалу, а й надзвичайної зібраності, кмітливості, ерудиції. До таких ігрових форм проведення занять належать головоломки, кросворди, чайнворди (кругові кросворди), сканворди, загадки, географічні задачі, ребуси тощо [Горошко : 36]. Усі вони слугують не тільки інструментами формування й засво-

єння знань, умінь та навичок, а й засобами їх перевірки. Перевірка знань виконує контролюючу, навчальну й розвиваючу функції. Звісно, контролююча функція в цьому процесі найважливіша. Учитель має отримати зворотній зв'язок, побачити й оцінити рівень володіння учнями програмним матеріалом. При цьому контроль знань повинен не тільки виявити й констатувати обсяг засвоєння учнем нової інформації, а й має бути цікавим, впливати на розвиток розумових здібностей дітей, викликаючи в них інтерес до предмету, бажання знати більше [Яценко, Леонтьєва : 23].

Практика засвідчує, що досягненню цієї цілі найкраще сприяють такі інтелектуальні ігри, як кросворди, чайнворди й сканворди. Вони мають зрозумілі правила гри, формують емоційне задоволення не тільки від результату, а й від власне процесу діяльності, можуть розв'язуватися індивідуально й колективно, формують досвід самостійної навчально-пізнавальної роботи з усвідомленням шляхів вирішення поставлених задач.

**Мета статті** – розкрити методичні особливості використання інтелектуальних ігор як інструменту формування, засвоєння та перевірки знань з географічного краєзнавства.

Для досягнення вказаної мети вирішувалися такі завдання: 1) опрацювати теоретико-методичні основи формування географічних компетентностей школярів засобами ігрових технологій; 2) розробити кросворд, чайнворд і сканворд для узагальнення та перевірки знань учнів 8 і 9 класів з географічного краєзнавства; 3) виявити проблеми й перспективи використання розроблених інтелектуальних ігор у навчальному процесі.

Географічні ігри та практичні рекомендації для їх використання нині застосовуються на уроках географії в ЗЗСО м. Луцька, в яких проводилися педагогічні експериментальні дослідження, а також під час проведення семінарів і навчальних занять з вчителями області у ВППО. Навчально-методичні напрацювання можуть використовуватися вчителями географії Волинської області для узагальнення і сис-

тематизації краєзнавчих знань учнів на уроках і в позаурочний час. Ідейні та методичні аспекти дослідження можуть бути корисними також і для вчителів географії незалежно від просторової прив'язки їхньої професійної діяльності.

Феноменології інноваційних, зокрема ігрових освітніх технологій в педагогіці й психології присвячено великий масив праць багатьох науковців та вчителів, серед яких Л. Артемова, Н. Бібік, Н. Білоконь, О. Браславська, Л. Вішнікіна, Н. Гавришків, С. Галкін, Н. Гончарова, Н. Городецька, Г. Горошко, І. Діброва, Л. Запорожець, М. Камінська, В. Корнеєв, В. Манойло, В. Самойленко, Л. Сущенко, О. Топузов, Л. Філенко та ін. [Артемова : 1–112; Бібік : 26–30; Гончарова : 247–251; Городецька, Гавришків, Камінська : 134–140; Горошко : 36–39; Запорожець, Браславська : 139–145; Корнеєв 1996 : 17–23; Корнеєв 1985 : 1–176; Корнеєв 2004 : 1–112; Манойло : 15–24; Самойленко, Топузов, Вішнікіна, Діброва : 1–570; Сущенко, Білоконь : 63–68; Філенко : 5–12]. Використання кросвордів у навчальній діяльності розглядали в своїх роботах В. Бенедюк, А. Гончар, Г. Горошко, Н. Григор'єва, Г. Леонт'єва, Л. Майборода, М. Медведєв, Т. Павловська, О. Романюк, О. Рудик, Д. Яценко та ін. [Горошко : 36–39; Медведєв : 50–51; Павловська, Бенедюк, Рудик : 43–48; Павловська, Григор'єва : 17–18; Яценко, Леонт'єва : 23–28].

**Виклад основного матеріалу.** Кросворд (чайнворд, сканворд) – зручна форма активізації пізнавальної діяльності учнів, їх мислення. Педагогічна практика засвідчує, що завдання їх розгадувати (або формувати питання до кросворда (чайнворда або сканворда) з відомими відповідями чи створювати таку головоломку самостійно) сприймається учнями позитивно й з готовністю до дії.

У перекладі з англійської «кросворд» означає «переплетення слів». Зручність і доцільність використання кросвордів у навчальному процесі полягає у відносно простих правилах цієї інтелектуальної гри: на рисунку зображені клітинки; деякі з них містять цифри, з яких відповідно до номеру запитання починаються слова – певні географічні назви або поняття; слова вписуються по вертикалі або по горизонталі залежно від того, в якому блоці запитань кросворда міститься цифра – «По вертикалі»,

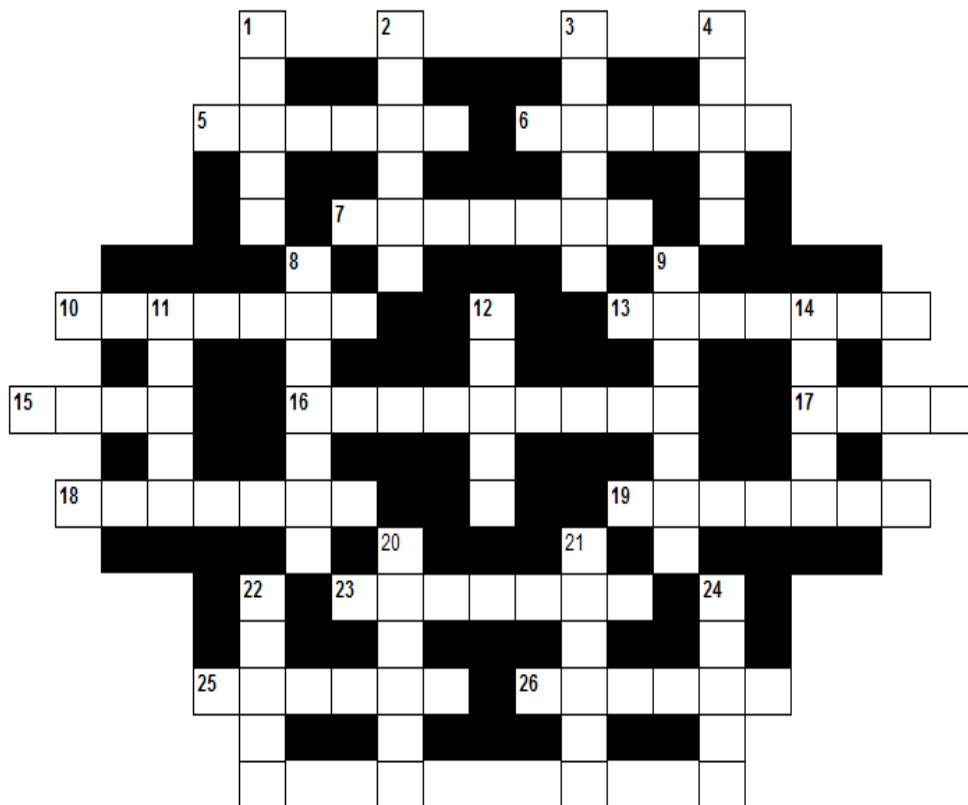
«По горизонталі»; слова в кросворді перетинаються й у місці їх перетину розміщуються спільні літери [Корнеєв 1985 : 4; Павловська, Бенедюк, Рудик : 45]. Приклад авторського краєзнавчого кросворда запропоновано на рис. 1.

Одним із різновидів кросворда є чайнворд (лінійний кросворд) (рис. 2). Найбільш поширена форма – розташовані в ряд літери. На відміну від кросворда, слова в чайнворді ніколи не перетинаються, а йдуть ланцюжком. Іноді його згинають, щоб надати чайнвордові певної форми. Ланцюг слів будується методом стикування: слово, першу літеру якого вписано в клітинку 1, останньою літерою повинно закінчитися в клітинці 2, а наступне слово починається із цієї літери (і так до завершення) [Корнеєв 1985 : 4].

Різновидом кросворда є сканворд (від «скандинавський кросворд») [Види] (рис. 3). Він містить більше перетинів слів. Визначення розташовуються безпосередньо в квадратах сітки, а відповіді на запитання вписують за напрямками стрілок.

У географічному краєзнавстві кросворд та його різновиди можна використовувати в сучасному навчальному процесі для запам'ятовування термінів, визначень, краєзнавчих об'єктів, самостійного закріплення учнями навчального матеріалу, як своєрідний метод (прийом) тематичного або підсумкового контролю знань учнів в ігровій формі. Активному застосуванню кросвордів (чайнвордів, сканвордів) в навчанні, беззаперечно, сприяє інтернет. Оперативність пошуку відповідей на поставлені запитання таких головоломок (чи грамотного формулювання запитань у разі їх створення) завдяки доступу до величезного масиву інформації в електронному вигляді сприяє оптимізації навчання як на уроках, так і в позаурочний час при виконанні учнями самостійної роботи.

Залучення дидактичних ігрових технологій при вивченні природи, населення та господарства рідного краю дозволяє посилити мотивацію учнів та активізацію їхнього сприйняття під час навчального процесу й сформувати стійкий пізнавальний інтерес до географії [Павловська, Бенедюк, Рудик : 45]. Складені нами кросворди, чайнворди, сканворди для вивчення географії Волинської області мають узагальнюючий

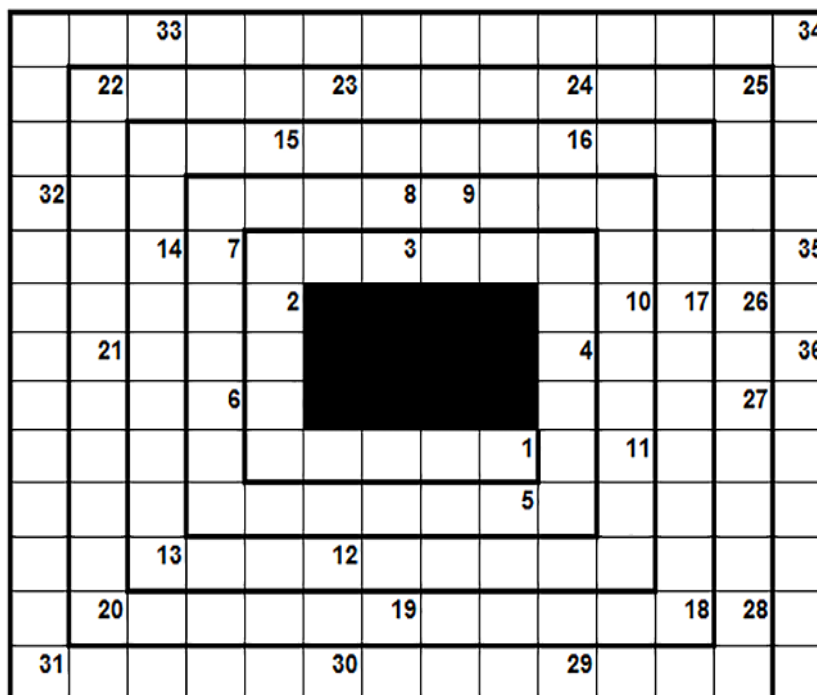


**Рис. 1. Кросворд «Географія Волинської області»**

*По вертикалі:* 1. Село біля східного кордону області в Маневицькій територіальній громаді. 2. Тип лісорослинних умов, у якому переважають граб, дуб, сосна. 3. Невеликий птах родини Фазанових, який мешкає у поліських лісах. 4. Представник бобових, який є прекрасним сидератом для волинських піщаних ґрунтів з підвищеною кислотністю. 8. Найпоширеніша зернова культура волинського лісо-степу. 9. Права притока р. Гапи (басейн Західного Бугу), протікає в Ковельському районі (за новим територіально-адміністративним устроєм). 11. Село з такою назвою є в Любешівській, Маневицькій і Старовижівській територіальних громадах. 12. Паливо, яке дають волинські ліси. 14. Одне з великих сіл в Камінь-Каширській територіальній громаді. 20. Залізничний вузол Волинської області. 21. Село в Колодяжненській територіальній громаді Ковельського району поблизу озера Нечимне. 22. Ліпа, але не дерево. 24. Мікрорайон Луцька, назва якого означає ерозійну форму рельєфу.

*По горизонталі:* 5. Непаразитична прісноводна донна тварина, належить до категорії зникаючих червонокнижних видів іхтіофауни волинських річок. 6. Село, розташоване на північ від м. Ковель, засноване в 1502 р. 7. Відомий регіональний бренд «... квас». 10. Народна назва цибулі ведмежої – червонокнижної трав'янистої рослини волинських лісів. 13. Карстове озеро біля с. Мельники Шацького району. 15. Невеликий яскраво забарвлений птах із довгим вузьким дзьобом і чубчиком, відомий своїм майстерним вокалом. 16. Село Зимнівської територіальної громади Володимир-Волинського району, засноване в середині XV ст., колишня назва – Бискупичі Руські. 17. Село із такою назвою є у Вишнівській територіальній громаді Ковельського району та в Оваднівській територіальній громаді Володимир-Волинського району. 18. Відокремлене русло річки. 19. Невеличке село в Забродівській територіальній громаді Ковельського району, розташоване на північ від гідрологічного заказника «Щедрогірський». 23. Географічний центр Волинської області. 25. Типова для Волині водна трав'яниста рослина родини Злакові. 26. Озеро, на берегах якого розміщені села Грудки та Осівці Камінь-Каширської територіальної громади.

Відповіді до кросворда: *По вертикалі:* 1. Цміни. 2. Сугруд. 3. Рябчик. 4. Люпин. 8. Пшениця. 9. Піщатка. 11. Рудка. 12. Дрова. 14. Черче. 20. Ковель. 21. Скулин. 22. Річка. 24. Балка. *По горизонталі:* 5. Мінога. 6. Облапи. 7. Луцький. 10. Черемша. 13. Пісочне. 15. Одуд. 16. Нехвороща. 17. Руда. 18. Стариця. 19. Окачеве. 23. Волошки. 25. Очерет. 26. Ольбле.



**Рис. 2. Чайнворд «Мій рідний край»**

1. Типова багаторічна трав'яниста злакова кормова рослина волинських лук, придатна для закріплення ґрунтів і створення газонів. 2. Деревна порода волинських сугрудів і грудів. 3. Мешканець волинських лісів, підземні сховища якого є складними архітектурними комплексами. 4. Найбільш поширена прісноводна промислова риба регіону. 5. Санаторій на крайньому сході сучасного Луцького району. 6. Землерий волинських полів, лісів, садів, лук. 7. Права притока Прип'яті. 8. Ерозійна форма рельєфу волинського лісостепу. 9. Селище, в якому розміщений відомий Музей-скансен історії сільського господарства Волині. 10. Помутніння атмосфери, яке на Волині найчастіше виникає в результаті задимлення атмосфери над найбільшими містами або під час лісових чи торф'яних пожеж. 11. Червонокнижна рослина родини Бобових, росте на сухих освітлених піщаних підвищеннях соснових лісів краю. 12. Традиційна прядивна (луб'яна) технічна культура Полісся, яка має лікувальні властивості. 13. Червонокнижний рід кажанів. 14. Поширена на Волині олійна сільськогосподарська культура. 15. Поширена в регіоні карбонатна порода. 16. Найбільш поширені відклади в долинах річок. 17. Брендова мінерально-столова вода Волині. 18. Кавказька квітуча рослина, яку досліджував на Поліссі П. А. Тутковський. 19. Село в Забродівській територіальній громаді, неподалік смт Ратне. 20. Поширена на Волині осадова гірська порода, яка є природним антисептиком й екологічно чистим матеріалом, цінним для будівельних потреб і вапнування кислих поліських ґрунтів. 21. Геологічний період формування кам'яного вугілля Львівсько-Волинського басейну. 22. Село, поблизу якого через р. Прип'ять збудовано найдовший у Волинській області залізобетонний міст. 23. Прибережно-водна рослина з оксамитовими бурими «свічками». 24. Пора року, коли на Волині середньомісячні температури повітря опускаються нижче 0 °С. 25. Поширений на Волині різновид плодової сливи. 26. Лепеха. 27. Лікувальний газ Журавичівських джерел. 28. Село Сошичненської територіальної громади Камінь-Каширського району, найдавніша згадка про яке датується 1463 р. 29. Найбільше озеро Маневиччини. 30. Село Колківської територіальної громади Луцького району, знаходиться неподалік крайньої східної точки Волинської області. 31. Невеликий горобцеподібний птах, вміє гарно співати, робити круті віражі в повітрі й пити росу. 32. Притока Стиру в східній частині Волинської області. 33. Місто обласного значення у Володимир-Волинському районі. 34. Відкрите штучне русло меліоративної системи. 35. Займає третину площі області. 36. «Український Байкал».

*Відповіді:* 1. Тонконіг. 2. Граб. 3. Борсук. 4. Короп. 5. Пролісок. 6. Кріт. 7. Турія. 8. Яр. 9. Рокині. 10. Імла. 11. Астрагал. 12. Льон. 13. Нетопир. 14. Ріпак. 15. Крейда. 16. Алювій. 17. Йоданка. 18. Азалія. 19. Якушів. 20. Вапняк. 21. Карбон. 22. Невір. 23. Рогіз. 24. Зима. 25. Алича. 26. Аір. 27. Радон. 28. Нуйно. 29. Охнич. 30. Чорниж. 31. Жайворонок. 32. Кормин. 33. Нововолинськ. 34. Канал. 35. Ліс. 36. Світязь.

Історик, археолог, етнограф, дослідник Волині	Червонокнижна качка сіра	Відбувається на Lutsk Food Fest	Село біля урочища "Папики"	Село на лівому березі р. Луги біля м. Горохів	Червонокнижний хижий птах	Домінантна порода деревна порода Полісся	Село на захід від м. Рожище	Якщо напрямом м. Ковель
Яскравий птах із чубчиком-віялом						Льодовикові горби Полісся	Сульфід заліза, є у волинських шахтах	м. Любомль 270° – це...
"Кольорове" Шацьке озеро, є мале й велике				Село біля оз. Брно	Село на півночі Луцького р-ну біля р. Стир			
Озеро біля оз. Турське					Пташка з жовтим черевцем			
Селище міського типу біля р. Луга		Червонокнижний журавель ...		Село однойменне з обласним центром України				
Синонім до слова "думка" і банк у Луцьку		Червонокнижна паразитична прісноводна тварина				Брендова мінералка Волині		
Село біля озер Синове, Качин, Оріхове				Маневицьке озеро у формі вісімки			Multiplex у ТРЦ "Промінь"	
				Червонокнижна тварина, добре плаває і пірнає. Але вночі			Водяна рослина річок і озер Волині	Село в приміській зоні Луцька
Тверді опади								
Річка Західний ...	Село неподалік смт Торчин			Вепр	Село біля р. Прип'ять, озер Біле і Волянське			
				Обережний і боязкий птах, погано літає	Туристичний об'єкт Луцька			
			Дерен				Корм для худоби	
							Росте в садах	
				Працює в кав'ярнях				
				Працьовита тварина				
Заць сирій								
Червонокнижний кажан Волині						Є на Волині і на прапорі Канади		
							Дає береза	
Об'єкти ПЗФ: Горинська ..., Мизівська ..., Вихівська...					Поліє на мишей			
Село неподалік м. Коваль				Село біля м. Берестечко, у назві одиниця вимірювання				
Цінний хутром, дієтичним м'ясом								

Рис. 3. Сканворд «Моя Волинь»

Відповіді до сканворду: *По горизонталі (рядки зверху донизу):* Цинкаловський. Дерно. Чорне. Скопа. Довге. Навіз. Самари. Ідея. Сирій. Віно. Видра. Ниці. Сніг. Невір. Сіно. Буг. Фазан. Русак. Бариста. Лилик. Клен. Дача. Білин. Кіт. Кріль. Гектари. *По вертикалі (стовпці зліва направо):* Іваничі. Одуд. Нерозень. Усичі. Мінога. Дегустація. Кизил. Лемешів. Кінь. Рівне. Кабан. Синиця. Замок. Сосна. Йоданка. Сік. Ками. Рдесник. Кроватка. Слива. Пірит. Кінотеатр. Азимут. Рованці.

зміст і передбачають формування, закріплення та перевірку знань про рельєф, геологічну будову, метеокліматичні умови, поверхневі води, рослинний і тваринний світ, розміщення населених пунктів, деякі види господарської діяльності, топоніміку рідного краю тощо. Під час розробки інтелектуальних ігор нами було враховано актуальність хорологічної та хронологічної парадигми для формування цілісної географічної картини світу. Після розв'язування цих головоломок більшість учнів зазначила, що запропоновані питання були середнього рівня складності й цілком зрозумілі.

Найбільше сподобалися учням ті питання кросворда, чайнворда й сканворда, відповіді на які вони знали, або ті, які стосувалися понять, що були до них дотичні в повсякденному житті (про брендову мінералку Волині, березовий сік, баристу, kota, кінотеатр, кроля, явища природи, пори року тощо). На запитання анкети «Що нового ти довідався (довідалася) з географії під час розв'язування кросворда (чайнворда, сканворда)?» варіантів відповідей учнів було багато: розташування й назви населених пунктів; назви багатьох річок та озер; багато нового; цікаві назви й цікаві місця Волині; більше про Волинь та Луцьк; більше про червонокнижних рослин і тварин краю. Лише один із 146 опитаних учнів дав відповідь «нічого». Результати апробації авторських кросворда, чайнворда й сканворда засвідчують, що ступінь складності й труднощі розв'язування запропонованих географічних головоломок для учнів з різним рівнем набутих географічних компетентностей значною мірою нівелювалися вільним доступом до величезного масиву інформаційних ресурсів Інтернету та високою обізнаністю молоді в технологіях і засобах пошуку необхідної інформації.

За результатами анкетування переважна більшість опитаних учнів висловила думку, що запропоновані дидактичні ігри (кросворди, чайнворди, сканворди) урізноманітнюють процес навчання, роблять його цікавим і невимусшеним, поглиблюють знання з географії. Лише 8 школярів із 146 зазначили, що розв'язування подібних ігор заважає вивчати теоретичний матеріал на уроці та виконувати практичні роботи; 7 з них розв'язали менше 60 % поставлених запитань, аргументувавши це нестачею виділеного часу для такої роботи.

Географія має широке поле для впровадження ігрових технологій у навчальний процес. Гру можна використовувати й під час вивчення нового матеріалу, й для формування певних умінь та навичок, а також для узагальнення, закріплення й контролю знань. На основі проведених нами досліджень щодо ефективності використання ігрових технологій при вивченні шкільних курсів географії у 8 і 9 класах встановлено, що більшість школярів вважає апробовані ними дидактичні ігри найбільш доречними після вивчення кількох тем чи тематичного розділу в якості домашніх завдань. Деякі з них (17 %) схиляються до думки, що такі ігрові технології доречно використовувати на уроці після вивчення кожного тематичного розділу з метою закріплення набутих знань, а також як форму контролю здобутих знань під час поточного оцінювання й семестрової атестації. Кілька осіб (19 із 146) зазначили, що такі навчальні ігри доцільно використовувати на гуртках для поглибленого вивчення географії.

На думку вчителів, позитивними ефектами застосування ігрових технологій на уроках географії та в гуртковій роботі є: активізація пізнавальної діяльності учнів; активізація самостійної роботи школярів; можливість для учнів проявити свої найкращі особистісні якості; краще засвоєння ними навчального матеріалу; набуття школярами практичного досвіду «читання» географічних карт і здатності самостійно здобувати й застосовувати на практиці нові знання, грамотно відбирати інформацію та активно її використовувати; сприяння розвитку в учнів логічного мислення; активізація зорової та інших видів пам'яті; набуття навичок *soft skills* (вміння успішно взаємодіяти в команді під час розв'язання будь-яких робочих питань, спільність дій, взаємодія, взаємообмін інформацією, думками, враженнями), *що актуалізують організовуючу роль спілкування в соціумі*; посилення комунікації між вчителем та учнем (це зменшує вірогідність чи масштаб прояву організаційних чинників, які ініціюють професійне вигорання вчителя [Березовська : 148], та підвищує інтерес до навчання з боку школярів); покращення психоемоційного стану учнів, що є запорукою їхнього доброго здоров'я; формування позитивного ставлення дітей до уроку й предмета.



Серед ймовірних та виявлених негативних аспектів використання запропонованих ігрових технологій вчителі зазначили: порушення дисципліни на уроці (однак, зауважимо, що саме так іноді трактують робочу атмосферу на уроці, жвавість дискусій та обговорень у процесі вирішення завдань); необхідність розробки алгоритмів оцінювання кожної гри; високу затрату часу при виконанні таких завдань учнями, що ускладнює їх поєднання з іншими елементами уроку.

На шляху удосконалення способів використання ігрових технологій навчання в закладах загальної середньої освіти перспективним вважаємо: створення електронних навчальних

географічних головоломок; розроблення невеликих за обсягом географічних кросвордів (чайнвордів, сканвордів); створення кросвордів (сканвордів, чайнвордів) з відображенням міжпредметних зв'язків шкільних дисциплін; створення кросвордів «навпаки» (із вписаними відповідями) для практикування умінь учнів формулювати до них питання; використання ілюстративного матеріалу в географічних сканвордах. Реалізація намічених цілей сприятиме підвищенню інформаційно-технологічної культури молоді, активізації пізнавальної діяльності учнів, розширенню інтелектуальних можливостей школярів та формуванню в їхній свідомості цілісної наукової картини світу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Вчися граючись: навчальний посібник. Київ : Томіріс, 1995. 112 с.
2. Березовська Л. І. Особливості професійної діяльності вчителів. *Філософія, соціологія, психологія: зб. наук. праць*. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника», 2013. Вип. 17. Ч. 1. С. 146–153.
3. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8–9. С. 26–30.
4. Галкін С. Організація ігрової діяльності на уроці. *Завуч*. 2005. № 2. С. 17–20.
5. Гончарова Н. О. Ігрові дидактичні матеріали як умови підвищення ефективності уроку [географії]. *Проблеми освіти: науковий збірник / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти*. Київ, 2012. Вип. 73. С. 247–251.
6. Городецька Н., Гавришків Н., Камінська М. Напрями подолання педагогами перешкод до впровадження новацій під час навчання іноземних мов. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2018. № 1. С. 134–140.
7. Горошко Г. Використання інтелектуальних ігор на уроках географії в 7 класі. *Географія та основи економіки в школі: науково-методичний журнал*. 2009. № 7–8. С. 36–39.
8. Денисенко Н. Г., Марчук С. С., Борбич Н. В., Ковальчук І. Л., Чемерис І. В. Steam-середовище в теорії та практиці формування освітнього простору майбутніх учителів фізичної культури. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 62. С. 46–50.
9. Запорожець Л. М., Браславська О. В. Використання навчально-ігрових технологій в процесі вивчення географії в основній школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 4. С. 139–145.
10. Корнєєв В. Дидактичні ігри як засіб розвитку пізнавальних інтересів учнів. *Географія та основи економіки в школі: науково-методичний журнал*. 1996. № 2. С. 17–23.
11. Корнєєв В. П. Географічні ігри та розваги. Київ : Рад. школа. 1985. 176 с.
12. Корнєєв В. П. Технології в навчанні географії. Харків : ВГ «Основа». 2004. 112 с.
13. Манойло В. В. Інтерактивні ігрові технології як засіб розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості. *Шкільний бібліотекар*. 2013. № 4. С. 15–24.
14. Медведєв М. Географічні сканворди. *Географія та основи економіки в школі: науково-методичний журнал*. 2003. № 6. С. 50–51.
15. Павловська Т. С., Бенедюк В. В., Рудик О. В. Використання краєзнавчих кросвордів при вивченні географії. *Шацьке поозер'я в контексті змін клімату: зб. матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 70-річчю від дня народження проф. Петліна В. М. (сміт Світязь, 1–3 жовтня 2021 р.) / за заг. ред. В. О. Фесюка*. Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2021. С. 43–48.
16. Павловська Т. С., Григор'єва Н. В. Кросворд як інструмент засвоєння та перевірки природничих знань. Педагогічний орієнтир. *Локачі*, 2013. Вип. 19. С. 17–18.
17. Самойленко В. М., Топузов О. М., Вішнікіна Л. П., Діброва І. О. Дидактика географії : монографія (електронна версія). Київ : Ніка-Центр, 2013. 570 с.
18. Сущенко Л. О., Білоконь Н. В. Компетентнісний потенціал ігрових методів навчання в новій українській школі: зміст і дидактична стратегія. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74. Т. 2. С. 63–68.

19. Філенко Л. І. Підвищення ефективності сучасного уроку географії. *Географія: науково-методичний журнал*. 2008. № 8(108). С. 5–12.
20. Яценко Д., Леонтьєва Г. Використання кросвордів для перевірки знань номенклатури карти. *Географія та основи економіки в школі: науково-методичний журнал*. 2006. № 1(51). С. 23–28.

#### ДЖЕРЕЛА

1. Види кросвордів / Кросвордоманія. URL: <http://crosswordomania.blogspot.com/p/blog-page.html>
2. Майборода Л. Використання комп'ютерних навчальних кросвордів у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 8. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/2681/1/UMO\\_Mayboroda\\_8\\_2012.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/2681/1/UMO_Mayboroda_8_2012.pdf)

#### REFERENCES

1. Artemova L. V. (1995) *Vchysia hraiuchys: navch. posib.* [Learn while playing: a textbook]. Kyiv : Tomiris.
2. Berezovska L. I. (2013) *Osoblyvosti profesiinoi diialnosti vchyteliv* [Features of professional activity of teachers]. *Filosofii, sotsiologii, psykholohii: zb. nauk. prats.* Ivano-Frankivsk : DVNZ «Prykarp. nats. un-t im. V. Stefanyka». Vyp. 17. Ch. 1. S. 146–153.
3. Bibik N. (2013) *Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhdou v shkilnii osviti* [Advantages and risks of implementing a competency-based approach in school education]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*. № 8–9. S. 26–30.
4. Halkin S. (2005) *Orhanizatsiia ihrovoi diialnosti na urotsi* [Organization of play activities in the classroom]. *Zavuch*. № 2. S. 17–20.
5. Honcharova N. O. (2012) *Ihrovi dydaktychni materialy yak umovy pidvyschennia efektyvnosti uroku* [heohrafi] [Game didactic materials as conditions for improving the effectiveness of the lesson [geography]]. *Problemy osvity: naukovyi. zbirnyk / In-t innovats. tekhnolohii i zmistu osvity*. Kyiv. Vyp. 73. S. 247–251.
6. Horodetska N., Havryshkiv N., Kaminska M. (2018) *Napriamy podolannia pedahohamy pereshkod do vprovadzhennia novatsii pid chas navchannia inozemnykh mov* [Directions for overcoming obstacles to the introduction of innovations by teachers in teaching foreign languages]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seria: Pedahohika*. № 1. S. 134–140.
7. Horoshko H. (2009) *Vykorystannia intelektualnykh ihor na urokakh heohrafi v 7 klasi* [The use of intellectual games in geography lessons in 7th grade]. *Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli: naukovo-metodychnyi zhurnal*. № 7–8. S. 36–39.
8. Denysenko N. H., Marchuk S. S., Borbych N. V., Kovalchuk I. L., Chemerys I. V. (2021) *Steam-seredovyshe v teorii ta praktytsi formuvannia osvitnoho prostoru maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury* [STEAM-environment in the theory and practice of the educational space formation of future teachers of physical education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vyp. 62. S. 46–50.
9. Zaporozhets L. M., Braslavska O. V. (2012) *Vykorystannia navchalno-ihrovykh tekhnolohii v protsesi vyvchennia heohrafi v osnovnii shkoli* [The use of educational and game technologies in the study of geography in primary school]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Pavla Tychyny*. Vyp. 4. S. 139–145.
10. Kornieiev V. (1996) *Dydaktychni ihry yak zasib rozvytku piznavalnykh interesiv uchniv* [Didactic games as a means of developing students' cognitive interests]. *Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli: naukovo-metodychnyi zhurnal*. № 2. S. 17–23.
11. Kornieiev V. P. (1985) *Heohrafichni ihry ta rozvahy* [Geographical games and entertainment]. Kyiv : Rad. shkola. 176 s.
12. Kornieiev V. P. (2004) *Tekhnolohii v navchanni heohrafi* [Technology in teaching geography]. Kharkiv : VH «Osnova». 112 s.
13. Manoilo V. V. (2013) *Interaktyvni ihrovi tekhnolohii yak zasib rozvytku, samorozvytku ta samorealizatsii osoby-stosti* [Interactive game technologies as a means of development, self-development and self-realization of the individual]. *Shkilnyi bibliotekar*. № 4. S. 15–24.
14. Medvediev M. (2003) *Heohrafichni skanvordy* [Geographical scanwords]. *Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli: naukovo-metodychnyi zhurnal*. № 6. S. 50–51.
15. Pavlovska T. S., Benediuk V. V., Rudyk O. V. (2021) *Vykorystannia kraieznavchykh krosvordiv pry vyvchenni heohrafi* [The use of local lore crossword puzzles in the study of geography]. *Shatske poozeria v konteksti zmin klimatu: zb. materialiv VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf., prysviachenoj 70-richchiiu vid dnia narodzhennia prof. Petlina V. M. (smt Svitiaz, 1–3 zhovtnia 2021 r.) / za zah. red. V. O. Fesiuka*. Lutsk : VNU im. Lesi Ukrainky. S. 43–48.
16. Pavlovska T. S., Hryhorieva N. V. (2013) *Krosvord yak instrument zasvoiennia ta perevirky pryrodnychykh znan* [Crossword as a tool for learning and testing natural knowledge]. *Pedahohichniy oriientyr*. Lokachi. Vyp. 19. S. 17–18.
17. Samoilenko V. M., Topuzov O. M., Vishnikina L. P., Dibrova I. O. (2013) *Dydaktyka heohrafi: monohrafiia (elektronna versiia)* [Didactics of geography: monograph (electronic version)]. Kyiv : Nika-Tsentr. 570 s.

18. Sushchenko L. O., Bilokon N. V. (2021) Kompetentnisnyi potentsial ihrovykh metodiv navchannia v novii ukrainskii shkoli: zmist i dydaktychna stratehia [Competence potential of game teaching methods in the new Ukrainian school: content and didactic strategy]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 74. T. 2. S. 63–68.

19. Filenko L. I. (2008) Pidvyshchennia efektyvnosti suchasnoho uroku heohrafiï [Improving the effectiveness of modern geography lessons]. *Heohrafiia: naukovu-metodychnyi zhurnal*. № 8(108). S. 5–12.

20. Yatsenko D., Leontieva H. (2006) Vykorystannia krosvordiv dlia perevirky znan nomenklatury karty [Using crossword puzzles to test knowledge of the nomenclature of the map]. *Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli: naukovu-metodychnyi zhurnal*. № 1(51). S. 23–28.

#### SOURCES

1. Vydy krosvordiv [Types of crossword puzzles] / Krosvordomaniia. URL: <http://crosswordomania.blogspot.com/p/blog-page.html>

2. Maiboroda L. (2012) Vykorystannia kompiuternykh navchalnykh krosvordiv u pidhotovtsi maibutnykh kvalifikovanykh robotnykiv [The use of computer training crossword puzzles in the training of future skilled workers]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu*. № 8. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/2681/1/UMO\\_Mayboroda\\_8\\_2012.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/2681/1/UMO_Mayboroda_8_2012.pdf)

---

#### T. S. PAVLOVSKA

*Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Physical Geography,  
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine  
E-mail: pavlovska2011@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4931-0803>*

#### V. V. BENEDIYUK

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Economic and Social Geography,  
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine  
E-mail: benediukvv@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6048-5183>*

#### Y. V. BILETSKYI

*Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Physical Geography,  
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine  
E-mail: yura.lytsk@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-0477-4196>*

#### N. V. HRYHORIEVA

*Head of the Department of Natural Sciences,  
Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Lutsk, Ukraine  
E-mail: vippogeo@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0001-8790-2776>*

### THE USE OF CROSSWORD PUZZLES, CHAINWORDS AND SCANWORDS IN THE STUDY OF GEOGRAPHICAL LOCAL LORE IN GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article analyzes the use of the local lore principle of learning in the process of forming students' geographical competencies with the use of intellectual game technologies. The authors independently developed and tested in the educational process such geographical games-exercises as crossword puzzles, scanwords, chainwords. These puzzles

are directed in the field of local lore, since geographical local lore plays a significant role in the development of creative potential and patriotic consciousness of the student. Knowledge of one's homeland and the psychological comfort of their formation are closely connected with the formation of a patriotic personality capable of converting one's creative potential into material and spiritual goods for oneself and one's people. In addition, the involvement of didactic game technologies in the study of nature, population and economy of the native land allows strengthening the motivation and activation of students' perception during the educational process and forming a lasting cognitive interest in geography in general. The proposed games reflect geographical phenomena and processes, local lore objects, take into account the relevance of the horological and chronological paradigm for the formation of students' holistic scientific picture of the world; have cognitive-developmental-educational-controlling-reproductive-diagnostic functions. Questionnaires of students and teachers involved in the pedagogical experiment the results of tests conducted after the use of intellectual games in the educational process suggest that the latter diversify the learning process, make it interesting and easy deepening knowledge of geography; they should be used in class as a group (teacher and the whole class), group (study group is divided into two or more teams), pair (teacher and one student), individual (student's independent work) activities, as well as in group work or in quality of homework after studying each thematic section.

We consider the following to be a promising direction for improving the ways of using game learning technologies in general secondary education institutions: 1) creation of computer educational geographical puzzles; 2) development of small (10–15 questions) geographical crossword puzzles (chainwords, scanwords) for each thematic section in order to increase the likelihood of using these puzzles within the time limit of the lesson; 3) creation of crossword puzzles (scanwords, chainwords) questions which would reflect the interdisciplinary links of academic disciplines (geography – biology, geography – history, geography – Ukrainian literature, geography – physics, etc.); 4) creating crossword puzzles with answers that are written before for students to formulate questions to them; 5) creating scanwords using illustrations of geographical content.

**Key words:** Volyn region, didactic game, game technologies, crossword, scanword, chainword.

## ЗМІСТ

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

<b>О. Л. Дишко, В. В. Ковальчук, Н. В. Табак</b> ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТУРИСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ-ФІЗКУЛЬТУРНИКАМИ.....	3
<b>І. М. Єфремова, Р. І. Гургула, В. В. Герасимчук</b> ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ЗІ СОЛІСТОМ-ВИКОНАВЦЕМ.....	11
<b>Б. Є. Жорняк, С. М. Ткачук, О. М. Юрчук</b> ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	19
<b>Н. О. Романчук</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	25

### ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

<b>Н. Б. Беньковська</b> ПЕДАГОГІЧНА ІНТРОСПЕКЦІЯ КАТЕГОРІЇ «КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У РАКУРСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ.....	31
<b>О. П. Гнидюк, А. Я. Куценко</b> ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ.....	36
<b>Л. О. Сущенко</b> ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	42
<b>О. В. Хромченко</b> МОТИВИ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ТА УМОВИ ЇХ ФОРМУВАННЯ .....	50
<b>Т. Е. Швець</b> АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ТЮТОР» І «ТЮТОРИНГ» У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ.....	56

### ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

<b>О. А. Мкртічян</b> РОЛЬ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ.....	66
---	----

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>О. Б. Коноз</b> ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НА УКРАЇНІ В ПЕРІОД ІЗ 90-Х РОКІВ ХХ СТ. ПО 20-І РОКИ ХХІ СТ.....	71
--	----

### ЯКІСТЬ ОСВІТИ

<b>М. П. Вовк, Ю. В. Грищенко</b> ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРНАТУРИ В УКРАЇНІ.....	81
<b>О. І. Степаненко, Ю. Б. Семеняко, А. М. Цапко</b> ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА ПІД ВПЛИВОМ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ В УКРАЇНІ.....	92

**О. О. Стрельбіцька, С. М. Подлюк**

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ  
В УМОВАХ НОВІТНІХ РЕФОРМ.....

99

**МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

**Т. С. Павловська, В. В. Бенедюк, Ю. В. Білецький, Н. В. Григор'єва**

ВИКОРИСТАННЯ КРОСВОРДІВ, ЧАЙНВОРДІВ І СКАНВОРДІВ  
ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОГРАФІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА У ЗАКЛАДАХ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....

106

## CONTENTS

### THEORETICAL-METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF HIGHER AND GENERAL SECONDARY EDUCATION

<b>O. L. Dyshko, V. V. Kovalchuk, N. V. Tabak</b> THE USE OF MOBILE APPLICATIONS IN THE STUDY OF TOURISM DISCIPLINES BY PHYSICAL EDUCATION STUDENTS.....	3
<b>I. M. Efremova, R. I. Gurgula, V. V. Gerasimchuk</b> QUESTIONS OF PSYCHOLOGICAL INTERACTION OF THE CONCERT MASTER WITH THE SOLOIST-PERFORMER.....	11
<b>B. Ye. Zhorniak, S. M. Tkachuk, O. M. Yurchuk</b> FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF A FUTURE MUSIC TEACHER.....	19
<b>N. O. Romanchuk</b> THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASIS OF MATHEMATICAL COMPETENCES FORMATION OF PROSPECTIVE INGENEERS IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	25

### THEORY OF EDUCATION AND TRAINING

<b>N. B. Benkovska</b> PEDAGOGICAL INTROSPECTION OF THE CATEGORY «COMMUNICATIVE COMPETENCE» IN THE PERSPECTIVE OF TRAINING OF FUTURE OFFICERS .....	31
<b>O. P. Gnydiuk, A. Ya. Kutsenko</b> PHYSICAL TRAINING OF MILITARY SERVANTS, MAIN PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION.....	36
<b>L. O. Sushchenko</b> DIDACTIC PRINCIPLES OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE A PPLICANTS FOR PRIMARY EDUCATION IN THE LEARNING PROCESS: RESULTS OF THE RESEARCH.....	42
<b>O. V. Khromchenko</b> STUDENTS' STUDY MOTIVES AND THE CONDITIONS OF THEIR FORMATION.....	50
<b>SHVETS T. E.</b> ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF “TUTOR” AND “TUTORING” IN DOMESTIC AND FOREIGN EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC SPACE.....	56

### THEORY AND METHODS OF EDUCATION

<b>O. A. Mkrtichian</b> THE ROLE OF MUSICAL ART IN THE DEVELOPMENT OF TEACHER’S COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	66
---	----

### HISTORY OF PEDAGOGY

<b>O. B. Konoz</b> STAGES OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE IN THE PERIOD FROM THE 90S OF THE XX CENTURE TO THE 20S OF THE XXI CENTURE.....	71
--	----

### QUALITY OF EDUCATION

<b>V. P. Vovk, Y. V. Hryshchenko</b> PROBLEMS OF IMPLEMENTING PEDAGOGICAL INTERNSHIP IN UKRAINE.....	81
<b>O. I. Stepanenko, YU. B. Semeniako, A. M. Tsapko</b> THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES OF THE TEACHER UNDER THE IMPACT OF CRISIS SITUATIONS IN UKRAINE.....	92

**O. O. Strelbitska, S. M. Podoliuk**

SPECIFICITY OF SPEECH CULTURE FORMATION FOR EDUCATION APPLICANTS

IN TERMS OF NEW REFORMS .....99

**METHODS OF SCHOOL TEACHING**

**T. S. Pavlovska, V. V. Benedyuk, Y. V. Biletskyi, N. V. Hryhorieva**

THE USE OF CROSSWORD PUZZLES, CHAINWORDS AND SCANWORDS

IN THE STUDY OF GEOGRAPHICAL LOCAL LORE IN GENERAL

SECONDARY EDUCATION.....106



## НОТАТКИ

# АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

## СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 2

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Вікторія Борисівна Гайдабрус

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 14,18. Замов. № 0822/325. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

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

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.