

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2024-1

**ВІСНИК**  
**Черкаського національного**  
**університету**  
**імені Богдана Хмельницького**

Серія  
Педагогічні науки

**Випуск**  
**1.2024**

Черкаси – 2024

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**  
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937–13777Р від 21.05.2019  
Ідентифікатор в Реєстрі суб'єктів у сфері медіа R30-01517

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам формальної, неформальної та інформальної освіти. У статтях презентуються результати досліджень різних аспектів розвитку освітніх систем, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, неперервність професійної освіти тощо.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України» категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України від 17 березня 2020 р. № 409.

Випуск **№ 1.2024** наукового журналу **Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»** рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 8 від 5 березня 2024 р.).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51; ICV 2020: 85.23; ICV 2022: 92.89), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань **Open Ukrainian Citation Index**.

**Редакційна колегія серії:**

**Голова:** *Борисов В.В.*, д. пед. н., проф. **Заступник голови:** *Лодатко Є.О.*, д. пед. н., проф.

**Члени редколегії:** *Бондар І.І.*, проф., Народн. художник України; *Вовк О.І.*, д. пед. н., проф.; *Десятов Т.М.*, д. пед. н., проф. *Коломієць О.Г.*, д. філос. н., доц.; *Кукуленко-Лукьянець І.В.*, д. психол. н., доц.; *Ніколаєску І.О.*, д. пед. н., проф.; *Сердюк З.О.*, к. пед. н., доц.; *Симоненко Т.В.*, д. пед. н., проф.; *Тарасенкова Н.А.*, д. пед. н., проф.; *Шпак В.П.*, д. пед. н., проф.; *Авишенько Н.М.*, д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); *Будник О.Б.*, д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника); *Галуц О.М.*, д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); *Гуржій А.М.*, д. т. н., проф., дійсний член НАПН України; *Добрева (Георгієва) С.*, к. пед. н., проф. (Шуменський ун-т «Єпископ Костянтин Преславський», Республіка Болгарія); *Жорова І.Я.*, д. пед. н., проф. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); *Клим-Климашевская А.*, д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седльце, Республіка Польща); *Клявіна А.*, д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); *Кондрашов О.*, д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); *Малафійк І.В.*, д. пед. н., проф. (Рівненський держ. гуманіт. у-т); *Назаренко Г.А.*, д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); *Омельченко С.О.*, д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); *Парчевски Р.*, д.ф. (інж), (Військовий технолог. ун-т у Варшаві, Республіка Польща); *Періг О.В.*, к. т. н., доцент (Донбаська державна машинобудівна академія); *Пономаренко Т.О.*, д. пед. н., проф. (Київський столичний ун-т імені Бориса Грінченка); *Пригодій М.А.*, д. пед. н., проф. (Інститут проф. освіти НАПН України); *Рудишин С.Д.*, д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); *Скворцова С.О.*, д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); *Федосова І.В.*, д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Приазовський держ. техн. ун-т»).

**Секретаріат:** *Гнезділова К.М.*, д. пед. н., проф.; *Завгородня Л.В.*, к. філолог. н., доц.;  
*Дерев'яно Д.В.*, д. ф. (пед.).

**Адреса редакційної колегії:**

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,  
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,  
катедра педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту.  
Website: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/index>;  
e-mail: [bulletin\\_chnu@ukr.net](mailto:bulletin_chnu@ukr.net), [lodatko@gmail.com](mailto:lodatko@gmail.com)  
Тел. +38(093) 07-123-06

*За дотримання права інтелектуальної власності, достовірність матеріалів  
та обґрунтування висновків відповідають автори.*

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2024-1

**BULLETIN**  
of the  
**Cherkasy Bohdan Khmelnytsky**  
**National University**

Series  
Pedagogical Sciences

**Issue**  
**1.2024**

Cherkasy – 2024

**Founder, Editor, Publisher and Producer**  
**Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy**  
Certificate of state re-registration KV № 23937–13777P of 21.05.2019  
Identifier in the Register of Media Entities R30-01517

Bulletin materials focus on the issues of formal, non-formal and informal education. The presented articles report on the results of studies in various dimensions of developing educational systems, specific features of providing various forms of training, factors, which promote new pedagogical technologies, pedagogical conditions conducive to efficacious cognitive activity of subjects in the teaching and learning process, continuity of vocational education, etc.

Scholarly articles of the bulletin are recommended for high school teachers, postgraduates, students, social workers, as well as anyone interested in social and pedagogical issues.

The journal is included in the "List of scholarly professional editions of Ukraine" of category "B" in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of PhD and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of March 17, 2020 No. 409.

Issue #1.2024 of the Scholarly **Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"** is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol # 8, March 5, 2024).

The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51; ICV 2020: 85.23; ICV 2022: 92.89), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations Open Ukrainian Citation Index.

**Editorial Board of the Series:**

**Editor-in-Chief:** prof. *Borysov V.*, DrPedSc. **Deputy Editor-in-Chief:** prof. *Lodatko Ye.*, DrPedSc.

**Members of the Editorial Board:** prof. *Bondar I.*, People's artist of Ukraine; prof. *Vovk O.*, DrPedSc.; prof. *Desyatov T.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kolomiets O.*, DrPhilosSc.; assoc. prof. *Kukulenko-Lukyanets I.*, DrPsychSc.; assoc. prof. *Nikolayesku I.*, DrPedSc.; prof. *Serdiuk Z.*, CPedSc.; prof. *Symonenko T.*, DrPedSc.; prof. *Tarasenkova N.*, DrPedSc.; prof. *Shpak V.*, DrPedSc.; prof. *Avshenyuk N.*, DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Budnyk O.*, DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. *Halus O.*, DrPedSc. (Khmelnytsky Humanities and Pedagogical Academy); prof. *Gurzhiy A.*, DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; prof. *Dobrova (Georgieva) S.*, CPedSc (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria); prof. *Zhorova I.*, DrPedSc. (CHEE "Kherson Academy of Continuing Education"); prof. *Klim-Klimaszewska A.*, DrHab. (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland); prof. *Klavina A.*, DrPedSc. (Latvian Academy of Sport Pedagogy, Republic of Latvia); assist. prof. *Kondrashov O.*, DrPedSc. (Thompson Rivers University, Canada); prof. *Malafiiuk I.*, DrPedSc. (Rivne State Humanities University); prof. *Nazarenko G.*, DrPedSc. (CEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of Cherkasy Regional Council"); prof. *Omelchenko S.*, DrPedSc. (SHEE "Donbas State Pedagogical University"); *Parczewski R.*, PhDEng (Military University of Technology in Warsaw, Poland); assoc. prof. *Perig A.*, CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. *Ponomarenko T.*, DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University); prof. *Prygodii M.*, DrPedSc. (Institute of Vocational Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Rudyshyn S.*, DrPedSc. (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University); prof. *Skvortsova S.*, DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"); prof. *Fedosova I.*, DrPedSc. (DHEE "Pryazov State Technical University").


**Secretariat:** prof. *Hnezdilova K.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Zavhorodnya L.*, CPhilolSc;  
*Derevianko D.*, PhDPed.


**Address of the Editorial Board:**

18000, Cherkasy, Shevchenko boulevard, 81,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy  
Department of Pedagogical Sciences, Educational and Sociocultural Management.  
Website: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/index;>  
e-mail: [bulletin\\_chnu@ukr.net](mailto:bulletin_chnu@ukr.net), [lodatko@gmail.com](mailto:lodatko@gmail.com)  
Tel. +38 (093) 07-123-06

*The authors are responsible for the observance of the intellectual property right, for the reliability of the materials and for the substantiation of the conclusions.*


## ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-5-13>

 <https://orcid.org/0000-0002-4951-3259>


### ЛОДАТКО Євген

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогічної освіти, освітнього і соціокультурного менеджменту,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
*e-mail: lodatko@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0001-7053-8859>

### ЛІБА Наталія

докторка економічних наук, професорка,  
професорка кафедри обліку і оподаткування та маркетингу,  
Мукачівський державний університет  
*e-mail: msu.oblik@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-3017-0700>

### ПАСЕКА Станіслава

докторка економічних наук, професорка,  
завідувачка кафедри туризму і готельно-ресторанної справи,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
*e-mail: apaseka@ukr.net*

УДК 378.012:165.62(045)

## ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ПАРАДИГМ ЯК ПРЕДМЕТ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

*Проаналізовано феномен різноманіття методологічних підходів до організації підготовки фахівців у системі професійної освіти.*

*Позначено, що підготовка фахівців у різні історичні періоди засновувалася на різних методологічних підвалинах, серед яких перевага зазвичай віддавалася засвоєнню знань, але в останні десятиліття спостерігається зміна ціннісних орієнтирів освітньої діяльності.*

*Вмотивовано, що серед начасних методологічних підвалин виокремлюються міждисциплінарний, мультидисциплінарний, трансдисциплінарний та метадисциплінарний підходи, які слугують основою освітніх парадигм у системах підготовки фахівців різних спеціальностей.*

*Схарактеризовано особливості організації освітнього процесу в системі професійної освіти на різній парадигмальній основі відповідно до компетентнісних вимог професійних стандартів і соціальних очікувань якості професійної освіти.*

*Позиціоновано цінність феномена парадигмальної множинності у перспективності його застосування в навчальному процесі закладів вищої освіти для забезпечення реального зв'язку із розвитком науки та професійними вимогами.*

**Ключові слова:** *освітні парадигми; методологічні підходи; організація підготовки фахівців; міждисциплінарний підхід; мультидисциплінарний підхід; трансдисциплінарний підхід; метадисциплінарний підхід.*

Сучасній системі освіти, як складовій вітчизняного соціокультурного простору, в останні десятиліття притаманні трансформаційні процеси, спрямовані на оновлення

концептуально-методологічних і організаційно-змістових засад професійної підготовки майбутніх фахівців. Трансформаційні процеси такого роду виникають під впливом ідеологічних орієнтирів освітньої діяльності, при появі нових наукових течій чи інноваційних практик, уніфікації вимог до рівня підготовки випускників закладів вищої освіти та їх здатності до ефективної діяльності у реальному професійному середовищі. Серед вимог до рівня підготовки фахівців в останні роки актуалізувалися вимоги до якості освіти, що зумовлює визначення відповідних методологічних орієнтирів освітньої діяльності та досліджень феноменологічного рівня<sup>1</sup>.

Феноменологічний рівень досліджень вітчизняних освітніх інтенцій охоплює різні ідейні та методологічні підходи до організації підготовки фахівців у системі професійної освіти. І, як результат, «маємо ... успішне використання феноменологічного методу в різноманітних наукових дисциплінах – від психології, методології гуманітарних та точних наук до теорії музики ...» (Бистрицький, 2012, с. 114). При цьому

<sup>1</sup> *Феноменологія* – напрям у філософії, започаткований у ХХ ст. Едмундом Гуссерлем, для «осмислення філософської проблематики через аналіз феноменів, актів і структур свідомості, досвіду пізнання, пізнавання, смислоутворення та інтенції «чистої свідомості».

«соціально-домінуючим лейтмотивом у феноменологічному розгляді є його представлення у формі багатоаспектного явища, що вирізняється яскраво вираженою варіативністю та поліфункціональністю, що проявляється на рівні організації та реалізації освітнього процесу, шляхом повноцінної раціоналізації завдань навчального та виховного характеру» (Дудка & Гребенюк, 2021, с. 35–36) та урізноманітнення їх концептуальної основи.

Різноманіття методологічних підходів продукує сучасні освітні парадигми, завдяки чому «вимальовується новий тип педагогічної рефлексії...» (Gnitecki, 2006, с. 104–105), яка дозволяє виходити за межі конкретної ситуації. Це дає можливість для визначення (і вибору) *освітніх парадигм*, які можуть обиратися за *методологічну основу* при організації *підготовки здобувачів* у системі професійної освіти. Зокрема, прийнята зараз парадигма «*освіта впродовж життя*» відіграє роль підґрунтя для визначення методологічного підходу до професійної підготовки фахівців різного профілю *на компетентнісних засадах*.

Томас Кун у передмові до відомої роботи «Структура наукових революцій» зазначав: «Під парадигмами я маю на увазі визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають модель постановки проблем і їхніх розв'язок науковому співтовариству» (Кун, 2001, с. 10). Пояснюючи логіко-змістовий смисл цього класичного тлумачення поняття парадигми, Анатолій Фурман входить з більш узагальненого його трактування у контексті сучасних соціокультурних пріоритетів: «парадигма – це панівна система ідей і теорій, норм, методів і критеріїв дослідницької діяльності, котра дозволяє вченим, а з їх допомогою та через інститути науки і культури всьому суспільству, отримати певне бачення світу і місця в ньому людини, уможливає відносно успішне вирішення світоглядних і повсякденних суспільних завдань та проблем, слугує еталоном *наукового мислення і пошукової діяльності*» (Фурман, 2013, с. 73), – *курсів наш*. Доповнюючи точку зору автора, Алла Хоменко підкреслює полісемантичність поняття «парадигма» у теорії науково-педагогічного знання (Хоменко, 2016).

Проте Ніна Батечко та Микола Михайліченко звертають увагу на те, що «в сучасних педагогічних дослідженнях спостерігається дещо формальне сприйняття феномену парадигми, зокрема освітньої, що ... збіднює їх методологічне підґрунтя та системо-утворюючі зв'язки (Батечко & Михайліченко, 2020, с. 30–31). В реальності ж освітня парадигма являє собою «сукупність теоретичних і методичних передумов, що

визначають конкретні дії педагога в різних видах освітньої діяльності, передумов, якими він керується як взірцем. Освітню парадигму можна розглядати як основу, ідею, підхід до проектування освітніх систем, базову модель або стратегію освіти. Таке тлумачення робить поняття освітньої парадигми дієвим інструментом у розвитку освітньої галузі, тим підґрунтям, на якому базуються наукові концепції, підходи та принципи функціонування системи освіти у той чи інший історичний період» (Лещук & Сорока, 2022, с. 159).

Євген Хриков, розуміючи «під парадигмою ... закріплену теоретичними положеннями, нормативними документами, традиціями, кадровими та матеріальними ресурсами стабільно, тривалий час функціонуючу систему діяльності освітніх установ», акцентує увагу на чинниках, що її характеризують, а саме: «особливості теоретичних засад діяльності освітніх установ, їх цілей і завдань, змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, функції ... [педагогів], позиції ... [здобувачів освіти] у навчально-виховному процесі, особливості управління ... закладами [освіти]» (Хриков, 2018, с. 4–5). Такого роду чинники створюють умови для організації навчального процесу за різними освітніми моделями (Лодатко, 2022), методологічною основою яких обираються аксіологічно відмінні парадигми. Серед таких моделей Галина Лещук і Ольга Сорока (Лещук & Сорока, 2022, с. 162) услід за Оленою Чумак (Чумак, 2015, с. 9) виокремлюють наступні:

- модель освіти як підґрунтя для формування наукової картини світу;
- модель освіти як засобу професіоналізації;
- модель освіти як формування культури розумової діяльності;
- модель освіти як підготовки до життя;
- модель безперервної освіти.

Названими моделями не обмежуються феноменологічні підходи до організації освітньої діяльності на сучасному етапі. Парадигмальна множинність лишається актуальною внаслідок різноманіття компетенцій, передбачуваних державними стандартами спеціальностей для опанування здобувачами, а також галузевого досвіду підготовки фахівців. Тому цілком логічною виглядає позиція Євросоюзу, який не ... [прагне до] єдиної уніфікованої освітньої парадигми, оскільки освітня політика та практика у державах-членах ЄС різняться. Зважаючи на це, «ЄС ... [визначив] стратегічні рамки ... для освіти та навчання, відомі як ET2020, [які] встановлюють низку пріоритетів та цілей для освіти та навчання в Європі. ... Загалом, поточна освітня

парадигма в Європейському Союзі ... [зосереджується] на ключових компетенціях і навчанні впродовж життя, ... [зміні] освітніх парадигм у бік більш орієнтованих на учня, гнучких і персоналізованих підходів до навчання, які наголошують на розвитку навичок 21-го століття» (Мокляк & Тарелко, 2023, с. 150).

Ідея ЄС про недоцільність уніфікації освітньої парадигми, на якій акцентують увагу Володимир Мокляк і Станіслав Тарелко, корелює з точкою зору Сергія Костючкова, котрий пише: «Сучасному періоду розвитку суспільства притаманною є поліпарадигмальність освіти – існуючі в науково-практичному просторі парадигми взаємодоповнюють одна іншу, конвергують та мають культурно-історичну наступність; водночас парадигми освіти носять міждисциплінарний характер, вирізняються спрямованістю на дотримання інтересів людини, суспільства й держави, змістовою плюралістичністю, гармонізацією різноманітних підходів, міжпарадигмальною імплікацією, відкритістю до комунікації; також парадигми освіти ураховують (принаймні, мають зважати на...) певну залежність освітньої системи від різноманітних суспільних інституцій» (Костючков, 2016, с. 203).

Тому «вироблення науковою спільнотою єдиної, інтегральної освітньої парадигми, актуальної для ... сучасності вбачається етіологічно неможливим; причина, як вже було зазначено вище, в плюралістичному характері сучасності – якщо вона множинна, відповідно, й моделі й механізми засвоєння такої сучасності мають бути настільки ж множинними та різноманітними. Згідно з діалогічним підходом, основою стратегії розвитку освіти й одночасно її стабілізуючим фактором має стати *гармонізація співіснування множини наявних парадигм*» (Костючков, 2019, с. 297), – *курсив наш*.

Зокрема, прийнята зараз *компетентнісна парадигма* слугує відправним пунктом для визначення методологічного підходу до визначення підсумкових результатів освітньої діяльності взагалі, незалежно від рівнів освіти<sup>2</sup>. Однак досягнення таких результатів може здійснюватися на різному організаційно-змістовому підґрунті, ідейна

основа якого формується відповідно до галузевих традицій, цільових пріоритетів і вимог до опанування основ фахової діяльності.

Разом із компетентнісною парадигмою в сучасній освіті звертаються й до інших парадигм. З позицій філософії освіти, яка у своїх студіях засновується на таких фундаментальних сутностях, як предмет, мета, цілі та ідейне підґрунтя освітньої діяльності, для системи освіти цілком природним є *феномен поліпарадигмальності*. Наявність такого феномену створює можливості започатковувати підготовку майбутніх фахівців на новітніх інформатично-цифрових технологіях задля сприяння викладанню навчальних курсів (дисциплін) з використанням сучасних методичних підходів і набуття здобувачами освіти фахово значущих знань відповідно до вимог галузевих стандартів та їх парадигмального прояву.

Так, приміром, спільно із загальноприйнятою у вітчизняній системі освіти компетентнісною парадигмою заклади вищої освіти можуть послуговуватися парадигмами «навчання упродовж життя» (Козубовська, Іваць & Шароді, 2021), «інтегральною» (Вознюк, 2009), «інноваційної освіти» (Гавриш, 2006) і не тільки ними. Такого роду парадигми логічно позиціонувати як *сутності загального характеру*, оскільки вони можуть проявлятися у багатовимірній педагогічній реальності на різних рівнях освітньої діяльності, зокрема як основа інтердисциплінарності (Вознюк, 2013) в практиці підготовки фахівців.

Як слушно зазначає Тетяна Мієр, «розкриття поліпарадигмального характеру сучасної освіти ... забезпечуватиме цілісне бачення сучасної педагогічної реальності в її багатовимірних явищах і процесах, [а] ґрунтовний розгляд дидактичних особливостей організації освітнього процесу в рамках конкретної освітньої парадигми» (Мієр, 2020, с. 76) дасть можливість усвідомити цільовизначальні орієнтири професійної підготовки майбутніх фахівців на рівні галузевих вимог.

Підготовка фахівців в системі післяшкільної освіти в різні історичні періоди засновувалася на різних парадигмальних підвалинах, серед яких перевага зазвичай віддавалася засвоєнню знань. Однак далеко не всі з тих знань мали (і мають) безпосереднє відношення до майбутньої професійної діяльності. Типовим прикладом може вважатися курс «Філософія», який в закладах вищої освіти традиційно читається для студентів майже усіх спеціальностей і передбачає їх ознайомлення «... із філософською думкою в її історичному розвитку та сучасному стані, з фундаментальним

<sup>2</sup> Компетентнісна зорієнтованість всіх рівнів освіти, починаючи з дошкільної ланки (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021), свідчить про відверте нерозуміння вітчизняними чиновниками сенсу понять «competence» і «competency», які «у зарубіжній науковій літературі ... не є синонімами» (Вень & Корсун, 2023) і мають *різні* тлумачення: «competence – the ability to do something well; competency – an important skill that is needed to do a job» (Cambridge Dictionary, 2024).

способом осягнення підвалин людського існування, пізнання і діяльності, опосередкованих особливостями відповідної їм соціокультурної доби [;] ... надає цілісне уявлення про специфіку філософського знання, його проблематику, поняття та категорії, структуру [;] ... показує методологічну роль філософського знання в розумінні онтологічних, гносеологічних, аксіологічних і соціальних проблем буття [;] ... ознайомлює із основними закономірностями розвитку природи та суспільства і місця людини у світі» (Структура програми, 2021).

Лише в окремих освітньо-професійних програмах можна знайти поодинокі освітні компоненти філософсько-професійного спрямування як от: «Філософія освіти» (Філософія освіти, 2021), «Філософія економіки» (Воронкова & Ткаченко, 2011), «Філософія туризму» (Гринів, 2017), зміст яких безпосередньо співвідноситься з відповідними спеціальностями.

Поліпарадигмальний характер сучасної освіти, до чого привертали увагу Сергій Костючков і Тетяна Міер, уможливає варіювання підходів до організації професійної підготовки майбутніх фахівців у системі викладання фахових дисциплін як *парадигмальних довершень* загальноприйнятої компетентнісної концепції освітньої діяльності.

Серед такого роду довершень першочергово слід назвати міждисциплінарний, мільтидисциплінарний, трансдисциплінарний, інтердисциплінарний та метадисциплінарний підходи, які можуть відігравати роль *освітніх парадигм* для систем підготовки фахівців певних спеціальностей, що передбачають комплексність кваліфікаційних вимог до випускників. Прикладом можуть слугувати спеціальності з різних галузей знань, зокрема: 011 «Освітні, педагогічні науки», 071 «Облік і оподаткування», 226 «Фармація, промислова фармація», 242 «Туризм і рекреація» (Перелік галузей знань і спеціальностей, 2015) та деякі інші.

*Міждисциплінарний підхід*<sup>3</sup> як парадигмальна основа організації освітнього процесу в системі викладання фахових дисциплін в останнє десятиліття *привертає увагу* багатьох педагогів, але переважно в контексті *обговорення питань*, пов'язаних із забезпеченням якості підготовки майбутніх фахівців або освітньо-професійного значення цього підходу. Приміром, Олексій Ступницький з Оленою Приятельчук, обговорюючи формування універсальних компетенцій, зауважують, що «основною ме-

тою реалізації міждисциплінарного підходу в навчальному процесі є досягнення ... [фахової] інтегральної [компетентності] ..., що являє собою здатність виявляти, аналізувати, оцінювати і вирішувати актуальні ... комплексні проблеми і завдання у [фаховій діяльності] ..., приймати самостійні, обґрунтовані ... рішення [в межах фахових повноважень] та генерувати нові, креативні ідеї ... під час навчання, що передбачає [залучення до практичної діяльності, яка] характеризується [деякою] невизначеністю умов та вимог» (Ступницький & Приятельчук, 2021). Олена Агапова, контекстуально конкретизуючи позицію авторів, слушно відзначає, що «в основі міждисциплінарності лежить концепція “наведення мостів”, що означає розширення можливості діалогу без вирішення суперечностей та невідповідностей між різними дисциплінами» (Агапова, 2022, с. 34).

Проте в останні роки крім журнальних публікацій стали з'являтися *дисертаційні роботи*, присвячені розробці організаційно-методичних засад практичної *реалізації міждисциплінарного підходу* в системах підготовки фахівців різних спеціальностей: фінансів, банківської справи та страхування (Покудіна, 2018), вихователів закладів дошкільної освіти (Теличко, 2021), фармацевтів (Лисенко, 2023). Це свідчить про те, що міждисциплінарний підхід набуває актуальності в умовах доопрацювання освітньо-професійних програм підготовки фахівців та створення умов для їх професійного зростання у майбутній практичній діяльності (Ліба & Яртим, 2022), зокрема на хвилі довгоочікуваного оновлення галузей знань і спеціальностей (Проект нового переліку, 2023) та нових освітніх викликів.

У педагогічній літературі виокремлюється також *мультидисциплінарний підхід* як чинник парадигмальної організації освітнього процесу. Він «вважається загальнонауковим методологічним підходом. Сутність його полягає у *використанні знань з різних предметних галузей для створення узагальненої наукової картини предмета дослідження*. Такий підхід набув популярності в управлінській сфері економіки, сферах високих технологій, медицині, природокористуванні, сфері комунікації ...» (Лихолат, 2023, с. 138), – *курсив наш*, і передбачає спільне вивчення конкретного складного об'єкта різними навчальними дисциплінами (наприклад, вивчення воєнного об'єкту (Ворона, 2023) психологією, соціологією, менеджментом тощо).

Важливо відзначити, що мультидисциплінарний підхід за певних умов може реалізовуватися не лише в практиці підготовки фахівців названих сфер професійної

<sup>3</sup> У закордонних публікаціях з поняттям міждисциплінарності часто ототожнюється поняття інтердисциплінарності.



діяльності, а й у багатьох інших. Так, при-міром, Станіслава Пасека та Андрій Малий, аналізуючи нові виклики формування трудо-вого потенціалу туристичної галузі Укра-їни, виходять з того, що «трудоий потен-ціал формують конкретні складові ..., які змінюються залежно від характеру їхнього залучення». Серед них автори виділяють «складові здоров'я, демографічну, інтелек-туальну, освітню, професіоналізму, поведін-кову і психологічну [складові, що мають] ... досліджуватися за різними етапами, адже вони можуть формуватися, викорис-товуватися і розвиватися» (Пасека & Ма-лий, 2022, с. 119). Зазначені складові відносяться до різних предметних галузей і їх опрацювання сприяє створенню уза-гальної картини предмета дослідження – трудового потенціалу туристичної галузі.

Артур Новак-Фар, досліджуючи *мультидисциплінарність у методології еконо-мічних наук*, окремо звертає увагу на те, що «мультидисциплінарність ... – поняття розпливчасте. Зокрема, воно може означа-ти ... поєднання дослідницьких сфер різ-них галузей знань і використання ... дослі-дницьких методів, притаманним цим галу-зям і розробленими для них. Використання такого підходу означало б відсутність неза-лежної гілки науки в царині проектів, спрямованих на набуття знань дослідни-ками» (Nowak-Far, 2014, с. 106), – *переклад наш*.

В останні роки спостерігається нова хвиля актуалізації *трансдисциплінарного підходу* (Акірі, 2022; Бевз, 2022) як ще од-нієї парадигмальної основи організації освітнього процесу в системі викладання фахових дисциплін. Ідея застосування та-кого підходу в освітньому процесі відома понад три десятиліття і засновується на науковій стратегії, особливістю якої є спе-цифічний підхід до узагальнення й осмис-лення на концептуальному рівні нових отриманих даних.

Як зазначає Іон Акірі, «Трансдисциплі-нарний підхід – це перехід від пріоритету ... [поняттєвого] мислення до концептуаль-ного, філософського осмислення світу і себе в ньому. Для такого підходу характерне ігнорування дисциплінарних кордонів, прояв міжкультурності, мультикультурності та глобалізації. Трансдисциплінарний під-хід представлений в Хартії трансдисциплі-нарності, яка була прийнята на Першому Всесвітньому конгресі з трансдисципліна-рності (Конвенто і Аррабіда, Португалія, 2–7 листопада [1994 р.]» (Акірі, 2022, с. 53). Зокрема її положення засвідчують: «Ви-знання різних рівнів реальності, що перед-бачають різні типи логіки, є невід'ємною складовою трансдисциплінарного підходу.

Будь-яка спроба редукувати реальність до якогось одного рівня з єдиним різновидом логіки не відноситься до області трансдис-циплінарності ... Трансдисциплінарність доповнює дисциплінарні підходи, що ви-кликає появу нових даних і нових взаємодій між дисциплінами. Це штовхає нас до нового бачення природи і реальності» (Бі-лецький, 2012, с. 139), – *курсив наш*.

Обговорюючи різні підходи, які можуть слугувати парадигмальною основою для організації викладання фахових дисциплін, не можна лишити без уваги також *мета-дисциплінарний підхід*, який зазвичай ото-жнюють з метапредметністю як «особли-вим філософським рівнем інтеграції знань, який розглядає загальні взаємозв'язки в системі «людина – суспільство – природа – техніка».

«Метапредметний [міждисциплінарний] підхід забезпечує перехід від існуючої практики дроблення знань на предмети до цілісного образного світосприйняття та до метадіяльності. Такі метапредметні резуль-тати освітньої процесу, як: способи діяль-ності, досвід діяльності ... [здобувачів осві-ти], ключові компетентності, – знаходять своє застосування як в рамках освітнього процесу, так і при вирішенні проблем в реальних життєвих та професійних ситуа-ціях. Вони можуть бути засвоєні ... на базі одного, декількох або усіх навчальних пре-дметів. Метапредметність як принцип інте-грації змісту освіти, як спосіб формування теоретичного мислення й універсальних способів діяльності забезпечує формування цілісної картини світу у свідомості ..., що особливо важливо в процесі професійного самовизначення. У зв'язку з цим актуа-льності набуває процес формування у ... [здобувачів освіти] досвіду метапредметної діяльності в умовах профільного навчання» (Трубачева & Черноус, 2016, с. 298).

Відповідно, «формування досвіду мета-предметної діяльності у навчальному про-цесі має здійснюватися через розвиток ... [у майбутніх фахівців] системного, цілісно-го теоретико-методологічного знання, нау-кового, дослідницького, креативного стилю мислення, [фахово орієнтованої] діяльності, ... [предметно обумовлених комунікацій] з урахуванням специфіки методології ... [сві-топізнання] на предметному, міжпредмет-ному і надпредметному рівнях» (Трубачева & Черноус, 2016, с. 299).

Методологічне рефлексування діяльніс-но-сислового різноманіття підходів, які можуть слугувати аксіологічно-цільовим підґрунтям для усвідомлення закономірнос-тей парадигмального конструювання дій-сності у діалектичній взаємодії з компетен-тнісними вимогами професійних стандар-

тів і соціальними уявленнями про якість освіти, надає можливість удосконалення організаційно-методичного забезпечення фахової підготовки здобувачів освіти. При цьому «сутністю багатьох освітніх парадигм є те, що у своїй основі вони визначають фактично ідентичні явища і процеси, а відмінності визначаються особливостями використовуваних підходів (наприклад, «гуманістична», «особистісна», «гуманітарна» і «феноменологічна» парадигми є по суті різні інтерпретації такої реальної освіти, в основі якої знаходяться життєві інтереси і взаємовідносини суб'єктів освітнього процесу)» (Батечко & Михайліченко, 2020, с. 32).

Виокремлені вище міждисциплінарний, мільтидисциплінарний, трансдисциплінарний та метадисциплінарний підходи, віддзеркалюючи певні особливості організації освітнього процесу, стимулюють усвідомлення можливостей побудови різних систем підготовки фахівців, затребуваних для вирішення соціально значущих задач. Це дає підстави вбачати цінність феномена парадигмальної множинності у перспективності його застосування в навчальному процесі закладів вищої освіти для забезпечення реального зв'язку із розвитком науки та професійними вимогами. Такого роду тенденції підготовки фахівців у межах окремих галузей знань і спеціальностей сприятимуть «розширенню поліспектральності навчальної підготовки фахівців за рахунок розширення цілісності розуміння світоорганізації та світобудови на рівні парадигмальної метапредметності» (Дудка & Гребенюк, 2021), що є начасним для методології професійної освіти.

#### Список бібліографічних посилань

- Агапова, 2022 – Агапова, О.В. (2022). Міждисциплінарність в українському дослідницькому просторі як домінанта наукових інновацій. *Український дослідницький простір в умовах війни: адаптація й перезавантаження технічних і юридичних наук*. Харків-Рига. С. 34–36.
- Акірі, 2022 – Акірі, І. (2022). Професійна підготовка майбутніх вчителів у контексті трансдисциплінарної парадигми. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: «Педагогічні науки», 3: 52–55. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-3-52-55>.
- Базовий компонент дошкільної освіти, 2021 – Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція: затв. наказом МОН від 12.01.2021 р. № 33. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5f1f/ec2/5a1/5ffec25a12343405202526.pdf>.
- Батечко & Михайліченко, 2020 – Батечко, Н., Михайліченко, М. (2020). Еволюція освітніх парадигм у сучасному науковому дискурсі. *Освітологія*, 9: 29–37. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.4>.
- Бевз, 2022 – Бевз, Г.М. (2022). Трансдисциплінарний підхід у психологічних дослідженнях реформи освіти як складного явища. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Соціальні та поведінкові науки», 22(51): 28–46.
- Бистрицький, 2012 – Бистрицький, Є. (2012). Трансцендентальна феноменологія і поняття досвіду. *Філософська думка*, 5: 113–132.
- Білецький, І.П. (2012). Квантова логіка та трансдисциплінарна епістемологія: інтерференція контекстів. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. Серія: *Теорія культури і філософія науки*, 995(46): 138–142. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhlTK\\_2012\\_995\\_46\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhlTK_2012_995_46_32).
- Вень & Корсун, 2023 – Вень, С., Корсун, І. (2023). Компетентність та компетентність: закордонний досвід. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: «Педагогічні науки», 1: 45–51. URL: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/4774>.
- Вознюк, 2009 – Вознюк, О.В. (2009). Побудова інтегральної педагогічної парадигми: постановка проблеми. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 48: 22–26.
- Вознюк, 2013 – Вознюк, О.В. (2013). Знаннева інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки. *In Szaroty, Z., Szioska F. (red.). Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Eksploatacji. S. 707–717.
- Ворона, 2023 – Ворона, В. (2023). Підготовка майбутніх офіцерів військово-морських сил України до соціально-психологічної роботи у підрозділах: дис. ... д-ра філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. Черкаси. 313 с.
- Воронкова & Ткаченко, 2011 – Воронкова, В.Г., Ткаченко, А.М. (2011). Філософія економіки: монографія. Запоріжжя: ЗДА. 279 с.
- Гавриш, 2006 – Гавриш, І.В. (2006). Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків. 579 с.
- Гринів, 2017 – Гринів, О. (2017). Філософія туризму: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Львів: ПАІС. 200 с.
- Дудка & Гребенюк, 2021 – Дудка, Т.Ю., Гребенюк, В.О. (2021). Метапредметний вектор перспективного розвитку сучасної вищої школи. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: *Педагогіка. Психологія*: зб. наук. пр., 2(19): 32–37.
- Калашнікова, 2010 – Калашнікова, С.А. (2010). Освітня парадигма професіоналізації управління на закладах лідерства: монографія. Київ. 379 с.
- Козубовська, Іваць & Шароді, 2021 – Козубовська, І., Іваць, О., Шароді, Ю. (2021). Нова освітня парадигма «Навчання впродовж життя» в педагогічній освіті: зарубіжний досвід. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, 63: 28–32.
- Костючков, 2016 – Костючков, С.К. (2016). Поліпарадигмальний характер сучасної системи освіти: конвергентність, плюралістичність та імплікантність наявних освітніх парадигм. *Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах*: матеріали Всеукраїнської наукової конференції (29–30 квітня 2016). Дніпропетровськ, Ч. І. С. 202–204.
- Костючков, 2019 – Костючков, С.К. (2019). Біофілософська домінанта освітньої концепції в умовах становлення громадянського суспільства: дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10 – філософія освіти. Київ. 453 с.
- Кун, 2001 – Кун, Т. (2001). Структура наукових революцій. Київ: Port-Royal. 228 с. URL: <http://litopys.org.ua/kuhn/kuhn01.htm>.
- Лешук & Сорока, 2022 – Лешук, Г.В., Сорока, О.В. (2022). Розділ 4.1. Освітня парадигма суспільства знань. *Парадигмальні виклики сучасного розвитку: колективна монографія / за заг. ред. А.П. Дукки*. Чернівці: Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій. С. 156–169.
- Лисенко, 2023 – Лисенко, Н.В. (2023). Міждисциплінарний підхід до професійної підготовки майбутніх фармацевтів у системі викадання фахових дисциплін: дис. .... д-ра філософії. Черкаси: Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького. 275 с.

- Лихолат, 2023 – Лихолат, О.В. (2023). Мультидисциплінарний підхід до вивчення дизайну в системі підготовки вчителя трудового навчання та технології. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* [Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка], 210: 137–141.
- Ліба & Яртим, 2022 – Ліба, Н.С., Яртим, А.П. (2022). Обґрунтування педагогічних умов професійного зростання майбутніх керівників закладів освіти у процесі педагогічної практики. *Освіта і наука: міжнародний науковий журнал*, 2(33): 140–145. URL: <https://msu.edu.ua/educationandscience/wp-content/uploads/2023/02/Міжнародний-науковий-журнал-Освіта-і-наука-223-2023-142-146.pdf>.
- Лодатко, 2022 – Лодатко, Є.О. (2022). Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 206 с.
- Міер, 2020 – Міер, Т. (2020). Сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності та особистісній самореалізації студентів під час е-навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*, 34(2): 73–83.
- Мокляк & Тарелко, 2023 – Мокляк, В., Тарелко, С. (2023). Поняття та зміст освітньої парадигми. *Педагогічні науки: науковий журнал*, 81: 148–154.
- Пасека & Малий, 2022 – Пасека, С.Р., Малий, А.О. (2022). Нові виклики формування трудового потенціалу туристичної галузі України в умовах нестабільності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Економічні науки»*, 3–4: 118–126. URL: <https://econom-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4811/5064>.
- Перелік галузей знань і спеціальностей, 2015 – Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text>.
- Покудіна, 2018 – Покудіна, Л.С. (2018). Міждисциплінарний підхід до професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький. 312 с.
- Проект нового переліку, 2023 – Проект нового переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти. *Міністерство освіти і науки України* – офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2023/08/08/НО-проект.post.KMUpereelik.haluz.znan.i.spetsial.VO.08.08.2023.pdf>.
- Структура програми, 2021 – Освітньо-професійна програма «Економіка та економічна політика» (ОС Бакалавр). *Економічний факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка*: офіційний сайт. URL: [https://econom.knu.ua/educational-programs/undergraduate\\_courses/economics-and-economic-policy-2/sp/](https://econom.knu.ua/educational-programs/undergraduate_courses/economics-and-economic-policy-2/sp/).
- Ступницький & Приятельчук, 2021 – Ступницький, О.І., Приятельчук, О.А. (2021). Міждисциплінарний підхід до формування універсальних компетенцій у процесі вивчення дисциплін освітньої програми «Міжнародний бізнес». *Економіка та суспільство*, 25: 25–47.
- Теличко, 2021 – Теличко, Т.В. (2021). Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу: дис. ... д-ра філософії: 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями). Мукачево. 294 с.
- Трубачева & Черноус, 2016 – Трубачева, С.Е., Черноус, О.В. (2016). Метапредметна діяльність старшокласників в умовах профільного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: «Педагогіка, соціальна робота»*, 1(38): 298–301.
- Філософія освіти, 2021 – Філософія освіти: навчальний посібник (2021). Вид. 2-ге / за наук. ред. В.П. Андрущенка [та ін.]. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 348 с.
- Фурман, 2013 – Фурман, А.В. (2013). Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*, 3: 72–85.
- Хоменко, 2016 – Хоменко, А. (2016). Полісемантичність поняття «парадигма» у теорії науково-педагогічного знання. *Педагогічні науки*, 65: 26–35. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6590/1/Khomenko.pdf>.
- Хриков, 2018 – Хриков, Є.М. (2018). Методологія педагогічного дослідження: монографія. Вид. друге, доп. Харків: Панов А.М. [видавець]. 236 с.
- Чумак, 2021 – Чумак, М. (2021). Метапредметний підхід до організації навчальної діяльності в академічних умовах. *Людознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 12(44): 214–218. <https://doi.org/10.24919/2413-2039.12/44.33>
- Чумак, 2015 – Чумак, О.В. (2015). Інноваційна діяльність як чинник розвитку суспільства в умовах глобалізації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Запоріжжя. 20 с.
- Щука, Чорна & Ковальська, 2019 – Щука, Г., Чорна, Л., Ковальська, Л. (2019). Підготовка фахівців галузі туризму в світі нової парадигми вищої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 19(4): 455–467. URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/287>.
- Cambridge Dictionary (2024). URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>.
- European Commission, 2020 – European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2021). *Education and training 2020: highlights from the ET 2020 Working Groups 2018–2020*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. 23 p. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/960>.
- Gnitecki, 2006 – Gnitecki, J. (2006). Reformy w oswiacie-paradygmaty, strategie and uwarunrowania globalne. In Pilch, T. (red. nauk.). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wyd. Akademichie «Zak». Tom 5: 104–105.
- Nowak-Far, 2014 – Nowak-Far, A. (2014). Multidyscyplinarność w metodologii nauk ekonomicznych stosowanej do analizy i opisu procesów integracji europejskiej. In Czaputowicz, J. (nauk. red.). *Studia europejskie. Wyzwania interdyscyplinarności*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. St. 105–126.

#### References

- Agapova, O.V. (2022). Interdisciplinarity in the Ukrainian research space as a dominant factor in scientific innovation. *Ukrainian research space in the conditions of war: adaptation and reboot of technical and legal sciences*. Kharkiv-Riga. Pp. 34–36 [in Ukr].
- Akiri, I. (2022). Professional training of future teachers in the context of the transdisciplinary paradigm. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: "Pedagogical Sciences"*, 3: 52–55. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-3-52-55> [in Ukr].
- The basic component of preschool education (State Standard of Preschool Education) new version: approved by order of the Ministry of Education, Culture, Sports and Science No. 33 dated January 12, 2021. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5f5f5ec2/5a1/5ffec25a12343405202526.pdf> [in Ukr].
- Batechko, N., Mykhailichenko, M. (2020). Evolution of educational paradigms in modern scientific dis-

- course. *Osvitohiia*, 9: 29–37. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.4> [in Ukr].
- Bevs, H.M. (2022). Transdisciplinary approach in psychological studies of education reform as a complex phenomenon. *Bulletin of postgraduate education. Series "Social and Behavioral Sciences"*, 22(51): 28–46 [in Ukr].
- Bystrytskyi, E. (2012). Transcendental phenomenology and the concept of experience. *Philosophical thought*, 5: 113–132 [in Ukr].
- Biletskyi, I.P. (2012). Quantum logic and transdisciplinary epistemology: Interference of contexts. *Bulletin of Kharkiv National University named after V.N. Karazin. Series: Theory of culture and philosophy of science*, 995(46): 138–142. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKKhITK\\_2012\\_995\\_46\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKKhITK_2012_995_46_32) [in Ukr].
- Ven, S., Korsun, I. (2023). Competence and competence: foreign experience. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: "Pedagogical Sciences"*, 1: 45–51. Retrieved from <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4774> [in Ukr].
- Vozniuk, O.V. (2009). Building an integral pedagogical paradigm: problem statement. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 48: 22–26 [in Ukr].
- Vozniuk, O.V. (2013). Knowledge integration as the basis of interdisciplinary pedagogy. In Szaroty, Z., Szioska F. (red.). *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Eksploatacji. S. 707–717 [in Ukr].
- Vorona, V. (2023). Preparation of future officers of the naval forces of Ukraine for social and psychological work in units: Theses of dissertation PhD: 011 Educational, pedagogical sciences. Cherkasy. 313 p. [in Ukr].
- Voronkova, V.G., Tkachenko, A.M. (2011). Philosophy of economics: monograph. Zaporizhzhia. 279 p. [in Ukr].
- Havrysh, I.V. (2006). Theoretical and methodological foundations of the formation of the readiness of future teachers for innovative professional activity: Theses of Doctor Science Dissertation in Pedagogy. Kharkiv. 579 p. [in Ukr].
- Hryniv, O. (2017). Philosophy of tourism: education. manual for students of higher educational institutions. Lviv. 200 p. [in Ukr].
- Dudka, T.Yu., Grebeniuk, V.O. (2021). Metasubject vector of prospective development of a modern higher school. *Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology: collection of scientific works*, 2(19): 32–37 [in Ukr].
- Kalashnikova, S.A. (2010). Educational paradigm of professionalization of management on the basis of leadership: monograph. Kyiv. 379 p. [in Ukr].
- Kozubovska, I., Ivats, O., Sharody, Yu. (2021). New educational paradigm "Learning throughout life" in pedagogical education: foreign experience. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, 63: 28–32 [in Ukr].
- Kostyuchkov, S.K. (2016). The polyparadigmatic nature of the modern education system: convergence, pluralism and implication of existing educational paradigms. *Ukraine in humanitarian and socio-economic dimensions: materials of the All-Ukrainian scientific conference* (April 29–30, 2016). Dnipropetrovsk, Vol. I. Pp. 202–204 [in Ukr].
- Kostyuchkov, S.K. (2019). Biophilosophical dominance of the educational concept in the conditions of the formation of civil society: Theses of Dissertation PhD in Philosophy of education. Kyiv. 453 p. [in Ukr].
- Kuhn, T.S. (1970). The Structure of Scientific Revolutions. Kyiv: Port-Royal. 228 p. Retrieved from <http://litopys.org.ua/kuhn/kuhn01.htm> [in Ukr].
- Leshchuk, G.V., Soroka, O.V. (2022). Section 4.1. Educational paradigm of the knowledge society. In Duka A.P. (ed.). *Paradigmatic challenges of modern development: collective monograph*. Chernihiv: Scientific and Educational Innovation Center of Social Transformations. 156–169 [in Ukr].
- Lysenko, N.V. (2023). An interdisciplinary approach to the professional training of future pharmacists in the system of teaching professional disciplines: Theses of dissertation of PhD. Cherkasy: Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. 275 p. [in Ukr].
- Lyholat, O.V. (2023). A multidisciplinary approach to the study of design in the teacher training system of labor education and technology. *Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences [Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vinnichenko]*, 210: 137–141 [in Ukr].
- Liba, N.S., Yartym, A.P. (2022). Justification of pedagogical conditions of professional growth of future heads of educational institutions in the process of pedagogical practice. *Education and science: an international scientific journal*, 2(33): 140–145. Retrieved from <https://msu.edu.ua/educationandscience/wp-content/uploads/2023/02/Міжнародний-науковий-журнал-Освіта-і-наука-223-2023-142-146.pdf> [in Ukr].
- Lodatko, Ye.O. (2022). Pedagogical modeling: monograph. Ternopil: Educational book – Bohdan. 206 p. [in Ukr].
- Mier, T. (2020). The essence of educational paradigms and polyparadigmatic manifestations in the multidimensional pedagogical reality and personal self-realization of students during e-learning. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy: collection of scientific papers*, 34(2): 73–83 [in Ukr].
- Moklyak, V., Tarielko, S. (2023). Concept and content of educational paradigm. *Pedagogical sciences: scientific journal*, 81: 148–154 [in Ukr].
- Pasieka, S.R., Maly, A.O. (2022). New challenges of forming the labor potential of the tourism industry of Ukraine in conditions of instability. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Series "Economic Sciences"*, 3–4: 118–126. Retrieved from <https://econom-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4811/5064> [in Ukr].
- The list of fields of knowledge and specialties (2015), according to which higher education applicants are trained. Approved by Resolution No. 266 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2015. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text> [in Ukr].
- Pokudina, L.S. (2018). An interdisciplinary approach to the professional training of future bachelors in finance, banking and insurance: Theses of dissertation of PhD in Pedagogy. Khmelnytsky. 312 p. [in Ukr].
- The project of the new list, 2023 – The project of a new list of fields of knowledge and specialties, according to which applicants of higher and professional pre-higher education are trained. *Ministry of Education and Science of Ukraine – official website*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennia/2023/08/08/HO-projekt.post.KMU-perelik.haluz.znan.i.spetsial.VO.08.08.2023.pdf> [in Ukr].
- Program structure (2021). Educational and professional program "Economics and economic policy" (OS Bachelor). *Faculty of Economics of Taras Shevchenko Kyiv National University: official website*. Retrieved from [https://econom.knu.ua/educational-programs/undergraduate\\_courses/economics-and-economic-policy-2/sp/](https://econom.knu.ua/educational-programs/undergraduate_courses/economics-and-economic-policy-2/sp/) [in Ukr].
- Stupnytskyi, O.I., Priyatelchuk, O.A. (2021). An interdisciplinary approach to the formation of universal competencies in the process of studying the disciplines of the "International Business" educational program. *Economy and society*, 25: 25–47 [in Ukr].

- Telychko, T.V. (2021). Formation of professional competence of future educators of preschool education institutions on the basis of an interdisciplinary approach: Theses of dissertation of PhD in Pedagogy. Mukachevo. 294 p. [in Ukr].
- Trubacheva, S.E., Chornous, O.V. (2016). Metasubject activity of high school students in the conditions of specialized education. *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series: "Pedagogy, social work"*, 1(38): 298–301 [in Ukr].
- Philosophy of Education (2021). Study guide, ed. 2nd. In V.P. Andruschenko [and others] (Eds.). Kyiv: Publishing House of the M.P. Drahomanov NPU. 348 p. [in Ukr].
- Furman, A.V. (2013). Paradigm as a subject of methodological reflection. *Psychology and Society*, 3: 72–85 [in Ukr].
- Khomenko, A. (2016). Polysemanticity of the concept of "paradigm" in the theory of scientific and pedagogical knowledge. *Pedagogical sciences*, 65: 26–35. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6590/1/Khomenko.pdf> [in Ukr].
- Khrykov, E.M. (2018). Methodology of pedagogical research: monograph. The second edition, supplemented. Kharkiv: Panov A.M. [publisher]. 236 p. [in Ukr].
- Chumak, M. (2021). A meta-subject approach to the organization of educational activities in academic settings. *Humanities studies. "Pedagogy" series*, 12(44): 214–218. <https://doi.org/10.24919/2413-2039.12/44.33> [in Ukr]
- Chumak, O.V. (2015). Innovative activity as a factor in the development of society in the conditions of globalization: Abstract of Dissertation of PhD in Pedagogy. Zaporizhzhia. 20 p. [in Ukr].
- Shchuka, G., Chorna, L., Kovalska, L. (2019). Training of specialists in the field of tourism in the light of the new paradigm of higher education. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: pedagogical sciences*, 19(4): 455–467. Retrieved from <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/287> [in Ukr].
- Cambridge Dictionary (2024). Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/> [in Ukr].
- European Commission, 2020 – European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2021). *Education and training 2020: highlights from the ET 2020 Working Groups 2018–2020*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. 23 p. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/960> [in Ukr].
- Gnitecki, J. (2006). Reformy w oświacie-paradygmaty, strategie i uwarunkowania globalne. In Pilch, T. (red. nauk.). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wyd. Akademickie «Zak». Tom 5: 104–105 [in Pol.].
- Nowak-Far, A. (2014). Multidyscyplinarność w metodologii nauk ekonomicznych stosowanej do analizy i opisu procesów integracji europejskiej. In Czaputowicz, J. (nauk. red.). *Studia europejskie. Wyzwania interdyscyplinarności*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. St. 105–126 [in Pol.].

#### LODATKO Yevhen

Doctor of Pedagogy, Professor,  
Professor of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

#### LIBA Natalia

Doctor of Economic, Professor,  
Professor of the Department of Accounting, Taxation and Marketing,  
Mukachevo State University

#### PASIEKA Stanislava

Doctor of Economic, Professor,  
Head of the Department of Tourism and Hotel and Restaurant Business,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

### PHENOMENOLOGY OF PARADIGMS AS A SUBJECT OF METHODOLOGICAL REFLECTION WITHIN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS

**Summary.** This paper exposes the view on the phenomenology of paradigms within the system of professional education. Specifically, it is predicated on the assumption that the current system of education is characterized by transformational processes requiring the updating of conceptual, organizational and content fundamentals of vocational training for future specialists. The rationale of these processes may be regarded as ideological guides to educational activities determined by the emergence of new scholarly trends or innovative practices, unification of requirements for the training of University graduates' in order to enhance their capability to function efficaciously when exposed to a real-life professional environment. In recent years, among the requirements to the trainees' vocational preparation, there has appeared the foreground exigency of the quality of education. It necessitates the requisite identification of appropriate methodological guidelines of educational activities and corresponding research at the phenomenological level.

The goal of this study is to analyze current methodological approaches to major paradigms of vocational training within the system of University professional education.

Research methods employed: analysis of the phenomenology of paradigms, colligation and generalization of multiparadigmatic experiences in training specialists within the system of professional education.

Results. The conducted analysis of scientific sources and experimental study of paradigmatic organization of University educational activities allowed ascertaining that the training of specialists in distinct historical periods was based on exceptional methodological foundations, among which the acquisition of knowledge was typically prioritized, but in recent decades there has been a change in


the value guides of educational activities. In particular, among the current methodological foundations, stand out interdisciplinary, multidisciplinary, transdisciplinary and meta-disciplinary approaches, which serve as a basis for practice-oriented educational paradigms in training systems for students of different specialties.


Originality. This article provides explicit characteristics of how vocational instruction within the University educational system may be organized on a distinctive paradigmatic basis in order to meet the requirements to sought-for competences and professional standards, as well as social expectations of the quality of professional education. With this in mind, the value of paradigmatic plurality is emphasized in the prospects of its application in the University educational process to ensure the fulfillment of professional requirements and a real connection with scientific advancements.

Conclusion. Methodological reflection on the diversity of activity and semantic approaches to education that lay an axiological and target foundation for perceiving patterns of the paradigmatic construction of an educational reality in dialectical interaction with the competence requirements of professional standards and social expectations about the quality of education, makes it possible to improve the organizational and methodological support of professional training for higher education seekers.

**Keywords:** educational paradigms; methodological approaches; organization of specialist training; interdisciplinary approach; multidisciplinary approach; transdisciplinary approach; meta-disciplinary approach.

Одержано редакцію 06.02.2024  
Прийнято до публікації 20.02.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-14-23>

 <https://orcid.org/0000-0002-3414-2491>

### КОЙНОВА-ЦЬОЛЬНЕР Юлія

кандидатка педагогічних наук, докторка філософії, викладачка катедри загальної дидактики та емпіричних педагогічних досліджень педагогічного факультету, Дрезденський технологічний університет, Німеччина  
e-mail: Julia.Koinova-Zoellner@tu-dresden.de

УДК 373.3/.5.011.3-051(045)

## СПІВПРАЦЯ ЯК ІНДИВІДУАЛЬНЕ ТА КОЛЕКТИВНЕ ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ В ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ

У статті проблематизується навченість кооперативним формам роботи, а також нові кооперативні формати навчання і кооперативні форми перевірки знань в університетській програмі підготовки вчителів. Кооперативне навчання і кооперативне учіння визначається як позитивна взаємодія в малих студентських групах на прикладі спільної модерації, що є предметом розвідки та розглядається у контексті дослідження «Ko-Le<sup>3</sup> – Кооперативне навчання і учіння у програмі підготовки учителів до викладання і навчання».

Якісний аналіз студентської взаємодії в ситуаціях навчання і учіння на семінарах оцінюється у дослідженні на основі студентських рефлексійних звітів. На прикладі семінару розкриваються виклики кооперативного навчання та кооперативних форматів іспитів у підготовці вчителів.

**Ключові слова:** підготовка вчителів; співробітництво; кооперативне викладання та навчання; принцип «think-pair-share» (обміркуй-обговори-поділися); помірність; командна робота; соціальні навички; спільне планування; позитивна залежність; стосунки «рівний-рівному»; взаємовідносини рівного підпорядкування; коучингові стосунки; спілкування віч-на-віч; режим очікування; культура співробітництва; кооперативне викладання та навчання; індивідуальне розвивальне завдання; рефлексія.

**1. Постановка проблеми.** У дискусіях про поточні виклики у сфері викладання поряд з розвитком предметних компетенцій (відповідних тій чи тій спеціальності), особливої уваги набула необхідність розвитку кооперативної взаємодії в учительській кімнаті (Kooperation, 2018). Як відомо, під час такого викладання вчителі мають не лише інструктувати, але й надавати учням можливість навчатися разом і діяти кооперативно. Це створює нові навчальні ситуації: учні мають організувати свій навчальний процес індивідуально, керувати ним як індивідуально, так і разом, а також спілкуватися та взаємодіяти один з одним у класі. Водночас це означає, що й вчителі змінюють свою роль, відмовляючись від фронтальної роботи, наповнюючи свою діяльність моделюванням, організацією, консультацією взаємодії учнів, підтримуючи їх індивідуальний процес мислення, а також кооперативну взаємодію (Huber, 1985). Особливість цього полягає в тому, що вчителі мають приділяти увагу як навчання особистості в сенсі індивідуальної

підтримки, так і соціальній взаємодії. У поточному номері «Моніторингу підготовки вчителів» за 2023 рік особливий акцент зроблено на тому, що:

– «кооперативні форми роботи, такі, як ті, що є частиною повсякденної практики в шкільній професійній сфері, слід активніше використовувати під час навчання, створювати формати кооперативних іспитів, які мають бути повсюдно можливими для всіх. Це дозволяє студентам уже під час свого навчання опановувати відповідні компетенції і використовувати їх як можливості для набуття досвіду і рефлексії, щоб пізніше реалізовувати їх у школі таким чином, щоб учні також могли їх набутти»;

– «кооперативні та ко-конструктивні семінари і навчальні заняття, на яких студенти спільно вирішують поставлені перед ними завдання і тим самим сумісно навчаються, що дозволяє під час навчання вчитися мультипрофесійній взаємодії – звичайно, стосуються всіх програм підготовки вчителів» (Lehrkräfte im Wandel, 2023).

Завдання розвитку міждисциплінарної кооперації в процесі підготовки вчителів уже було окреслено в «Рекомендаціях щодо підготовки вчителів» конференцією ректорів університетів (Hochschulrektorenkonferenz HRK) від 2 листопада 1998 р. і позиціоновано як «приховане протиріччя» в основній концепції підготовки вчителів. Аналіз такого протиріччя в результаті діагностики концепції підготовки вчителів дозволив дійти висновку, що воно виникає між викладанням предметних дисциплін і педагогічним знанням, яке є універсальним для розвитку компетенції виховання і соціального розвитку учнів (Empfehlungen zur Lehrerbildung, 2013). Вимоги щодо підготовки вчителів було конкретизовано в нормативному документі «Стандарти підготовки вчителів: освітні науки» з вимогою впровадження (реалізації) у програмах підготовки вчителів (Standards für die Lehrerbildung, 2022).

Аналіз учительських стандартів показав, що вимоги кооперативної взаємодії у підготовці вчителів конкретизуються на рівні різних компетенцій.

## Сфери компетенції

Компетенція	Вимоги стандарту
Викладання/проведення навчального заняття (компетенція 3)	«[...] знати методи розвитку самостійного й відповідального <b>кооперативного навчання і роботи</b> » (Standards für die Lehrerbildung, 2022, p. 9)
Оцінювання (компетенція 7)	«[...] кооперація з колегами у розробленні консультацій і рекомендаційних листів, <b>кооперація з іншими установами</b> для вироблення єдиного плану розвитку учня» (Standards für die Lehrerbildung, 2022, p. 11)
Нововведення (компетенція 9)	«[...] практикування колегіальних консультацій як допомоги для розвитку навчального процесу на уроці і полегшення роботи» (Standards für die Lehrerbildung, 2022, p. 12)

Нормативні рекомендації щодо розвитку школи також стосуються форм командної роботи, як от: спільна робота в командах (включаючи учительські колективи, методичні об'єднання) для консультування та координації щодо того, як забезпечувати реалізацію завдань навчального процесу у зв'язку зі зростанням неоднорідності (гетерогенності) та мультикультуралізмом у шкільних класах, а також при розробленні інклюзивних уроків (Lehrerbildung, 2015). Проте в дослідженнях вчительської професії та професіоналізму вчителя Петра Герцман та Йоганнес Кеніг зазначали, що кооперація вчителів на практиці все ще недостатньо розвинена (Herzmann, König, 2016, p. 55). Ймовірно, це пов'язано не лише зі шкільним середовищем, де «вчителі постають як борці-одинаки на уроці» за відсутності спільного бюджету часу, а й неблагополучною установкою учителів на необхідність кооперації (Rothland, 2012, p. 191). Спільне планування уроків відбувається рідко, гальмівними факторами є принцип автономії та паритету, усталені розпорядки, великі витрати часу й енергії та відсутність бажання співпрацювати, вважає Уве Майєр (Maier, 2006).

Дослідження DESI 2008 року (індекс цифрової економіки та суспільства) показало, що кооперативне планування в Німеччині низьке, як тіньове явище (DESI-Konsortium 2008). Сумісне планування і підготовка уроків або взагалі відсутні, або відбуваються вкрай рідко, зрідка пару разів на місяць, при цьому зазвичай з предмету «рідна мова» не частіше, ніж у порівнянні з іноземною мовою (англійською).

Дослідження Дірка Ріхтера та Ганса Панта (2016) знову виявило, що «більше половини вчителів у Німеччині ніколи або лише раз на рік викладають у тандемі з іншим учителем (56%) або ж відвідують уроки колег і підтримують колегіальний зворотній зв'язок (64%)». Іншими словами, більшість вчителів у Німеччині не мають зовсім або майже не мають уявлень про те, як викладають їхні колеги» (Richter, Pant, 2016; Idel, 2012, p. 15).

Консенсус в освітній політиці та педагогічних дебатах привели до розуміння, що курсів підвищення кваліфікації вчителів недостатньо для реалізації цілей розвитку кооперації вчителів (Koinova-Zöllner, Kranz, 2016). Який вплив на розвиток установки на позитивну колегіальну кооперацію в майбутніх учителів має навчання на першій і другій фазі професійної підготовки вчителів, практично не розглядалося або розглядалося лише опосередковано» (Rothland, 2012, p. 192).

З огляду на це, виникає питання й про те, чи слід (і як слід) реалізовувати кооперативне викладання та навчання, а також впроваджувати кооперативні формати перевірки знань у системі підготовки вчителів.

Підготовка вчителів завжди розглядалася з точки зору шкільних вимог, зокрема Юрген Оелкерс підкреслює: «Підготовка вчителів вважається відповідальною за недоліки школи і в той же час має на меті забезпечити компенсацію цих недоліків» (Oelkers, 2001, p. 151). Понад 20 років тому Рудольф Іслер наголошував на переорієнтації професії вчителя на користь кооперації: «Професіоналізм учителя дедалі більше змінюється в бік розвитку його кооперативних компетенцій задля того, щоб учасники різних педагогічних програм сумісно могли вирішувати завдання школи, які стають більш комплекснішими (Isler, 2000, p. 69). Протягом багатьох років дебати освітніх політиків звертають увагу, з одного боку, на необхідність розвитку кооперації учителів як ключової складової розвитку школи (Isler, 2000, p. 10), а з іншого – на важливість професіоналізму кожного вчителя: «Це опкладено на вчителя!» (Lipowsky, 2006; Johnson & Johnson, 2008, p. 9).

Технічний університет Дрездена реалізував тему розвитку кооперації в межах підготовки вчителів таким чином [Studienordnung, 2009; Studienordnung, 2016], як це відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

## Опис модулів для освітніх наук

Модуль	Цілі та зміст
модуль: <b>MA-GY-BW</b> 3/1 (магістерська програма – гімназія – освітні науки) Розробка уроку	«[...] Студенти опановують теоретичні знання в областях міжпредметного та міждисциплінарного навчання, проєктного навчання і альтернативних форм оцінювання успішності. Вони набувають дидактичної компетентності та процедурних навичок у кооперативних процесах і умінь конструювати відповідні навчальні приклади (кооперативні кейси)» (Studienordnung, 2016, p. 11)

Кооперація фактично у навчанні та дослідженнях має бути освітньою метою на шляху до індивідуального та спільного розвитку професійної компетентності майбутніх учителів. Водночас це означає змістовний розвиток кількох особистих компетентностей, які практикуються в ситуаціях взаємодії одного з одним на рівні індивідуальної відповідальності. Тому особистісні здібності студентів є не лише передумовою професійної діяльності, а й результатом навчання. Кооперація визначається не лише як форма взаємодії у процесах викладання та навчання, а як базова здатність особистості до синтезу власної діяльності у взаємодії з іншими в соціальному процесі заради досягнення сумісних цілей. Однак кооперація є успішною лише за умови врахування її якісних ознак. Існує єдність у розумінні ознак кооперативної взаємодії, а саме:

- позитивна залежність: «серце» кооперації, досвід позитивних емоцій;
- індивідуальна відповідальність: відчуття того, що має бути, почуття обов'язку і розділення відповідальності;
- взаємна підтримка: готовність до предметного діалогу;
- належне використання соціальних компетенцій: пряма комунікація віч-на-віч (face-to-face);
- рефлексія групових процесів: індивідуальна і спільна (Johnson & Johnson, 2008, p. 17).

Коли досягнуте внутрішнє якісне розуміння ознак, виникає усвідомлення того, що групова робота не є синонімом кооперативного навчання. Якщо групову роботу ототожнювати з кооперацією, то це приводить до негативного досвіду як на рівні тих, хто навчає, так і на рівні тих, хто навчається (Konrad, Traub, 2001). Як наслідок, кооперативне навчання має тематизуватися (ставати темою) вже на етапі викладання в університеті.

## 2. Теоретичний аспект дослідження.

Кооперативне навчання та викладання вже здавна є предметом наукової дискусії (Huber, Bogatzki & Winter, 1982). Проте у сфері університетської освіти знайдеться дуже мало відповідних досліджень

(Koinova-Zöllner, Kranz, 2016). Незнання і відсутність інтересу до кооперативного навчання, ймовірно, є однією з ключових причин розриву між професійними вимогами до культури кооперації та відсутністю кооперації у процесі навчання і педагогічних буднях: «*Перед семінарським заняттям тема «Кооперативне навчання» для мене була абсолютно невідомою*» (№16), – зізнається одна зі студенток<sup>4</sup>.

Нерідко професійна кооперативна взаємодія вчителів у науково-педагогічних публікаціях позначається атрибутом «спільний». Так, Леонард Горстер та Ганс-Гюнтер Рольф (2001), описуючи базові основи розвитку процесу планування уроку, формулюють п'ять складових кооперації:

- «встановлення ментальних моделей колегіальності в колективі»,
- «розвиток спільного розуміння»,
- «рефлексія і оновлення спільного репертуару методів та змісту навчання»,
- «спільне планування і проведення навчальних планувань уроку»,
- «внутрішній моніторинг і оцінка навчального процесу та його результатів» (Horster, Rolff, 2001, p. 67).

Спільне планування передбачає підвищені вимоги, оскільки йдеться не лише про те, «що» ми викладаємо (рівень змісту), але й «як» викладаємо (рівень методів викладання). Це означає, що вчителі мають не лише обмінюватися інформацією та розподіляти робочі завдання між собою, а й кооперативно спілкуватися один з одним в дусі **Ко**-конструктивізму (Gräsel, 2006, p. 209). У результаті такого підходу виникає можливість досягнення *кооперативного результату як компромісного рішення проблеми/задачі/завдання*. Викликом є досягнення когеренції між автономією та гетерономією, а також рефлексією рівня розвитку соціальних відносин на різних рівнях (адміністрації, вчителів-предметників, педагогічних співробітників, тих, хто навчається та ін.). Один із засновників гештальттерапії Курт Коффка (1935) сформулював тезу, що групи становлять

<sup>4</sup> У тексті курсивом наведено уривки зі студентських коментарів і рефлексій. Фрагменти, взяті для аналізу, анонімізовано присвоєнням номера.



собою динамічне ціле, в якому може змінюватися взаємозалежність учасників (Johnson & Johnson, 2008, p.16).

Курт Левін (1936) відреагував на це, описав сутність групи як відношення залежності кожного з її учасників щодо цілей: наявність єдиної мети для всіх учасників робить групу «динамічним цілим, що передбачає відмову учасників від одноосібних цілей» (Johnson & Johnson, 2008). Зміна ставлення до цілей навіть у одного учасника групи може вплинути на стан інших учасників групи або підгруп щодо зміни їхнього емоційного настрою. Мортон Дойч (1949, 1962) розширив підхід Левіна до «теорії кооперації, ввівши термін конкуренції» (Johnson & Johnson, 2008, p. 17). При цьому взаємозалежність може мінятися і це призводить до виникнення різних форм соціальних відносин у групі: позитивна кооперація, негативна конкуренція та відмова від відносин – уникнення. Дослідження отримало назву «**Ко-Le<sup>3</sup>**», тобто: *Кооперативне викладання і навчання в педагогічній освіті (Kooperatives Lehren und Lernen in der Lehrerbildung)*. Кооперативна взаємодія студентів та їхніх соціальних взаємин одного з одним стали предметом цього дослідження.

**3. Методологія дослідження.** У контексті дослідження «Ко-Le<sup>3</sup>» якість взаємодії майбутніх вчителів на етапі їх навчання на семінарі (протягом семестру) було вирішено перевірити, засновуючись на їх письмовій рефлексії. В основу припущення було покладено постулат, що кожна людина живе в соціальних відносинах і всі особи залежать одна від одної. І тільки за наявності спільних цілей можлива позитивна залежність один від одного. На підґрунті теорії соціальної взаємозалежності сформульовано амбітну мету педагогічних семінарів – «розвиток культури кооперації», а також поставлено питання про можливість навчання кооперації як позитивній залежності в рамках одного семінару. У ході дослідження було висунуто гіпотезу, що теоретичні знання про кооперацію та практикум кооперативної взаємодії на семінарі можуть підтримувати здатність до навчання і розвиток професійних, особистісних та соціальних компетенцій майбутніх учителів вже на етапі університетської педагогічної освіти.

Для викладання було дуже важливим те, що прийняті на навчання в минулому учні, а в майбутньому вчителі мають власний соціальний досвід і з ним вони прийшли на семінар, але реалізують його несвідомо, безрефлексивно. Тому соціальна складова навчання бачиться їм насамперед у створенні ієрархічних і егалітарних соціальних зв'язків у рамках взаємодії з іншими (Aebli,

1998). За концепцією Девіда Джонсона та Роджера Джонсона (Johnson & Johnson, 2008) було виділено три *форми організації кооперативного навчання та учіння* з урахуванням часу взаємодії:

- неформальне короткострокове,
- формальне довгострокове,
- навчання у малій сталій групі.

Форми кооперативного навчання відрізняються за такими характеристиками – тривалістю, інтенсивністю та комплексністю [25]. В університетській педагогічній освіті студенти мають опанувати три форми кооперативного викладання та навчання: неформальну короткострокову / формальну довгострокову / малу сталу групу (Johnson & Johnson, 2008, p. 18–20).

*Неформальне короткострокове кооперативне навчання* відбувалося протягом від кількох хвилин до одного семінарського заняття; прикладами застосовних тут методів можуть бути групові пазли або «чарівна скатертину».

*Формальне довгострокове кооперативне навчання* та учіння може тривати від трьох до чотирьох семінарських занять. Прикладами такого типу занять можуть бути воркшопи зі спільного планування уроку в модулі BW2 (загальної дидактики).

*Кооперативне навчання у малій сталій групі* є особливо затратним за часом та інтенсивністю взаємодії. Наявна при цьому комплексність передбачає підготовку, планування, проведення та оцінку спільної модерації протягом усього семестру.

Ці три форми кооперативного навчання та учіння також можуть практикуватися упродовж одного семінару.

У ході дослідження студентам пропонувалося завдання утворити групу з трьох осіб та підготувати модерацію за принципом think-pair-share «думай – обговорюй – ділись» (*думай* – вдавайся до індивідуального конструювання; *обговорюй* – обмінюйся думками з іншими учасниками групи модерації; *ділись* – долучайся до спільного Ко-конструювання як продукту діяльності на семінарі, а за тим переходь до усної рефлексії під егідою керівника семінару).

Після цього передбачалася письмова завершальна рефлексія як частина особистого семінарського портфоліо, котре є також частиною екзаменаційної роботи. Для цього студенти використовували навчальні щоденники спостережень або звіти про робочий процес. Щодо форматів звітів не було жорстких обмежень, а було запропоновано ключові питання стосовно рефлексії культури кооперації. Результати підсумкових рефлексій студентів було проаналізовано. Оцінка цих рефлексій проводилася за категоріями «особистісна готовність до

кооперації» і «форма соціальних відносин»: кооперація, конкуренція, уникнення (за допомогою методики якісного змістовного аналізу Філіпа Майрінга (Mauring, 2010).

Дослідні питання було уточнено таким чином:

1. Чи готові студенти – майбутні вчителі взяти на себе відповідальність за кооперативне планування і проведення спільної модерації з урахуванням імперативних організаційних вказівок керівника семінару?

2. Яка форма їх соціальної взаємодії виникає при спільному плануванні та проведенні модерації студентів – майбутніх учителів?

3. Чи є кооперація складовою педагогі-

чної підготовки майбутніх учителів у контексті розвитку їх соціальних компетенцій?

Для цього було проаналізовано три системи соціальних відносин:

– між викладачем та групою модерації: peer-to-coaching;

– усередині групи планування та модерації: peer-to-peer – відносини між членами однієї малої групи;

– між групою, яка веде семінар, і присутніми на семінарі студентами: peer-to-peer-subordinate.

Письмові рефлексії аналізувалися за ключовими словами, які виконували роль індикаторів. Наведена нижче таблиця 3 містить вибірку ключових слів (зі студентських рефлексій).

Таблиця 3

Класифікація позитивної залежності (позитивні стосунки=співпраця)

Елементи	Ключові слова
Позитивні стосунки	«усміхалися один одному», «говорили, що їм сподобалося», «гарна атмосфера в групі», «добрі стосунки один до одного», «відчувати себе комфортно в групі», «активна комунікація всередині групи», «відчувати себе причетними до групи»
Психологічний (ментальний) баланс	«я почував себе комфортно», «невеличкі розбіжності та проблеми обговорювалися у спокійній обстановці», «відчував себе повністю прийнятим», «гарний досвід», «відчуття безпеки», «почуття задоволення»
Прагнення до спільного результату	«в результаті вийшло, що індивідуальна ідея після спільного інтенсивного обговорення була прив'язана до ідей інших і результат перевершив можливі індивідуальні очікування», «задоволення загальним результатом», «конструктивне ведення обговорень», «командна робота була цілеспрямованою та ефективною», «спільне прийняття рішень», «кожен виявився дуже гнучким та надійним»
Взаємна підтримка	«справедливий розподіл роботи», «взаємна підтримка», «готовність допомагати іншим членам групи», «можливість надання взаємодопомоги у складних ситуаціях»

Після першого перегляду понад ста отриманих студентських релексивних портфоліо було обрано репрезентативну підмножину з 61 роботи для якісного контент-аналізу за методикою Майрінга.

Під час вибірки документів перевага віддавалася тим, які також стосувалися другого питання, оскільки вони дозволяли отримати відповіді на два поставлених дослідницьких питання. Студентські відгуки, написані лише у формі звітів про результати, не аналізувалися. Зі студентських матеріалів були відібрані релексивні «тексти як кодові одиниці» для якісного аналізу за методикою Майрінга. Кодові одиниці стали індикаторами, які використовувалися двома незалежними експертами для оцінки форми кооперації, описаної в релексивних портфоліо.

Шляхом структурування даних та визначення категорій для аналізу було взято тріаду Мислення, Діяльність та Емоції на рівні «Я» з її проявом у категоріях: 1) прагнення до спільного результату; 2) позитивні стосунки; 3) психологічний баланс; 4) соці-

альна компетентність. При цьому враховувалося, що межі між цими індикаторами є рухомими (рубежі гнучкі й умовні ↔), як показано на ілюстрації (рис. 1).



Рис. 1. Наслідки кооперативного співробітництва за Джонсон і Джонсон (Johnson & Johnson, 2008, р. 18).

У деяких випадках через брак у рефлексіях ключових слів, використовувався контекст для прикладів позитивної залежності, що в студентських роботах рівнозначно кооперації за рівнями:

– peer-to-coaching

«[...] багато ідей виникли в ході діалогу з доцентом семінару [...] дозволило отримати більш глибоке розуміння теми та надати пропозиції щодо вдосконалення» (№19); «... Обмін ідеями з викладачем був дуже корисним, він давав нам ідеї та стимули для організації модерації і відчуття того, що він тут для нас і готовий допомогти» (№30);

– peer-to-peer

«Наш спосіб роботи завжди був партнерським і добре нас мотивував до руху вперед. Хоча командна робота вимагала багато часу, вона була однією з найефективніших умов для створення спільного продукту» (№ 2/2); «Міждисциплінарна співпраця була збагаченням для теми і дозволила розглядати тему диференційовано» (№ 5);

– peer-to-peer-subordinate

«Виникло збалансоване відношення між ідеями одногрупників і моїми пропозиціями, що гарантувало якісне просування вперед [...]. Загалом це було відчуття виконаної роботи при переданні керівництва студентам дискусією в межах пленуму» (№ 21).

Негативна залежність, що проявлялася у взаємних перешкодах при досягненні цілей, деструктивній поведінці, конкуренції та відчутті розчарування, була описана (за рівнями) у таких прикладах:

– peer-to-coaching

«З точки зору співпраці між модераційною групою і доцентом деякі студенти вели себе щодо доцента некооперативно. Цього мені дуже шкода» (№30); «Дискусія було перервано доцентом. Втручання доцента викликало у мене обурення» (№6).

– peer-to-peer

«Організаційні недоліки проявились під час дискусії модератора. Так виявилось, що у нас було три різні плани. Це призвело до проблем модерації. Також ця невизначеність виявилась у тому, що студенти не мали однозначно визначених завдань на етапі презентації» (№15); «Під час передачі змісту виникли проблеми. Один із модераторів часто веде розмови без залучення інших. [...] Робочі відносини всередині команди модерації не функціонували» (№20).

– peer-to-peer-subordinate

«У цьому семінарі частково можна було спостерігати конкурентну поведінку серед

студентів, яка для мене була неприйнятною. [...] Схоже, що для деякого важливіше було зосередитися на граматичних помилках у робочих аркушах, аніж фокусуватися на новому змісті теми» (№13); «План проведення заняття не вдался внаслідок пасивної участі в роботі студентської групи» (№1).

Уникнення взаємин, тобто переважання формального підходу до виконання спільного завдання, можна проілюструватися (за рівнями) такими прикладами:

– peer-to-coaching

«Приклади не були ідентифіковані через відсутність оцінки»;

– peer-to-peer

«Я не хотів заважати іншим. Під час моєї модерації я весь час зміщувався на задній план і намагався залишатися в тіні. [...] якби я при підготовці до модерації працював разом з усіма, а не окремо від усіх» (№25); «Недоліком нашої модерації або планування нашої сесії (за яку ми відповідали вчотирьох) для мене було те, що через розподіл обов'язків я не встигав ознайомитися з іншими трьома концепціями й у мене була постійною потреба наздоганяти інших» (№26);

– peer-to-peer-subordinate:

«Те, що мені в кінці кінців не сподобалося, – це наша співпраця на семінарському занятті. На запитання учасників семінару модератор без винятку зверталася до мене і навіть прикривалася мною, замість того, щоб самотійно отримати інформацію від інших груп. Підготовку наступних кроків мені доводилося робити самотійно» (№6/1); «Очевидно, учасники семінарської групи внаслідок непередбаченості не розуміли, про що йшлося» (№8).

Оскільки письмові дані були проаналізовані за однаковими індикаторами, вільність в інтерпретації була практично відсутньою. Проблематичні портфоліо щодо яких виникали розбіжності, переважно були віднесені до змішаної форми. Таким чином, у матриці (див. табл. 4) виникла ще одна колонка, яку на початку етапу дослідження не було передбачено.

#### **4. Результати дослідження “Ко-Ле<sup>3</sup>”.**

Дослідження засвідчило, що кооперативна культура є мультимірною конструкцією, яка ґрунтується на діалектиці якостей і різних характеристик, головно пов'язаних з емоційним рівнем.

**А.** Щодо вимог виконання спільних завдань (планування модерації, проведення модерації на семінарі та усного взаємного оцінювання, індивідуальної підготовки

письмових вправ з власними міркуваннями) деякі студенти не були готові до їх виконання. Дехто з них залишив семінар одразу після першого заняття. Зокрема, був такий коментар до запитання «Чому ви залишили семінар?» (16,4%): «... швидко і безболісно досягти результату (отримати оцінку) ...». Однак більшість студентів (83,6%) були готові залишитися на семінарі та виконувати вимоги. На перше запитання опитування «Чи готові студенти – майбутні вчителі взяти на себе відповідальність за кооперативне планування і проведення спільної модерації з урахуванням імперативних організаційних вказівок керівника семінару?» було отримано підтвердження. Відповідно, рефлексії були проаналізовані студентами, готовими прийняти вимоги та виконати завдання.

У деяких випадках були «втрати» серед студентів протягом семестру. Але жодного рефлексивного листа від студентів, які вибули, не було, крім деяких електронних повідомлень, наприклад:

«[...] Мені шкода, що я повинна вам повідомити наступне. Завтра на семінарі мене не буде. ХХ самостійно модеруватиме семінарське заняття. Мені нелегко далось це рішення, оскільки я не люблю «підводити однокурсників». Але кооперативного співробітництва між ХХ і мною не сталося, ми не змогли гармоніювати одне з одним, ми не змогли знайти компроміс між методами планування. Однак причина лежить, радше в тому, що ми різні люди; той тон, яким колега зі мною спілкувався, я не приймаю. В його словесних виразах та повчаннях під час спільного планування я відчувала агресію; за таких умов спільна модерація неможлива, на цьому кооперація закінчилась».

**Б.** Результати відповідей на запитання «Яка форма соціальної взаємодії виникає при спільному плануванні та проведенні модерації студентів – майбутніх учителів?» свідчать, що переважає кооперація (позитивна форма взаємодії) на двох рівнях: «peer-to-peer» та «peer-to-peer-subordinate» (табл. 4). Тобто кооперативні відносини визначали позитивні якості співпраці всередині модераційної групи і зі студентами семінарської групи. Завдяки спільному завданню та інтенсивності співпраці в основних групах більшість змісту рефлексійних портфоліо було сконцентровано на оцінці модерації і лише деякі портфоліо описували кооперативний досвід під час участі на семінарі зокрема і навчання в університеті загалом.

Таблиця 4

## Результати форм залежності

Рівні \ Форми залежності	Позитивна	Негативна	Відсутня	Змішана форма
Керівник семінару і модераційної групи (peer-to-coaching)	27	3	–	31
Всередині модераційної групи (peer-to-peer)	44	4	3	10
Модераційна група та семінарська група (peer-to-peer-subordinate)	34	2	5	20

У письмових звітах, на жаль, співробітництво з керівником семінару найчастіше не рефлексувалося, а лише згадувалося. З огляду на цю обставину ми припустили, що письмовий звіт, який подавали студенти, був також екзаменаційною роботою. Тому керівник семінару в цьому разі сприймався як екзаменатор (= ієрархічний порядок), і тому більшість студентів обрали «формалістичний» підхід, при рефлексії відносин з керівником семінару (у таблиці 4 – це змішана форма).

Як видно з таблиці, рефлексійні студентські звіти підтвердили загальний позитивний вплив кооперативного навчання: більше зусиль для досягнення результатів, внутрішня (intra) мотивація, стійкий характер психологічної готовності до навчальної діяльності, позитивне ставлення до навчання, радість від встановлення контактів, увага до створення позитивних міжособистісних відносин, відсутність острахи встановлення нових контактів, командний дух, соціальна підтримка, а також почуття власної гідності, самоефективність, розвиток позитивних способів додання стресу (= психічне здоров'я). Приклад такого позитивного ставлення взято зі студентських рефлексій.

1. «Три дні тому відбулося наше останнє семінарське заняття. На свій подив я відчуваю, що дивлюся на цю обставину не тільки з полегшенням, але відчуваю радше порожнечу, оскільки союз нашої семінарської групи припинив існування із закінченням цього семестру, і може в наступному семестрі я багатьох учасників не побачу.

Якщо б мені хтось на початку цього семестру сказав, що я з жалем писатиму в своїй рефлексії про закінчення семінару, я б не повірила.

Звично, що з полегшенням закінчується семінар, пишуться та здаються домашні роботи, тексти, реферати. Звичним є і

те, що контактів після семінару залишається мало і головним є те, щоб закінчити семінар та скласти іспит з нього.

А цього разу було все по-іншому. Звичайно, це був той самий семінар протягом семестру, було багато роботи з семінару, і ця письмова екзаменаційна рефлексія пишеться не сама собою. Звичайно, ж були дні, коли те, що відбувалося на семінарі, не видавалося райдужним, і швидше хотілося піти додому. І звичайно ж, були ситуації, коли те, що відбувалося в них, змушувало сумніватися, замислюватися.

Однак цей семінар був наповнений подіями, які «не можна назвати природними чи нормальними», якщо ми порівнюватимемо навчання в університеті, наприклад, тут кожен був особистістю, був особистісний інтерес до індивідуального досвіду, дискусії щодо перспектив у майбутньому, методи викладання, які студентів зближували. Виникали нові групові динаміки, результатом яких стало те, що наприкінці цього семінару я не рада, що семінар та семестр закінчилися» (№ 59).

2. «Здрастуйте, дорогі студенти, я хочу ще раз подякувати вам. Для мене було дуже великим задоволенням бути членом цієї семінарської групи. ... Я напевно часто згадуватиму нашу семінарську групу» (№ 33).

Більшість студентів, які погодилися на кооперативну участь та іспит, рефлексували свій досвід, який сприяв їхньому успішному особистісному розвитку.

3. «Семінар вимагав величезної самовіддачі та порівняно більшого обсягу роботи, що спочатку мене трохи відлякувало. Однак те, що семінари проводились студентами, допомогло мені ретроспективно побачити свій великий прогрес. З одного боку, завдяки практичному досвіду підготовки і проведення власної модерації, а також через критичне спостереження й активну участь під час модерації моїх однокурсників, я усвідомив, що робить урок гарним уроком» (№ 8)

Несподіваним була та обставина, що оцінити якість кооперації всередині модераторської групи виявилось особливо складно. За однакових умов окремі студенти основної групи оцінювали якість кооперації по-різному: конкуренція, уникання, співпраця. Уявлення про співробітництво (кооперацію) як теоретичну конструкцію, а також міжособистісний та внутрішньоособистісний розвиток кооперативної культури серед студентів – майбутніх педагогів, як виявилось, є неоднорідними, і це було

вирішальним щодо якості виконання спільних завдань.

4. «Під час дискусій я неодноразово ловив себе на тому, що думаю про наступні аргументи, замість того, щоб слухати інших, що вони говорять. Навіть на етапах групової роботи мені доводилося докладаючи багато зусиль, щоб слухати та працювати разом з іншими, замість того, щоб керувати ними ... Мабуть, найбільшим розумінням семінару є досвід власної суб'єктивності. Під час групової роботи мені знову і знову ставало зрозуміло, що моя позиція, якою б продуманою вона не була, є лише ОДНІЄЮ з багатьох можливих точок зору» (№ 15).

Результати дослідження «Ко-Ле<sup>3</sup>» підтвердили висновок про те, що кооперація між студентами – майбутніми вчителями веде до поліпшення якості навчання на семінарі, зменшення психологічного напруження під час проведення модерації та підвищує результативність навчання. До цього ж треба додати внутрішню мотивацію та позитивне ставлення до навчання, які сприяли довірі до викладачів і стосункам «peer-to-peer».

Рефлексивні документи студентів свідчать, що форми короткочасного кооперативного навчання, які використовувалися на семінарі, позитивно сприймалися і на індивідуальному рівні розширювали методичний репертуар майбутніх учителів. Головне тут – індивідуальна психологічна готовність до спільної діяльності.

Через обговорення, обмін та розвиток соціальних стосунків під час другої фази кооперативного навчання (див. вище) було можливим вийти на наступний, третій рівень кооперації, який називається ко-конструювання. Звіти демонструють, що кооперативна культура є не статичним, а динамічним процесом, який постійно розвивається, якщо студенти виявляють свою психологічну готовність. Спостереження керівників семінару дозволили зробити такі висновки:

1) спільно прожитий досвід позитивної кооперативної взаємодії має ефект «зараження». Це проявляється, серед іншого, у тому, що студенти повторно обирають курси, побудовані за методикою кооперативного навчання;

2) розвиток кооперативної культури у навчанні не відбувається сам собою. Для керівників семінару недостатньо поставити вимоги кооперативного формату навчання для результатів іспитів;

3) управління кооперативними семінарами та форматами іспитів пов'язане для керівника семінару з власним розумінням

кооперації, власною позитивною установкою до кооперації, толерантністю до тих, хто навчається, емоційною інтелігентністю та інвестицією часу для спільного планування та студентських рефлексій, які загалом приводили до успіху або невдач, або й навіть провалів при вирішенні спільних завдань.

**5. Дискусійне обговорення.** Той факт, що співпраця сприяє розвитку шкіл, розвитку навчального процесу, а також особистісного розвитку неодноразово підкреслювався дослідниками (Rothland, 2012; Studienordnung, 2016). Навіть якщо питання співпраці вивчаються і викладаються під час університетського навчання, трансфер знань не є природним процесом, на що також вже звертали увагу Кетрін Фуссангель і Корнелія Гресель: «Можливість перенесення результатів у навчальний процес лишається під питанням» (Fussangel, Gräsel, 2011, p. 59). З подібним скепсисом ми зіткнулися в студентських рефлексіях: «Для мене залишається відкритим питання, наскільки добре я зможу застосувати на практиці отримані на семінарі знання» (№ 32).

Незважаючи на це, релевантність кооперативного викладання та навчання, необхідність його подальшого розвитку у професійній практиці є очевидною та доведеною. У контексті актуальних вимог компетентнісного викладання та навчання, учителі мають відмовитися від «приватизованого» уроку задля реалізації вимог освітніх стандартів. При цьому їм необхідно вийти на кооперацію один з одним як на вертикальному, так і горизонтальному рівнях, щоб гарантувати якість освіти для всіх учнів у майбутньому.

Вимоги розвитку кооперативної культури Уве Херікс окреслив як важливе завдання індивідуального розвитку для професії вчителя. Він наголосив, що вчителі «... діагностують можливості та бар'єри кооперативної культури в межах розвитку школи та відповідають за розвиток концепції кооперативної культури на колегіальному рівні» (Hericks, 2004, p. 120). Тому кооперація як освітня концепція важлива вже на першій фазі підготовки вчителів.

Оскільки кооперації не можна навчити природним шляхом, а лише у створених умовах, вона має стати завданням розвитку для кожного вчителя на індивідуальному та колегіальному рівні протягом усього професійного життя, а також найважливішим професійним викликом. Лише таким чином викладачі та вчителі можуть усвідомити необхідність розвитку кооперативної культури та отримати професійну підтримку. Неприйнятною є та обставина, що про-

цес розвитку кооперативної культури, ініційований під час університетської освіти, не матиме свого продовження у подальшому професійному розвитку. Тому найважливішою вимогою до підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації викладацьких кадрів є кооперація всіх учасників на всіх фазах професійної педагогічної освіти.

#### Список бібліографічних посилань

#### References

- Aebli, 1998 – Aebli, H. (1998). Grundlagen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart.
- DESI-Konsortium 2008 – DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und in Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim. 459 s.
- Empfehlungen zur Lehrerbildung, 2013 – Empfehlungen zur Lehrerbildung (2013). HRK. Hochschulrektorenkonferenz. URL: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlungen-zur-lehrerbildung/> (08.09.2023).
- Fussangel, Gräsel, 2011 – Fussangel, K., Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In Terhart, E. u.a. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 667–682.
- Gräsel, 2006 – Gräsel, C. u.a. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2: 205–219.
- Hericks, 2004 – Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In Trautmann, M. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben in Bildung. Studien zur Bildungsgangforschung, Wiesbaden, S. 117–136.
- Herzmann, König, 2016 – Herzmann, P., König, J. (2016). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. Stuttgart: Klinkhardt. 208 s.
- Horster, Rolf, 2001 – Horster, L., Rolf, H.-G. (2001). Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim.
- Huber, 1985 – Huber, G. (Hrsg.) (1985). Studienbrief 1 A. Lernen in Schülergruppen – Grundlagen. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- Huber, Bogatzki & Winter, 1982 – Huber, G.-L., Bogatzki, W., Winter, M., (1982). Kooperation als Ziel schulischen Lernens. *Bericht Nr.6 des Arbeitsbereichs Pädagogische Psychologie*, Universität Tübingen.
- Idel, 2012 – Idel, T.-S. u.a. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesem Band. In Baum, E. u.a. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und Befunde. Wiesbaden, S. 9–25.
- Isler, 2000 – Isler, R. (2000). Das Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1): 68–69.
- Johnson & Johnson, 2008 – Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert. *Friedrich Jahresheft*, S. 16–20.
- Koinova-Zöllner, Kranz, 2016 – Koinova-Zöllner, J., Kranz, B. (2016). Ist Kooperation lehrbar? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7(2): 54–76: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1115985#vollanzeige6> (08.09.2023)
- Konrad, Traub, 2001 – Konrad, K., Traub, S. (2001). Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Hohengehren. Schneider bei wbv. 186 s.
- Kooperation, 2018 – Kooperation (2018). *Friedrich Jahresheft*, XXXVI [Klett-Kallmeyer Verlag].
- Lehrerbildung, 2015 – Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt (2015). *Gemeinsame Empfehlung von Hoch-*

- schulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)* URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) (08.09.2023).
- Lehrkräfte im Wandel, 2023 – Lehrkräfte im Wandel – Gestärkt in die Zukunft (2023). URL: [https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2023/06/MLB\\_Lehrkraeftebildung-im-Wandel\\_Broschuere.pdf](https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2023/06/MLB_Lehrkraeftebildung-im-Wandel_Broschuere.pdf) (21.08.2023)
- Lipowsky, 2006 – Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lehrer der Schüler. In Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*, Weinheim. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, S. 47–71.
- Maier, 2006 – Maier, U. (2006). Formen und Probleme von fächerübergreifendem Unterricht an baden-württembergischen Hauptschulen. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art. 3. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060130> (08.09.2023).
- Mayring, 2010 – Mayring, Ph. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- Oelkers, 2001 – Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In Oelkers, J. (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Bildung*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 43. Weinheim, S. 151–164.
- Richter, Pant, 2016 – Richter, D., Pant, H.-A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. verfügbar unter: [https://www.ber-telsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Lehrerkooperation\\_in\\_Deutschland\\_2016\\_final.pdf](https://www.ber-telsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016_final.pdf) (08.09.2023).
- Rotering-Steinberg, 1992 – Rotering-Steinberg, S. (1992). Gruppenpuzzle und Gruppenrally. Beispiele für kooperative Arbeitsformen. *Pädagogik*, 44(5): 43–48.
- Rothland, 2012 – Rothland, M. (2012). *Lehrerbildung und Lehrerkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf*. In: Baum, E. u.a. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule*.
- Standards für die Lehrerbildung, 2022 – Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2022). *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (08.09.2023).
- Studienordnung, 2009 – Studienordnung für den konsekutiven Master-Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien (2009). Technische Universität Dresden, Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden. URL: [https://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/zentrale\\_einrichtungen/zlsb/studium/dokumente/abs/MA%20GY%20SO\\_erlassen\\_Juni%202010.pdf](https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/studium/dokumente/abs/MA%20GY%20SO_erlassen_Juni%202010.pdf) (08.09.2023).
- Studienordnung, 2016 – Studienordnung für den Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien (2016). *Technische Universität Dresden*. URL: <https://www.verw.tu-dresden.de/amt/bek/PDF-Dateien/2016-13/08soLA17.08.2016.pdf> (08.09.2023).

#### KOINOVA-ZOELLNER Julia

PhD of Pedagogy, teacher of the department of general didactics and empirical pedagogical research of the Faculty of Pedagogy, Dresden University of Technology

#### COOPERATION AS AN INDIVIDUAL AND COLLECTIVE TASK OF DEVELOPMENT IN THE PROFESSION OF TEACHING

**Summary.** *The article presents the results of applying cooperative forms of work, new cooperative learning formats, and cooperative forms of testing the acquired knowledge in university teacher training programs in Germany. This experience is of great importance since it is a pilot project.*

*The subject matter of the research is cooperative forms of work, suggesting fundamentally new organizational and methodological approaches grounded on the underlying principle of positive interaction in small student groups following the example of joint moderation in the context of the study “Ko-Le3 - Cooperative teaching and learning in the teacher training program for teaching and learning.”*

*Based on student reflective assessment reports, this study exposes the results of a conducted qualitative analysis of student workshop interactions in teaching and learning situations, and summarizes the challenges of cooperative learning and cooperative examination formats in teacher training.*


*It has been ascertained that cooperative learning and teaching fostered a new level of interaction among teacher-trainees which they estimated in various ways. However, on the whole, the result of student interaction at the tutorial revealed their learning ability and enhanced their professional, personal and social competencies at the stage of their university training.*


*Cooperative learning in the system of teaching teacher-trainees is interpreted as a purposeful process of involving students in collective forms of interaction when resolving pedagogical issues related, in particular, to planning and implementing pedagogical innovations aimed at improving the quality of educational activities.*

*The conclusion accentuates that cooperation cannot be acquired naturally, but only in created learning conditions. Therefore, cooperation should become a developmental task for each teacher at the individual and collegiate level throughout their professional life, as well as the most essential professional challenge. In this way educators and teachers can realize the need to advance a cooperative culture and receive professional support from colleagues.*

**Keywords:** *teacher training; cooperation; cooperative teaching and learning; the principle of “think-pair-share”; moderation; teamwork; social skills; joint planning; positive dependence; peer-to-peer relationships; relationships of equal subordination; coaching relationships; face-to-face communication; standby mode; culture of collaboration; cooperative teaching and learning; individual developmental task; reflection.*


Одержано редакцією 18.10.2023  
Прийнято до публікації 22.02.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-24-35>

 <https://orcid.org/0000-0002-6574-1673>

### **ВОВК Олена**

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: vavovk66@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5845-1953>

### **ПАШІС Лариса**

кандидатка філологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: larysa\_pashis@yahoo.com

УДК 378.147.091.3:[316.77-047.22:80-057.87](045)

## **КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ І ВЧИТЕЛІВ-МОВНИКІВ**

*Метою статті є висвітлення особливостей формування комунікативно-когнітивної компетентності студентів філологічного профілю із позиції комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови.*

*Означена компетентність визначається як розвинена на ґрунті знань, навичок і вмій інтегративна здатність індивіда до здійснення ефективної когнітивно-комунікативної діяльності, що виявляється в ході розв'язання проблемних завдань мовними й когнітивними засобами в різних умовах особистісної, соціокультурної та професійної взаємодії. Така комплексна індивідуально-своєрідна здатність створює готовність до майбутньої фахової діяльності й самоактуалізації на ґрунті розвинених знань простору, картини світу, множинного інтелекту, критичного мислення, здатності до концептуального моделювання інформації, мовної та когнітивної властивостей.*

*Висвітлюються також чинники, вагомі для формування комунікативно-когнітивної компетентності (спадковість і середовище), підкреслюється роль креативних проявів (детермінованих інтелектом, наявними знаннями, стилем мислення, індивідуальними рисами, мотивацією та довіллям), характеризуються здатності людини, сприятливі для набуття досліджуваної компетентності (синтетичні, аналітичні, практичні, комунікативні, когнітивні, регуляторні), з'ясовується значення різних емоційних станів, які мають вплив на комунікативний і когнітивний розвиток індивіда.*

*Особлива увага приділяється ролі афективного фільтру, котрий може регулювати обсяг вхідної інформації та, відповідно, впливати на швидкість і якість її опрацювання й засвоєння.*

*Розкриваються конституенти комунікативно-когнітивної компетентності (професійна, соціально-психологічна, загальнокультурна, комунікативна, когнітивна) та потрактовується їхня кореляція у процесі оволодіння іноземною мовою.*

**Ключові слова:** комунікативно-когнітивна компетентність; комунікативно-когнітивна діяльність; мовні й ментальні здатності і властивості студентів; готовність до майбутньої професійної діяльності; знання; навички і вміння.

**Постановка проблеми.** Із погляду сучасної парадигми гуманітарного знання передбачається володіння суб'єктами пізнання високим рівнем професійної компетентності. Компетентність означає такі якості особистості, які визначають її здатність і готовність до виконання фахової діяльності на ґрунті набутих знань і сформованих навичок та вмій.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема становлення готовності до фахової діяльності не є новою в науковому просторі. Вітчизняні й зарубіжні вчені пропонують авторські визначення професійної компетентності (О. Вовк, Б. Гершунський, Л. Пашіс, Дж. Равен, Г. Селевко, О. Субетто, Ю. Татур, В. Хутмахер, А. Хуторської) і релевантні моделі побудови відповідного навчального процесу (А. Алхазішвілі, О. Вовк, Дж. Хепворт), методології розвитку компетентності з перспективи різних педагогічних підходів: культурологічного (М. Бастун, С. Гвозд'ї, М. Оліяр), особистісно-зорієнтованого (Г. Балл, І. Бех, О. Тімець, О. Топка), аксіологічного (Л. Бірюк, І. Буданов, І. Міма), герменевтичного (М. Хайдеггер, Ф. Шайєрмахер), комунікативного (Д. Браун, Г. Віддоусан, В. Літтелвуд, С. Савін'їон, Д. Хаймс) і когнітивного (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, Х. Гейвін, Д. Мацумото, Р. Солсо,) та ін. Хоч окреслена проблема отримала достатньо широке висвітлення в академічній літературі, не всі її аспекти можна вважати остаточно вирішеними. Тому є потреба докладніше її висвітлити з комунікативних і когнітивних позицій

**Мета статті.** У цій статті ми розглянемо комунікативно-когнітивну компетентність (ККК) студентів філологічно-педагогічного спрямування в аспекті комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови (ІМ).



**Виклад основного матеріалу.** О. Вовк розглядає ККК як розвинену на ґрунті знань, навичок і вмій інтегративну здатність до провадження ефективної та результативної когнітивно-комунікативної діяльності, що виявляється в ході розв'язання проблемних завдань мовними й когнітивними засобами в умовах особистісної, соціокультурної та професійної взаємодії. Ця комплексна індивідуально-своєрідна здатність створює готовність індивіда до майбутньої фахової діяльності й самоактуалізації на основі розвинених знаннєвого простору, картини світу, множинного інтелекту, критичного мислення, здатності до концептуального моделювання інформації, мовної та когнітивної особистостей (Вовк, 2013а, с. 326). Дослідимо докладніше, які здатності сприяють становленню готовності студентів-філологів і майбутніх учителів до професійної діяльності та які конкретні компетентності й компетенції входять до складу іншомовної ККК.

Під *здатностями* розуміють складне синтетичне утворення, яке містить низку даних, без яких людина не була б здатною до конкретної діяльності, та властивостей, які виробляються лише у процесі певним чином організованої діяльності. Здатності мають певні ознаки, які стали основою визначення, найчастіше використовуюваного сучасними науковцями: 1) це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; 2) вони визначають успішність виконання діяльності; 3) ці особливості не зводяться до знань, навичок і вмій, але зумовляють легкість і швидкість їхнього набуття (Вовк, 2013а, с. 278). Для навчання ІМ релевантними є три групи здатностей: пізнавальні, комунікативні, емоційно-оцінні. Виходячи з того, що до здатностей можна віднести будь-які властивості, які допомагають суб'єкту успішно виконувати певну діяльність, здатності до пізнавальної діяльності знаходять своє відбиття у функціонуванні когнітивної системи індивіда.

Розвиток здатностей визначається, насамперед, двома основними чинниками – спадковістю (генотипом) і середовищем. Здатності детермінуються рівнем успадкованого інтелекту приблизно на 50%, а середовищем – на 30%. Доля взаємодії генотип-середовище становить 20% (Вовк, 2013а, с. 278). Варто вирізнити *три типи взаємодії* генотипу й середовища: 1) пасивний вплив – здатності підсилюються за рахунок аналогічного середовища (наприклад, коли члени однієї родини мають загальну спадковість); 2) реактивний вплив – означає реакцію середовища на прояв

вроджених домінантних психічних властивостей індивіда (ставлення середовища залежить від рівня інтелектуального розвитку людини); 3) активний вплив – індивід або активно шукає середовище, або створює його власними зусиллями, при цьому, середовище має відповідати його вродженим особливостям (як правило, це активний вибір професії та навчального закладу). Упродовж життя типи взаємодії генотипу й середовища можуть чергуватись: на перших етапах розвитку індивіда превалює пасивна взаємодія, згодом вона змінюється реактивною взаємодією, а за нею слідує активний тип взаємодії.

Студенти-філологи й майбутні вчителі знаходяться під активним впливом інтелектуального оточення, що має позитивно позначитись на розвитку їхніх когнітивних здатностей. Водночас, необхідне постійне штучне підтримання інтелектуального потенціалу в людській спільноті. Таке підтримання студентам можуть забезпечити науково обґрунтовані навчальні умови занять, де викладач використовує проблемні завдання, які стимулюють не лише мовлення, а й мислення, розвиваючи загальні та спеціалізовані здатності суб'єктів пізнання. Загальні здатності можна вважати психологічною основою успішності пізнавальної діяльності. Вони пов'язані із більш генералізованими умовами провідних форм діяльності. Спеціалізовані здатності (тобто здібності) реалізуються в окремих видах діяльності (наприклад, під час оволодіння ІМ, у процесі розвитку математичного мислення тощо). Сукупно загальні та спеціальні здатності становлять творчу обдарованість індивіда. Рівень розвитку загальної творчої здатності (або вербальної й невербальної креативності) залежить і від широти кола спілкування, і від наявності в родині демократичного стилю виховання (Вовк, 2013а, с. 279). За Р. Стернбергом, творчі виявлення детермінуються (Sternberg, 1984, р. 272): інтелектом, знаннями, стилем мислення, індивідуальними рисами, мотивацією та довкіллям.

Серед згаданих чинників інтелектуальна здатність є провідною. Для творчості особливо важливими є такі складники інтелекту: а) синтетична здатність (нове бачення проблеми, вихід за межі наявного знання); б) аналітична здатність (виявлення ідей, вартих подальшого розроблення); в) практичні здатності (вміння переконувати інших у цінності власних ідей). Причому, ці здатності мають бути раціонально збалансованими: якщо в індивіда домінантними є лише аналітичні здатності на шкоду двом іншим, то він є критиком, а не творцем; синтетична здатність, не підкріплена ана-

літичною, породжує нові непотрібні й неогрунтовані ідеї; практична здатність без двох інших може привести до висунення «недоброякісних», але яскраво представлених ідей. Компоненти творчості взаємодіють між собою у процесі діяльності, породжуючи нові здатності особистості.

Вважається, що кількість розвинених здатностей залежить від видів діяльності, якими займається людина. Тому тут простежується взаємозв'язок і взаємозумовленість соціальних умов і здатностей суб'єкта. Стверджується, наприклад, що суспільна потреба в певних здатностях гарантує реальний розвиток цих здатностей. Суспільство може виступати для індивіда тими умовами, до яких він або адаптується, або перетворює/видозмінює ці умови, або ж шукає нове середовище. Існують різні позиції щодо цієї думки, наприклад, що «суспільна потреба» – це лише метафора, і не вона є рушійною силою розвитку здатностей людини, а особистісна мотивація. Зважаючи на те, що успішність виконання діяльності визначається як мотивацією, так і особистісними особливостями, до здатностей відносять будь-які властивості психіки, які тією чи тією мірою визначають успіх індивіда в конкретній діяльності (Вовк, 2013а, с. 280). Зазначається також, що, крім успіху в діяльності, здатність детермінує швидкість і легкість оволодіння тією чи тією діяльністю, а це означає, що швидкість навчання може залежати від мотивації, але відчуття легкості під час навчання зворотно пропорційне мотиваційному напруженню. Отже, успішність і швидкість оволодіння діяльністю залежить від розвиненості здатностей індивіда, а процес оволодіння діяльністю й сама діяльність даються йому легше, ніж навчання чи робота в тій царині, до якої вона не має здатностей.

Науковці доходять висновку, що поняття «здатність» є психічною конкретизацією категорії «властивість», а найзагальнішим поняттям, яке описує психічну реальність індивіда (тобто його здатності), є поняття психічної функціональної системи, процес функціонування якої забезпечує досягнення певного корисного результату. Звідси здатності характеризуються як властивості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, котрі мають індивідуальну міру промінантності, що виявляється в успішності та якісній своєрідності освоєння і реалізації окремих психічних функцій. Оскільки будь-який психічний процес (у тому числі й пізнавальний) є характеристикою функціонування відповідної системи, варто виокремити розумові здатності, наприклад, здатності сприйнят-

тя, пам'яті тощо. Із такої позиції, здатності пов'язані з певними загальними сторонами функціонування психіки, які виявляються не в конкретних діяльностях, а в загальних формах пізнавальної активності людини (Вовк, 2013а, с. 281).

*Здатності* класифікують на: комунікативні (вміння ефективно спілкуватись), регуляторні (визначення мети діяльності, планування дій, прийняття рішень тощо) й пізнавальні (когнітивні). В аспекті когнітивної парадигми пізнавальні здатності виявляються як єдина функціональна система (тобто така, яка забезпечує досягнення результату), що опрацьовує інформацію. Вона (функціональна система) становить психічну пізнавальну діяльність індивіда. У цьому процесі можна вирізнити такі *когнітивні здатності*: набуття знань, їхнє перетворення і зберігання та використання знань. Остання здатність ототожнюється з інтелектом, здатність до набуття знань – з наукованістю, а здатність до перетворення знань (з цим пов'язані уява, фантазія, породження гіпотез, нестандартність розв'язків проблеми тощо) – з креативністю. Зберігання знань пов'язується, головним чином, з довготривалою пам'яттю. Кожній із трьох основних когнітивних здатностей відповідає специфічна мотивація і специфічна форма активності людини, як от: креативності – мотивація самоактуалізації та творча активність, інтелекту – мотивація досягнень і адаптивна поведінка, наукованості – пізнавальна мотивація (Вовк, 2013а, с. 280–281).

Таким чином, говорячи про здатності до пізнавальної діяльності, варто зважати, насамперед, на інтелект, наукованість і креативність. Кожен із цих компонентів зумовлюється релевантною мотивацією. Сукупно вони забезпечують ефективність когнітивної діяльності суб'єктів пізнання. Своєю чергою, когнітивна діяльність зумовлюється комунікативною діяльністю. Тому логічним видається розглянути другий компонент здатностей, важливих для оволодіння ІМ.

*Комунікативні здатності* – це властивості особистості, які забезпечують ефективність її комунікативної діяльності з іншими суб'єктами пізнавальної діяльності та психологічну сумісність у діяльності. До числа комунікативних здатностей належать (Вовк, 2013а, с. 281):

– рівень потреби у спілкуванні: її основою є мотив і мета, тобто спонукальні чинники мовленнєвої дії, а також денотат значення мовленнєвого висловлювання; при цьому, мовленнєві наміри детермінують мовленнєву поведінку комунікантів;

– наявність установки на спілкування, тобто готовність індивіда до мовленнєвої активності, яка залежить від потреб і об'єктивної ситуації;

– емоційні реакції на партнера: вони характеризуються модальністю, позитивним чи негативним знаком, інтенсивністю і предметністю, тобто зв'язком із подією або предметом, які викликали певну реакцію. До цієї категорії варто також віднести й *емпатію* (від грецьк. *empathia* – співпереживання) як чуйність, здатність до емоційного відгуку, до співчуття, до розуміння й пізнання внутрішніх станів інших. У комунікативному процесі можуть виявлятися такі *види емпатії*: емоційна (заснована на механізмах проєкції, наслідування афективних реакцій партнерів зі спілкування); когнітивна (базована на інтелектуальних процесах – порівнянні, аналогії, концептуалізації тощо); предиктивна (від англ. *predict* – завбачати) (означає здатність прогнозувати афективні реакції інших); естетична (передбачає «вчування» в художній об'єкт, котрий виступає джерелом естетичної насолоди). Емпатія вважається одним із найважливіших компонентів професійної придатності особистості;

– мовленнєва культура: включає мову в її соціальних і функціональних різновидах, правила мовленнєвого етикету, закріплену й відбивану в мові картину світу, способи вираження комунікативних намірів, мовленнєву майстерність, як-от вміння добирати ситуативно релевантні точні й виразні у смисловому і стилістичному відношенні засоби тощо;

– мовленнєві вміння: здатність здійснювати ту чи ту мовленнєву дію в умовах розв'язання комунікативних завдань на ґрунті сформованих навичок і набутих знань. До *мовленнєвих умінь* варто віднести: власне мовленнєві вміння (починати, підтримувати й завершувати спілкування, перепитувати співбесідника, дотримуватись мовних норм тощо); вміння невербального спілкування (міміка, жести, мова тіла тощо); вміння мовленнєвого етикету (дотримання національно-специфічних правил мовленнєвої поведінки, яка реалізується в системі усталених формул і виразів, прийнятих у ситуаціях ввічливого контакту зі співбесідником: установлення контакту, його підтримання, переривання тощо. Комунікативні функції реалізуються в мовленнєвому етикеті через низку спеціалізованих функцій у ситуаціях спілкування. Такими ситуаціями є: звернення до співбесідника і привертання його уваги, привітання, знайомство, прощання, вибачення,

вдячність тощо. Мовленнєвий етикет дозволяє встановлювати потрібний контакт із партнером зі спілкування у певній тональності та відповідно до існуючих норм спілкування.

У *структурі комунікативних здатностей* об'єднуються три основні підструктури. Сукупно вони становлять фундаментальну структуру, елементами якої є: професіоналізм, здатність до спілкування, вимогливість до себе, досвід суспільної діяльності, активність, кмітливість, організованість тощо. *Перша підструктура* – це гностична здатність як властивість індивіда розуміти інших людей. Її елементами є прагнення до розуміння партнера зі спілкування, вміння його слухати й почути, спостережливість. *Друга підструктура* – це експресивна здатність як властивість самовираження своєї особистості. Її елементами можуть бути: прагнення бути зрозумілим іншими, правдивість, культура мовлення, довіра до учасників мовленнєвої кооперації. *Третя підструктура* – це інтерактивна здатність як властивість адекватно впливати на партнерів зі спілкування. Її елементами є: вимогливість, ввічливість, такт, дисциплінованість, рішучість (Вовк, 2013а, с. 284).

Таким чином, комунікативні здатності передбачають сформованість відповідних умінь для реалізації мовленнєвої інтенції в ситуаціях спілкування, забезпечення змістовності комунікації, тобто передавання комунікативно-значущого смислу за допомогою мовленнєвих засобів, психологічну сумісність і здійснення прагматичного впливу на комунікативного партнера, наявність культури спілкування та дотримання відповідних норм комунікації, що забезпечить ефективність спільної когнітивно-комунікативної діяльності майбутніх філологів і вчителів ІМ. Така діяльність завжди детермінується емоційними чинниками, тому варто розглянути третій компонент здатностей, необхідних для оволодіння ІМ. Він спрямований на здійснення емоційно-оцінної діяльності суб'єктів пізнання.

Вважається, що індивід впродовж життя може переживати різні *емоції*. Крім усіх інших (як-от альтруїстичних, які виникають на основі потреби сприяти й допомогти іншим; глористичних (від лат. *gloria* – слава), спрямованих на пошук слави та самоствердження; пугнитичних (від лат. *pugna* – боротьба), викликаних інтересом до боротьби; романтичних, проїнятих ідеалізацією дійсності; естетичних, зароджуваних у процесі сприйняття творів мистецтва; гедоністичних, пов'язаних із задоволенням потреби в комфорті; аквізитивних

(від англ. *acquisition* – набуття, зв'язаних з інтересом до накопичення) особливу увагу варто звернути на природні потреби людини в переживанні *комунікативних емоцій*, пов'язаних із задоволенням потреби у спілкуванні; *праксичних*, викликаних діяльністю, її успішністю чи неуспішністю, складністю її провадження й завершення; *гносичних* (від грецьк. *gnosis* – знання), описуваних як «інтелектуальні почуття» і зв'язаних не просто з потребою в отриманні нової інформації, а й із потребою в «когнітивній гармонії». Суть останньої полягає в тому, щоб у новому, невідомому відшукати звичне, зрозуміле, приводячи таким чином наявну інформацію до «спільного знаменника». Передбачається, що типовою емоційною ситуацією, яка викликає гностичні емоції, є проблемна ситуація, мотивами розв'язання якої є прагнення «щось зрозуміти, проникнути в суть явища», «розібратися у складному питанні», «подолати суперечності у власних міркуваннях, привести все в систему», «відчути радість відкриття істини» (Вовк, 2013а, с. 285).

Отже, емоційні стани людини впливають на її когнітивні процеси. Емоції детермінують функціонування когнітивної сфери психіки. Наукові дані нейропсихологічних досліджень дозволяють стверджувати, що деякі базові емоції мають свої мозкові субстрати, тісно зв'язані з мозковими структурами, які забезпечують роботу когнітивних процесів (сприйняття, уваги, мислення, пам'яті тощо). Наприклад, одним із чинників, котрі визначають включення вхідної інформації до мовленнєвих механізмів для її наступного опрацювання та здійснення мовленнєвої дії, є *афективний фільтр* – гіпотетичний «пристрій», здатний (на підсвідомому рівні) повністю чи частково перекривати доступ вхідної інформації до когнітивного аналізатора. Афективний фільтр може регулювати обсяг вхідної інформації та, відповідно, впливати на швидкість і якість її опрацювання й засвоєння, а отже й на якість відповідних дій (Krashen, 1981, р. 111). Положення фільтра (відкрите чи закрите) визначається низкою таких афективних чинників, як мотивація та мета діяльності, ставлення до діяльності й до оточення, психічні особливості особистості тощо. Таким чином, емоційна й пізнавальна сфери психіки (афективні й інтелектуальні процеси) є нерозривно зв'язаними, а отже вони мають досліджуватись в їхній єдності.

За науковими даними, пізнавальні процеси сформувались у ході адаптації індивіда до біологічного й соціального середовища. Тому вони не просто існують для перероблення інформації, а й виконують певні

функції в ширшому контексті буття людини та її взаємодії в навколишньому фізичному й соціальному світі. За таких поглядів на пізнавальні процеси очевидно стає необхідність урахування емоцій людини не лише в її житті, а й, насамперед, у процесі пізнання. До емоцій відносять широке коло явищ. При всьому різноманітті позицій і думок існує більш-менш генералізоване визначення емоцій: це *готовність* до дії, тобто такий стан організму, який виражається в готовності реагувати певним чином на біологічно, особистісно й культурно значущі стимули. На психологічному рівні цей стан виявляється як суб'єктивне переживання емоції, на фізіологічному – у зміні активності нервової системи і зв'язаних із нею соматичних змін, на поведінковому – в мимічних, кінестетичних та інших змінах активності. Можна припустити, що на мовленнєвому рівні емоційні стани особистості виражаються в її судженнях, у тому числі й оцінних (Вовк, 2013а, с. 286).

Відмічається, що з одного боку, емоція – це *оцінка*, необхідна для існування організму й особистості, а з іншого, в емоції виражається цінність мети й мотиву людської діяльності. У подальшому ми будемо вживати термін «емоційно-оцінні судження» як синонім терміну «оцінні судження», адже оцінні дії в певному сенсі є вираженням емоцій. Психологи розглядають оцінні судження як суб'єктивний вимір. Здійснюючи оцінні судження, індивід класифікує, ранжує, приписує певні значення об'єктам, подіям і людям, а одтак і здійснює при цьому певні когнітивні операції. Тому оцінні судження варто віднести до категорії когнітивних процесів перероблення інформації. З одного боку, в оцінних судженнях використовується те, що набуто на первинних етапах опрацювання інформації (тобто сенсорному й перцептивному), а з іншого, саме оцінними судженнями завершується процес інформаційної підготовки дії, саме на їх основі й під їхнім безпосереднім впливом розгортаються регулятивні процеси: приймаються рішення, здійснюється цілепокладання і планується поведінка (в тому числі й мовленнєва). Водночас, оцінні судження зв'язані з мотиваційними й емоційними процесами. В оцінних судженнях відбивається не лише реальність, а й потреби та цілі самого індивіда. Вони детермінуються специфікою завдання, контекстом спілкування, індивідуальними якостями комунікантів, їх емоційними станами тощо (Вовк, 2013а, с. 287).

Як вважають психологи, оцінні судження можуть бути правильними й неправильними, але оптимальними. Точність відо-

браження реальності не є єдиним критерієм оптимальності оцінних суджень. Сучасні дослідження оцінної поведінки дозволяють виокремити, принаймні, ще такі критерії, як: економія, або мінімізація когнітивних зусиль індивіда; підвищення ефективності подальшої дії; поліпшення емоційного стану. Оцінна поведінка вважається оптимальною, якщо вона сприяє досягненню когнітивної метамети (тобто того, заради чого виноситься оцінне судження) або узгоджується з критерієм оптимальності.

Таким чином, індивід може переживати різні емоції, серед яких важлива роль відводиться гностичним, комунікативним і праксичним, які корелюють із пізнанням, спілкуванням і діяльністю. Однією з форм вираження емоцій є оцінні судження, завдяки спрямовані на досягнення певної мети. Емоційно-оцінні судження є продуктом певних когнітивних процесів. Емоційні й когнітивні процеси детермінують один одного і спільно реалізуються в когнітивно-комунікативній діяльності. Здатності, необхідні для успішності такої діяльності, зумовлюються розвиненими комунікативною, афективною й когнітивною сферами особистості. Поряд із набутими знаннями, навичками і вміннями, комунікативні, когнітивні й емоційно-оцінні здатності створюють основу ККК майбутніх філологів і вчителів-мовників.

Для того, щоб детально розглянути суть і структуру ККК, варто дослідити комунікативно-когнітивну діяльність, в межах якої і формується означена компетентність як кінцева мета навчання у ЗВО.

О. Вовк визначає комунікативно-когнітивну діяльність як індивідуально-своєрідний, комплексно-інтегрований, усвідомлений, полівмотивований, зумовлений мовним кодом і соціокультурними та психологічними чинниками процес активного пізнання дійсності когнітивними й мовленнєвими засобами (Вовк, 2013а, с. 165). Прокоментуємо детальніше це визначення.

**Когніцію** (від лат. *cognitio* і *cogitatio* – пізнання/пізнавання та мислення/міркування) визначають як «усі процеси, за допомогою яких сенсорні дані на вході видозмінюються, редукуються, розвиваються, запам'ятовуються, пригадуються й використовуються». Ці процеси тісно зв'язані зі взаємодією людини з навколишнім середовищем і відбуваються в певному соціальному контексті (Neisser, 1992, р. 4). Поняття «когніція» фіксує як процес набуття знань і досвіду, так і його результати. Найчастіше цей термін означає пізнавальний процес чи сукупність психічних і ментальних процесів, як-от: сприйняття світу, спостереження за навколишньою дійсні-

стю, категоризація, мовлення тощо. Вони слугують опрацюванню інформації, яка або ззовні надходить до свідомості різними чуттєво-перцептивними каналами, або вже інтеріоризована й реінтерпретована людиною.

Когніція є проявом розумових, інтелектуальних здібностей індивіда; вона включає усвідомлення й оцінку ним самого себе й навколишнього світу, побудову особливої картини світу, тобто всього того, що становить основу раціональної й усвідомленої поведінки суб'єкта пізнання. Термін «когніція» стосується всіх процесів, у ході яких сенсорні дані (які виступають як сигнали інформації, або вхідні дані) трансформуються, обробляючись центральною нервовою системою й мозком, перетворюються на ментальні репрезентації різного типу (пропозиції, фрейми, скрипти, сценарії, образи, моделі тощо) і зберігаються в пам'яті людини з тим, щоб у разі потреби їх можна було витягти та знову задіяти в пізнавально-мовленнєвій діяльності. В якості когніцій (або результатів пізнання) розглядаються не лише процеси «вищого порядку» – мислення й мовлення – а й процеси перцептивного, сенсомоторного досвіду, які відбуваються в актах інтеракції людини зі світом (Schwarz, 2008, р. 12–13).

У процесі пізнання виявляються *когнітивні здатності* індивіда до навчання, розв'язання проблем, міркування, умовиведення, інференції, планування й інтенціональності дій, запам'ятовування та структурування інформації, спілкування тощо. Когніція нерозривно зв'язана з мовою, адже людина може здійснювати пізнання й розмірковувати про нього, використовуючи мовні засоби. Тому вважається, що когніцію найкраще досліджувати, вивчаючи мову. Зважаючи на той факт, що процес пізнання передбачає когнітивне опрацювання інформації, його можна досліджувати, вивчаючи процес опрацювання мовної інформації. Проте, слід зауважити, що нині когніцію не зводять лише до операцій оброблення й перероблення інформації; її вивчення набуває ширшого характеру, тобто залучаються фактори онтогенезу людини, соціальні й культурологічні чинники тощо. Отже, процеси пізнання й оволодіння мовою не можна досліджувати окремо; вони відбуваються паралельно, детермінують і впливають один на одного. Не випадково в древньогрецькій філософії концепт «логос» (грецьк. λόγος) означав як «слово», так і «думку», «сенса», «поняття», «судження», тобто поєднував мовлення й мислення. Це передбачає, що навчання мови має відбуватись не просто в мовленнєвій, а в когнітивно-комунікативній діяльності (ККД).

ККД є *комплексно-інтегрованою*, тому що вона (Вовк, 2013а, с. 167):

1) передбачає ціннісно-орієнтаційну єдність і згуртованість суб'єктів пізнання в системно організованій груповій пізнавальній діяльності, де успіхи й невдачі кожного є відповідальністю колективу;

2) означає оволодіння мовою за *принципами*: холистичності (згідно з яким людська свідомість розглядається як цілісна функціональна система, а відтак, у процесі навчання її слід задіювати комплексно, а не окремі її сторони; оскільки ціле завжди є більшим по відношенню до суми його частин, то пізнання цілого має передувати пізнанню частин, які становлять ціле); паралельності (що означає одночасне перероблення інформації, отриманої різними способами – чуттєвим, раціональним та інтуїтивним; вербальним чи невербальним; через різні модальності: слухову, зорову, кінестетичну, логічну/дискретну); взаємодії (відповідно до якого, опрацювання інформації на одному рівні відбувається з урахуванням інформації інших рівнів);

3) спрямована на паралельний розвиток як розумової, так і мовленнєвої діяльності студентів.

З огляду на сказане вище, оволодіння ККД має означати навчання мови як цілісного світосприйняття. Це передбачає навчання не кожного виду мовленнєвої діяльності окремо, а поєднання всіх її видів на кожному занятті, а тому студенти мають паралельно засвоювати певний навчальний матеріал у говорінні, письмі, читанні й аудіюванні так, як це відбувається у природному середовищі. Мається на увазі оволодіння мовою паралельно в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі, читанні, аудіюванні) без розподілу на аспекти (лексичний, граматичний і фонетичний) (Вовк, 2013b, с. 115). Цей підхід до навчання мови співвідноситься з прийнятим у методиці викладання мов принципом взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності.

Запропонована стратегія оволодіння ККД зв'язана з проблемою формування мовленнєвої здатності індивіда як його готовності до використання мови у своїй активності. Під час оволодіння мовою у природних умовах, неважливо, чи йдеться про рідну чи другу мову, – становлення мовленнєвої здатності відбувається в певній ієрархічній послідовності: від інтонаційного рівня до синтаксичного, потім до лексичного й далі – до фонематичного. У цьому зв'язку доречним буде зауважити, що, незалежно від того, яким ранжованим і градуїтованим буде матеріал другої мови, яку вивчають студенти, вони все ж таки

звертаються до стратегії, подібної до тієї, яку вони застосовували, опановуючи рідну мову (Long Term Memory, 1985, р. 101). Це підтверджує той факт, що для забезпечення формування мовленнєвої здатності слід урахувати певну послідовність засвоєння мови: спочатку сприймаються й засвоюються функціональні, а потім структурні відношення, а відтак, засвоєння функцій мовленнєвих одиниць має передувати опануванню їхніх форм.

Передбачається, що завдяки гнучкості нейронних зв'язків суб'єктів пізнання й коректно організованому методичному процесу інтегроване навчання ККД: 1) сприятиме оволодінню «живим» мовленням; 2) допоможе студентам помічати і здійснювати міжпредметні зв'язки; 3) пришвидшить розуміння, усвідомлення й засвоєння навчальної інформації; 4) забезпечить паралельне формування як комунікативної, так і когнітивної компетентності майбутніх філологів і вчителів-мовників.

ККД є *індивідуально-своєрідною*, тому що кожен суб'єкт пізнання має (Вовк, 2013а, с. 169): притаманний лише йому онтогенетичний комплекс характеристик та особливостей (способів взаємодії з довкіллям), які становлять його когнітивну систему; психофізіологічні властивості (як-от: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, емоції, особистісні якості, тип вищої нервової діяльності, темперамент, рівні розвитку чутливості тощо); сенсорну організацію (яка є основою формування здатностей до навчання, адже розбіжність способів подання інформації та її сприйняття ускладнює її розуміння і взаємодію людей); якість перцептивних (відображення явищ дійсності при впливі на органи чуття через зорові, слухові, кінестетичні та інші аналізатори) та інтелектуальних (здатність до пізнання) процесів; потреби (внутрішні стани психологічного й інтелектуального відчуття недостатності чого-небудь) і здатності (індивідуальні властивості, які сприяють набуттю знань, навичок і вмій). Сукупно ці чинники впливають на якість і результати ККД конкретного індивіда.

ККД є *усвідомленим* процесом, що означає, по-перше, характеристику психічного стану індивіда, котрий має відчуття, сприйняття, почуття й емоції та усвідомлює їх; реагує на стимули; має думки, ідеї та різні ментальні репрезентації; по-друге, структура спільної діяльності породжує структуру свідомості, відповідно визначаючи її основні властивості: 1) соціальний характер; 2) здатність до рефлексії; 3) предметність, яка характеризується спрямованістю суб'єкта на об'єкт пізнання. Своєю чергою, ці властивості впливають на ста-

новлення поля свідомості людини, котре: різноманітне за своїм змістом; динамічне (тобто знаходиться в постійному русі); має два види станів, зокрема, стійке і змінне залежно від виконуваної діяльності; складається з ядра й периферії відповідно до домінуючих мотивів і цілей активності індивіда (Вовк, 2013а, с. 169).

ККД є *полімотивованою*, адже в ході пізнання активність особистості зумовлюється не одним конкретним мотивом, а сукупністю мотивів, які становлять її мотиваційну сферу. Одні мотиви можуть бути тимчасово домінуючими в певний момент, інші – підлеглими чи віддаленими; може мати місце чергування, диференціація й інтеграція мотивів залежно від ціннісних орієнтацій суб'єкта в конкретний момент. Система таких орієнтацій становить змістовий бік спрямованості особистості й виражає внутрішню основу її ставлення до дійсності. Спрямованість є сукупністю стійких, незалежних від актуальних ситуацій мотивів, які орієнтують активність особистості.

Активне пізнання дійсності вирізняється інтенсифікацією основних характеристик індивіда, як-от: цілеспрямованості, вмотивованості, усвідомленості, ситуативності тощо, а також наявністю таких властивостей, як ініціативність і володіння способами та прийомами як розумових, так і мовленнєвих дій. Принцип активності особистості вважається основним принципом навчання й виховання. Відповідно до психологічного закону навчання: перш, ніж пояснювати, слід зацікавити; перш, ніж змусити діяти, варто підготувати до дії; перш, ніж звернутися до реакцій, потрібно підготувати установку; перш, ніж повідомляти щось нове, слід викликати очікування нового (Eysenck, 2001, р. 133). Зауважимо, що установка є надзвичайно важливою у процесі навчання, адже вона викликає стан готовності до виконання певних дій і вважається основним регулятивним механізмом поведінки людини у процесі життєдіяльності й пізнання.

Когнітивно-комунікативне пізнання зумовлюється *мовним кодом*, тобто засобом комунікації (наприклад, природною чи іноземною мовою). Різновиди мовного коду (як-от: літературна, наукова чи штучна мова, діалекти, соціальні та професійні жаргони тощо) є субкодами по відношенню до коду. Код і субкоди, які обслуговують мовну спільноту, становлять соціально-комунікативну систему, в межах якої й відбувається процес пізнання за допомогою вербальних і когнітивних засобів (Вовк, 2013а, с. 170).

До *вербальних засобів* комунікації відносять: а) усне й писемне мовлення; б) акціо-нальне (адресоване конкретній особі/ам) і ретіальне (адресоване будь-кому); в) міжособистісне; г) інформативне (передавання інформації); д) афективно-оцінне (вираження почуттів, оцінок, емоцій); е) переконувальне (спрямоване на стимулювання певної дії); є) ритуальне (здійснення соціально усталених комунікативних дій з додержанням певних норм) тощо (Селіванова, 2006, с. 244).

Варто зауважити, що повноцінна й ефективна комунікація передбачає врахування невербальних чи паравербальних засобів, адже мова є не єдиною знаковою системою. Образи, міміка, жести, простір між співрозмовниками, соціальні вчинки тощо – все це має певні смислові значення й виступає у процесі спілкування елементом символічного характеру. Іншими словами, для досягнення взаєморозуміння учасникам комунікації необхідно використовувати знання не лише вербальної мови, а й мови символів, тобто засобів паравербальної комунікації, адже більше, ніж 60% інформації у процесі інтеракції індивіди досягають під час декодування саме невербальної мови. Інформація, отримана з невербальних джерел, допомагає повніше й точніше інтерпретувати вербальне повідомлення (Вовк, 2013а, с. 171).

Під час вивчення невербальних компонентів необхідне врахування соціально-економічних, релігійно-культурних і навіть політико-правових підстав їх функціонування в певному суспільстві. Наприклад, такий невербальний прийом, як уклін, може бути розтлумачений і оцінений по-різному залежно від соціокультурної ситуації (релігійної, соціально-статусної, емоційно-виразної тощо). К. Ситарам, Т. Рой і Р. Когделл визначають невербальну мову як «систему символів, знаків і жестів, що містять у собі певні повідомлення з високим ступенем точності, яка використовується й розвивається з метою комунікації членами певної культури». На думку авторів, людина вивчає невербальні символи з таких чотирьох джерел (Sitaram, Roy & Cogdell, 1976, р. 131): з власної культури через міжособистісне спілкування; через засоби масової інформації; розвиваючи власні міміко-експресивні прийоми; у результаті взаємодії з представниками інших культур.

До *невербальних* (чи паравербальних) засобів комунікації відносять (Pease & Pease, 2017, р. 132; Вовк, 2013а, с. 172–173) такі:

– паралінгвістичні: фонаційні (просодія (наголос), тембр голосу, темп і голосність мовлення, інтонація, паузація, особливості

вимови звуків); кінетичні (жести, пози, міміка тощо). Мімічні засоби можуть передавати стани натхнення, захвату, співчуття, ентузіазму тощо. Невипадково науковці приділяють значну увагу дослідженню впливу мімічних рухів на ефективність спілкування і підрозділяють їх на: агресивно-наступальні (гнів, жорстокість); активно-оборонні (відраза, презирство, ненависть); пасивно-оборонні (покірність, припониженість); орієнтовно-дослідницькі; наслідувальні; рухи задоволення чи незадоволення; маскувальні (нечесність, нещирість, двозначність); графічні (сегментація тексту, його розташування на папері, незвичайне написання, нестандартне розставлення пунктуаційних знаків, особливості почерку, графічні доповнення до літер, замітники літер (наприклад, &, §));

– окулесичні (мова очей і візуальна поведінка під час спілкування: наприклад, у європейській культурі прийнято, слухаючи співбесідника, дивитись йому прямо в очі – якщо сказане зрозуміле, то слухач, як правило, киває, якщо він обурений, то очі відкриваються більше, ніж зазвичай, тощо). Серед основних комунікативних функцій очей виокремлюють: когнітивну (мовець прагне передати певну інформацію і прочитати реакцію на неї в очах адресата); емотивну (передає знаковість виразу очей і зчитування з них почуттів, які переживає співбесідник); контролювальну (допомагає перевірити, як сприймається повідомлення і чи зрозуміле воно адресатом); регулятивну (висловлювана очима вимога відреагувати на повідомлення, яке передається);

– аускультативні (слухове сприйняття звуків та аудіальна поведінка);

– гаптичні (активні дотики, тактильне дослідження об'єкта з метою формування його цілісного образу);

– такесичні (поплескування, рукостискання, поцілунки);

– гастичні (культурні й комунікативні особливості споживання їжі й напоїв, функції частування);

– ольфакційні (мова запахів, смисли, які передаються за їх допомогою, роль запахів у комунікації (пор.: «хто володіє запахами, той володіє серцями людей» П. Зюскінд «Парфумер»));

– проксемічні (використання простору комунікації з певними цілями);

– хронемічні (час комунікації, його структурні й семіотичні функції);

– системологічні (системи об'єктів, якими люди оточують свій світ, смисли, які ці об'єкти виражають у процесі комунікації).

Таким чином, засоби невербальної комунікації можуть істотно впливати на ефе-

ктивність і кінцевий результат спілкування, тобто мати або позитивний, або негативний прагматичний ефект на адресата. Тому майбутнім філологам і вчителям-мовникам, які прагнуть досягти високого рівня професійної компетентності, варто враховувати етнокультурні особливості невербальної поведінки носів вивчаної мови. З цієї позиції оволодіння мовленнєвим спілкуванням є активним пізнанням дійсності за допомогою як мовних, так і позамовних засобів.

Із когнітивного погляду саме мова виступає знаряддям пізнання, засобом оволодіння знаннями й історично-культурним досвідом, способом вираження діяльності людської когніції. Мова є реальністю існування й вираження мислення, мова водночас відіграє основоположну роль у формуванні людської свідомості. Вона (мова) нерозривно зв'язана з мисленням, будучи засобом зберігання й передавання інформації. Мова слугує інструментом мислення; вона бере участь у процесах предметного сприйняття світу, формуванні уявлень, суджень, умовиводів тощо: «конкретний світ наших почуттів трансформується через мову в реальність, неможливу для людини, яка не володіє мовою» (Вовк, 2013а, с. 173). Фактично, формування думки є єдиним мовленнєво-розумовим процесом, в якому беруть участь і мова, і мислення.

Мислення відбувається завдяки розвиненим *когнітивним засобам*, які передбачають здійснення таких розумових дій і операцій, як (Вовк, 2013b, с. 117): синтез (з'єднання частин або елементів інформації в єдине ціле), аналіз (мисленнєве розчленування інформації), порівняння (встановлення схожості й відмінності між досліджуваними об'єктами), абстрагування (ігнорування несуттєвих ознак і властивостей явища чи об'єкта та, відповідно, виокремлення суттєвих), узагальнення (об'єднання низки явищ за певною ознакою), конкретизація (хід міркування від загального до конкретного з наведенням релевантних прикладів), інференція (активне виведення знань), класифікація (віднесення певного явища до групи явищ чи конкретнішого поняття до загальнішого), категоризація (формування й виокремлення категорій за подібними їм аналогічними сутностями ознак чи властивостей), концептуалізація (осмислення інформації та створення концептів, концептуальних структур і концептуальної системи у свідомості людини), систематизація (впорядкування, приведення явищ чи предметів у певну систему), моделювання (штучне відтворення структури та властивостей відображуваного



об'єкта й відношень між його елементами). Для забезпечення активності індивіда у процесі пізнання, слід стимулювати його ККД.

Все описане вище реалізує зміст ККК як інтегративної здатності до виконання когнітивно-комунікативної діяльності. Наприклад, особистісний, мотиваційний і аксіологічний аспекти змісту корелюють з емоційно-оцінними здатностями студентів-філологів; когнітивний і соціальний – із когнітивними; діяльнісний і професійний – із комунікативними. Фактично, можна стверджувати, що ККК є системним і багаторівневим інтелектуально-діяльнісним новоутворенням, яке охоплює різні аспекти багатогранної ККД студентів-філологів і вчителів-мовників. Відповідно, гранями ККК можна вважати професійну, соціально-психологічну, загальнокультурну, комунікативну й когнітивну компетентності. Розглянемо, як вони реалізуються в ККК і з якими релевантними компетенціями вони корелюють.

*Професійна компетентність* як складник ККК створює підґрунтя для здійснення фахової діяльності, що передбачає здатність ефективно й гнучко користуватись мовою в суспільному житті, навчанні та з професійними цілями. Студенти-філологи після закінчення ВНЗ можуть працювати, передусім, як учителі-мовники та як перекладачі. Це означає, що для ефективно професійної діяльності вони повинні мати певний рівень фахових знань, навичок і вмій (а відтак і компетенцій), які допоможуть їм повноцінно й результативно функціонувати у визначеному спеціалізованому просторі. Для вчителів-мовників релевантною видається вимога сформованості *професійної компетенції вчителя* як парціального компонента ККК (що передбачає володіння виучуваною мовою на загальнофілологічному, практичному, лінгвокраїнознавчому та професійно-педагогічному рівнях). Високий рівень сформованості згаданої компетенції забезпечить студентам-філологам володіння сумою теоретико-лінгвістичних знань про основні закономірності розвитку системи виучуваної мови. Це загальнофілологічний рівень володіння мовою, який забезпечується, насамперед, мовною компетенцією. Практичний рівень володіння мовою, відповідно, передбачає сформованість таких компетенцій: мовленнєвої (здатність до адекватної рецепції і продукції мовлення), дискурсивної (здатність будувати цілісні, зв'язні й логічні повідомлення різних функціональних стилів), прагматичної (володіння стратегією спілку-

вання), соціолінгвістичної (здатність до автентичного використання мови в різних соціальних контекстах). Лінгвокраїнознавчий рівень володіння мовою передбачає сформованість соціокультурної компетенції (знання про культуру країни виучуваної мови, володіння особливостями вербальної й невербальної семіотики). Професійно-педагогічний рівень володіння мовою забезпечується методичною компетенцією (володіння методами і прийомами навчання, організації й керування діяльністю суб'єктів пізнання виучуваною мовою) (Вовк, 2013а, с. 188–289; English for Advanced Learners, 2023, p. 3).

Зауважимо, що для філологів-перекладачів релевантними є всі згадані вище компетенції, крім методичної. У перекладачів має бути високий рівень сформованості *перекладацької компетенції* як готовності займатися перекладацькою діяльністю, котра характеризується сформованістю знань, навичок і вмій, а також способів діяльності, зв'язаних із розумінням і вербалізацією мета-одиниць предметної галузі в міжкультурній перекладацькій комунікації.

Наступний компонент ККК майбутніх філологів – *соціально-психологічна компетентність* (як здатність ефективно взаємодіяти із соціальним оточенням) – створює психологічне підґрунтя ККК. Ця компетентність реалізується стратегічною компетенцією (здатністю поповнювати недостатність мовленнєвого й соціального досвіду) та соціальною компетенцією (здатністю вступати в комунікативні відносини в різних соціальних ситуаціях). Соціально-психологічна компетентність передбачає розвинений емоційний інтелект (здатність усвідомлювати й розуміти власну емоційну сферу й емоційну сферу оточуючих), а одтак і інтерперсональний інтелект (здатність до вербального й невербального спілкування, проникливості і чутливості до настроїв і почуттів інших). Люди з високим рівнем емоційного й інтерперсонального інтелектів легше досягають своїх цілей у взаємодії з довкіллям, оскільки їхня поведінка є більш адаптивною, тобто вони є соціабельними – здатними до соціальної адаптації та зміни поведінки залежно від ситуації (Вовк, 2013а, с. 289–290).

Ще одним компонентом ККК студентів-філологів є *загальнокультурна компетентність* як здатність вільно орієнтуватись у соціокультурному оточенні, що зумовлено рівнем освіченості, відповідними знаннями, навичками та вміннями, досвідом

освоєння культурного простору під час розв'язання проблем пізнавального, світоглядного, аксіологічного, комунікативного і професійного характеру. Загальнокультурна компетентність може реалізуватись такими компетенціями: соціолінгвістичною (що передбачає, крім усього іншого, розуміння культурологічних референтів і мовних тропів); соціокультурною (яка складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій).

Одним із основних компонентів ККК є *когнітивна компетентність* як здатність адекватно співвідносити власні дії з розв'язуваними проблемами. У свою чергу, ця компетентність базується на інтелектуальній компетентності (яку можна вважати результатом сформованості знанневого простору), адже вона забезпечує можливість ефективно діяти в певній предметній царині на ґрунті набутих знань. Когнітивна компетентність може реалізуватись когнітивною компетенцією (здатністю до розв'язання іншомовних мовленнєво-розумових проблемних задач) і навчальною компетенцією (здатністю до самостійного раціонального вдосконалення власних ментальних ресурсів).

Домінантним компонентом ККК є *комунікативна компетентність* як здатність до ефективної комунікативної взаємодії, що передбачає коректне з погляду мовних, мовленнєвих і стилістичних засобів, з диференціацією найтонших відтінків смислу, з досягненням прагматичного ефекту, вільне спілкування в різноманітних соціокультурних ситуаціях. Фактично, таке визначення означає, що комунікативна компетентність реалізується завдяки сформованості всіх згаданих вище компетенцій.

Варто зауважити, що наведене розмежування компетентностей і компетенцій є доволі умовним, адже ККК є інтегративною здатністю, яка передбачає, що в когнітивно-комунікативній діяльності компетентності й компетенції взаємозв'язані, взаємозумовлені й комплексно реалізують особистісний, мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, соціальний, діяльнісний і професійний аспекти. Базові складники ККК – комунікативні й когнітивні – охоплюють згадані вище компетентності й компетенції та реалізують принципи комунікативно-когнітивного підходу. Він спрямований на паралельний розвиток як комунікативних, так і когнітивних компонентів навчання. Їхнє співвідношення представлено в таблиці 1.

Як видно з таблиці, в комунікативно-когнітивному підході рівною мірою відображені як комунікативні, так і когнітивні компоненти розвитку особистості. Це означає, що вони комплексно виявляються в когнітивно-комунікативному процесі й нерозривні як мислення й мовлення, а відтак і значно впливають на формування ККК суб'єктів пізнання.

Таблиця 1

Співвідношення комунікативного й когнітивного в навчанні мови студентів філологічного й педагогічного профілю

Комунікативні компоненти	Когнітивні компоненти
Мовленнєва діяльність	Когнітивно-комунікативна діяльність
Мовленнєва активність	Мовленнєво-розумова активність
Мовні/мовленнєві здатності	Когнітивні здатності
Мовленнєві навички	Когнітивні навички
Контекстуальність навчання	Ментальний контекст
Загальна база знань	Знанневий простір
Мовна особистість	Когнітивна особистість
Мовна картина світу	Концептуальна картина світу
Функціональні стилі	Когнітивні, інтелектуальні й пізнавальні стилі
Розвиток інтелекту	Розвиток множинного інтелекту
Комунікативна компетентність	Комунікативно-когнітивна компетентність

**Висновки.** Таким чином, з урахуванням викладеного вище, навчання ІМ майбутніх філологів і вчителів-мовників в аспекті комунікативно-когнітивного підходу має відбуватись у когнітивно-комунікативному процесі. Результатом такого навчання є високий рівень сформованості іншомовної ККК – багатогранного інтегрованого новоутворення, яке створює готовність студентів до майбутньої фахової діяльності.

Перспективою подальшого вивчення окресленої проблеми може бути формування ККК у студентів немовних спеціальностей ЗВО.

#### Список бібліографічних посилань

- Вовк, 2013a – Вовк, О.І. (2013). Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А. 500 с.
- Вовк, 2013b – Вовк, О.І. (2013). Когнітивно-комунікативна діяльність як основа навчання іноземної мови. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 42: 114–121.
- English for Advanced Learners, 2023 – English for Advanced Learners. 2nd Edition: Навчально-методичний посібник для студентів IV курсу освітньо-професійної програми «Мова і література (анг-

- лійська, німецька» (2023) / ред. Пашіс Л.О. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького. 356 с.
- Селіванова, 2006 – Селіванова, О.О. (2006). Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля. Київ. 716 с.
- Eysenck, 2001 – Eysenck, M.W. (2001). Principles of Cognitive Psychology. 2<sup>nd</sup> ed. In M.W. Eysenck, S.Green, N. Hayes (Eds.). Padstow, Cornwall, UK: Psychology Press. 436 p.
- Krashen, 1981 – Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 188 p.
- Neisser, 1992 – Neisser, U. (1992). Two Themes in the Study of Cognition. *Cognition: Conceptual and Methodological Issues*. Washington. P. 333–340.
- Pease & Pease, 2017 – Pease, A., Pease, B. (2017). The Definitive Book of Body Language. UK: Hachette. 416 p.
- Schwarz, 2008 – Schwarz, M. (2008). Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen: Francke, 289 S.
- Sitaram, Roy & Cogdell, 1976 – Sitaram, K.S., Roy, T., Cogdell, R.T. (1976). Foundations of Intercultural Communication. Columbus (Ohio): C. E. Merrill Publishing Company. 245 p.
- Sternberg, 1984 – Sternberg, R.J. (1984). Toward a Triarchic Theory of Human Intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7: 269–287.
- Long Term Memory, 1985 – Studies in Long Term Memory (1985). In: Kennedy, A., Wilkes, A. (Eds.) London: Wiley. 358 p.
- References**
- Vovk, O.I. (2013). Communicative and Cognitive Competence of Students Majoring in Linguistic Fields: A New Educational Paradigm. Cherkasy: Publ. Chabanenko, Yu.A. 500 p. [in Ukr.].
- Vovk, O.I. (2013). Communicative and Cognitive Activity as a Basis for Learning a Foreign Language. *A Collection of Scholarly Papers of the Military Institute in Kyiv National University Named after Taras Shevchenko*, 42: 114–121 [in Ukr.].
- English for Advanced Learners. 2nd Edition: A Teaching and Methodological Manual for Fourth-Year Students of Educational and Professional Programme Language and Literature (English, German) (2023). In: Pashis, L.O. (Ed.). Cherkasy: ChNU named after B. Khmelnytsky. 356 p.
- Selivanova, O.O. (2006). Contemporary Linguistics: Terminological Encyclopedia. Poltava: Dovkillia. Kyiv. 716 p. [in Ukr.].
- Eysenck, M.W. (2001). Principles of Cognitive Psychology. 2<sup>nd</sup> ed. In: M.W. Eysenck, S. Green, N. Hayes (Eds.). Padstow, Cornwall, UK: Psychology Press. 436 p.
- Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 188 p.
- Neisser, U. (1992). Two Themes in the Study of Cognition. *Cognition: Conceptual and Methodological Issues*. Washington. P. 333–340.
- Pease, A., Pease, B. (2017). The Definitive Book of Body Language. UK: Hachette. 416 p.
- Schwarz, M. (2008). Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen: Francke, 289 S.
- Sitaram, K.S., Roy, T., Cogdell R.T. (1976). Foundations of Intercultural Communication. Columbus (Ohio): C. E. Merrill Publishing Company. 245 p.
- Sternberg, R.J. (1984). Toward a Triarchic Theory of Human Intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7: 269–287.
- Studies in Long Term Memory (1985). In: Kennedy, A., Wilkes, A. (Eds.) London : Wiley. 358 p.

#### VOVK Olena

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

#### PASHIS Larysa

PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

### COMMUNICATIVE AND COGNITIVE COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS AND TEACHER-TRAINEES

**Summary.** This paper is aimed at elucidating the specific features of the communicative and cognitive competence among University students who major in linguistic fields and foreign language Pedagogy as well as the conditions for its advancing. Specifically, it propounds a new methodological framework of foreign language acquisition within a communicative and cognitive activity targeted at fostering a corresponding competence as a final learning outcome of University studies. The communicative and cognitive competence is defined as an acquired ability to effectively perform speech and mental activity while solving genuine and ideational issues using a target language.

This complex ability provides students' willingness for self-actualization and readiness for successful performance in a variety of future professional activities. Such readiness is constituted by developed critical thinking, cognitive and linguistic personality and multiple intelligences, formed knowledge space and the ability to conceptualize input. The author introduces the communicative and cognitive approach to foreign language teaching and learning, which is based on the principles that accentuate the necessity to develop both communicative and cognitive habits, skills and capacities reflected in relevant competences of cognizing subjects.


Furthermore, in the focus of attention are also the factors conducive to enhancing communicative and cognitive


competence (such as heredity and environment). Besides, the emphasis is placed on the role of students' creative manifestations in a foreign language course (determined by intelligence, current scope of knowledge, thinking abilities, learning and cognitive styles, individual characteristics, motivation and learning environment), human abilities that contribute to promoting the sought-for competence (synthetic, analytical, practical, communicative, cognitive, and regulatory), the significance of different emotional states that might have an impact on the communicative and cognitive development of an individual. A particular prominence is given to the role of the affective filter, which is capable of regulating the volume of incoming information and, accordingly, influencing the rate and quality of its processing and assimilation.

The article also identifies and interprets the constituents of the communicative and cognitive competence (professional, socio-psychological, general cultural, communicative, cognitive) and specifies their relationship and correlation in the process of mastering a foreign language.

**Keywords:** communicative and cognitive competence; speech and mental capacities and features of students; readiness for professional activities; habits, skills and abilities.


Одержано редакцією 01.02.2024  
Прийнято до публікації 20.02.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-36-41>

 <https://orcid.org/0000-0002-1894-3141>

### **ГАЛУС Олександр**

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи,  
професор кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
e-mail: aleks.halus@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-6026-2614>

### **РОМАНИШИНА Людмила**

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки,  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
e-mail: romanyshyna43@ukr.net

УДК 37.016:811:377.8(045)

## **РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У XXI ст. інформація почала набувати нових функцій: від вдосконалення техніки і технологій, запровадження штучного інтелекту до критичного мислення людей. У цьому контексті важливо у людини розвивати критичне мислення – здатність до ухвалення ретельно обміркованих та незалежних рішень.*

*Проаналізовано сутність та роль критичного мислення у професійній підготовці здобувачів вищої освіти. Наведено прізвиська науковців, які у своїх працях досліджували сутність, особливості та властивості критичного мислення людини.*

*Акцентовано увагу та сутність критичного мислення як процесу, за допомогою якого розум людини опрацьовує інформацію з метою осягнення, продукування ідей або розв'язання проблеми.*

*Схарактеризовано основні властивості критичного мислення особистості: усвідомленість, самостійність, рефлексивність, самоаналіз, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість.*

**Ключові слова:** вища освіта; здобувач вищої освіти; інформація; критичне мислення; властивості критичного мислення.

**Постановка проблеми.** Розвиток інформаційного суспільства у XXI ст. спричинив значні зміни щодо одержання, використання та обробки інформації. Інформаційні потоки роблять значний вплив на функціонування управлінських, педагогічних систем: при входженні вони їх дестабілізують на першому етапі, іде перерозподіл інформаційних потоків по структурних підрозділах систем на другому етапі, настає відносний стан стабілізації систем на третьому етапі (системи самоорганізуються, йде подальший їх розвиток на вищому рівні функціонування).

«Розвиток інформаційного суспільства та високотехнологічної економіки потребує масової вищої освіти, вимагає від кожної сучасної людини високого рівня освіченості та здатності до критичного мислення» (Стратегія розвитку, 2022, с. 19).

Інформаційні потоки вимагають переосмислення змінної реальності, сприйняття почуття нового, здатність до відповідальної та самостійної дії у змінюваній ситуації, а цього неможливо досягти простою сукупністю теоретичних знань, практичних умінь та навичок.

На світовому ринку освітніх послуг відбувається конкурентна боротьба між країнами за лідерство у розвитку фундаментальних та прикладних досліджень. Щоб вистояти у цій боротьбі, необхідно підвищують загальний рівень освіченості не лише еліти, але й громадян країни. Всі працівники повинні мати змогу якісно освоювати наукові досягнення й ефективно працювати зі складною технікою і технологіями.

Тому людина, орієнтуючись на сьогоденні виклики, мусить уміти самостійно визначати проблему (суперечність, протиріччя) та знаходити шляхи її розв'язання. А це досягається розвитком типом мислення, який слід формувати. Саме *критичне мислення* – це і є той тип мислення, що забезпечує самостійні та відповідальні дії, а також характеризується самовдосконаленням, рефлексивністю, самоаналізом, самостійністю, цілеспрямованістю та ін.

Інформація почала набувати нових функцій: від вдосконалення техніки і технологій, запровадження штучного інтелекту до необхідності розвитку критичного мислення людей. У цьому контексті важливо у здобувачів вищої освіти розвивати критичне мислення – здатність до ухвалення, прийняття ретельно обміркованих та незалежних рішень.

У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки зазначено: «Заклади освіти повинні диверсифікувати освітні пропозиції та оновлювати зміст освіти з метою задоволення зростаючих потреб у розвитку інноваційного та критичного мислення, підприємницьких та лідерських навичок, розвивати гнучкі освітні

траєкторії на основі студентоцентрованого підходу» (Стратегія розвитку, 2022, с. 18).

Найбільш доречним у цьому контексті є визначення поняття «критичного мислення» Д.Х. Кларком, А.У. Бідлом, які зазначали, що критичне мислення – це процес, за допомогою якого розум опрацьовує інформацію з метою осягнення або продукування ідей або розв'язання проблеми.

Ідеї зародження та розвитку наукового критичного мислення відображені у працях американських психологів Вільяма Джемса (1842–1910) та Джона Дьюї (1859–1952). Започаткування практики навчання критичного мислення, зокрема дітей, належить американському філософу Метью Ліпману (1923–2010), який вважав за необхідність навчання розумних громадян, а не просто раціональних. На думку Річарда Пола та Лінди Елдер головним капіталом буде обробка інформації, а не сама інформація (Paul & Elder, 2022).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження критичного мислення відображено у працях зарубіжних учених: Джона Дьюї, Девіда Кластера, Метью Ліпмана, Річарда Пауль, Стівена Брукфілда, Дайани Халперн, Артура Бідла, Девіда Кларка, Роберта Енніса, Стівена Норріса, Едварда Глассера та ін. Серед українських учених проблемі розвитку критичного мислення приділено у працях Василя Козири, Тетяни Воропай, Олени Пометун, Сергія Терна, Олександра Тягла, Маргарити Козир та ін.

У працях зазначається, що запорукою науково-технічного і суспільного прогресу, які забезпечують демократичні засади суспільств, є розвиток критичного мислення громадян.

**Мета дослідження** полягає у висвітленні ролі критичного мислення для здобувачів вищої освіти у їх професійній підготовці, майбутній діяльності та у повсякденному житті.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети дослідження та вирішення поставлених завдань було використано низку наукових методів, зокрема, аналіз літературних джерел для з'ясування теоретичного аналізу ролі і сутності критичного мислення для професійної діяльності менеджерів освіти; систематизація, порівняння та узагальнення інформації.

**Виклад основного матеріалу.** Тлумачень поняття «критичне мислення» багато і вони різні. Зокрема С. Терно вважає, що «Критичне мислення – це і є той тип мислення, що забезпечує самостійні та відповідальні дії, а також характеризується самовдосконаленням» (Тягло, 2008, с. 4). За визначенням сутності цього поняття за-

сновник Інституту Критичного мислення Метью Ліпман вважає, що критичне мислення є кваліфікованим (досвідченим, майстерним), відповідальним мисленням, що виносить правильні судження, тому що (а) засноване на критеріях, (b) само себе виправляє (самовдосконалюється) та (c) враховує контекст (Ліпман, 2006, с. 3). Критичне мислення, на думку М. Ліпмана, складається з навичок (обґрунтованого судження, розкриття альтернатив і можливостей, також продуктивності у формуванні та сприйнятті ідей; всього він наводить 30 навичок), а також певних диспозицій (переконання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе – все це у комплексі М. Ліпман називає «відданість дослідницькому духу») (Ліпман, 2006, с. 20–21).

Критичне мислення як основа методологічних знань сприяє встановленню причинно-наслідкових зв'язків, формуванню проблеми (суперечності), висуненню гіпотез, як уміння в критичному розмірковуванні (Терно, 2012). Головним підсумком критичного мислення є судження як форма мислення, в якій засобами ствердження чи заперечення розкриваються зв'язки предметів з їх ознаками або відношення між предметами.

Аналізуючи сутність критичного мислення важливо проаналізувати його властивості, серед яких вчені виділяють усвідомленість, рефлексивність, самоаналіз, обґрунтованість, цілеспрямованість, контрольованість, самоорганізованість, самостійність людини.

Щодо *усвідомленості*, то, зазвичай, це поняття розуміють як безперервне відстеження поточних переживань, тобто стан, в якому суб'єкт фокусується на переживанні теперішнього моменту, не занурюючись у думки про події минулого або майбутнього. Суб'єктивні переживання особистості можуть сприйматися нею безпосередньо, і приймаються як такі. При цьому людина усвідомлює власні розумові дії та зосереджує пильну увагу до них. У цьому контексті важливо здобувачеві вищої освіти усвідомити проблему (як наявність певних суперечностей, протиріч) та мотивації щодо необхідності її розв'язання. Виконуючи наукове дослідження, студент вирішує визначену проблему, тому її усвідомлення є запорукою успішного наукового пошуку. Усвідомлюючи власні розумові дії, студент спроможний цілеспрямовано змінювати обставини, способи діяльності, свої знання, уміння і навички, потреби і здібності, які

так важливі у майбутній професійній діяльності.

Усвідомлення як фундамент мисленнєвого процесу, постає підґрунтям активності і самостійності особистості у досягненні поставленої мети (цілеспрямованості). На заняттях з дидактики вищої школи студентам пропонуємо розглянути положення для дискусії на предмет погодження чи його заперечення: «Педагог, використовуючи активні форми і методи навчання може заактивізувати освітній процес учнів. Проте не всі усні проявлятимуть самостійність. Самостійність у процесі навчання проявлятимуть учні, які працюватимуть за запропонованим алгоритмом учителя, наприклад: план характеристики літературного героя, алгоритм розв'язання задачі, використання запропонованих учителем методів дослідження тощо. Лише окремі учні запропонують оригінальні нестандартні рішення – творчий підхід, не пов'язаний із запропонованим алгоритмом учителя. Доречно при цьому навести дидактичну аксіому: не кожне активне мислення учня є самостійним, не кожне самостійне мислення є творчим, проте шлях до творчості пролягає через активність і самостійність учня». Усвідомленість реальних дій сприяє розвитку рефлексивності (внутрішньому самоаналізу), контрольованості та самоорганізації. Усвідомленість як властивість критичного мислення виявляється в інтерпретації, групуванні та систематизації знань, у самостійному їх застосуванні.

Наступною властивістю критичного мислення є *рефлексивність*. Рефлексія ученими розглядається як форма теоретичної діяльності людини, як принцип людського мислення, як предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; як процес самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку світу людини. «Reflecto» у перекладі з латині – «повернення назад», з французької «reflexio» – «обдумування, роздуми». «Рефлексія – це форма активного аналізу та осмислення різних змістів свідомості, діяльності, спілкування» (Кравчина, 2022, с. 40). У цьому контексті важливим є процес самопізнання суб'єктом власних внутрішніх станів. Аналізуючи свою об'єктивно предметну або внутрішньо сконструйовану позицію по відношенню до певної дії або вчинку, студент усвідомлює свої можливості та здібності. З позицій освітньої діяльності рефлексія виконує контрольну функцію: контроль за діями та власними емоційними станами і пізнавальними процесами.

Рефлексія як внутрішній *самоаналіз* дозволяє зберегти самотність людини, її

індивідуальність в різних сферах життєдіяльності. Взагалі, самоаналіз тлумачиться як «вивчення людиною самої себе, прагнення пізнати свій внутрішній світ, як спроба проникнути у глибини своєї власної психіки» (Лич, 2021).

Американська психоаналітик Карен Хорні (1885–1952) зазначає, що самоаналіз, з одного боку, це важкий, поетапний процес, може бути болісним та неприємним процесом, що потребує всю доступну конструктивну енергію. А з іншого боку, є ряд психологічних чинників, що роблять самоаналіз бажаним (сприяє зростанню внутрішньої сили, впевненості у собі, прояву власної ініціативи, сміливості, наполегливості тощо) (Хорні, 2018).

Людина, самоаналізуючи власні вчинки, події, дає їм самооцінку. «Самооцінка – судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком; вияв оцінного ставлення людини до себе; є результатом передусім розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу» (Гончаренко, 1997, с. 296). Отже, самоаналіз є важливим інструментом, який допомагає визначити власні цілі та досягнути їх. Він сприяє розвитку рефлексії, дозволяючи переглядати свої дії, виправляти помилки.

Рефлексія та рефлексивність, як здатність до внутрішнього самоаналізу, породжує таку властивість критичного мислення як *обґрунтованість*. Обґрунтованість передбачає застосування критичного аналізу знання і низки методів пізнання та виявляє межі достовірності процесу, стану або явища. В основі обґрунтованості лежить переконання, якого дотримується студент у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Переконання розглядається як «...основна моральна настанова, яка визначає мету і напрям вчинків людини, тверда впевненість у чомусь, заснована на певній ідеї, на світогляді» (Гончаренко, 1997, с. 257).

Щодо *цілеспрямованості* як властивості критичного мислення, то її розглядають як «... прагнення до певної мети, підпорядкованість їй дій, думок і т. ін.» (Словник, 1980, с. 228). Як приклад, на заняттях з психології управління студентам доводимо, що цілеспрямованість (цілепокладання) є початковим етапом зміни суб'єктом управління об'єкта. Тут доречними для майбутніх менеджерів освіти є процеси прогнозування, проектування, моделювання процесу або зміни стану. Це забезпечує успішність, прогностичність результатів управлінського впливу. Проте цілеспрямованість розглядається як психологічна якість особистості. Саме наявність інтересу → потреби →

мотиву (як усвідомленої потреби) → мотивації (як сукупності мотивів) → волевих зусиль (боротьба мотивів) → досягнення цілі (мети). На завершальному етапі управління здійснюється аналіз, оцінювання і оцінка управлінських впливів щодо зміни об'єкта управління відповідно до еталону, стандарту. Іде процес корегування, зворотного зв'язку, порівняння із вихідним станом об'єкта управління, приймаються відповідні управлінські рішення щодо наближення отриманого результату до бажаного. Як справедливо стверджує С. Терно «Цілеутворення передбачає самостійність та рефлексивність, напрацювання планів без обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості неможливо, адже створення плану слід обґрунтувати, а його виконання слід контролювати і коректувати» (Терно, 2011, с. 43).

В основі *контрольованості* як наслідку рефлексії і властивості критичного мислення лежить контроль. Контроль покликаний привернути пильну увагу до процесу розмірковування та співвіднесення його з цілями, цінностями та нормами.

*Самоорганізованість* як риса характеру людини виступає заключною властивістю критичного мислення. Самоорганізацію варто розуміти як регульовану поведінку людини за відсутності зовнішніх упорядкованих впливів. Її регуляторами виступають внутрішні, глибинні структури свідомості людини. Йдеться про здатність людини самостійно організувати свій освітній процес, спрямовувати самоосвіту у контекст формування особистих та професійних якостей.

Важливою властивістю критичного мислення є *самостійність мислення*, як вміння людини ставити і розв'язувати нові завдання, при цьому не користуючись допомогою зі сторони. На думку американського філософа, психолога і реформатора освіти Джона Дьюї критичне мислення людини сприяє розвитку її свободи: «Істинна свобода, говорячи стило, інтелектуальна, вона базується на вихованій силі думки, на умінні «повертати речі з усіх боків», розумно дивиться на речі, судити, чи є в наявності потрібна для розв'язання кількості та якості доказів, а якщо ні, то де їх шукати» (Філософський словник, 2002, с. 181; Терно, 2011, с. 29).

Як риса особистості самостійність проявляється в умінні набувати нових знань, умінь і навичок, в оволодінні новими методами і засобами пізнавальної і практичної діяльності. На підставі розвинутих волевих зусиль здобувач вищої освіти спроможний використовувати та вирішувати професійні та життєві проблеми, що в свою

чергу сприяє розвитку його рефлексивності (внутрішньому самоаналізу) та цілеспрямованості.

Самостійність мислення здобувачів освіти виступає необхідною умовою самостійних та відповідальних дій, тому рефлексія (самопізнання, самовдосконалення, критичне переосмислення власної діяльності) посідає особливе місце у навчанні. Можна вважати, що самостійність людини є результатом прояву і підсумком усіх властивостей її критичного мислення.

З відомих причин заклади освіти змушені переходити на дистанційну форму навчання, яка передбачає вивчення значної кількості початкового матеріалу студентами самостійно. Це досить відповідальний момент: чи спроможний сьогодні студент освоїти значний масив інформації? Тому загальноприйнято вважати, що студент повинен вміти здійснити генералізацію навчального матеріалу (виділити головне від другорядного). Важливою потає роль викладача як фасилітатора, здатного допомогти студенту у виділенні головного, суттєвого. У процесі викладання навчального матеріалу викладачу необхідно його чітко структурувати.

Про роль критичного мислення для здобувачів вищої освіти можна проаналізувати на підготовці майбутніх менеджерів освіти. Для прикладу це можна відобразити при прийнятті менеджерами управлінських рішень.

Варто зупинитися на доречності врахування у їх діяльності основних властивостей критичного мислення (усвідомленість, самостійність, самоаналіз, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість) на певних етапах управлінського циклу.

Зазначимо, що підхід дещо спрощений, можливо суб'єктивний, адже прояв властивостей критичного мислення присутній майже на всіх етапах управлінського циклу, проте, на нашу думку, окремі властивості є доречними і домінуючими на окремих етапах:

Передусім варто зупинитися на певному *алгоритмі (етапах) процесу управління* при прийнятті управлінських рішень і характерних для них властивостей критичного мислення:

– *перший етап*: цілепокладання: визначення мети діяльності (цілевстановлення, деталізація мети в завдання), прогнозування, проєктування, моделювання, прийняття управлінського рішення щодо організації процесу управління; актуальними властивостями критичного мислення виступають усвідомленість та цілеспрямованість;

– *другий етап*: організація управлінських впливів на зміну об'єкта управління (використання форм, методів, засобів і прийомів, процес зміни суб'єктом об'єкта управління, наближення до стандарту, еталону, зразка); доречним є здатність студента обґрунтовувати вибір методичного інструментарію та супроводу під час організації зміни об'єкта управління, розвиток рефлексивності як властивості критичного мислення;

– *третій етап*: мотивація об'єкта і суб'єкта управління (аналіз мотивів як усвідомлених потреб суб'єкта і об'єкта управління, наявність внутрішніх позитивних мотивів, зовнішніх позитивних стимулів); на цьому етапі студент виявляє самостійність, самоорганізованість, прикладає волю зусилля щодо вибору мотивів, реагує на зовнішні стимули;

– *четвертий етап*: проведення моніторингу (поточний контроль) та аналіз отриманих результатів (оцінювання, оцінка), порівняння стану об'єкта до і після управлінського впливу, прийняття управлінського рішення щодо удосконалення процесу управління та усунення недоліків, корегування стану об'єкта управління (зворотній зв'язок); здатність до самоаналізу моніторингу та контролю за зміною стану об'єкта управління.

Зазначений алгоритм є циклічним, після отримання результатів розпочинається новий цикл із новим процесом цілевстановлення. Отже, можна говорити про управлінський цикл, як і управлінські функції, як і про певні та визначені в логічній послідовності дії суб'єкта управління.

Варто зазначити, що *цикл управління освітнім процесом* у закладі вищої освіти є сукупністю дій *суб'єкта управління* (керівний склад педагогічної системи) на *об'єкт управління* (керований склад, працівник, зміст управління, освітній процес тощо), які є взаємопов'язаними, послідовно та обумовлено змінюють один одного.

Критичне мислення людини можна розглядати на основі ієрархічних рівнів: операційному, предметному, рефлексивному, особистісному та комунікативному. Реалізацію змістових функцій в розумовому процесі (критичному мисленні) виконують операційний та предметний рівні мислення. Операційний рівень мислення пов'язаний з операційною пам'яттю, яка зберігає візуальні, слухові, тактильні, емоційні та ін. образи предметів для розв'язання протиріч (проблеми). Предметний рівень мислення сприяє розв'язанню проблемної ситуації, де виокремлюються її сутнісні умови, змістові характеристики категоріально-термінологічного апарату тощо.

Реалізацію регулятивно-смислових функцій критичного мислення виконують рефлексивний, особистісний та комунікативний рівні мислення. Розвиток інтелектуальної рефлексії, як усвідомлення сутності мислення на свою інтелектуальну діяльність, сприяє пізнавальній активності людини. Особистісний рівень мислення виявляється у виникненні позитивної мотивації в намаганні результативно вирішувати суперечності, оцінювати власні самопочуття та ін. Комунікативний рівень мислення сприяє взаємодії з іншими людьми, зокрема під час проведення переговорів, презентацій, рекламної діяльності тощо. Ієрархічні рівні критичного мислення знаходяться не ізольовано один від одного, а у тісному взаємозв'язку: взаємопроникненні, взаємозумовлені, взаємозалежності.

### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Таким чином, на сьогодні існує більше двадцяти визначень поняття «критичне мислення». Кожний із авторів вносить у це поняття особливості його прояву відповідно до специфіки наукового дослідження. Властивостями критичного мислення є усвідомленість, рефлексивність, самоаналіз, обґрунтованість, цілеспрямованість, контрольованість, самоорганізованість, самостійність. Такий тип мислення потрібний не лише для розв'язання буденних простих проблем, а й для вирішення складних життєвих і професійних ситуацій вибору – практичних завдань: розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірної оцінки та ухвалення рішень. Розвинуті навички критичного мислення здобувачу вищої освіти дають змогу йому не розгубитися у перенасиченому інформаційному середовищі та не піддаватися різним маніпуляціям. Воно важливе у переговорах та допомагає переконувати власні погляди та аргументувати свою точку зору.

### **Список бібліографічних посилань**

- Гончаренко, 1997 – Гончаренко, С.У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 274 с.
- Громова, 2015 – Громова, Н.М. (2015). Психологічні особливості установки на критичне мислення. *Актуальні проблеми психології*, 10(27): 79–88. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu2015\\_10\\_27\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu2015_10_27_9)
- Філософський словник, 2002 – Дьюї, Джон (2002). *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (гол. редкол.). Київ: Абрис. 742 с.
- Козира, 2017 – Козира, В.М. (2017). Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі. Тернопіль: Астон. 60 с.
- Кравчина, 2022 – Кравчина, Т. (2022). Рефлексивна позиція педагога: методи і прийоми рефлексії педагогічної діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(7): 39–43.
- Ліпман, 2006 – Ліпман, М. (2006). Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*, 27: 17–23.



- Лич, 2021 – Лич, О.М. (2021). Самоаналіз як передумова самовизначення та самореалізації особистості. *Moderní aspekty vědy: XIV. Díl mezinárodní kolektivní monografie*. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. С. 173–182.
- Пометун, 2018 – Пометун, О.І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, 2: 88–98.
- Словник, 1980 – Словник української мови (1970–1980). В 11 тт. / за ред. І.К. Білодіда. Київ: Наукова думка. Т. 11. 699 с.
- Стратегія розвитку, 2022 – Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/pras/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022032-roki-286->.
- Терно, 2012 – Терно, С. (2012). Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*, 7–8: 27–39. URL: [https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Statti\\_z2012/CTWorld.pdf](https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Statti_z2012/CTWorld.pdf).
- Терно, 2011 – Терно, С. (2011). Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): [посібник для вчителя]. Запоріжжя: Запорізький національний університет. 105 с.
- Тягло, 2008 – Тягло, О.В. (2008). Критичне мислення: [навчальний посібник]. Харків: Основа. 187 с.
- Хорні, 2018 – Хорні, К. (2018). Невротична особистість нашого часу. Самоаналіз. Київ: Міленіум. 237 с.
- Paul & Elder, 2022 – Paul, R., Elder, L. (2022). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. Fourth Edition. The Foundation for Critical Thinking. 642 p.
- Honcharenko, S.U. (1997). Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv: Lybid. 274 p. [in Ukr.].
- Hromova, N.M. (2015). Psychological Peculiarities of Attitude Towards Critical Thinking. *Current Problems of Psychology*, 10(27): 79–88 [in Ukr.].
- Diui, Dzh. (2002). In: V.I. Shynkaruk (ed.). *Philosophical Encyclopedic Dictionary*. Kyiv: Abrys. 742 p. [in Ukr.].
- Kozyra, V.M. (2017). Technology for the Development of Critical Thinking in the Educational Process. Ternopil: Aston. 60 p. [in Ukr.].
- Kravchyna, T. (2022). Reflective Position of the Teacher: Methods and Techniques of Reflection of Pedagogical Activity. *Education. Innovation. Practice*, 10(7): 39–43 [in Ukr.].
- Lipman, M. (2006). What Can be Critical Thinking. *Bulletin of School Exchange Programs*, 27: 17–23 [in Ukr.].
- Lych, O.M. (2021). Self-analysis as a Prerequisite for Self-Determination and Self-Realization of the Individual. *Moderní aspekty vědy: XIV. Díl mezinárodní kolektivní monografie*. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. С. 173–182 [in Ukr.].
- Pometun, O.I. (2018). Critical Thinking as a Pedagogical Phenomenon. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 2: 89–98 [in Ukr.].
- Dictionary of the Ukrainian Language (1970–1980). In 11 vol., I.K. Bilodid (ed.). Kyiv: Scientific thought. Vol. 11. 699 p. [in Ukr.].
- Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 23, 2022 No. 286. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/pras/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022032-roki-286-> [in Ukr.].
- Terno, S. (2012). The World of Critical Thinking: Image and Mimicry. *History in the Modern School*, 7–8: 27–39 [in Ukr.].
- Terno, S. (2011). The Theory of Development of Critical Thinking (on the Example of Learning History). Zaporizhzhia National University. 105 p. [in Ukr.].
- Tiahlo, O.V. (2008). Critical Thinking. Kharkiv: Osнова. 187 p.
- Khorni, K. (2018). A Neurotic Personality of Our Time. Self-Analysis. Kyiv: Milenium. 237 p. [in Ukr.].
- Paul, R., Elder, L. (2022). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. Fourth Edition. The Foundation for Critical Thinking. 642 p.

#### References

#### HALUS Oleksandr

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, vice-rector for scientific work, professor of the department of educational management and pedagogy of the higher school, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

#### ROMANYSHYNA Liudmyla

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the department of pedagogy, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

### THE ROLE OF CRITICAL THINKING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION SEEKERS

**Summary.** The article analyzes the essence and role of critical thinking in the professional training of higher education seekers. The names of scientists who in their works investigated the essence, peculiarities and properties of critical human thinking have been given.

In the XXI century information began to acquire new functions: from the improvement of equipment and technologies, the introduction of artificial intelligence to the critical thinking of people. In this context, it is important for a person to develop critical thinking – the ability to make carefully considered and independent decisions.

The attention has been emphasized on the essence of critical thinking as a process by which the human mind processes information in order to understand, produce ideas or solve a problem.

It is emphasized that a person's critical thinking can be considered at different levels: operational, objective, reflective, personal and communicative. The implementation of content functions in the mental process, for which critical thinking is inherent, is carried out at the operational and subject levels. The operating level of thinking is associated with operational memory, which stores visual, auditory, tactile, emotional, and other images of objects to


resolve contradictions (controversies). The subject level of thinking contributes to solving the problem situation and is characterized by the identification of essential conditions and content characteristics of the categorical and terminological apparatus, etc.


The main properties of a person's critical thinking have been characterized: awareness, independence, reflexivity, self-analysis, purposefulness, reasonableness, controllability, self-organization.

It is motivated that the cycle of management of the educational process in a higher education institution is a set of actions of the subject of management (management staff of the pedagogical system) on the object of management (managed staff, employee, content of management, educational process, etc.), which are interconnected and consistent and conditionally replace each other.

**Keywords:** higher education; higher education seeker; information; critical thinking; properties of critical thinking.

Одержано редакцію 18.01.2024  
Прийнято до публікації 05.02.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-42-50>

 <https://orcid.org/0000-0003-3214-7675>

### ДЕСЯТОВ Тимофій

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: desyatov50@ukr.net

УДК 378.014:[005.322:316.46](045)

## ВПЛИВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА РОЗВИТОК ЕКОНОМІКИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄС

*Порушено і розкрито важливу водночас маловивчену в освітніх і педагогічних науках проблему, щодо впливу вищої освіти на економічну динаміку.*

*Досліджено основні процеси в рамках вищої освіти, які повинні забезпечити інноваційність її природи, і як результат якість освіти.*

*Проаналізовано як впливає система вищої освіти за допомогою показника працевлаштування випускників на продуктивність праці в економіці.*

*Показано, що розвиток економіки знань, зростання ваги сектора освітніх послуг, вимагають якісних змін у концептуальних засадах професійної підготовки фахівців нової формації.*

*Зазначено роль цифрової освіти, яка формує інноваційність та підприємливість у здобувачів вищої освіти компетентностей, які максимально затребувані стейкхолдерами.*

*Зроблено соціально-економічний аналіз діяльності університетів США та Європи.*

*Доведено необхідність у розробці навчальних програм партнерства зі стейкхолдерами, спілкування з локальним бізнесом.*

*Досліджено, що розвиток системи вищої освіти України залежить від рівня співпраці університетів з роботодавцями.*

**Ключові слова:** *дуальна освіта; освітній продукт; ринок праці; економетричний аналіз; кваліфікаційний розрив; виробнича практика; цифрова освіта; інноваційна економіка; локальний бізнес; продуктивність праці; окупність інвестицій; людський капітал.*

**Постановка проблеми.** «Підвищення якості як головної мети реформи вищої освіти неможливе без модернізації управління нею, перегляду внутрішньої управлінської вертикалі закладу навчання, керівного складу макро- і мікроменеджменту, якості управління на всіх ділянках освіти, без розвитку дієвих форм співробітництва між державою, університетом та бізнесом» (Десятов, 2022). На наш погляд, тут потрібен бути аргументований, комплексний підхід, де визначається, а значить і здійснюється вплив системи вищої освіти, за допомогою показника працевлаштування випускників на продуктивність праці в економіці: «Економіці країни потрібен якісно новий людський капітал» (Global Employment Trends, 2020; Technology and the future of jobs, 2020). «Вживання та розвиток системи вищої освіти України

залежить від рівня співпраці університетів з роботодавцями, і від того, наскільки наші ЗВО готові та спроможні задовольняти запити вітчизняного ринку праці» (51% громадян України, 2021).

Розглянемо основні напрями роботи, що могли б впливати на стратегію розвитку університету. Перше: потрібно уникати попадання випускників до кваліфікаційної ями: «Кваліфікаційні навички працівника мають оновлюватися кожних 2–4 роки після закінчення університету і тут важливою є освіта впродовж життя. Важливим аспектом покращення кваліфікаційних навичок є також методичний практикум та практика студентів» (Кваліфікаційні навички, 2021).

Очевидно, що жодна освітня програма, розроблена, без участі роботодавців, не буде мати успіху на ринку праці. У більшості країн Європи та Північної Америки перехід до економіки знань призвів до того, що освіта у сучасному світі відіграє важливу роль в соціальному прогресі. «Проте зміни в суспільстві значно випереджають здатність системи освіти реагувати на них» (Шлейхер, 2018, с. 207). А коли швидкість змін стає особливо високою, повільна адаптація змушує систему освіти здаватися патріархальною і відірваною від реальності (Шлейхер, 2018). Тому університети повинні перш за все, готувати виключно висококваліфікованих фахівців, що в подальшому повинно формуватися в економічне зростання. Проте за відповідністю системи вищої освіти вимогам економіки Україна займає 63 місце (Індекс країн, 2021; INSEAD, 2021).

Це є свідченням того, що освіта України не спроможна повністю забезпечувати вимоги економіки. Як висновок: «У нас рівень розвитку економіки відповідає поточному рівню розвитку системи вищої освіти» (Суспільний дискурс, 2021, с. 257).

«Усе це вимагає створення спеціальних підрозділів, як-от: маркетинг, фінансовий менеджмент, бізнес, підприємництво, реклама тощо, що зумовлює використання прийомів, методів та інструментів ринкової економіки» (Десятов, 2022, с. 6). ЗВО

повинен уміти здійснювати комерційну діяльність, організувати «якісну аналітичну роботу» (Звіти на базі досліджень, 2021). Це є передумовою для подолання «кваліфікаційного розриву» (Звіти на базі досліджень, 2021) і виживання та розвитку на ринку освітніх послуг. Таким чином, головним завданням сучасного університету є підвищення якості людського капіталу для «високотехнологічного та інноваційного розвитку України, самореалізації, особистості, задоволення потреб ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» (Звіти на базі досліджень, 2021; Skills Mismatch. 2019; Youth Jobs, 2019).

У цьому контексті актуальність і доцільність вивчення зазначеної проблеми не викликає сумніву і має практичне значення для керівництва і менеджерів всіх рівнів ЗВО, що і стало предметом нашої роботи.

**Мета дослідження.** Ґрунтуючись на аналізі цих наукових праць Hanushek, 2016; Judson, 1998; Galor, Tsiddon, 1997; Бардадим, 2021b), ми намагалися обґрунтувати як якісна вища освіта впливає на розвиток економіки в Україні та в країнах зарубіжжя, висловити свою позицію щодо можливих підходів до реалізації проблеми якісної професійної підготовки менеджерів освіти та дослідити технологію впливу якісної вищої освіти на розвиток економіки.

**Методи дослідження.** Для реалізації поставленої мети застосовано теоретичні методи загальнонаукового інструментарію: аналіз (проаналізовано досвід закордонних та вітчизняних теорій впливу вищої освіти на розвиток економіки); синтез (визначено особливості формування впливу вищої освіти на економічний розвиток країни); узагальнення (визначено стилі прийоми та вплив керівництва, що використовуються для формування кваліфікаційних навичок майбутніх фахівців).

**Виклад основного матеріалу.** Система збалансованих показників ефективності діяльності університету (КРІ) давно заповнила порядок денний керівництва вищих навчальних закладів світу. Тема важлива, бо від того, наскільки правильно встановлено КРІ залежить конкурентна позиція університету (КРІ, 2021).

«Провідні університети світу здебільшого використовують 30 показників КРІ, які послідовні, систематизовані та фрагментовані. Саме цей підхід робить вагомий внесок у розвиток конкурентної позиції університетів (наприклад, Лондонська школа бізнесу, Стенфорд, Єльський університет Кембридж або Оксфорд)» (КРІ, 2021).

Як свідчить аналіз «високий освітній рівень населення чинить позитивний вплив на розвиток інноваційних процесів в еко-

номії України» (Рівень осіб з вищою освітою, 2021; Лебеда, 2014).

Таким чином, саме зараз усі процеси в рамках вищої освіти мають бути досліджені щодо їх інноваційної природи, забезпечувати якість освіти, а саме: профорієнтація серед абітурієнтів, формування державного замовлення, розподіл коштів державного бюджету, участь роботодавців у формуванні освітніх програм та їх оцінювання, стажування студентів, дуальна освіта, звітування ЗВО, моніторинг, працевлаштування випускників, розвиток дієвих форм співробітництва між державою, університетом та бізнесом (Рівень осіб з вищою освітою, 2021).

Слід зазначити, що показник рівня працевлаштування випускників та розмір першої зарплати (за кожною спеціальністю окремо). Це обов'язкові КРІ для розвинутих зарубіжних університетів. В Україні, на жаль ці показники не вимірюються на рівні університетів. «Нашій системі вищої освіти потрібен аргументований комплексний апгрейд до більш високого рівня, де визначається, а значить і здійснюється вплив системи вищої освіти на розвиток в економіки (Skills Mismatch. 2019; КРІ, 2021). Саме така, високопродуктивна та якісна система вищої освіти потрібна нам зараз. Ігнорувати ринок працевлаштування випускників як складової ринку праці недопустимо» (Skills Mismatch. 2019; КРІ, 2021).

Що стосується соціально-економічної діяльності університетів, вчені США підраховали, що «одне робоче місце в університеті створює 2,6 робочих місць в економіці регіону, один долар США видатків університету генерує 10 доларів в економіці (Our Impact, 2016; Про природу і цінність університетів, 2021).

«Сучасний дослідник Дейв Холланд який разом з колегами провели економічний аналіз 15 країн світу включаючи США, Велику Британію, Францією і Німеччину дійшли цікавого висновку: «збільшення частки випускників університетів серед зайнятих в економіці на 1% призводить до зростання економіки від 0,2% до 0,5% у довгостроковій перспективі» (Youth Jobs, 2019).

«Який висновок можна зробити? Обсяг фінансування вищої освіти в Україні показник другорядний. Основний показник — це якість управління фінансовими ресурсами. Потрібен зовсім інший підхід до вимірювання якості освіти, через окупність інвестицій у вищу освіту, де мають бути також і показники ринку праці, так, щоб можна було визначити окупність кожної гривні. Тобто, знання, що генеруються системою вищої освіти повинні стати продуктом. І цей продукт повинен знаходити своє

застосування надалі в економіці країни» (У чому ми догнали Норвегію та Данію, 2021).

Відомий університетський стратег віце-президентка університету штату Арізона США Стефані Ліндквіст стверджує: «Університети мають виходити на ринок і говорити: «Ось я, той, хто створить Вам хорошого фахівця, назвіть, компетенції, які вам потрібні?» (Університети мають виходити цей ринок, 2021). Ця теза найкраща профілактика проблеми (непотрібного ринку праці) освіти, тобто «інфляції дипломів про вищу освіту» (Чим варто виміряти якість вищої освіти, 2021). Щоб запобігти «інфляції дипломів» на думку С. Ліндквіст слід зробити наступні кроки:

*перше:* «як університет уникає попадання до «кваліфікаційної ями» своїм випускникам? Перш за все, необхідно зосередитися на розробці навчальних програм у партнерстві з виробництвом, щоб зрозуміти, які саме навички та вміння потрібні студентам у реальному професійному житті. Студенти, які закінчили університет, не потребують додаткового навчання та стажування за місцем роботи» (Університети мають виходити цей ринок, 2021).

*друге:* «Університет повинен брати участь у пошуку першого робочого місця випускників. Практика свідчить, що студенти, які працювали інтернами у корпораціях під час навчання, показують найкращі результати та легко знаходять роботу» (Університети мають виходити цей ринок, 2021);

*третє:* «університет має створити основні освітні можливості та кваліфікації, які відповідають запитам ринку праці, просувати працевлаштування студентів» (Університети мають виходити цей ринок, 2021). Отже, основні завдання університетів визначаються запитами ринку праці;

*четверте:* університет — це освітнє підприємство, яке розраховане на навчання протягом усього життя людини і водночас академічне підприємство зосереджене на університетській освіті, при цьому університет повинен розвивати дослідницький напрямок» (Університети мають виходити цей ринок, 2021);

*п'яте:* «цифрова освіта — це чи не єдиний шлях у десятки разів збільшити аудиторію студентів, розширити можливості університету та зробити освіту максимально доступною, особливо для тих людей, які не можуть навчатися, перебуваючи в кампусі університету на постійній основі» (Університети мають виходити цей ринок, 2021).

*шосте:* «Інноваційність та підприємливість — це компетенції, які максимально

затребувані сучасними студентами. Цілком очевидно, що жодна освітня програма розроблена без участі роботодавців не може мати успіх на ринку праці» (Університети мають виходити цей ринок, 2021).

Окрім підготовки кваліфікованих, продуктивних сил для економіки країни університети виконують також наступну важливу функцію. Вони роблять значний внесок у соціально-економічний розвиток як країни, так і регіону, де вони розміщуються. Зарубіжна практика успішної реалізації університетами важливої соціально-економічної функції, передбачає обов'язкову умову формування прозорої системи публічної звітності, що містить вичерпну інформацію про вплив університету на соціально-економічний розвиток регіонів. Такий документ у практиці зарубіжних університетів отримав назву: «Вплив університету на економіку» (Our Impact, 2016). Звіт готується університетами, що містить найважливішу аналітику. Наприклад, який приріст економіки регіону дає кожен долар витрачений іноземними студентами? Скільки робочих місць в економіці регіону з'являється шляхом створення робочого місця в університеті?». Щорічний економічний ефект університету Бірмінгема (Велика Британія) еквівалентний обсягу фінансування будівництва 7 нових надсучасних лікарень або 140 шкіл. Практику такої соціально-економічної звітності повинні взяти на озброєння державні університети України (Our Impact, 2016).

Однією з головних проблем інноваційної економіки є нестача кадрів із необхідною кваліфікацією. Це проблема «кадрового розриву» (Про природу і цінність університетів, 2021) (skill gap), тобто невідповідність знань та компетенцій конкретним видом професійної діяльності. У вирішенні цієї проблеми сучасні університети повинні відігравати ключову роль, враховуючи те, що кількість спеціальностей у світі продовжує зростати. При цьому багато з них, з'явилися в останні 10–15 років. Спеціалізація постійно поглиблюється, окремі професійні завдання виділяються у самостійні галузі знань. Технічні навички старіють протягом 2-5 років і це швидше, ніж у середньому триває навчання кваліфікованих фахівців в університеті. Таким чином, кваліфікаційна яма є дуже серйозним викликом університетської освіти в тому числі й в Україні, а дуже низька продуктивність праці в економіці – одне із практичних свідчень наявності цієї проблеми (Економіетричний аналіз 15 країн світу, 2022).

У статті «Економічне значення університетів: докази з усього світу» (У чому ми догнали Норвегію та Данію, 2021; Універси-

тети мають виходити цей ринок, 2021) Вчені (Global skills, 2018; Valero, Reenen, 2019; Ганна Валеро та Джон ван Реєнен, 2021) пишуть: «В країні з 20 регіонами та 200 вишами відкриття кожного нового університету на 0,4% збільшує обсяг економіки регіону, де розташовується виш. Відповідно ВВП на душу населення всієї країни від кожного створеного університету підвищується в середньому на 0,5%».

Яким умовам мають відповідати університети, щоб бути продуктивним? «Вчені Ганна Болеро з Лондонської школи економіки та Джон ван Раєнен з Масачусетського технологічного інституту» (Valero, Reenen, 2019; Ганна Валеро та Джон ван Реєнен, 2021) вважають, що університети повинні готувати виключно висококваліфікованих фахівців, що надалі повинно транслювати економічне зростання.

Як центри наукового знання, університети зобов'язані спілкуватися з локальним бізнесом, обмінюватися знаннями та досвідом, що сприяє впровадження інновацій. Брати участь у конференціях, публікувати відповідні наукові матеріали, брати участь у круглих столах, платформах по обміну думками, Університет повинен бути учасником економічних процесів, які забезпечують додатковий попит на товари та послуги високої якості в конкретному регіоні.

«Втративши змістовно такі поняття, як продуктивність праці та окупності інвестицій, будь-яка стратегія, в тому числі університетська приречена на невдачу» (Global Talent Competitiveness Index, 2021). Треба розуміти, що інвестиції, в тому числі, державні, у знання — це прямий шлях до продуктивності праці» (Global Talent Competitiveness Index, 2021). Існує зв'язок між економічним розвитком країни та її конкурентоздатності на міжнародному ринку праці. Більш економічно розвинуті країни є більш конкурентоздатними на цьому ринку праці. Як зазначалося вище (відповідь респондентів на питання: «In your country, How well does the education system meet the needs of a competitive economy?» «Україна займає 63 місце, що свідчить про те, що зараз система вищої освіти України не спроможна повністю забезпечити вимоги конкурентоздатної економіки») (Суспільний дискурс, 2021).

Це означає, що «у нас рівень розвитку економіки відповідає поточному рівню розвитку системи освіти. Тобто «як розвиваємо систему освіти те й отримуємо» (Global Talent Competitiveness Index, 2021). Проте без відповідної інвестиції у людський капітал у межах системи освіти, економіка зростати не може, а виробництво системою

вищої освіти талантів є капіталовитратним та наукоємним виробництвом» (Суспільний дискурс, 2021).

Розвиток системи вищої освіти України залежить від рівня співпраці університетів з роботодавцями, від того наскільки наші університети готові почути та спроможні задовольнити запити вітчизняного ринку праці. Змістовний план розвитку країни та розвиток науки і освіти — ось основні найбільш важливі передумови розвитку системи вищої освіти.

Роль держави в цьому процесі є визначальною, адже для відновлення та розвитку економіки країни потрібно мати висококваліфіковані кадри, якими мала забезпечити економіку системи вищої освіти. Тобто система вищої освіти повинна бути потужним двигуном, механізмом для розвитку України: «У Великої Британії, де продуктивність праці у розрахунку на одного зайнятого в економіці складає близько 80 тисяч доларів США на рік, що в 4 рази більше, ніж в Україні, у кваліфікаційній ямі знаходиться близько 40% працюючих» (Зростання частки, 2021) (дані Boston Consulting Group). Чому за такого незначного розриву у розмірі кваліфікаційної ями (45%) в Україні продуктивність праці аж на 4 рази нижче за показник Великої Британії? Факторів, які це пояснюють достатньо, і серед них більш висока, у Великої Британії, ніж в Україні, якість того освітнього продукту, який не знаходиться у кваліфікаційній ямі, тобто відповідає запитам роботодавців щодо кваліфікації. Це свідчить про те, що «на світовому ринку праці наш освітній продукт, з огляду на якість кваліфікаційних навичок, у більшості випадків не є конкурентоздатними» (Зростання частки, 2021). Як висновок — нашій системі вищої освіти потрібен більш високий, якісний рівень освітнього продукту, який би здійснював вплив за допомогою показника працевлаштування випускників на продуктивність в економіці. Економіці майбутнього потрібен якісно новий людський капітал — це ключова фраза всесвітньої компанії Boston Consulting Group, який має назву «Масова унікальність глобальний виклик у боротьбі за таланти» (Global Employment Trends, 2020; Mission Talent, 2019).

У звіті зазначено, що 30% працюючих у світі вважають, що вони не зможуть підготуватися до нових вимог роботодавців щодо кваліфікаційних навичок, які швидко змінюються» (Global Employment Trends, 2020). Це означає, що попит на кваліфіковану робочу силу у світі зросте ще більше, що збільшує темпи міжнародної міграції.

У зв'язку з цим українські університети повинні бути до цього готовими. «Очевидно, що виживання та розвиток системи вищої освіти України залежить від рівня співпраці університетів з роботодавцями, від того, наскільки наші університети готові почути та спроможні задовольнити запити вітчизняного ринку праці, нарешті зупинивши цю зростаючу міграцію нашої молоді на навчання за кордоном» (Global Employment Trends, 2020). «Коли мова йде про те, як має виглядати вища освіта України і, яку роль ринку праці, без якого розвиток економіки України є неможливим, то відповідь очевидна — вища освіта України має спиратися на якісне надання студентам кваліфікаційних навичок. Інакше питання диплому з усіма його формальними атрибутами втрачає сенс, бо найкращим атрибутом диплому про вищу освіту мають стати відгуки роботодавців та випускників, тобто власне кажучи, ринку праці» (How Your University, 2022).

«Фахівці Єврокомісії у своєму звіті «Skills mismatch and productivity in EU» (INSEAD, 2021), зазначають, що від 20% до 37% роботодавців в Європі впевнені, що нестача працівників з відповідними професійними навичками є фактором який суттєво стримує розвиток виробництва товарів та послуг їх компаніями» (Фахівці Єврокомісії, 2022). З огляду на це, останніми роками темп щорічного зростання ВВП економіки знаходилися на рівні лише декількох відсотків, то вирішення проблеми невідповідності кваліфікаційних навичок постає дуже актуальним питанням від якого залежить розвиток економіки Європи» (PwC радить Урядам, 2023). Не варто сподіватися, що університетська аудиторія може сформувати всі затребувані роботодавцем кваліфікаційні навички у належній якості. Тобто «освітня програма, яка передбачає неякісну практику на підприємствах та в організаціях з неефективною системою оцінювання набутих навичок, не може сформувати освітній продукт» (Чому випускники, 2022) тобто випускника високої якості. Цілком можливо, що основною причиною «кваліфікаційного розриву» є недооцінка університетами роль практики студентів» (Чому випускники, 2022). «Міжнародна організація праці (м. Женева) повідомляє, у країнах, де практика студентів та стажування випускників є поширеним, частка практикантів які отримують роботу на підприємствах, що були базами практик сягає 72%. Вірогідність отримання роботи на підприємствах випускників, які практику на цих підприємствах не проходили, становить 35%. І головне — на думку роботодавців, у шести з восьми галузей економіки

попередній досвід практики студента відіграє більш вагому роль для прийняття рішення роботодавцями», щодо надання місця роботи випускникам, ніж отримання освіти рівня магістра або проходження сертифікованої програми» (Де шукати втрачені навички, 2021).

З огляду на це, заклади вищої освіти мають шукати і знаходити спільну мову з ринком праці. Саме практика як зазначає компанія McKinsey & Company формує найбільш затребувані кваліфікаційні навички випускникам (Інфляція дипломів США, 2021; McKinsey & Company зазначає, 2022): аналітичне мислення, здатність вирішувати проблеми, комунікаційні навички та навички роботи у команді. Тобто нам потрібно через практику трансформувати навчальну діяльність студента у професійну діяльність фахівця. Розвиток системи вищої освіти України залежить від рівня співпраці університетів з роботодавцями, від того, наскільки наші ЗВО готові та спроможні задовольнити запити вітчизняного ринку праці» (Global Employment Trends, 2020). Таким чином, можна стверджувати, що «краща освітня система є запорукою економічного прогресу, але при цьому країни мусять створити робочі місця, які вимагають вищої кваліфікації, де за вищу зарплату зможуть працювати кваліфіковані фахівці» (Шлейхер, 2018, с. 101). Тобто, система вищої освіти повинна обслуговувати національну економіку (Шпак, Бардадим, 2022).

У цифрову епоху технології випереджають (Десятов, Мовчан, 2023) кваліфікаційні навички людей.

Технологічні інновації (Бардадим, 2021a; Бардадим, 2021b) роблять систему освіти відкритою до зовнішнього світу як цифрового, так і соціального. Сьогодні заклади вищої освіти мусять вдосконалити не тільки освітню послугу, освітній продукт, готувати здобувачів освіти до безпрецедентно швидких змін до професій, яких ми не можемо уявити, і до використання технології, яких ще не винайшли. Виходячи з цього потрібно залучати в освітню галузь «компетентних фахівців, етичних педагогів людей, які постійно вчать і співпрацюють з іншими, творцями, лідерами змін і будівничих спільнот» (Шлейхер, 2018, с. 237). Це означає зазнавати невдач, адаптуватися, навчатися і розвиватися. Розвиток науки та освіти — ось основні найбільш важливі передумови розвитку економіки країни. Роль держави в цьому процесі є визначальною, адже для відновлення економіки країни потрібно мати ви-

сококваліфіковані кадри, якими мала забезпечувати економіку система освіти. Саме така, високопродуктивна та кваліфікаційна якісна система вищої освіти потрібна країні зараз.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** В умовах реалізації стратегії інтелектуального розвитку в контексті цифровізації сучасної освітньої парадигми актуальним є вивчення міжнародного досвіду. Щодо забезпечення якості вищої освіти, якості управління освітніми установами; адаптація зарубіжних теорій і практики, ефективного впливу вищої освіти на продуктивність економіки, що є актуальним та важливим завданням для закладів вищої освіти України. Предметом подальших досліджень можуть бути порівняльний аналіз досвіду європейських країн щодо підготовки фахівців нової формації, які відповідають запиту ринку праці.

#### Список бібліографічних посилань

- 51% громадян України, 2021 – 51% громадян України, які обирають для навчання університети в інших країнах світу, обґрунтовують свій вибір бажанням подальшого працевлаштування за кордоном. *Facebook: Alex Kostiuk.* URL: <https://www.facebook.com/alex.kostiuk.9/posts/pfbid02JAenbQSZ2SdctgnPudt8Mvh5hMQQJDUNoSYygS0i7gxADdYZq5jazzEdhsRweLTml> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Бардадим, 2021a – Бардадим, О. (2021). Цифрова інфраструктура в Україні. *Теоретичні та практичні дослідження молодих науковців: XV Міжнародна науково-практична конференція магістрантів та аспірантів (01–03 грудня 2021 року)*. С. 327–328.
- Бардадим, 2021b – Бардадим, О.В. (2021). Роль цифрової трансформації освіти у підготовці вчителів природничого напрямку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, 1: 101–106. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4178>.
- Ганна Валеро та Джон ван Реснен, 2021 – Вчені Ганна Валеро з Лондонської школи економіки та Джон ван Реснен Масачусетського технологічного інституту. *Facebook: Alex Kostiuk.* URL: <https://www.facebook.com/alex.kostiuk.9/posts/pfbid0eQShT8sWQuESHpZzseJcw2WhLvrJBSV4LFTK7JD7LH9ZxwWXN4GKd5BwKxdjuhkG1> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Де шукати втрачені навички, 2021 – Де шукати втрачені кваліфікаційні навички випускників університетів (2021). *Facebook: Alex Kostiuk.* URL: <https://www.facebook.com/alex.kostiuk.9/posts/pfbid0NC9ktvqaa03kJxtTLgEMpvH5xMNVQsbsisboi8CGaWmdjNoSesjkk8HWqbHRNdoknl> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Десятов, 2022 – Десятов, Т. (2022). Стратегія розвитку закладу вищої освіти в умовах політико-економічних і соціокультурних змін. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, 1: 5–10. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-1-5-101>.
- Десятов, Мовчан, 2023 – Десятов, Т., Мовчан, В. (2023). Якість освіти: європейський досвід, розуміння поняття якості освіти у різні історичні епохи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, 3: 17–24. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-17-24>.
- Економетричний аналіз 15 країн світу, 2022 – Свого часу дослідник Дейвід Холланд з колегами провели економетричний аналіз 15 країн світу (2022). *Facebook: Alex Kostiuk.* URL: <https://www.facebook.com/alex.kostiuk.9/posts/pfbid02GH7d5N5hi5WNxxoGZGE8bJ2XYtAZcgVGPPcfRxfnV52mKjJohaBusW9AQE3JP2Gsl> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Звіти на базі досліджень, 2021 – У публічному доступі з'явилися два надзвичайно цікавих звіти на базі досліджень. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostiuk.9/posts/pfbid0TpnuuM1suH77EmNx9SbEsGf4qX7d18LwxFuaNp5qoELocZptPTLeczQYD5et7ijl> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Зростання частки, 2021 – Зростання частки працевлаштованих випускників університетів серед усього працюючого в економіці населення країни на 1%. *Facebook: Alex Kostiuk.* URL: <https://www.facebook.com/alex.kostiuk.9/posts/pfbid03B2Ad1uAxkfe8BFd17abMNVGCosn3vkVJHb88Rf2uXSbgz6DEpdrAM7Lv9m5oLg1l> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Індекс країн, 2021 – Індекс країн за здатністю конкурувати за таланти. *Facebook: Alex Kostiuk.* URL: <https://www.facebook.com/groups/314070194112/permalink/10160373567019113> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Інфляція дипломів США, 2021 – 48% – це показник інфляції дипломів про вищу освіту у ... США (2021). *Facebook: Alex Kostiuk.* URL: <https://www.facebook.com/groups/314070194112/permalink/10160438836569113> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Кваліфікаційні навички, 2021 – Кваліфікаційні навички працівника мають оновлюватися кожні 2–4 роки після закінчення університету. *Facebook: Alex Kostiuk.* URL: <https://www.facebook.com/groups/284339708674108/permalink/15417176269482> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Лебеда, 2014 – Лебеда, Т. (2014). Вплив освіти на економічну динаміку в Україні. *Економіка і прогнозування*, 4: 110–121. URL: [http://eip.org.ua/docs/EP\\_14\\_4\\_110\\_uk.pdf](http://eip.org.ua/docs/EP_14_4_110_uk.pdf).
- Про природу і цінність університетів, 2021 – О социально-экономической природе и ценности университетов (2021). *Facebook: Alex Kostiuk.* URL: <https://www.facebook.com/groups/261451893969652/permalink/3905779866203485> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Рівень осіб з вищою освітою, 2021 – Рівень осіб з вищою освітою в структурі економічно активного населення України потенційно справляє досить суттєвий позитивний вплив на динаміку виробництва нових видів продукції (2021). *Facebook: Alex Kostiuk.* URL: <https://www.facebook.com/alex.kostiuk.9/posts/pfbid02J3mkusXrNgztWrsuLFYSc2f6o87MDFgf9UL7Yswu5FzuEcUXpKWzj6D6oVamwjKN1> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Суспільний дискурс, 2021 – Шляхи розвитку української науки: суспільний дискурс, 2021. 10(172). 260 с. URL: [https://nbuviap.gov.ua/images/informaciyni\\_vidanya/shliahi\\_rozv\\_nauki/nauka10.2021.pdf](https://nbuviap.gov.ua/images/informaciyni_vidanya/shliahi_rozv_nauki/nauka10.2021.pdf) (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- У чому ми догнали Норвегію та Данію, 2021 – За яким показником система вищої освіти України є лідером серед країн Європи (2021). *Facebook: Alex Kostiuk.* URL: <https://www.facebook.com/alex.kostiuk.9/posts/pfbid032XYyYpiLZ4Fr8CDCQ5sEuqs6YXa9XUnu39rR58wcCW1bsTiEghThfWxXh8m9bRLdl> (Дата звернення 18.02.2024 р.).

- Університети мають виходити цей ринок, 2021 – Alex Kostyuk (2021): Університети повинні виходити на этот рынок. *Facebook: Olena Mykhailenko*. URL: <https://www.facebook.com/groups/post.industrial.digital.learning/permalink/2954546304830498> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Фахівці Єврокомісії, 2022 – Фахівці Єврокомісії у своєму звіті Skills mismatch and productivity in the EU зазначають (2022). *Facebook: Alex Kostyuk*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid028sbfU2whs57Zj3n3s5hNFri7Voy3JbPPCYGP7UeL8gxs438Ntft1U5GJSyzKJ3Jl> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Чим варто виміряти якість вищої освіти, 2021 – Чим варто виміряти якість вищої освіти? (2021). *Facebook: Alex Kostyuk*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0NH78pCkC6xd3Ee7QKThsQqNr6zk3sQTuKgBfJAcis39s6RkVh2na5MBmYw4mrLJf1> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Чому випускники, 2022 – Чому випускники університетів не задовольняють роботодавців. *Дзеркало тижня*, 20 лютого. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/chomu-vipuskniki-universitetiv-ne-zadovolnjajut-robotodavtsiv.html> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Шлейхер, 2018 – Шлейхер, А. (2018). Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття. Львів: Літопис. 296 с.
- Шпак, Бардадим, 2022 – Шпак, В., Бардадим, О. (2022). Формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів природничого напрямку: діяльнісний складник. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*, 90(1, 2): 153–170. <https://doi.org/10.38014/osvita.2022.90.14>.
- Як оцінюють кваліфікаційні навички, 2021 – Як оцінюють кваліфікаційні навички роботодавці та студенти, та чи існує між ними так званий «кваліфікаційний розрив»? *Facebook: Alex Kostyuk*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid023uVgfdidPiR4h23kqxjw6ypAZpEQZvnV5VDE3QmCfeLEeJtuhyqZWnS8WBKhs468l> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Galor, Tsiddon, 1997 – Galor, O., Tsiddon, D. (1997). The Distribution of Human Capital and Economic Growth. *Journal of Economic Growth*, 2: 93–124 <https://doi.org/10.1023/A:1009785714248>.
- Global Employment Trends, 2020 – Зовсім недавно Міжнародна організація праці підготувала дуже змістовний аналітичний звіт «Global Employment Trends for Youth 2020». *Facebook: Alex Kostyuk*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0JXjNNyeKUIJbSRAQPvQzR3FMwBmm5R6JFa7Q9UGCW7xh2Pr3He1gWrrG8q6Vua8MZl> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Global skills, 2018 – The global skills gap in the 21st Century. QS Quacquarelli Symonds Ltd. 30 p. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.topuniversities.com/sites/default/files/qsglobalsskillsgapreport.pdf>.
- Global Talent Competitiveness Index, 2021 – Декілька тижнів тому одна з найбільш відомих у світі бізнес-шкіл INSEAD. URL: <https://www.facebook.com/groups/314070194112/permalink/10160373567019113> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Hanushek, 2016 – Hanushek, E. (2016). Will more higher education improve economic growth. *Oxford Review of Economic Policy*. 32(4): 538–552. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/oxrep/grw025>.
- How Your University, 2022 – Згідно нещодавнього аналітичного дослідження від освітньої платформи Coursera (2023). *Facebook: Alex Kostyuk*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0rX7HF6iApFAeRhUaVpJ97t9L7rhgJL3Rpkb1HC8dmjEziGv7C1ajfGbsbxGZcqZol> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- INSEAD, 2021 – The Global Talent Competitiveness Index 2021: Talent Competitiveness in Times of COVID, Fontainebleau, France. 328 p. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.insead.edu/sites/default/files/assets/dept/fr/gtci/GTCI-2021-Report.pdf>.
- Judson, 1998 – Judson, R. (1998). Economic Growth and Investment in Education: How Allocation Matters. *Journal of Economic Growth*, 3: 337–359 <https://doi.org/10.1023/A:1009763906365>.
- KPI, 2021 – Система збалансованих показників ефективності діяльності університету (KPI) (2021). *Facebook: Alex Kostyuk*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0ifodwBM3AgTVhcypZMob37cbspZQ9CGTMUTWu3ZXkCtTzfzq63QXpxgdLCbedES8l> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- McKinsey & Company зазначає, 2022 – Відома компанія McKinsey & Company зазначає, що левову частку особистого капіталу людини (2022). *Facebook: Alex Kostyuk*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02Zznjfu1ewKk9My8u2sek1dmWrMDjBVkeq9jEq1hvChbn2fHQ1qcpLDNFtgvPZsb8l> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Mission Talent, 2019 – Mass uniqueness: a global challenge for one billion workers. BCG. 60 p. URL: [https://worldskills2019.com/application/files/2715/6690/3205/ENG\\_BCG\\_Mas\\_Unikum\\_August\\_17.pdf](https://worldskills2019.com/application/files/2715/6690/3205/ENG_BCG_Mas_Unikum_August_17.pdf) (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Our Impact, 2016 – Our Impact (2016). The Economic, Social and Cultural Impact of the University of Birmingham. Edgbaston, Birmingham. 16 p. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.birmingham.ac.uk/documents/university/economic-impact-brochure-summary.pdf>.
- PwC радить Урядам, 2023 – Де PricewaterhouseCoopers (PwC) радить Урядам країн світу шукати фактори росту ВВП та зайнятості (2023). *Facebook: Alex Kostyuk*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02W1GG7oySo8R6EPCue3GmDVH4rwdW7uwgALycXr5q6Lm6oWq6kWkeafWTzCwwekzql> (Дата звернення 18.02.2024 р.).
- Skills Mismatch. 2019 – Skills Mismatch and Productivity in the EU. *Economy and Finance*. Retrieved 18.02.2024, from [https://economy-finance.ec.europa.eu/publications/skills-mismatch-and-productivity-eu\\_en](https://economy-finance.ec.europa.eu/publications/skills-mismatch-and-productivity-eu_en).
- Technology and the future of jobs, 2020 – Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the future of jobs. Geneva: International Labour Office. 184 p. Retrieved 18.02.2024, from [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_737648.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_737648.pdf).
- Valero, Reenen, 2019 – Valero, A., van Reenen, J. (2019). The economic impact of universities: Evidence from across the globe. *Economics of Education Review*, 68: 53–67. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775718300414?via%3Dihub>.
- Youth Jobs, 2019 – Youth Jobs, Skill and Educational Mismatches in Africa (2019): Working Paper Series n°326. November. 54 p. Retrieved 18.02.2024, from [https://www.afdb.org/sites/default/files/documents/publications/wps\\_no\\_326\\_youth\\_jobs\\_skill\\_and\\_educational\\_mismatches\\_in\\_africa\\_f1.pdf?fbclid=IwAR0oD77Vnt2XG4jlrGh4HwyqEWqLBFuBaKy7IIptJSYYdglEVn1TB8CzIZU](https://www.afdb.org/sites/default/files/documents/publications/wps_no_326_youth_jobs_skill_and_educational_mismatches_in_africa_f1.pdf?fbclid=IwAR0oD77Vnt2XG4jlrGh4HwyqEWqLBFuBaKy7IIptJSYYdglEVn1TB8CzIZU).



## References

- 51% of Ukrainian citizens who choose universities in other countries of the world for their studies justify their choice by the desire for further employment abroad. *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02JAenbQSZ2SdctgnPudt8Mvh5hMQQJDUNoSYygSoi7gxADdYZq5jazrEdhsRweLTml> [in Ukr].
- Bardadym, O. (2021a). Digital infrastructure in Ukraine. *Theoretical and practical research of young scientists: XV International Scientific and Practical Conference of Master's and Postgraduate Students* (December 01–03, 2021). P. 327–328 [in Ukr].
- Бардадим, О.В. (2021b). Роль цифрової трансформації освіти у підготовці вчителів природничого напрямку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, 1: 101–106. Retrieved from <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/4178> [in Ukr].
- Вчені Ганна Валеро з Лондонської школи економіки та Джон ван Реєнен Масачусетського технологічного інституту. *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0eQShT8sWQuESHpZzseJcw2WhLVrJBSV4LFTK7JD7LH9ZxwWXN4GKd5BwKxdjuhkGl> [in Ukr].
- Де шукати втрачені кваліфікаційні навички випускників університетів (2021). *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0NC9ktvqaa03kXjtTLgEMpvH5xMnWQsbisboi8CGaWmdjNoSesjkk8HWqbHRNdoknl> [in Ukr].
- Десятов, Т. (2022). Стратегія розвитку закладу вищої освіти в умовах політико-економічних і соціокультурних змін. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, 1: 5–10. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-1-5-10> [in Ukr].
- Десятов, Т., Мовчан, В. (2023). Якість освіти: європейський досвід, розуміння поняття якості освіти у різні історичні епохи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, 3: 17–24. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-17-24> [in Ukr].
- Свого часу дослідник Дейвід Холланд з колегами провели економетричний аналіз 15 країн світу (2022). *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02GH7d5N5hi5WNxxoGZGE8bJ2XYtAZcgVGPpCpXfnV52mKjJohaBusW9AQE3JP2Gsl> [in Ukr].
- У публічному доступі з'явилися два надзвичайно цікавих звіти на базі досліджень. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0TprnuuM1suH77EmNx9SbEsgf4qX7d18LwxFuaNp5qoELocZptPTLeczQYD5et7ijl> [in Ukr].
- Зростання частки працівників університетів серед усього працюючого в економіці населення країни на 1%. *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid03B2Ad1uAxkfe8BFd17abMnWGCosn3vkVJHb88Rf2uXSbgz6DEpdrAM7Lv9m5oLg1l> [in Ukr].
- Індекс країн за здатністю конкурувати за таланти. *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/groups/314070194112/permalink/10160373567019113> [in Ukr].
- 48% – це показник інфляції дипломів про вищу освіту у ... США (2021). *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/groups/314070194112/permalink/10160438836569113> [in Ukr].
- Кваліфікаційні навички працівника мають оновлюватися кожні 2–4 роки після закінчення університету. *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/groups/284339708674108/permalink/15417176269482> [in Ukr].
- Лебеда, Т. (2014). Вплив освіти на економічну динаміку в Україні. *Економіка і прогнозування*, 4: 110–121. URL: [http://eip.org.ua/docs/EP\\_14\\_4\\_110\\_uk.pdf](http://eip.org.ua/docs/EP_14_4_110_uk.pdf) [in Ukr].
- О социально-экономической природе и ценности университетов (2021). *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/groups/261451893969652/permalink/3905779866203485> [in Ukr].
- Рівень осіб з вищою освітою в структурі економічно активного населення України потенційно справляє досить суттєвий позитивний вплив на динаміку виробництва нових видів продукції (2021). *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02J3mkusXrNgztWrsuLFYSc2f6o87MDFgf9UL7Yswu5FzuEcUXpKWzj6D6oVamwjKNI> [in Ukr].
- Шляхи розвитку української науки: суспільний дискурс, 2021. 10(172). 260 с. Retrieved 18.02.2024, from: [https://nbuviap.gov.ua/images/informaciyni\\_vidanya/shliahi\\_rozv\\_nauki/nauka10.2021.pdf](https://nbuviap.gov.ua/images/informaciyni_vidanya/shliahi_rozv_nauki/nauka10.2021.pdf) [in Ukr].
- За яким показником система вищої освіти України є лідером серед країн Європи (2021). *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid032XYyYpiLZ4Fr8CDCQ5sEuqs6YXa9XUnu39rR58wcCW1bsTiEghThfWxX8m9bRLdl> [in Ukr].
- Alex Kostyuk (2021): Университеты должны выходить на этот рынок. *Facebook: Olena Mykhailenko*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/groups/post.industrial.digital.learning/permalink/2954546304830498> [in Ukr].
- Фахівці Єврокомісії у своєму звіті Skills mismatch and productivity in the EU зазначають (2022). *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid028sbfU2whs57Zjj3n3s5hNFRi7Voy3JbPPCYGP7UeL8gxs438NTf1U5GJSyzKJ3Jl> [in Ukr].
- Чим варто виміряти якість вищої освіти? (2021). *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0HN78pCkC6xd3Ee7QKThsQqNr6zk3sQTuKgBfJAc39s6RkVfh2nA5MBmYW4mrLJF1> [in Ukr].
- Чому випускники університетів не задовольняють роботодавців. *Дзеркало тижня*, 20 лютого. Retrieved 18.02.2024, from <https://zn.ua/uk/EDUCATION/chomu-vipuskniki-universitetiv-ne-zadovolnjajut-robotodavtsiv.html> [in Ukr].
- Шлейхер, А. (2018). Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття. Львів: Літопис. 296 с. [in Ukr].
- Шпак, В., Бардадим, О. (2022). Формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів природничого напрямку: діяльнісний складник. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*, 90(1, 2): 153–170. <https://doi.org/10.38014/osvita.2022.90.14> [in Ukr].
- Як оцінюють кваліфікаційні навички роботодавці та студенти, та чи існує між ними так званий «кваліфікаційний розрив»? *Facebook: Alex Kostyuk*. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid023uVgfdidPiR4h23kqxjw6yupAZpEQZvnV5VDE3QmCfeLEeJtuhyqZWnS8WBKhs468l> [in Ukr].
- Galor, O., Tsiddon, D. (1997). The Distribution of Human Capital and Economic Growth. *Journal of Economic Growth*, 2: 93–124 <https://doi.org/10.1023/A:1009785714248>

- Зовсім недавно Міжнародна організація праці підготувала дуже змістовний аналітичний звіт «Global Employment Trends for Youth 2020». *Facebook*: Alex Kostyuk. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0JXjNNyeKUJbSRAQPvQzR3FMwBmm5R6JFa7Q9UgCW7xh2Pr3He1gWrrG8q6Vua8MZl> [in Ukr].
- The global skills gap in the 21st Century. QS Quacquarelli Symonds Ltd. 30 p. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.topuniversities.com/sites/default/files/qsglobalskillsgapreport.pdf>.
- Де кілька тижнів тому одна з найбільш відомих у світі бізнес-шкіл INSEAD. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/groups/314070194112/permalink/10160373567019113> [in Ukr].
- Hanushek, E. (2016). Will more higher education improve economic growth. *Oxford Review of Economic Policy*, 32(4): 538–552. Retrieved 18.02.2024, from <https://doi.org/10.1093/oxrep/grw025>.
- Згідно нещодавнього аналітичного дослідження від освітньої платформи Coursera (2023). *Facebook*: Alex Kostyuk. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0rX7HF6iApFAeRhUaVpJ97t9L7rhgJL3RPkb1HC8dmjEziGv7C1ajfGbsbxGZcqZol> [in Ukr].
- The Global Talent Competitiveness Index 2021: Talent Competitiveness in Times of COVID, Fontainebleau, France. 328 p. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.insead.edu/sites/default/files/assets/dept/fr/gtci/GTCI-2021-Report.pdf>
- Judson, R. (1998). Economic Growth and Investment in Education: How Allocation Matters. *Journal of Economic Growth*, 3: 337–359 <https://doi.org/10.1023/A:1009763906365>
- Система збалансованих показників ефективності діяльності університету (KPI) (2021). *Facebook*: Alex Kostyuk. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0ifodwBM3AgTVhcyрZMob37cbspZQ9CGTMUTWu3ZXkCtTzfq63QXpxgdLCbedES8l> [in Ukr].
- Відома компанія McKinsey & Company зазначає, що левову частку особистого капіталу людини (2022). *Facebook*: Alex Kostyuk. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02ZznjfU1ewKk9My8u2sek1dmWrMDjBVkeq9jEq1hvChbn2fHQ1qcpLDNftgvPZsb8l> [in Ukr].
- Mass uniqueness: a global challenge for one billion workers. BCG. 60 p. URL: [https://worldskills2019.com/application/files/2715/6690/3205/ENG\\_BCG\\_Mas\\_Unikum\\_August\\_17.pdf](https://worldskills2019.com/application/files/2715/6690/3205/ENG_BCG_Mas_Unikum_August_17.pdf) (Дата звернення 18.02.2024 р.)
- Our Impact (2016). The Economic, Social and Cultural Impact of the University of Birmingham. Edgbaston, Birmingham. 16 p. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.birmingham.ac.uk/documents/university/economic-impact-brochure-summary.pdf>.
- Де PricewaterhouseCoopers (PwC) радить Урядам країн світу шукати фактори росту ВВП та зайнятості (2023). *Facebook*: Alex Kostyuk. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02W1GG7oySo8R6EPCue3GmDVH4rwdW7uwgALycXr5q6kQ6kWkeafWTzCwwekzql> [in Ukr].
- Skills Mismatch and Productivity in the EU. *Economy and Finance*. Retrieved 18.02.2024, from [https://economy-finance.ec.europa.eu/publications/skills-mismatch-and-productivity-eu\\_en](https://economy-finance.ec.europa.eu/publications/skills-mismatch-and-productivity-eu_en).
- Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the future of jobs. Geneva: International Labour Office. 184 p. Retrieved 18.02.2024, from [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_737648.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_737648.pdf).
- Valero, A., van Reenen, J. (2019). The economic impact of universities: Evidence from across the globe. *Economics of Education Review*, 68: 53–67. Retrieved 18.02.2024, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775718300414?via%3Dihub>
- Youth Jobs, Skill and Educational Mismatches in Africa (2019): Working Paper Series n°326. November. 54 p. Retrieved 18.02.2024, from [https://www.afdb.org/sites/default/files/documents/publications/wps\\_no\\_326\\_youth\\_jobs\\_skill\\_and\\_educational\\_mismatches\\_in\\_africa\\_f1.pdf?fbclid=IwAR0oD77Vnt2XG4jlrGh4HwyqEWqLBFuBaKy7IIptJSYYdglEVn1TB8CzIZU](https://www.afdb.org/sites/default/files/documents/publications/wps_no_326_youth_jobs_skill_and_educational_mismatches_in_africa_f1.pdf?fbclid=IwAR0oD77Vnt2XG4jlrGh4HwyqEWqLBFuBaKy7IIptJSYYdglEVn1TB8CzIZU).

### DESYATOV Tymofiy

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

#### THE IMPACT OF HIGHER EDUCATION ON ECONOMIC DEVELOPMENT IN UKRAINE AND THE EU

**Summary.** The article raises and reveals an important, yet poorly understood problem in educational and pedagogical sciences, namely the impact of higher education on economic dynamics.

The main processes within higher education, which should ensure the innovation of its nature and, as a result, the quality of education, are investigated. It is analyzed how the higher education system influences the productivity of the economy by means of the graduate employment rate. It is shown that the development of the knowledge economy and the growing importance of the educational services sector require qualitative changes in the conceptual foundations of professional training of new specialists.


The role of digital education, which forms the innovativeness and entrepreneurship of higher education stu-


dents and the competencies that are most in demand by stakeholders, is noted.

A socio-economic analysis of the activities of universities in the USA and Europe is carried out. It is proved that it is necessary to develop curricula in partnership with stakeholders, communicate with local businesses, and participate in economic processes. It is shown that the development of the Ukrainian higher education system depends on the level of cooperation between universities and employers.

**Keywords:** dual education; educational product; labor market; econometric analysis; qualification gap; internship; digital education; innovative economy; local business; productivity; return on investment; human capital.


Одержано редакцією 19.02.2024  
Прийнято до публікації 02.03.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-51-57>

 <https://orcid.org/0000-0002-9485-6111>


#### УСАТОВА Ірина

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри спортивних ігор,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: usat\_ova@ukr.net

 <https://orcid.org/0009-0005-0248-324X>

#### КОРОЛЬ Тетяна

старша викладачка кафедри спортивних ігор,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: korolta88@vu.cdu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-4904-7841>

#### ВЕДМЕДЮК Артем

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: artemved777.81@vu.cdu.edu.ua

УДК: 378.147.091.214.18-027.557(045)

### МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

*У статті розглядаються проблеми впровадження та використання міждисциплінарного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців.*

*Зауважено, що реалізація цього підходу обумовлена сучасним станом у сфері вищої професійної освіти і навчання, у тому числі процесом модернізації, який наразі перейшов від етапу проектування та затвердження нормативних вимог до етапу практичної реалізації компетентнісного підходу через розробку освітніх програм. Зазначено, що недостатність глибини міждисциплінарної інтеграції призводила до недостатнього засвоєння студентами низки тем.*

*Використання міждисциплінарного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців розглядається як частина процесу формування їх професійної компетентності шляхом реалізації зв'язків із дисциплінами гуманітарної, соціально-економічної та природно-наукової підготовки. Зі спрямованістю на ефективне навчання розглянуті міждисциплінарні зв'язки, погодженість навчальних програм, детерміновані дидактичними цілями та змістом.*

*З'ясовано, що при компетентнісному підході міждисциплінарні зв'язки дозволяють переносити знання, вміння та навички із одної сфери науки і професійної діяльності до інших. Доведено, що саме міждисциплінарний підхід спрямований на зв'язок дисциплін, коли згладжуються протиріччя в опануванні ідей, методів і прийомів дослідження між науками та відбувається комплексне використання у професійній діяльності теорії і практики, отриманих на основі вивчених дисциплін.*

*Розглянуті як суттєві переваги, так і проблеми, що виникають при використанні міждисциплінарного підходу.*

**Ключові слова:** міждисциплінарний підхід; міждисциплінарні зв'язки; компетенція; інтегративний підхід; понятійно-термінологічний апарат; професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Досліджуючи національне законодавство, констатуємо, що головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України. Важливою умовою забезпечення якості професійної підготовки сучасних фахівців є поєднання теоретичних знань з практичними навичками. Тому важливо вдосконалити навчальні програми, спрямовані на формування комплексу професійних компетентностей, які враховують вимоги сучасного ринку праці та потреби суспільства. Також важливою є взаємодія освітніх закладів з підприємствами та іншими установами, що дозволяє студентам отримати практичний досвід та відчувати себе частиною професійного середовища ще під час навчання.

Система освіти, на зауваження Н. Гуменної має забезпечувати:

– формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється;

– збереження і продовження української культурно-історичної традиції, виховання шанобливого ставлення до українських національних святинь, української мови;

– підготовку людей високої освіченості та моралі, компетентних фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукомістких та конкурентоспроможних на ринку праці тощо (Гуменна, 2019, с. 121–122).

Професійна освіта студентів нерозривно пов'язана із загальним рівнем культури особистості, а ключову роль у підготовці майбутнього фахівця відіграє процес формування ціннісних орієнтацій, етичних

принципів та соціальних компетентностей. Нинішні вимоги ринку праці передбачають, що крім професійних знань та навичок, фахівець має бути також морально й етично зрілим, вміти ефективно спілкуватися та працювати в команді, розуміти соціокультурні та міжнародні контексти своєї діяльності. Такий підхід до підготовки фахівців передбачає впровадження в освітні програми навчання модулів з етики, культурної компетентності, а також активне використання методів та форм роботи, спрямованих на розвиток особистісних якостей та соціальних навичок у майбутніх фахівців.

Враховуючи наведене, можна виокремити три основні завдання сучасної освіти, а саме: формування гармонійної особистості; формування патріотично налаштованого громадянина; формування компетентного фахівця. Цілісний розвиток людини у контексті формування особистості, громадянина та фахівця передбачає насамперед пошук резервів удосконалення сучасного навчального процесу. Неможливо досягнути освіти нової якості застарілими способами.

У сучасних умовах вища освіта потребує нових стратегій розвитку та моделей навчання, які відповідали б викликам сучасності. Один із напрямів активних пошуків нових педагогічних рішень полягає у міждисциплінарній інтеграції, за допомогою якої не лише вирішуються завдання навчання, розвитку та виховання студентів на якісно новому рівні, але й закладається фундамент для комплексного бачення, підходу та вирішення складних проблем реальної дійсності (Гуменна, 2019, с. 122–123).

З початку XXI ст. у науці поширилась тенденція синтезу знань у межах суміжних дисциплін, в основі якої лежить парадигма цілісності та міждисциплінарного підходу до досліджень, організації науки і отримання освіти з використанням інноваційних проблемно-проектних методів.

А. Колот зауважує, що міждисциплінарність перетворилася у термін, з одного боку, який містить «інтегративний характер сучасного етапу наукового пізнання», що свідчить про недостатність дисциплінарного, тобто однобічного, «галузевого» принципу пізнання. З іншого боку – припускає професійну мобільність освітнього процесу (оперативне реагування на постійно виникаючі зміни у професійній, науковій, теоретичній і практичній діяльності), а також симбіоз змістовних аспектів навчання, умінь, навичок і компетенцій (Колот, 2014b, с. 19).

Таким чином, міждисциплінарність є важливим елементом сучасного освітнього процесу, який сприяє підготовці компетентних та гнучких фахівців, здатних працювати в умовах швидкозмінюваного світу,

сприяє глибшому розумінню теми з різних точок зору та підвищує ефективність навчання, дозволяє студентам отримати комплексне уявлення про предмет, розширити свій кругозір та розвинути навички розв'язання складних проблем.

Однією із сутнісних характеристик, на думку О. Коцан, є процес набуття майбутніми фахівцями компетентностей педагогічної діяльності, а також інтегративність, яка відображає суспільну потребу сучасності у підготовці універсально освіченого фахівця зі сформованим потенціалом особистості, загальною і професійною культурою, здатного охоплювати цілісну картину світу у сукупності уявлень, поглядів, цінностей, традицій, ментальності, різновекторних тенденцій (Коцан, 2021, с. 133–134).

Тому, вирішення цього завдання актуалізує застосування міждисциплінарного підходу як одного із векторів поєднання теорії і практики у професійній підготовці майбутніх фахівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Явища і процеси, що перебувають за кадром міждисциплінарності, є достатньо складними, багатоплановими і різновекторними, а тому проблематично дати вичерпну характеристику цього феномена в одному, хоча й широкому форматі.

Здійснений аналіз наукових джерел показав, що обґрунтування науковцями методології міждисциплінарного підходу у різних галузях знань виокремлює аспекти наукових досліджень та організації освітнього процесу як основні. Міждисциплінарний підхід як передумову та домінуючу розв'язку в освітній діяльності наведено у наукових працях А. Колота, Т. Крепс, О. Приятельчук, О. Ступницького, А. Філіпенка, Л. Яковенка, В. Желанової, О. Кравченко, В. Кременя, В. Огнев'юка, В. Сисєвої та інших. Реалізацію принципів міждисциплінарності як основи освітніх інновацій висвітлено в роботах Ж. Аллака, Р. Акоффа, К. Ангеловські, В. Андрущенко, М. Берулави, Б. Гершунського, В. Докучаєвої, В. Вершиніна, І. Зязюна, А. Подимоної, Н. Ничкало, П. Сауха та інших. Здійснений аналіз наукових джерел щодо вищезазначеної тематики показав, що науковці вважають міждисциплінарний підхід особливо важливим для розвитку науки та освіти у сучасних умовах глобалізації, однак, на нашу думку, проблема його реалізації у професійній підготовці майбутніх фахівців не знайшла остаточного вирішення.

**Метою дослідження** є – обґрунтування важливості встановлення та практичного застосування міждисциплінарного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Міждисциплінарний підхід науковці розуміють як спосіб взаємодії між науками, коли пізнан-

ня досягається лише у разі поєднання зусиль окремих наук. Окрім того, для розуміння складних проблем і явищ сучасності необхідно використовувати знання з різних галузей науки, а також враховувати інтердисциплінарні зв'язки і взаємовпливи між ними. Такий підхід дозволяє створювати комплексні рішення для різноманітних проблем, що виникають у сучасному світі, забезпечуючи більш глибоке розуміння суті явищ та більш ефективні стратегії їх вирішення. Міждисциплінарний підхід стимулює науковий прогрес та сприяє виникненню нових напрямків досліджень, що відображають складність сучасної реальності і потреби суспільства.

О. Ступницький та О. Приятельчук вважають, що міждисциплінарний підхід, з одного боку, сприяє формуванню зв'язку між дисциплінами (нівелюються протиріччя у засвоєнні знань, ідей, методів між науками), а з іншого – сприяє комплексному застосуванню у професійній діяльності теорії і практики, отриманих на основі вивчення дисциплін. Автори зазначають, що міждисциплінарна інтеграція визначає багаторівневий підхід, заснований на концепції, що навчальна і професійна діяльність є адекватною підставою для інтегративного синтезу знань, надійним і ефективним засобом забезпечення спадкоємності у формуванні універсальних компетенцій (Ступницький, Приятельчук, 2021).

Міждисциплінарність, на думку В. Желанової, передбачає взаємодію різних галузей наукового знання під час вивчення того ж самого об'єкта у разі зосередження на власному предметі. Міждисциплінарний підхід не обмежує знання, а створює умови для реалізації зв'язків між різними науками, що уможливає отримання потрібних і достатніх знань під час вивчення об'єкту дослідження; забезпечує інтеграцію наукових концепцій, теорій, інформації, фактів, методів із метою отримання системного знання про реальні явища освіти; сприяє розв'язанню протиріччя між розрізненим засвоєнням знань і необхідністю їх синтезу задля цілісного і комплексного застосування у діяльності та житті людини (Желанова, 2021, с. 478).

Нам імпонує твердження О. Ребрової та Г. Ребрової про те, що «мислити міждисциплінарно ... означає охоплювати свідомістю коло зв'язків, властивих предмету пізнання, спираючись на полімодальні джерела інформації та враховуючи різні думки щодо предмета, який досліджують, пояснюють та інтерпретують» (Реброва, О. & Реброва, Г., 2018, с. 54).

Вважаємо, що розглядати питання з інтердисциплінарної перспективи означає використовувати інтегративний підхід до розв'язання проблем і вирішення завдань, що полягає в поєднанні знань, методів і

концепцій з різних наукових дисциплін. Це вимагає здатності розглядати проблеми з різних точок зору та застосовувати різноманітні підходи і методи для їх вирішення. Мислення міждисциплінарно дає можливість розширювати горизонти, здобувати нові погляди на проблеми та знаходити більш ефективні та інноваційні шляхи досягнення цілей. Це важливий аспект для наукового розвитку, розв'язання складних соціальних проблем та створення нових можливостей для прогресу.

Серед суттєвих характеристик міждисциплінарного підходу науковці особливо наголошують на інноваційності, що уможливає отримання нових знань. О. Олексюк слушно зауважує, що нове знання виникає тільки у просторі всезагальних міждисциплінарних зв'язків, де перетинаються наукові дисципліни, вивчення яких сприяє інноваційному розвитку освіти (Олексюк, 2020, с. 7).

Міждисциплінарність як принцип навчання суттєво впливає на організацію самостійної й пізнавально-дослідної роботи майбутніх фахівців, мотивує їх переносити та трансформувати знання з однієї дисципліни для вивчення іншої на основі цілісного сприйняття та розуміння раніше опрацьованих відомостей, узагальнення і систематизації набутого досвіду, акцентування уваги на різних характеристиках об'єкта вивчення й способах діяльності.

Майбутній фахівець, багаторазово застосовуючи знання з кожної дисципліни, яку він вивчає або вивчив, за межами самої дисципліни, в нових умовах формує вміння застосовувати міждисциплінарні зв'язки і у професійній діяльності. Однак педагогічна практика свідчить про низький рівень сформованості у студентів навиків порівняння, співвідношення, зіставлення, протиставлення, трансформації (перетворення), узагальнення, знаходження спільних точок дотику між різними явищами, протилежними позиціями (ученнями, концепціями, підходами), а також уявленнями, які синтезовані сукупністю знань різного походження. У процесі своїх розмірковувань (під час опитування на практичному чи семінарському занятті) студенти нечасто використовують прийом синтезування індивідуального досвіду (життєвої філософії). Тож, як бачимо, існує протиріччя між можливим рівнем міждисциплінарних зв'язків та інтеграції різних дисциплін і реальним, між рівнем теоретичної розробки проблеми та ступенем практичного впровадження конкретних висновків і рекомендацій (Колот, 2014а, с. 76–77).

При цьому важливим чинником в організації освітнього процесу на засадах міждисциплінарного підходу з професійної підготовки майбутніх фахівців має бути розробка і впровадження інтегрованих

курсів або навчальних програм, які поєднують знання та методи з різних галузей, сприяючи комплексному розумінню теми та розвитку міждисциплінарних навичок у студентів.

Тому, на нашу думку, у розв'язанні актуальних завдань професійної підготовки майбутнього фахівця важливо здійснити такі дії: – виокремити проблеми в навчанні, які можна вирішити впровадженням у процес навчання інтегрованих занять; – залежно від виокремлених проблем, а також відповідно до мети освіти та конкретного заняття обрати допоміжні дисципліни; – спільно з викладачем допоміжної дисципліни продумати зміст заняття; – обрати найбільш ефективні форми проведення інтегрованих занять; – обрати форми контролю за досягненням визначеної мети.

Згідно з науковими дослідженнями в основі міждисциплінарної інтеграції зазвичай лежить поняття міждисциплінарності, під якою розуміється взаємодія між двома або декількома різними дисциплінами, яка може варіювати від простого обміну ідеями до взаємної інтеграції цілих концепцій, методологій, епістемології, термінології, даних дослідницької та освітньої діяльності широкої сфери.

О. Микитюк наголошує, що міждисциплінарна інтеграція розглядається як процес узгодження змісту навчальних дисциплін із позиції відображення ними єдиних, безперервних і цілісних явищ професійної діяльності, можливість використання студентом усього комплексу досягнень відповідної дисципліни у діалектичній єдності з іншими предметами та навчальними курсами, узгодження у єдиному освітньому процесі мети та завдань окремих теоретичних і практичних дисциплін, спеціальностей і закладу вищої освіти загалом. Міждисциплінарна інтеграція є інструментом, за допомогою якого викладачі та студенти використовують зміст кожної дисципліни з метою побудови відповідного предметного відображення явища чи процесу, які розглядаються, й об'єднання цих відображень у цілісну картину професійної діяльності (Микитюк, 2013).

Одним із ефективних способів реалізації міждисциплінарної інтеграції у підготовці майбутніх фахівців є використання в навчальному процесі закладів вищої освіти проектного методу, який дозволяє студентам спільно працювати над реальними завданнями та проблемами, використовуючи знання та навички з різних галузей науки для досягнення конкретних цілей і отримання практичних навичок, оскільки за допомогою проектною діяльності відбувається перетворення та вдосконалення різних аспектів існуючої реальності. Студенти в процесі роботи над проектами змушені аналізувати складні проблеми, розробляти

та втілювати інноваційні рішення, співпрацювати з колегами з різних спеціальностей та обмінюватися знаннями, що сприяє зростанню їх критичного мислення, творчого потенціалу та професійних компетенцій.

Для отримання конкретного інноваційного продукту необхідно здійснювати проектну діяльність регулярно, оскільки це дозволяє систематично вдосконалювати процеси розробки, випробовувати та апробувати нові ідеї та технології, а також залучати різноманітний досвід і експертизу для досягнення поставлених цілей. Регулярна проектна діяльність сприяє не лише створенню інноваційних продуктів, але й розвитку творчого мислення, комунікативних та організаційних навичок учасників, освоювати нові способи її ведення, діяти в команді, аналізувати якість виконаних проектів і коригувати помилкові дії.

Сьогодні забезпечення міждисциплінарних зв'язків у підготовці майбутніх фахівців – одне з основних завдань сучасної системи навчання, яке повинно планово впроваджуватися у навчальний процес за активної участі керівників закладу вищої освіти, відповідальних за розробку навчальних програм (Лисенко, 2024), а також залучення викладачів з різних фахових галузей для спільної розробки та впровадження міждисциплінарних курсів та проектів засобами стимулювання активної співпраці між викладачами різних дисциплін, організацією спільних семінарів та практичних занять, а також створенням спеціалізованих міждисциплінарних центрів або лабораторій, де студенти мають можливість співпрацювати та обмінюватися досвідом ідеями з різних галузей знань.

В. Козлов вважає, що міждисциплінарні зв'язки професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти є конкретним виразом інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в науці та суспільстві. Ці зв'язки відіграють важливу роль у підвищенні ефективності практичної і науково-теоретичної підготовки студентів, суттєвою особливістю якої є оволодіння ними узагальненими навичками пізнавальної діяльності. З допомогою міждисциплінарних зв'язків не тільки на якісно новому рівні вирішуються завдання навчання, розвитку і виховання студентів, а й закладається фундамент для комплексного бачення й оволодіння прийомами вирішення складних проблем реальної дійсності (Козлов, Томашевська & Кузнецов, 2018, с. 58).

На переконання авторів для міждисциплінарного навчання взаємодія між різними поняттями має важливе значення, оскільки: – студенти дуже мотивовані, оскільки мають зацікавленість у вивченні цікавих для них тем. Як результат, зміст часто ко-

реалює з життєвим досвідом, даючи справжню мету для навчання та підключення до реального контексту. Отже, навчання стає значущим, цілеспрямованим та більш глибоким, що приводить до накопичення досвіду, який залишається в учня на все життя; – студенти глибше висвітлюють теми, тому що вони розглядають багато різноманітних аспектів, за якими тема може бути опрацьована; – використовуються та розвиваються навички критичного мислення, оскільки студенти перетинають дисциплінарні кордони, щоб проаналізувати інші погляди, а також порівняти та виокремити поняття за певною тематикою; – студенти починають консолідувати навчання, синтезуючи ідеї з багатьох позицій та розглядаючи альтернативні способи отримання знань; – вивчення тем у рамках цілого ряду тематичних меж мотивує студентів розвивати нові знання в різних предметних сферах; – сформовані навички критичного мислення, синтезу та дослідження застосовуватимуться до подальшого навчання й набуття майбутнього досвіду; – міждисциплінарні знання та знання з різних окремих дисциплін можуть сприяти більшій творчості (Козлов, Томашевська & Кузнецов, 2018, с. 60).

З іншого боку, вдосконалення навчання, підвищення ефективності та якості навчального процесу належать до обов'язків викладача. Він повинен забезпечити максимальне використання навчального часу, науковість і послідовність викладу матеріалу, аби студенти усвідомлено його сприймали, вміли аналізувати та робити висновки щодо фактів, доводів і спостережень. Водночас викладач повинен вміти швидко й об'єктивно визначати ступінь і здатність засвоєння студентами нового матеріалу шляхом застосування різноманітних методів оцінювання, включаючи практичні завдання, тестування, дискусії та індивідуальні проекти. Також важливо враховувати індивідуальні особливості кожного студента та вчасно надавати підтримку та додаткові пояснення для тих, хто потребує додаткової допомоги.

Вважаємо, що модель процесу навчання майбутніх фахівців, побудована на засадах міждисциплінарної інтеграції, повинна бути системою, в якій поєднані такі компоненти: – мотиваційний (створення змістовного спрямування студентів на оволодіння міждисциплінарними зв'язками); – навчальний (орієнтування у меті та завданнях, що мають спрямованість на інтеграцію різнопредметних знань, засвоєння цих знань на основі принципів дидактичної значущості, цілісності, системності, мотивуючої дієвості, оптимальності); – специфічні методи, форми і засоби, що використовуються на інтеграційних заняттях і викликають якісні зміни у знаннях студен-

тів; – підсумковий контроль, який дозволяє зробити висновок щодо рівня, системності та цілісності знань здобувачів освіти.

Головне раціональне зерно міждисциплінарного підходу у підготовці майбутніх фахівців полягає в збагаченні їхнього професійного багажу не лише специфічними знаннями з власної галузі, а й розширенням горизонтів уявлень, розвитку аналітичного мислення та креативних здібностей. Цей підхід сприяє формуванню гнучкості та адаптивності у вирішенні складних завдань, оскільки студенти навчаються розглядати проблеми з різних точок зору і знаходити комплексні, інноваційні рішення, що враховують взаємозв'язки між різними дисциплінами і сферами знань. Такий підхід також сприяє формуванню у студентів навичок комунікації та співпраці в міждисциплінарних командах, що є важливим аспектом сучасного ринку праці.

Саме міждисциплінарний підхід сприяє задіянню методологічного інструментарію споріднених галузей науки і прирощення на цій основі наукового знання. Принципово важливо, що міждисциплінарна практика наукових досліджень передбачає використання потенціалу наявних концепцій, теорій, доктрин, сформованих зусиллями науковців різних галузей знань. Синтез різних теоретичних конструкцій має сприяти пошуку істини, здобуттю нового теоретичного знання, подоланню суперечностей, які в координатах надмірної спеціалізації виявляються нерозв'язаними.

Лише при інтенсивній взаємодії викладачів із студентами виникає власний освітній процес. Відсутність активних взаємозв'язків позбавляє цю взаємодію цінності, оскільки лишається без одного з основних ознак та умов існування – вона перестає бути процесом навчання. Реалізація взаємних зв'язків між предметами під час навчання породжує не лише питання про створення у студентів конкретного уявлення про принцип та механізм перенесення знань та вмінь з одного предмету на інший, що сприяє усвідомленню результатів інтеграції знань, але й методів діяльності для встановлення взаємозв'язків між предметами. Послідовне й систематичне впровадження міжпредметних зв'язків сприяє розвитку діалектичного мислення.

Вважаємо, що саме міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх фахівців не поглинає і не посягає на метод кожної з наук, а створює передумови для більш релевантного, ширшого погляду на конкретний предмет (об'єкт) дослідження, прирощує наукове знання як засіб вирішення поставлених завдань із вищою результативністю, сприяє їхньому взаємодоповненню та взаємозбагаченню. Цей підхід дозволяє студентам оволодівати широким спектром знань і навичок, використовуючи найкращі

практики з різних галузей і областей науки. Він підтримує розвиток толерантного та відкритого мислення, яке відображається у здатності студентів розглядати проблеми з багатьох різних перспектив і знаходити інноваційні рішення. Такий підхід сприяє глибокому розумінню та усвідомленню взаємозв'язків між різними галузями знань, що є важливим фактором для розвитку комплексного та гнучкого мислення у майбутніх фахівців.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження та його результати підтверджують справедливість думки про те, що міждисциплінарна інтеграція в освітньому процесі відіграє важливу роль у формуванні різносторонньо розвиненої особистості майбутнього фахівця, розвитку його інтелектуальних та творчих здібностей. Це дозволяє студентам не лише засвоювати фахові знання, але й розвивати аналітичне, критичне та креативне мислення, вміння працювати в команді та шукати нетрадиційні шляхи вирішення проблем. Такий підхід сприяє формуванню універсальних компетентностей, які важливі для успішної кар'єри та взаємодії у сучасному світі. Взаємозв'язок загальноосвітніх, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, які викладають у закладах вищої освіти, дозволяє вибудувати ефективну схему роботи викладачів зі здобувачами освіти та дає простір як для творчості викладача, так і для творчості студента.

Здійснення інтегративних процесів під час професійної підготовки майбутнього фахівця, використання міждисциплінарних завдань, тестів, ситуаційних задач, організація міждисциплінарної проектної діяльності є ефективними методами реалізації міждисциплінарної інтеграції в закладах вищої освіти, які сприяють не лише залученню знань з різних навчальних дисциплін для отримання нового знання, орієнтації на практичне їх застосування, але й формуванню міжпредметних, універсальних компетенцій та особистого розвитку студентів.

Успішна та ефективна реалізація міждисциплінарного підходу у навчальному процесі вимагає узгодженої роботи всього науково-педагогічного колективу закладу вищої освіти. Необхідно мати доступ до необхідних ресурсів та інфраструктури для проведення спільних проектів та досліджень. Крім того, важливим є підтримка керівництва закладу освіти, яке стимулює та підтримує ініціативи викладачів щодо впровадження міждисциплінарних практик та програм, забезпечує підтримку та мотивацію студентів для активної участі у міждисциплінарних проектах та заходах. Лише за умови цілеспрямованої роботи викладачів над власним самовдосконаленням у навчальній і методичній діяльності

(зокрема, щодо пошуку нових форм, засобів, прийомів і методів впровадження міждисциплінарного підходу) та їх консолідації можливо досягнути кінцевої мети міждисциплінарної інтеграції, а саме підготувати компетентного фахівця-професіонала.

Вважаємо, що нині як головне постає завдання іншого порядку – зібрати окремі складники в єдине ціле, сформувані засади узагальнювальної теорії, а на її основі вибудувати комплекс фундаментальних функціональних наук (дисциплін).

Міждисциплінарність відкриває безмежні можливості для поєднання різних галузей знань та взаємодії між ними. Такий підхід дозволяє вирішувати складні проблеми, які необхідно розглядати з різних точок зору. Він сприяє творчому мисленню, винаходам та новаторству, що є ключовими факторами для подальшого розвитку суспільства і науки, а також відображає сучасні реалії та вимоги до освіти, оскільки відкриває нові перспективи для інтеграції знань та вирішення складних проблем, з якими стикаються сучасні фахівці.

Міждисциплінарність – це одна з яскраво виражених прикмет сьогодення, за якою – майбутнє наукових досліджень і розвитку вищої освіти.

#### Список бібліографічних посилань

- Гуменна, 2019 – Гуменна, Н.В. (2019). Міждисциплінарна інтеграція у професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі. *Інноваційна педагогіка*, 18(1): 121–126.
- Желанова, 2021 – Желанова, В.В. (2021). Впровадження стратегії міждисциплінарності в сучасній вищій освіті. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1(48): 477–480.
- Козлов, Томашевська & Кузнецов, 2018 – Козлов, В.В., Томашевська, Т.В., Кузнецов, М.І. (2018). Використання міждисциплінарних зв'язків при підготовці майбутніх фахівців зі статистики. *Статистика України*, 1: 52–60. [https://doi.org/10.31767/su.1\(80\)](https://doi.org/10.31767/su.1(80)).
- Колот, 2014a – Колот, А.М. (2014a). Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*, 1–2: 76–83.
- Колот, 2014b – Колот, А.М. (2014b). Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник КНУ імені Т. Шевченка. Серія: «Економіка»*, 158: 18–22.
- Коцан, 2021 – Коцан, О. (2021). Міждисциплінарний контекст музично-виконавської та педагогічної підготовки майбутніх викладачів фортепіано. *Актуальні питання гуманітарних наук [Дрогобич]*, 45(2): 133–136.
- Лисенко, 2023 – Лисенко, Н.В. (2023). Міждисциплінарний підхід до професійної підготовки майбутніх фармацевтів у системі викладання фахових дисциплін: дис. ... д-ра філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. Черкаси. 275 с.
- Микитюк, 2013 – Микитюк, О.Ю. (2013). Міжпредметна інтеграція при вивченні медичної і біологічної фізики як фактор формування наукового світогляду майбутнього лікаря. *Кредитно модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі*: матер. доп. Х ювіл. Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю, 18–19 квіт. 2013 р. Тернопіль: ТДМУ, 2: 602–604.



- Олексюк, 2020 – Олексюк, О.М. (2020). Міждисциплінарність як форма фундаменталізації вищої мистецької освіти: фасетний підхід. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 5: 4–8.
- Реброва, О. & Реброва, Г., 2018 – Реброва, О., Реброва, Г. (2018). Феноменологія міждисциплінарності та умови її застосування в підготовці майбутніх учителів художніх та гуманітарних дисциплін. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 3: 47–56.
- Ступницький, Приятельчук, 2021 – Ступницький, О.І., Приятельчук, О.А. (2021). Міждисциплінарний підхід до формування універсальних компетенцій у процесі вивчення дисциплін освітньої програми «Міжнародний бізнес». *Економіка та суспільство*, 25. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-25-47>.
- References**
- Humenna, N.V. (2019). Interdisciplinary integration in the professional training of future specialists in the medical field. *Innovative pedagogy*, 18(1): 121–126 [in Ukr.].
- Zhelanova, V.V. (2021). Implementation of the strategy of interdisciplinarity in modern higher education. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*, 1(48): 477–480 [in Ukr.].
- Kozlov, V.V., Tomashevskaya, T.V., Kuznetsov, M.I. (2018). The use of interdisciplinary connections in the training of future specialists in statistics. *Statistics of Ukraine*, 1: 52–60. [https://doi.org/10.31767/su.1\(80\)](https://doi.org/10.31767/su.1(80)) [in Ukr.].
- Kolot, A.M. (2014). An interdisciplinary approach as a dominant factor in the development of economic science and educational activity. *Social Economics*, 1–2: 76–83 [in Ukr.].
- Kolot, A.M. (2014). An interdisciplinary approach as a prerequisite for the development of economic science and education. *Bulletin of KNU named after T. Shevchenko. Series: "Economics"*, 158: 18–22 [in Ukr.].
- Kotsan, O. (2021). Interdisciplinary context of musical performance and pedagogical training of future piano teachers. *Actual issues of humanitarian sciences [Drohobych]*, 45(2): 133–136 [in Ukr.].
- Lysenko, N.V. (2023). Interdisciplinary Approach to Professional Training of Future Pharmacists within the Framework of Academic Disciplines: Theses of PhD Dissertation in Pedagogy. Cherkassy. 275 p. [in Ukr.].
- Mykytyuk, O.Yu. (2013). Interdisciplinary integration in the study of medical and biological physics as a factor in the formation of the scientific outlook of the future doctor. *Credit modular system of organization of the educational process in higher medical (pharmaceutical) educational institutions of Ukraine at a new stage: materials of the 10th anniversary All-Ukrainian educational and scientific conference with international participation*, April 18–19 2013. Ternopil: TSMU, 2: 602–604 [in Ukr.].
- Oleksyuk, O.M. (2020). Interdisciplinarity as a form of fundamentalization of higher art education: a faceted approach. *Musical art in educational discourse*, 5: 4–8 [in Ukr.].
- Rebrova, O., Rebrova, G. (2018). Phenomenology of interdisciplinarity and conditions of its application in the training of future teachers of artistic and humanitarian disciplines. *Scientific notes. Series: Pedagogy*, 3: 47–56 [in Ukr.].
- Stupnytskyi, O.I., Priyatelchuk, O.A. (2021). An interdisciplinary approach to the formation of universal competencies in the process of studying the disciplines of the "International Business" educational program. *Economy and Society*, 25. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-25-47> [in Ukr.].

**USATOVA Iryna**

PhD in Pedagogy, Senior Teacher of the Department of Sports Games,  
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

**KOROL Tatyana**

Senior Teacher of the Department of Sports Games,  
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

**VEDMEDIUK Artem**

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education,  
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

**INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING  
OF FUTURE SPECIALISTS**

**Summary.** *The article examines the problems of implementation and use of an interdisciplinary approach in the professional training of future specialists. It is noted that the implementation of this approach is due to the current state of higher professional education and training, including the modernization process, which has currently moved from the stage of design and approval of regulatory requirements to the stage of practical implementation of the competency approach through the development of educational programs. It was noted that the insufficiency of the depth of interdisciplinary integration led to insufficient assimilation of a number of topics by students.*

*The use of an interdisciplinary approach in the professional training of future specialists is considered as part of the process of forming their professional competence through the implementation of connections with the disciplines of humanitarian, socio-economic, and natural-scientific training.*

*With a focus on effective learning, interdisciplinary connections, compatibility of educational programs deter-*


*mined by didactic goals and content are considered. It was found that with the competence approach, interdisciplinary connections allow transferring knowledge, skills and abilities from one field of science and professional activity to others.*


*It is proven that the interdisciplinary approach is aimed at the connection of disciplines, when contradictions in mastering ideas, methods and techniques of research between sciences are smoothed out and there is a complex use in professional activity of theory and practice obtained on the basis of studied disciplines.*

*Both significant advantages and problems arising from the use of an interdisciplinary approach are considered.*

**Keywords:** *interdisciplinary approach; interdisciplinary connections; competence; integrative approach; conceptual and terminological apparatus; professional training.*


*Одержано редакцією 19.02.2024  
Прийнято до публікації 04.03.2024*

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-58-65>

 <https://orcid.org/0000-0002-4506-8020>


### **МЕДВІДЬ Михайло**

доктор економічних наук, професор, заступник начальника з навчально-методичної роботи,  
Київський інститут Національної гвардії України,  
*e-mail: medvidmm@ukr.net*

 <https://orcid.org/0000-0002-0370-9256>


### **ПЛАКСІН Андрій**

кандидат педагогічних наук, заступник начальника факультету службово-бойової діяльності Національної гвардії України з навчальної роботи – начальник навчальної частини,  
Київський інститут Національної гвардії України,  
*e-mail: aksin@ukr.net*

 <https://orcid.org/0000-0002-9315-9381>


### **ДАНИЛЕВСКИЙ Андрій**

кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри бойового та логістичного забезпечення,  
Київський інститут Національної гвардії України,  
*e-mail: danilevsky4@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-3485-6603>


### **ТКАЧЕНКО Олександр**

кандидат юридичних наук, старший дослідник, доцент кафедри державної безпеки,  
Київський інститут Національної гвардії України,  
*e-mail: oleksandr2000@ukr.net*

 <https://orcid.org/0009-0003-3520-1152>

### **МАЛЬЦЕВ Віталій**

кандидат юридичних наук, старший дослідник, старший викладач кафедри державної безпеки,  
Київський інститут Національної гвардії України,  
*e-mail: mvv\_79@ukr.net*

 <https://orcid.org/0000-0003-1674-9588>

### **КУРБАТОВ Артем**

викладач кафедри тактики та тактико-спеціальної підготовки,  
Київський інститут Національної гвардії України,  
*e-mail: kurbatov57@icloud.com*

УДК 355.235:[378.018.8:355.6-051](045)

## **ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «РОЗВІДУВАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ПІДРОЗДІЛАМИ НГУ» СПЕЦІАЛЬНОСТІ 254 ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВІЙСЬК (СИЛ)**

*У статті за результатами проведеного дослідження обґрунтовано необхідність підготовки фахівців за освітньою програмою «Розвідувальне забезпечення виконання завдань підрозділами Національної гвардії України» спеціальності 254 Забезпечення військ (сил).*

*Здійснення підготовки майбутніх офіцерів за іншими освітніми програмами має враховувати вивчення навчальної дисципліни «Розвідка».*

*Запропоновано елементи методики реалізації змістових модулів цієї дисципліни.*

**Ключові слова:** кадрове забезпечення військових формувань; підготовка майбутніх офіцерів; Національна гвардія України; освітній процес; курсанти; бойовий досвід; вищий військовий навчальний заклад.

**Постановка проблеми.** Сьогодні військові частини Національної гвардії України (в/ч НГУ) реалізують нетипові для мирного часу функції, зокрема: участь у здійсненні заходів правового режиму воєнного стану, участь у виконанні завдань територіальної оборони (Про Національну гвардію України, 2014). Новими

умовами такого середовища стали: збільшення середнього віку підлеглого особового складу, який часто перевищує вік випускника вищого військового навчального закладу (ВВНЗ); виникла необхідність приймати швидкі рішення в умовах невизначеності; підвищилась відповідальність за підлеглий особовий склад, їхнє життя та здоров'я (Медвідь, Гавришук, 2023) тощо. Також за результатами аналізу досвіду ведення бойових дій, виявлені постійні зміни в забезпеченні озброєнням підрозділів як противника так і військових формувань України, що впливає у цілому на формування у майбутніх офіцерів таких компетентостей як «здатність застосовувати штатне озброєння та військову техніку підрозділу» та «здатність визначати (ідентифікувати) та описувати зразки озброєння та військової техніки армій держав-членів НАТО і противника на основі знань їх основних технічних характеристик і розуміння способів їх дій», на їх готовність до ведення бойових дій (Медвідь, Бірюков, et al., 2023). В даний час ворог все частіше

використовує різноманітні безпілотні літальні апарати (БпЛА), які є керованими засобами, а їх точність влучення набагато більша ніж в артилерії. Це вимагає від військовослужбовців дообладнувати вже існуючі фортифікаційні споруди; тактика дій противника змушує більш ретельно звернути увагу на фортифікаційну організацію оборонного бою в траншеї та ходах сполучення, улаштування різноманітних загороджень, які б ускладнювали або унеможливлювали рух ворога в них (Семенов, Турський, 2023). Зазначені зміни звертають увагу організаторів освітнього процесу ВВНЗ на перегляд досягнення програмних результатів навчання майбутніх офіцерів.

Важлива роль відводиться організації та здійсненню заходів, спрямованих на недопущення раптового нападу противника, зниження ефективності його вогню (ударів) по підрозділам, створенню сприятливих умов для організованого вступу підрозділів у бій та успішному виконанню ними бойового завдання, тобто бойовому забезпеченню військ (сил).

Такий вид бойового забезпечення як розвідка є сукупністю заходів, що проводяться командирами, штабами і підрозділами з метою добування розвідувальних відомостей про противника і місцевість у районі майбутніх дій, необхідних для підготовки та успішного ведення бою (дій). Основні зусилля розвідки зосереджуються на своєчасному забезпеченні командирів розвідувальною інформацією, необхідною для ефективного застосування підрозділів, а також на виключенні раптовості дій противника (Бойовий статут, 2022).

Ще більш важливим є стан кадрового забезпечення зазначених процесів. Відповідно до даних Єдиної державної електронної бази з питань освіти на першому (бакалаврському) рівні підготовку за спеціальністю 254 Забезпечення військ (сил) здійснюють сім ВВНЗ, з них Військова академія (м. Одеса) за освітньою програмою (ОП) «Організація розвідувально-інформаційної роботи у військових частинах (підрозділах)» (ЄДБО, 2023). Підготовка за цією ОП здійснюється для Збройних Сил України. Практичною проблемою дослідження є відсутність підготовки фахівців з розвідувального забезпечення виконання завдань підрозділами НГУ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми ведення військової розвідки досліджували в різні роки В.М. Оленев, А.А. Гончарук, І.С. Азаров (Оленев, Гончарук & Азаров, 2016), В.М. Оленев, А.А. Гончарук, В.О. Шлапак, В.О. Дідик, М.В. Оленев (Оленев, et al., 2018), А.А. Гончарук, В.М. Оленев, В.О. Шлапак, В.О. Дідик, М.В. Оленев (Гончарук, et al., 2019),

І.П. Зайцев, В.І. Бабак, Д.С. Мощенко (Зайцев, Бабак & Мощенко, 2023).

Оцінювання оперативності функціонування системи артилерійської розвідки вивчають М.В. Адаменко та О.А. Ільшов (Адаменко, Ільшов, 2017). Обґрунтування складу комплексу технічних засобів інженерної розвідки шляхів руху військ (сил) здійснює Ю.О. Фтемов (Фтемов, 2021). Призначення та завдання біологічної розвідки підрозділів військ РХБ захисту вивчають А.М. Грек, О.Ю. Чернявський, О.В. Галак, Г.В. Каракуркчі, О.В. Матикін та (Грек, et al., 2014).

Проте дослідження, присвячені обґрунтуванню необхідності підготовки фахівців з розвідувального забезпечення виконання завдань підрозділами НГУ, не зустрічаються.

**Мета дослідження** полягає у обґрунтуванні необхідності підготовки фахівців з розвідувального забезпечення виконання завдань підрозділами НГУ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відповідно до пункту три частини другої статті 13 Закону України «Про вищу освіту» державні органи, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти формують пропозиції і розміщують державне замовлення на підготовку фахівців з вищою освітою у порядку, встановленому законодавством (Про вищу освіту, 2014). Представники Головного управління НГУ, командири в/ч НГУ звертають увагу на проблеми кадрового забезпечення організації дій розвідувальних підрозділів НГУ при виконанні бойових (спеціальних) завдань НГУ під час відсічі збройної агресії.

З метою вирішення згаданих проблем є необхідність формування освітньої програми «Розвідувальне забезпечення виконання завдань підрозділами Національної гвардії України» за спеціальністю 254 Забезпечення військ (сил) для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти тактичного рівня військової освіти.

Для цього враховуються вимоги таких нормативно-правових актів:

Закону України «Про вищу освіту» (Про вищу освіту, 2014);

постанови Кабінету Міністрів України від 15.12.1997 року № 1410 «Про трансформацію системи військової освіти» (Про трансформацію, 1997);

постанови Кабінету Міністрів України від 19.05.2021 року № 497 «Про атестацію здобувачів ступеня фахової освіти та ступенів вищої освіти на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях у формі єдиного кваліфікаційного іспиту» (Про атестацію, 2021);

наказу Міністерства освіти і науки України від 12.12.2018 року № 1385 «Про затвердження стандарту вищої освіти за

спеціальністю 254 Забезпечення військ (сил) для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» (Про затвердження стандарту, 2018);

наказу Міністерства оборони України від 05.07.2022 року № 175 «Про організацію підготовки офіцерського, сержантського складу у вищих військових навчальних закладах, закладах фахової передвищої військової освіти Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти» (Про організацію підготовки, 2022);

розпорядження Міністерства оборони України від 04.08.2022 року № 19691/з «Організаційно-методичні рекомендації з розроблення (коригування) основних освітніх документів з підготовки військових фахівців офіцерського, сержантського (старшинського) складу у вищих військових навчальних закладах, закладах фахової передвищої військової освіти та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти» (Організаційно-методичні рекомендації, 2022).

Таблиця 1

Перелік однакових освітніх компонентів  
ОП першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
тактичного рівня військової освіти КІ НГУ

Назва освітнього компоненту	Рекомендації Міністерства оборони України (Організаційно-методичні рекомендації, 2022), мінімальний обсяг у кредитах ЄКТС	Зміст ОП КІ НГУ, мінімальний обсяг у кредитах ЄКТС
<b>ОК військово-професійної підготовки (базовий курс тактичного рівня L-1A)</b>		
Морально-психологічне забезпечення підготовки та застосування військових формувань	2	2
Загальна тактика	5	5
Основи військового управління (у тому числі штабні процедури НАТО)	4	4
Управління повсякденною діяльністю підрозділів (у тому числі охорона державної таємниці, безпека життєдіяльності, основи охорони праці, безпека військової діяльності)	4	4
Радіаційний, хімічний, біологічний захист підрозділів (у тому числі екологія)	3	3
Військова топографія	3	3
Інженерна підготовка	3	3
Організація військового зв'язку	2	2
Бойова система виживання воїнів (у тому числі тактична медицина)	2	2
Статути Збройних Сил України та їх практичне застосування (у тому числі стройова підготовка)	3	3
Стрілецька зброя та вогнева підготовка	3	9
Всього	34	40
<b>ОК військово-спеціальної підготовки (фаховий курс тактичного рівня L-1B)</b>		
.....	...	...
Військове стажування (4 рік навчання)	6	6
Всього	30	30
<b>Інші ОК військово-професійної підготовки циклів загальної та професійної підготовки</b>		
Іноземна мова (загальний, загальновійськовий та спеціальний курс)	20	20
Військове законодавство та міжнародне гуманітарне право	2,5	3
Військова педагогіка та психологія (у тому числі лідерство)	2	3
Автомобільна техніка (у тому числі автомобільна підготовка)	8,5	9
Історія війн та воєнного мистецтва (у тому числі воєнна історія України)	1,5	2
Військова практика	9	9
Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка	відповідно до нормативно-правових актів	17 (Про затвердження Інструкції, 2014)
Всього	60,5	63
<b>Інші ОК циклів загальної та професійної підготовки</b>		
Курс антикорупційної діяльності у секторі безпеки і оборони	-	3
Службово-бойова діяльність підрозділів НГУ	-	8
Всього	-	11
Всього обсягу часу на однакові освітні компоненти		120 (50 % від ОП)

Відповідно до нормативно-правових актів (Про трансформацію, 1997; Про організацію підготовки, 2022; Організаційно-методичні рекомендації, 2022) визначено, що ступінь вищої освіти бакалавра та тактичний рівень військової освіти здобувається на основі повної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти курсантами за ОП відповідних спеціальностей буде реалізовуватися з одночасним опануванням ОП професійної військової освіти базового (L-1A) та фахового (L-1B) курсів тактичного рівнів.

У серпні 2022 року ОП Київського інституту НГУ (КІ НГУ) були перепрацьовані з урахуванням нормативно-правових актів (Про організацію підготовки, 2022; Організаційно-методичні рекомендації, 2022). Серед навчальних дисциплін базового курсу тактичного рівня L-1A є обов'язковою навчальною дисципліною «Основи військового управління (у тому числі штабні процедури НАТО)», яка за змістом розкриває

процедури прийняття військових рішень Troop Leading Process (TLP). Для реалізації цієї навчальної дисципліни у КІ НГУ є викладачі, які пройшли відповідну підготовку (Медвідь, М., Медвідь, Ю., & Ктітров, 2023).

Виходячи зі змісту нормативно-правових актів та специфіку службово-бойової діяльності можна визначити перелік однакових освітніх компонентів у ОП першого (бакалаврського) рівня вищої освіти тактичного рівня військової освіти КІ НГУ (див. табл. 1 вище).

Своєю чергою зміст бойового статуту механізованих і танкових військ сухопутних військ Збройних сил України (Бойовий статут, 2022) дає можливість визначити перелік освітніх компонентів військово-спеціальної підготовки (фахового курсу тактичного рівня L-1B) за спеціалізацією «Розвідувальне забезпечення виконання завдань підрозділами Національної гвардії України» (табл. 2).

Таблиця 2

Перелік освітніх компонентів  
військово-спеціальної підготовки (фахового курсу тактичного рівня L-1B)  
за спеціалізацією  
«Розвідувальне забезпечення виконання завдань підрозділами  
Національної гвардії України»

Назва освітнього компоненту	Зміст ОП КІ НГУ, мінімальний обсяг у кредитах ЄКТС
Розвідка противника	3
Розвідка місцевості	3
Військова розвідка	3
Технічна розвідка	6
Артилерійська розвідка	3
Інженерна розвідка	3
Радіаційна, хімічна, біологічна розвідка	3
Аеророзвідка	3
Тактико-спеціальна підготовка підрозділів розвідки спеціального призначення	10
Застосування БПЛА та БАК	5
Обслуговування та використання FPV-дронів	5
Використання сучасних інформаційних технологій у розвідувальних циклах	4
Система ISTAR	3
Радіо-електронна боротьба	3
Військове стажування (4 рік навчання)	6
Всього	63

Відповідно до стандартів вищої освіти України галузі знань 25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у майбутнього офіцера (не лише у фахівця з організації дій розвідувальних підрозділів НГУ) повинна бути сформована здатність здійснювати всебічне забезпечення (зокрема з розвідки) підрозділу військового формування в ході бойового застосування та повсякденної діяльності. Формування цієї компетентності здійсню-

ється у тому числі через реалізацію навчальної дисципліни «Розвідка». Зміст цієї дисципліни повинен враховувати розкриття процесу реалізації заходів різновидів розвідки в ході бойового застосування та повсякденної діяльності.

В структурі програми навчальної дисципліни розкриття процесу реалізації заходів різновидів розвідки може бути представлений у вигляді окремого змістового модуля через лекційні, групові та практичні заняття (табл. 3).

Таблиця 3

Елементи методики  
реалізації змістових модулів навчальної дисципліни «Розвідка»

Вид заняття	Мета заняття	Застосування методу навчання	Використання кадрового забезпечення	Використання інформаційного та методичного забезпечення
лекція	дати систематизовані основи наукових знань та практичного досвіду з реалізації заходів різновидів розвідки	метод усного викладання нового теоретичного матеріалу; метод демонстрації	викладач	презентації
групове	розкрити зміст нормативно-правових актів щодо реалізації заходів різновидів розвідки	метод усного викладання нового теоретичного матеріалу; метод демонстрації	викладач	презентації, нормативно-правові акти
практичне	перевірити сформованість у здобувачів здатності приймати рішення щодо реалізації заходів різновидів розвідки та їх безпосередньої реалізації	кейс-метод	викладач, фахівець з розвідки – учасник бойових дій (Медвідь, et al., 2023)	кейси

Обов'язковими елементами методики реалізації змістових модулів навчальної дисципліни є розкриття змісту нормативно-правових актів щодо реалізації заходів різновидів розвідки, застосування кейсів з метою перевірки сформованості у здобувачів вищої освіти здатності приймати рішення щодо реалізації заходів різновидів розвідки та їх безпосередньої реалізації, залучення фахівця з розвідки – учасника бойових дій з метою змістового наповнення кейсів, оцінювання дій здобувачів вищої освіти за результатами реалізації ними кейсів, доведення реальних прикладів службово-бойової діяльності.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** За результатами проведеного дослідження обґрунтовано необхідність підготовки фахівців за освітньою програмою «Розвідувальне забезпечення виконання завдань підрозділами Національної гвардії України» спеціальності 254 Забезпечення військ (сил).

Враховуючи зміст нормативно-правових актів та специфіку службово-бойової діяльності визначено перелік однакових освітніх компонентів у освітніх програмах першого (бакалаврського) рівня вищої освіти тактичного рівня військової освіти ВВНЗ НГУ, перелік освітніх компонентів військово-спеціальної підготовки (фахового курсу тактичного рівня L-1B) за спеціалізацією «Розвідувальне забезпечення виконання завдань підрозділами Національної гвардії України».

Здійснення підготовки майбутніх офіцерів за іншими освітніми програмами має враховувати вивчення навчальної дисципліни «Розвідка». Запропоновано елементи методики реалізації змістових модулів цієї дисципліни.

Подальші дослідження будуть присвячені формуванню освітнього середовища для реалізації освітнього процесу підготовки фахівців з організації дій розвідувальних підрозділів НГУ.

**Список бібліографічних посилань**

- Адаменко, Ільяшов, 2017 – Адаменко, М.В., Ільяшов, О.А. (2017). Оцінювання оперативності функціонування системи артилерійської розвідки в інтересах вогневого ураження противника ракетними військами і артилерією. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського*, 2017. № 2. С. 109–115.
- Бойовий статут, 2022 – Бойовий статут механізованих і танкових військ сухопутних військ Збройних сил України (2022). Частина II Батальйон, рота. Київ: Наш Формат. 448 с.
- Гончарук, et al., 2019 – Гончарук, А.А., Оленев, В.М., Шлапак, В.О., Дідик, В.О., Оленев, М.В. Визначення перспективного складу системи енергозабезпечення у складі комплексів бойового екіпування військовослужбовців підрозділів військової розвідки Збройних Сил України. *Збірник наукових праць Військової академії (м. Одеса). Технічні науки*, 2(2): 46–54.
- Грек, et al., 2014 – Грек, А.М., Чернявський, О.Ю., Галак, О.В., Каракуркчі, Г.В., Матикін, О.В. Призначення та завдання біологічної розвідки підрозділів військ РХБ захисту при біологічному зараженні в сучасних умовах. *Збірник наукових праць Академії внутрішніх військ МВС України*, 1: 72–78.
- ЄДБО, 2023 – Єдина державна електронна база з питань освіти. URL: <http://surl.li/dfkzc> (дата звернення: 28.12.2023).
- Зайцев, Бабак & Мощенко, 2023 – Зайцев, І.П., Бабак, В.І., Мощенко, Д.С. (2023). Актуальні питання підвищення бойових можливостей підрозділів військової розвідки. *Честь і закон*, 1: 32–35.
- Медвідь, et al., 2023 – Медвідь, М.М., Криворучко, В.О., Курбатов, А.А., Гавришук, М.М., Ніконенко, А.М., Семенов, М.В. (2023). Вивчення та впровадження бойового досвіду як передумова формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 4: 66–74.

- Медвідь, Бірюков, et al., 2023 – Медвідь, М.М., Бірюков, О.І., Ніколенко, А.М., Задорожний, К.А., Повар, О.В., Магмет, Т.М. (2023). Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів здатності до застосування штатного озброєння підрозділу. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки», 2: 39–48.*
- Медвідь, Гавришук, 2023 – Медвідь, М.М., Гавришук, М.М. (2023). Обґрунтування необхідності здійснення досліджень щодо формування загальних компетентностей майбутніх офіцерів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки, 2(54): 5–8.*
- Медвідь, М., Медвідь, Ю., & Кгіторов, 2023 – Медвідь, М.М., Медвідь, Ю.І., Кгіторов, М.О. Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку: монографія / за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. М.М. Медвідя. Київ: КІ НГУ. 107 с. URL: <http://surl.li/peuma> (дата звернення: 28.12.2023).
- Оленев, et al., 2018 – Оленев, В.М., Гончарук, А.А., Шаапак, В.О., Дідик, В.О., Оленев, М.В. Визначення перспективного складу системи ураження (стрілецька зброя, засоби ближнього бою) у складі комплексів бойового екіпування військовослужбовців підрозділів військової розвідки Збройних Сил України. *Збірник наукових праць Військової академії (м. Одеса). Технічні науки, 2: 42–48.*
- Оленев, Гончарук & Азаров, 2016 – Оленев, В.М. Гончарук, А.А., Азаров, І.С. (2016). Визначення напрямків удосконалення комплексів бойового екіпування військовослужбовців високомобільних десантних військ, підрозділів військової розвідки та спеціального призначення Збройних Сил України. *Збірник наукових праць Військової академії (м. Одеса). Технічні науки, 1: 47–52.*
- Організаційно-методичні рекомендації, 2022 – Організаційно-методичні рекомендації з розроблення (коригування) основних освітніх документів з підготовки військових фахівців офіцерського, сержантського (старшинського) складу у вищих військових навчальних закладах, закладах фахової передвищої військової освіти та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти: розпорядження Міністерства оборони України від 04.08.2022 року № 19691/з.
- Про атестацію, 2021 – Про атестацію здобувачів ступеня фахової освіти та ступенів вищої освіти на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях у формі єдиного кваліфікаційного іспиту: постанова Кабінету міністрів України від 19.05.2021 року № 497. URL: <http://surl.li/afxad> (дата звернення: 28.12.2023).
- Про вищу освіту, 2014 – Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://surl.li/jhpt> (дата звернення: 28.12.2023).
- Про затвердження Інструкції, 2014 – Про затвердження Інструкції з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України : наказ Міністерства внутрішніх справ України від 13.10.2014 року № 1067. URL: <http://surl.li/ovaqs> (дата звернення: 28.12.2023).
- Про затвердження стандарту, 2018 – Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 254 Забезпечення військ (сил) для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.12.2018 року № 1385. URL: <http://surl.li/ovaoh> (дата звернення: 28.12.2023).
- Про Національну гвардію України, 2014 – Про Національну гвардію України: Закон України від 13.03.2014 р. No 876-VI. URL: <http://surl.li/sjrj> (дата звернення: 28.12.2023).
- Про організацію підготовки, 2022 – Про організацію підготовки офіцерського, сержантського складу у вищих військових навчальних закладах, закладах фахової передвищої військової освіти Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти: наказ Міністерства оборони України від 05.07.2022 року № 175.
- Про трансформацію, 1997 – Про трансформацію системи військової освіти: постанова Кабінету міністрів України від 15.12.1997 року № 1410. URL: <http://surl.li/euabm> (дата звернення: 28.12.2023).
- Семенов, Турський, 2023 – Семенов, М.В., Турський, О.Ю. (2023). Обґрунтування необхідності здійснення досліджень щодо формування здатності майбутніх офіцерів здійснювати інженерне забезпечення підрозділу НГУ у процесі професійної підготовки. *Вісник науки та освіти, 6(12): 600–609.*
- Фтемов, 2021 – Фтемов, Ю.О. Обґрунтування складу комплексу технічних засобів інженерної розвідки шляхів руху військ (сил). *Системи озброєння і військова техніка, 3: 45–51.*

### References

- Adamenko M.V., Iliashov O.A. (2017). Assessment of the Efficiency of the Artillery Intelligence System in the Context of Enemy Fire Destruction by Missile Forces and Artillery. *Collection of scientific papers of the Centre of Military Strategic Studies of the Ivan Chernyakhovskiy National Defence University of Ukraine, 2: 109–115 [in Ukr.]*.
- Combat Statute of the Mechanized and Tank Troops of the Ground Forces of the Armed Forces of Ukraine. Part II Battalion, Company. Kyiv: Our format, 2022. 448 p. [in Ukr.]
- Honcharuk A.A., Oleniev V.M., Shlapak V.O., Didyk V.O., Oleniev M.V. (2019). Determination of the prospective composition of the power supply system as part of the combat equipment of the servicemen of the military intelligence units of the Armed Forces of Ukraine. *Collection of scientific works of the Military Academy (Odesa). Technical sciences, 2 (2): 46–54 [in Ukr.]*.
- Hrek A.M., Cherniavskiy O.Iu., Halak O.V., Karakurkchi H.V., Matykin O.V. (2014). Purpose and Tasks of Biological Intelligence of the CBRN Troops in the Case of Biological Contamination in Modern Conditions. *Collection of scientific works of the Academy of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, 1: 72–78 [in Ukr.]*.
- Unified State Electronic Database on Education. Retrieved 27.12.2023, from <http://surl.li/dfkzc> [in Ukr.]
- Zaitsev I.P., Babak V.I., Moshchenko D.S. (2023). Actual issues of improving the combat capabilities of military intelligence units. *Honour and Law, 1: 32–35 [in Ukr.]*.
- Medvid M.M., Kryvoruchko V.O., Kurbatov A.A., Havryshchuk M.M., Nikonenko A.M., Semenov M.V. (2023). Study and implementation of the combat experience as a precondition for the formation of future officers' readiness for service and combat activities. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences, 4: 66–74 [in Ukr.]*.
- Medvid, M., Biriukov, O., Nikonenko, A., Zadorozhnyi, K., Povar, O., & Magmet, T. (2023). Experimental verification the effectiveness of pedagogical conditions of formation in future officers the ability to use of standard weapons of the unit. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences, 2: 39–48 [in Ukr.]*.
- Medvid M., & Havryshchuk M. (2023). Justification for the need to conduct research on the formation of general competencies of future officers in the process of professional training in the national guard of Ukraine. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Military-Special Sciences, 2(54): 5–8 [in Ukr.]*.

- Medvid M.M., Medvid Yu.I., Ktitorov M.O. The system of the internal quality assurance of the higher military educational institution: features, conditions of the development: monograph / edited by Doctor of Economic Sciences, Professor M.M. Medvid. Kyiv: KI NGU, 2023. 107 p. Retrieved from <http://surl.li/neuma> [in Ukr.].
- Oleniev V.M., Honcharuk A.A., Shlapak V.O., Didyk V.O., Oleniev M.V. (2018). Determination of the prospective composition of the destruction system (small arms, melee weapons) as part of the combat equipment of servicemen of the military intelligence units of the Armed Forces of Ukraine. *Collection of scientific works of the Military Academy (Odesa). Technical sciences*, 2: 42–48 [in Ukr.].
- Oleniev V.M., Honcharuk A.A., Azarov I.S. (2016). Determining the directions of improvement of combat equipment sets for servicemen of highly mobile airborne troops, military intelligence and Special Forces units of the Armed Forces of Ukraine. *Collection of scientific papers of the Military Academy (Odesa). Technical sciences*, 1: 47–52 [in Ukr.].
- Organisational and methodological recommendations for the development (adjustment) of the main educational documents for the training of military specialists of officer, sergeant (sergeant major) personnel in higher military educational institutions, institutions of professional pre-higher military education and military educational units of higher education institutions: Instruction of the Ministry of Defence of Ukraine of 04.08.2022 № 19691/z [in Ukr.].
- On the certification of applicants for professional education and higher education degrees at the first (bachelor's) and second (master's) levels in the form of a single qualification exam: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 19.05.2021 № 497. Retrieved 28.12.2023, from <http://surl.li/afxad> [in Ukr.].
- On higher education: Law of Ukraine of 01.07.2014 No 1556-VII. Retrieved 28.12.2023, from <http://surl.li/jhtp> [in Ukr.].
- On Approval of the Instruction on the Organisation of Physical Training in the National Guard of Ukraine: Decree of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine of 13.10.2014 № 1067. Retrieved 28.12.2023, from <http://surl.li/ovaqs> [in Ukr.].
- On approval of the standard of higher education in the speciality 254 Supply of troops (forces) for the first (bachelor's) level of higher education: decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 12.12.2018 № 1385. Retrieved 28.12.2023, <http://surl.li/ovaoh> [in Ukr.].
- On the National Guard of Ukraine: Law of Ukraine dated March 13, 2014, No. 876-VI. Retrieved 28.12.2023, from <http://surl.li/sjrq> [in Ukr.].
- On the organisation of training of officers and non-commissioned officers in higher military educational institutions, institutions of professional pre-higher military education of the Ministry of Defence of Ukraine and military training units of higher education institutions: decree of the Ministry of Defence of Ukraine of 05.07.2022 № 175 [in Ukr.].
- On the transformation of the military education system: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 15.12.1997 № 1410. Retrieved 28.12.2023, from <http://surl.li/euabm> [in Ukr.].
- Semenov, M., & Turskyi, O. (2023). Substantiation of the need for research on the formation of the ability of future officers to provide engineering support to the NGU unit in the process of professional training. *Bulletin of Science and Education*, 6(12): 600–609 [in Ukr.].
- Ftemov Yu.O. (2021). Justification of the composition of a set of technical means for the engineering reconnaissance of troop (force) movement routes. *Weapons systems and military equipment*, 3: 45–51 [in Ukr.].

#### **MEDVID Mykhailo**

Doctor of Sciences in Economic, Professor, Deputy Head of Educational and Methodological Work,  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

#### **PLAKSIN Andrii**

PhD in Pedagogical, Deputy Head of the Faculty for Educational Work – Head of the Educational Part of the Faculty of Service and Combat Activities of the National Guard of Ukraine,  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

#### **DANYLEVSKYI Andrii**

PhD in Law, Associate Professor of the Department of Combat and Logistics Support,  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

#### **TKACHENKO Oleksandr**

PhD in Law, Senior Researcher, Associate Professor of the Department of State Security,  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

#### **MALTSEV Vitalii**

PhD in Law, Senior Researcher, Lecturer of the Department of State Security,  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

#### **KURBATOV Artem**

Teacher of the Department of Tactics and Tactical Special Training,  
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

### **SUBSTANTIATION OF THE NEED TO TRAIN SPECIALISTS IN THE SPECIALITY "THE INTELLIGENCE SUPPLY FOR THE PERFORMANCE OF TASKS BY UNITS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE" SPECIALITY 254 SUPPORT OF TROOPS (FORCES)**

**Summary.** *In the conditions of warfare, an important role is played by the organisation and implementation of measures aimed at preventing a sudden attack by the enemy, reduction of the effectiveness of its fire (strikes) on units, creation of favourable conditions for the organised entry of units into combat and successful execution of combat missions, that is combat support of troops (forces).*

*Such type of combat support as intelligence is a set of activities carried out by commanders, staffs and units to obtain intelligence about the enemy and the terrain in the area of future operations, which is necessary for the preparation and successful conduction of combat (operations). The main efforts of intelligence are focused on providing commanders with timely intelligence information necessary for the effective engagement of units, as well as on preventing unexpected enemy actions.*

*However, there are no studies that justify the need to educate specialists in organisation of actions of the intelligence units of the National Guard of Ukraine.*

*Methods: analysis and synthesis.*

*Results. Based on the results of the study, the necessity of training specialists in the educational programme "The intelligence supply for the performance of tasks by units of the National Guard of Ukraine", speciality 254 Support of troops (forces), is justified.*

*Originality. Considering the content of regulatory legal acts and the specifics of service and combat activities, a list of identical educational components in the educational programmes of the first (bachelor's) level of higher education of the tactical level of military education of higher military educational institutions of the National Guard of*



Ukraine, a list of educational components of military specialised training (professional course of the tactical level L-1B) in the specialisation "The intelligence supply for the performance of tasks by units of the National Guard of Ukraine" was determined.


The training of future officers in other educational programmes should incorporate the study of the discipline "Intelligence". Elements of the methodology for implementing the content modules of this discipline are proposed.


Further research will be devoted to the formation of an educational environment for the implementation of the

educational process of training specialists in the organisation of actions of intelligence units of the National Guard of Ukraine.

**Keywords:** personnel support of military formations; training of future officers; National Guard of Ukraine; educational process; cadets; combat experience; higher military educational institution.

Одержано редакцією 05.01.2024  
Прийнято до публікації 25.01.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-65-81>

 <https://orcid.org/0000-0002-0019-9895>

**ДУБРОВСЬКА Олена**

ад'юнктка,

Національний університет оборони України

e-mail: Olena54937@gmail.com

УДК 378-047.42-048.24:[355.232:796.071.4](045)

### **РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ДІАГНОСТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ – ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І СПОРТУ**

У статті схарактеризовано результати статистичного опрацювання даних формувального етапу педагогічного експерименту, наведено емпіричні відомості щодо рівнів (низький, достатній, середній, високий) сформованості діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту за її компонентами – ціннісно-мотиваційним, когнітивним, методичним, індивідуально-психічним та суб'єктивним.

Діагностування майбутніх офіцерів здійснювалося з використанням розробленого діагностувального інструментарію, а саме: анкетування, тестування, квазіпрофесійних теоретичних завдань, погоджених з групою експертів.

Отримані результати дозволили дійти висновку про суттєве зростання сформованості діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту на всіх курсах, а також зменшення показників низького рівня її сформованості на старших курсах.

Аналіз та узагальнення результатів «до» та «після» проведення формувального етапу педагогічного експерименту встановив статистичні відмінності показників та рівнів сформованості діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту.

Результати формувального педагогічного експерименту підтверджують висунуту гіпотезу про позитивну динаміку рівнів сформованості діагностувальної компетентності у майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту шляхом забезпечення впровадження в освітній процес педагогічних умов «Формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту в процесі професійної підготовки». У зв'язку з цим, наукова гіпотеза  $H_0$  спростовується, а  $H_1$  підтверджується.

**Ключові слова:** діагностувальна компетентність; фахівець фізичної підготовки і спорту; майбутній офіцер; експеримент; рівні; сформованість.

**Постановка проблеми.** З початком повномасштабного вторгнення російської федерації 24 лютого 2022 року, кардинальним чином змінилася політична ситуація в Україні. Цей факт зумовлює наявність у майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту (далі – МОФФПіС) потреб служіння своїй державі, суспільству та особистісній ідеї. Процес підготовки компетентного фахівця фізичної підготовки і спорту вимагає цілеспрямованого формування у МОФФПіС їх діагностувальної компетентності. Результативність військово-професійної діяльності МОФФПіС залежить від сформованості їх діагностувальної компетентності, як майбутніх начальників фізичної підготовки і спорту у військових частинах.

Функціональні обов'язки начальників фізичної підготовки і спорту у військових частинах мають на меті здійснювати контроль за фізичною підготовленістю, виконувати поставленні бойові завдання. А надійну підвалину реалізації ними посадових компетенцій складає їх діагностувальна компетентність як начальників фізичної підготовки та спорту у військовій частині (Дубровська, 2023а, с. 220).

Відповідно, реалії сьогодення показують, що необхідно в першу чергу забезпечувати готовність офіцерів, що сприятимуть боєздатності та боєготовності Збройних Сил України, а для цього потрібно формувати діагностувальну компетентність

майбутніх фахівців фізичної підготовки і спорту, це є одним із головних умов їх успішної військово-професійної та фахової діяльності, а її сформованість є необхідною складовою їх діагностувальної діяльності як майбутніх начальників фізичної підготовки і спорту (Дубровська, 2023а, с. 221).

Такі науковці як В.В. Ягупов (Ягупов, 2022; Ягупов, 2019b), В.І. Свистун (Свистун, 2005) та О.С. Лагодинський і А.А. Зінченко (Лагодинський, Зінченко, 2023) вважають, що високий рівень діагностувальної компетентності у МОФФПіС буде залежати від того, як нині викладаються навчальні дисципліни в умовах ведення бойових дій держави з країною-агресором, та як відбувається мотивування до навчання.

Виникає необхідність в експериментальному підтвердженні або спростуванні оцінювання їх результативності запропонованих нами педагогічних умов формування діагностувальної компетентності у МОФФПіС, зокрема визначення рівнів сформованості діагностувальної компетентності у МОФФПіС. Проводимо формувальний педагогічний експеримент, який дозволить експериментальним шляхом з'ясувати якісні і кількісні характеристики щодо стану сформованості після формувального етапу в порівнянні з результатами констатувального експерименту.

Відповідно, для аналізу отриманих даних, для підтвердження їх статистичної значущості в результаті формувального експерименту використовуватимемо метод математичної статистики.

Аналіз наукових джерел і дисертацій показує, що проблема формування діагностувальної компетентності МОФФПіС знайшла часткове відображення в наукових дослідженнях. Так, особливості компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх офіцерів у ВНЗ досліджували О.В. Діденко (Діденко, 2014), педагогічну діагностику в процесі навчання фізичної культури учнів – Г.О. Гац (Гаци, 2011), критерії та показники оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВНЗ – О.В. Застело з В.В. Ягуповим (Застело, Ягупов, 2018). Методика діагностування рівня фізичної підготовленості майбутніх професіоналів військового управління розроблялася Н.Б. Вербиним, В.А. Шемчуком, Д.Г. Оленевим (Вербин, Шемчук & Оленев, 2020), завдання методики формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту у ВНЗ розкривались О.М. Дубровською (Дубровська, 2023а; Дубровська, 2023b) та Д.П. Дубровським і Я.М. Ярошенко (Дубровська,

Дубровський & Ярошенко, 2023). Впровадження діагностувальної компетентності майбутніх фахівців в умовах освітньо-інформаційного середовища закладу вищої освіти досліджував В.О. Рахманов (Рахманов, 2023), а разом з С.О. Ясенком студіював функціональні моделі формування контингенту здобувачів професійної освіти у ВНЗ (Рахманов, Ясенко, 2022). Полікультурна компетентність військовослужбовця як суб'єкта діяльності з підтримання міжнародного миру і безпеки привертала увагу В.І. Свистун (Свистун, 2019). Методику розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки досліджували І.С. Плохута та В.В. Ягупов (Плохута, Ягупов, 2021), (Плохута, Ягупов, 2023). Педагогічна технологія ефективного самоменеджменту аспірантів була предметом наукового пошуку Л. Лукьянкової зі співавторами (Lukianova, Androshchuk & Banit, 2019), а формування та розвиток інформаційно-комунікаційних компетентностей студентів педагогічних університетів досліджувала особисто Л. Лукьянова (Lukianova, 2022). Діагностувальна діяльність педагогів представлена в наукових працях В.М. Галузьяка, К. Інгенкампа, Мк Елвані, І.П. Підласого, В.В. Ягупова (Ягупов, 2019а) та ін. Розв'язанням проблеми діагностування фізичної підготовленості військовослужбовців в ЗС України займалися Г.П. Грибан, А.А. Балдецький, О. В. Петрачков, В.В. Ягупов з С.М. Жембровським (Ягупов, Жембровський, 2020) та з О.О. Кириченко (Кириченко, Ягупов, 2022), (Ягупов, Кириченко, 2022), К.С. Пронтенко, С.Ф. Костів та інші.

О.В. Діденко з Т.Є. Сніцею та Ю.А. Дем'янюком зауважували, що «формування діагностичної компетентності у здобувачів освіти у вищих військових навчальних закладах потребує врахування основних педагогічних умов ефективного навчання та розвитку цієї компетентності. Основними з них є послідовний розвиток умінь і знань у цій сфері протягом усього навчання, активний та інтерактивний характер навчання, практична спрямованість навчального процесу» (Діденко, Сніца & Дем'янюк, 2023, с. 35).

Водночас, аналіз та узагальнення наукових праць дають змогу наголошувати, що діагностувальна діяльність МОФФПіС на даний час є недостатньо досліджуваною науково-педагогічною проблемою.

**Мета статті.** Аналіз та узагальнення результатів формувального етапу педагогічного експерименту щодо сформованості діагностувальної компетентності та з'ясування її рівнів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для підтвердження ефективності впровадження в освітній процес запропонованих нами заходів, зокрема визначення рівнів сформованості діагностувальної компетентності у МОФФПіС. Аналіз її сформованості здійснювався за компонентами діагностувальної компетентності – ціннісно-мотиваційним, когнітивним, методичним, індивідуально-психічним і суб'єктивним. Ці компоненти комплексно охоплюють всю їх діагностувальну діяльність – від з'ясування її цінностей до сприйняття самого себе суб'єктом діагностувальної діяльності (Ягупов, Кириченко, 2022).

У вибірці досліджуваних взяли участь 20 курсантів 3, 4 курсів навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України, який проходив в період 2023 та 2024 року. Був проведений формувальний етап педагогічного експерименту із урахуванням послідовного доказу наукової (статистичної) гіпотези.

Нами на основі врахування цілей, завдань, змісту, специфіки, особливостей, функцій і результатів військово-професійної та фахової діяльності – МОФФПіС військових частин, виокремлено перелік критеріїв і показників оцінювання сформованості їх діагностувальної компетентності – ціннісно-мотиваційний (комплекс цінностей і мотивацій діагностувальної діяльності), інтелектуальний (теоретичні та практичні знання щодо своєї діагностувальної діяльності), процесуальний (володіння методичними прийомами, методами, методиками та засобами діагностування), психологічний (комунікативність, принциповість, толерантність, об'єктивність) і рефлексивний (сприйняття себе як суб'єкта діагностувальної діяльності) (Кириченко, Ягупов, 2022).

«Вибірка (n) – це обрана для дослідження частина генеральної сукупності. Задачі математичної статистики зводяться до обґрунтування висновку про об'єктивні властивості генеральної сукупності за результатами дослідження вибірки» (Москальов, Лисенко, 2023, с. 30). Із урахуванням нашої вибірки проводимо послідовний педагогічний експеримент, де аналізу піддається одна і та ж група досліджуваних МОФФПіС. Фіксуємо всі контрольні і факторні характеристики дослідження до та після формувального експерименту.

Відповідно, нами було з'ясовано динаміку сформованості ціннісно-мотиваційного компонента МОФФПіС на основних етапах педагогічного експерименту – констатувального та формувального (табл. 1 та рис. 1, 2).

Важливість цього компонента «полягає насамперед у тому, що система цінностей будь-якого фахівця – це та духовна «ланка» та підвалина, яка його пов'язує з конкретним професійним середовищем, включає в професійний світ і систему професійних взаємин, а також поєднує інтереси, потреби, світогляд фахівця з конкретною поведінкою та культурою професійного буття. Проявом такої культури є Військова Присяга та військовий етикет – у військових. Існує двосторонній зв'язок між цінностями та поведінкою фахівця: з одного боку, саме через поведінку, вчинки можна з'ясувати про систему його ціннісних професійних орієнтацій, а з іншого – цінності є індикатором рівня сформованості та розвиненості фахівця як професіонала» (Дубровська, 2023а, с. 221)

Отже, цінності, формують найголовніше для кожного МОФФПіС ставлення до світу, до своєї позиції кожної людини в ньому, відповідно до діяльності, до інших людей і до самого себе, як майбутнього начальника фізичної підготовки і спорту у військовій частині.

Таблиця 1

Динаміка сформованості ціннісно-мотиваційного компонента діагностувальної компетентності МОФФПіС у процесі педагогічного експерименту

Зміст компонента	курс	Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент		Різниця $\pm\Delta$ , %	
			осіб	%	осіб	%		
діагностувальні цінності	3	високий	1	10	2	20	+1	+10
	4		1	10	3	30	+2	+20
	3	середній	2	20	5	50	+3	+30
	4		3	30	6	60	+3	+30
	3	достатній	3	30	2	20	-1	-10
	4		4	40	1	10	-3	-30
	3	низький	4	40	1	10	-3	-30
	4		2	20	0	0	0	0

Зміст компонента	курс	Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент		Різниця $\pm\Delta$ , %	
			осіб	%	осіб	%		
діагностувальна мотивація	3	високий	1	10	2	20	+1	+10
	4		2	20	2	20	0	0
	3	середній	2	20	4	40	+2	+20
	4		3	30	5	50	+2	+20
	3	достатній	5	50	3	30	-2	-20
	4		4	40	3	30	-1	-10
	3	низький	2	20	1	10	-1	-10
	4		1	10	0	0	0	0
діагностувальні цінності та мотивація	3	високий	2	20	3	30	+1	+10
	4		2	20	3	30	+1	+10
	3	середній	3	30	5	50	+2	+20
	4		5	50	6	60	+1	+10
	3	достатній	3	30	2	20	-1	-10
	4		2	20	1	10	-1	-10
	3	низький	2	20	0	0	0	0
	4		1	10	0	0	0	0
Середнє значення	3	високий	1	10	2	20	+1	+10
	4		2	20	3	30	+1	+10
	3	середній	2	20	5	50	+3	+30
	4		3	30	6	60	+3	+30
	3	достатній	4	40	2	20	-2	-20
	4		4	40	1	10	-3	-30
	3	низький	3	30	1	10	-2	-20
	4		1	10	0	0	0	0

Динаміка сформованості ціннісно-мотиваційного компонента

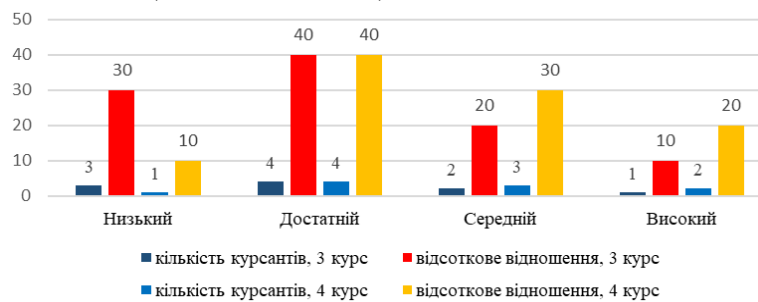


Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента діагностувальної компетентності у процесі констатувального експерименту

Динаміка сформованості ціннісно-мотиваційного компонента

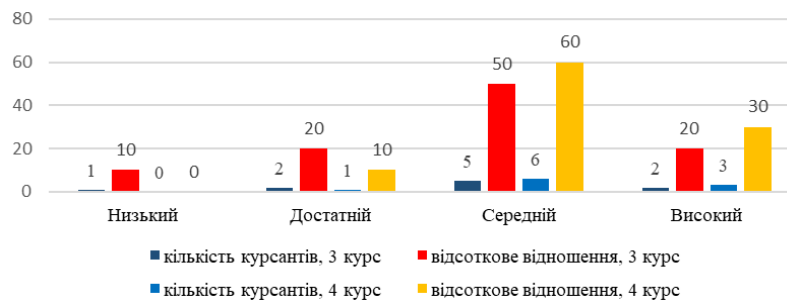


Рис. 2. Динаміка рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента діагностувальної компетентності у процесі формувального експерименту

Аналіз змісту таблиці 1 та рисунку 1, 2 показує, що після формувального експерименту в порівнянні з констатувальним експериментом відбулося зростання кількості МОФПіС на середньому (з 20%, 30% до 50%, 60%) і високому рівнях (з 10%, 20%

до 20%, 30%) сформованості їх ціннісно-мотиваційного компонента діагностувальної компетентності. Спостерігаємо також значне зменшення рівня показників на низькому (зі 30%, 10% до 10%, 0%) та достатньому рівнях його сформованості (зі

40%, 40% до 20%, 10%). Даний факт має вирішальне значення в нашому дослідженні. Ціннісно-мотиваційний аспект має найважливіший вплив на формування всіх інших компонентів діагностувальної компетентності МОФФПіС, оскільки, становить основу для формування ціннісних та особистісних утворень. Даний аспект «сприяє використанню людського чинника» задля досягнення перемоги над ворогом» (Кучинська, 2015, с. 8).

Даний факт має важливе значення у нашому дослідженні, так-як ціннісно-мотиваційний аспект має головний вплив на формування всіх інших компонентів діагностувальної компетентності МОФФПіС.

Отже, цінності формують найголовніше для кожного – служіння своїй державі

та народу України, особливо це питання гостро стоїть, коли іде війна у нашій державі. Як військовому професіоналу та фахівцю фізичної підготовки та спорту, ставлення до світу (Дубровська, 2023а, с. 225). Усе це визначається сформованою системою діагностувальних цінностей. Війна з російським окупантом спонукала МОФФПіС переосмислити їх життєві цінності. Головною цінністю нині, для кожного офіцера є його сім'я, служіння своїй державі. Збільшилася в країні безмежна повага до Збройних Сил України.

Динаміка сформованості когнітивного компонента діагностувальної компетентності у МОФФПіС висвітлено в (табл. 2 та рис. 3, 4).

Таблиця 2

Динаміка сформованості когнітивного компонента  
діагностувальної компетентності МОФФПіС  
у процесі педагогічного експерименту

Зміст компонента	курс	Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент		Різниця $\pm\Delta$ , %	
			осіб	%	осіб	%		
фахові діагностувальні знання в сфері фізичної підготовки і спорту в ЗСУ	3	високий	0	0	0	0	0	0
	4		1	10	2	2	+1	+10
	3	середній	2	20	3	30	+1	+10
	4		3	30	4	40	+1	+10
	3	достатній	3	30	5	50	+2	+20
	4		2	20	3	30	+1	+10
	3	низький	5	50	2	20	-2	-20
	4		4	40	1	10	-3	-30
теоретичні та практичні знання у сфері діагностування фізичної підготовки та готовності в/с	3	високий	0	0	0	0	0	0
	4		1	10	2	20	+1	+10
	3	середній	1	10	3	30	+2	+20
	4		4	40	5	50	+1	+10
	3	достатній	5	50	5	50	0	0
	4		3	30	2	20	-1	-10
	3	низький	4	40	2	20	-2	-20
	4		3	30	1	10	-2	-20
методичні знання щодо методів, методичних прийомів, методик і засобів діагностування фізичної підготовки та готовності в/с	3	високий	1	10	1	10	0	0
	4		1	10	2	20	+1	+10
	3	середній	3	30	4	40	+1	+10
	4		3	30	5	50	+2	+20
	3	достатній	4	40	4	40	0	0
	4		4	40	2	20	-2	-20
	3	низький	2	20	1	10	-1	-10
	4		1	10	1	10	0	0
Середнє значення	3	високий	0	0	0	0	0	0
	4		1	10	2	20	+1	+10
	3	середній	1	10	3	30	+2	+20
	4		3	30	5	50	+2	+20
	3	достатній	3	30	5	50	+2	+20
	4		4	40	2	20	-2	-20
	3	низький	6	60	2	20	-4	-40
	4		2	30	1	10	-2	-20

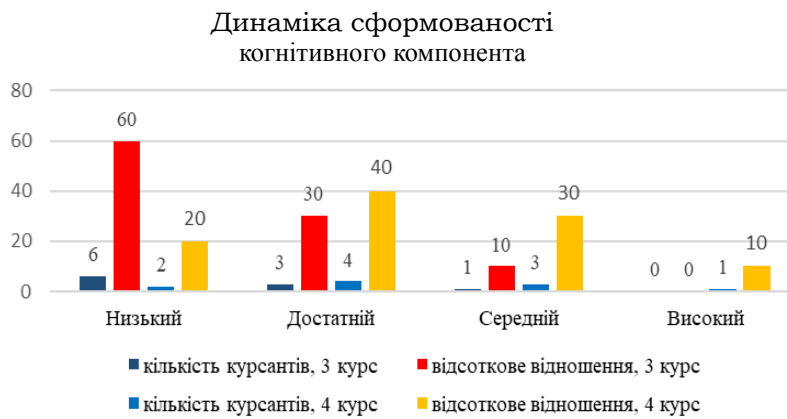


Рис. 3. Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента діагностувальної компетентності у процесі констатувального експерименту

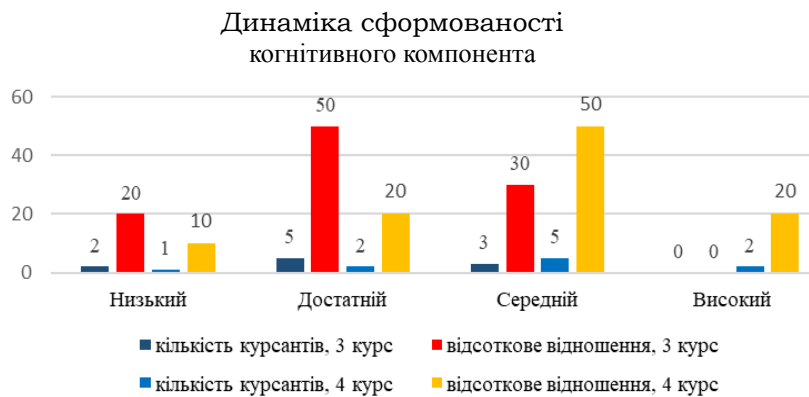


Рис. 4. Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента діагностувальної компетентності у процесі формувального експерименту

Аналіз їх змісту показує, що після формувального експерименту відбулося зростання показників на середньому (зі 20%, 30% до 30%, 50%) рівні сформованості діагностувальної компетентності, а також маємо значну позитивну динаміку щодо значного зменшення показників на достатньому (зі 30%, 40% до 50%, 20%) та низькому рівнях сформованості (зі 60%, 20% до 20%, 10%). На високому рівні суттєвих змін не відбулося.

Отже, з урахуванням різниці рівнів сформованості когнітивного компонента

МОФФПіС можемо констатувати, що майже у 70% є необхідність у подальшому опрацюванні додаткових теоретичних знань щодо методів, методичних прийомів, методик визначення рівнів сформованості щодо засобів діагностування фізичної підготовленості та готовності військовослужбовців своєї майбутньої діагностувальної діяльності. Динаміка сформованості методичного компонента діагностувальної компетентності у МОФФПіС висвітлено в (таб. 3 та рис. 5, 6).

Таблиця 3

Динаміка сформованості методичного компонента  
діагностувальної компетентності МОФФПіС  
у процесі педагогічного експерименту

Зміст компонента	курс	Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент		Різниця $\pm\Delta$ , %	
			осіб	%	осіб	%		
Діагностувальні навички та вміння в сфері фізичної підготовки і спорту в/с	3	високий	1	10	1	10	0	0
	4		1	10	2	20	+1	+10
	3	середній	1	10	2	20	+1	+10
	4		2	20	4	40	+2	+20
	3	достатній	3	30	3	30	0	0
	4		3	30	3	30	0	0
	3	низький	5	50	4	40	-1	-10
	4		4	40	1	10	-3	-30

Зміст компонента	курс	Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент		Різниця $\pm\Delta$ , %	
			осіб	%	осіб	%		
Діагностувальні навички та вміння заст. методів, методичних прийомів, методик оцінювання фізичної підгот. та готовності в/с	3	високий	0	0	0	0	0	0
	4		1	10	1	10	0	0
	3	середній	3	30	4	40	+1	+10
	4		4	40	4	40	0	0
	3	достатній	3	30	4	40	+1	+10
	4		3	30	4	40	+1	+10
	3	низький	4	40	2	20	-2	-20
	4		2	20	1	10	-1	-10
Методичні навички та вміння застосування засобів діагностування фізичної підготовленості та готовності в/с	3	високий	0	0	2	20	+2	+20
	4		2	20	2	20	0	0
	3	середній	3	30	3	30	0	0
	4		3	30	4	40	+1	+10
	3	достатній	4	40	3	30	-1	-10
	4		3	30	3	30	0	0
	3	низький	3	30	2	20	-1	-10
	4		2	20	1	10	-1	-10
Середнє значення	3	високий	0	0	1	10	+1	+10
	4		1	10	3	30	+2	+20
	3	середній	1	10	3	30	+2	+20
	4		2	20	5	50	+3	+30
	3	достатній	4	40	3	30	-1	-1
	4		5	50	1	10	-4	-4
	3	низький	5	50	3	30	-2	-20
	4		2	20	1	10	-1	-10

Динаміка сформованості методичного компонента

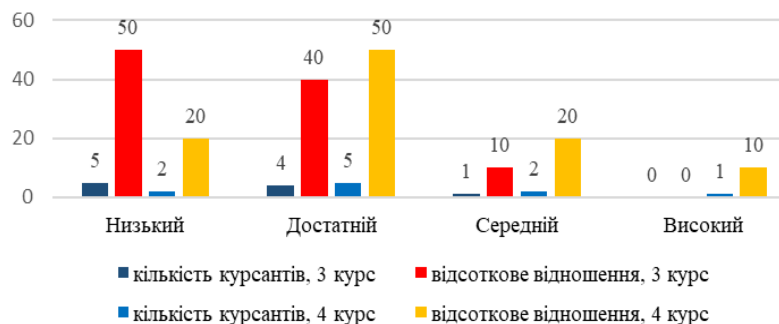


Рис. 5. Динаміка рівнів сформованості методичного компонента діагностувальної компетентності у процесі констатувального експерименту

Динаміка сформованості методичного компонента

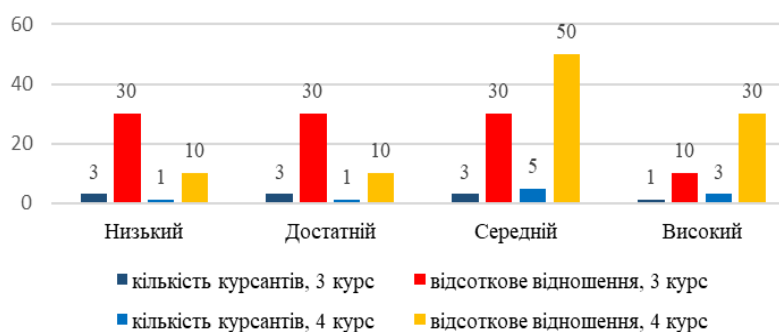


Рис. 6. Динаміка рівнів сформованості методичного компонента діагностувальної компетентності у процесі формувального експерименту

Аналіз змісту методичного компонента показує, що після формувального експерименту відбулося вирівнювання показників на 3 курсі у МОФФПіС на низькому, достатньому та середньому рівнях. Відповідно, на високому рівні маємо такі показники (зі 0%, 10% до 10%, 30%), середньому (зі 10%, 20% до 30%, 50%). На достатньому (зі 40%, 50% до 30%, 10%) рівнях сформованості діагностувальної компетентності та низькому рівні маємо значну позитивну динаміку (зі 50%, 20% до 30%, 10%).

Отже, з урахуванням покращення показників рівня сформованості методичного компонента у МОФФПіС можемо констатувати, що є суттєві резерви для покращення практичної складової їх військово-

професійної та діагностувальної компетентності як майбутніх начальників фізичної підготовки і спорту у військових частинах. Підвалини якої складають їх методична підготовленість, здатність та готовність до реалізації діагностувальної діяльності. Відповідно, застосування методів, методичних прийомів, методик оцінювання фізичної підготовленості та готовності військовослужбовців, що вказує на достатню сформованість методичного компонента у МОФФПіС. Динаміка сформованості індивідуально-психічного компонента діагностувальної компетентності у МОФФПіС на виявлення їх комунікативності, принциповості, толерантності та об'єктивності висвітлено в (табл. 4 та рис. 7, 8).

Таблиця 4

Динаміка сформованості індивідуально-психічного компонента діагностувальної компетентності МОФФПіС у процесі педагогічного експеримента

Зміст компонента	курс	Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент		Різниця $\pm\Delta$ , %	
			осіб	%	осіб	%		
Комунікативність	3	високий	2	20	2	20	0	0
	4		2	20	2	20	0	0
	3	середній	3	30	4	40	+1	+10
	4		4	40	4	40	0	0
	3	достатній	4	40	3	30	-1	-10
	4		3	30	3	30	0	0
	3	низький	1	10	1	10	0	0
	4		1	10	1	10	0	0
Принциповість	3	високий	2	20	3	30	+1	+10
	4		3	30	4	40	+10	+10
	3	середній	4	40	4	40	0	0
	4		1	10	5	50	+4	+40
	3	достатній	2	20	3	30	+1	+10
	4		5	50	1	10	-4	-40
	3	низький	2	20	0	0	0	0
	4		1	10	0	0	0	0
Толерантність	3	високий	3	30	3	30	0	0
	4		3	30	3	30	0	0
	3	середній	1	10	4	40	+3	+30
	4		3	30	4	40	+1	+10
	3	достатній	5	50	2	20	-3	-30
	4		4	40	3	30	-1	-10
	3	низький	1	10	1	10	0	0
	4		0	0	0	0	0	0
Об'єктивність	3	високий	0	0	2	20	+2	+20
	4		1	10	3	30	+2	+20
	3	середній	3	30	3	30	0	0
	4		3	30	3	30	0	0
	3	достатній	3	30	3	30	0	0
	4		4	40	3	30	-1	-10
	3	низький	4	40	2	20	-2	-20
	4		2	20	1	10	-1	-20
Середнє значення	3	високий	1	10	2	20	+1	+10
	4		2	20	3	30	+1	+10
	3	середній	3	30	4	40	+1	+10
	4		2	20	4	40	+2	+20
	3	достатній	4	40	3	30	-1	-10
	4		5	50	2	20	-3	-30
	3	низький	2	20	1	10	-1	-10
	4		1	10	1	10	0	0



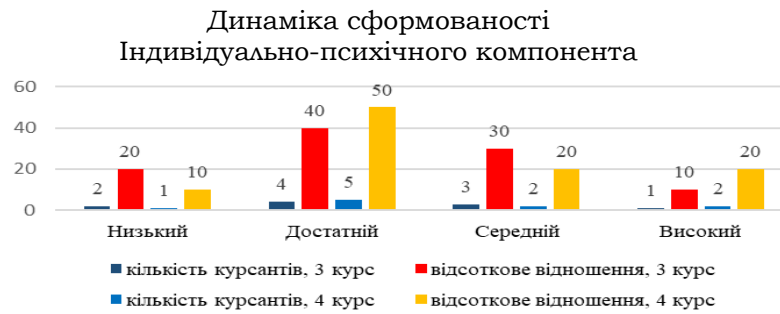


Рис. 7. Динаміка рівнів сформованості індивідуально-психічного компонента діагностувальної компетентності у процесі констатувального експерименту

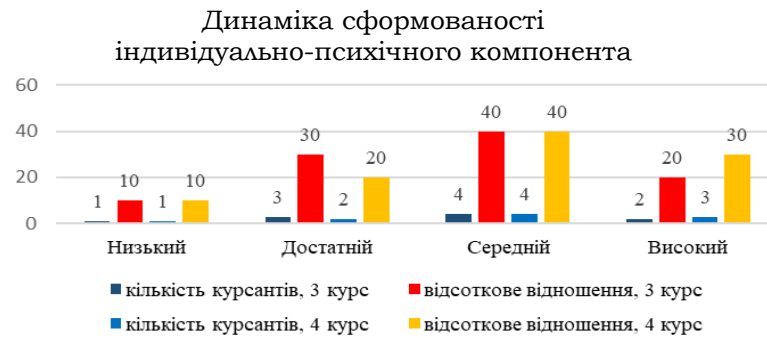


Рис. 8. Динаміка рівнів сформованості індивідуально-психічного компонента діагностувальної компетентності у процесі формувального експерименту

Аналіз змісту індивідуально-психічного компонента показує, що після формувального експерименту відбулося незначне зростання показників на середньому (зі 30%, 20% до 40%, 40%) рівні сформованості діагностувальної компетентності. Щодо низького (зі 20%, 10% до 10%, 10%) та високого (зі 10%, 20% до 20%, 30%) рівнів, маємо незначну позитивну динаміку. На достатньому рівнях сформованості відбулася суттєва позитивна динаміка (зі 40%, 50% до 30%, 20%).

Такі результати дають змогу зробити висновок, що у МОФФПіС такі якості, як комунікативність, принциповість, толерантність і об'єктивність на констатувальному етапі були на значно кращому рівнях, ніж у попередніх компонентах.

Вміння об'єктивно реагувати на обставини, які відбуваються в нашій державі – наразі проблема яку потрібно вирішувати в короткі терміни. МОФФПіС мають бути

здатним залишатися принциповим незалежно від обставин, швидко знаходити рішення в критичних ситуаціях, бути толерантними до інших та комунікативними. Ці якості вкрай важливі, бо вони необхідні для аналізу їх емоційного та психічного стану, оскільки вони впливають на фахову здатність майбутніх фахівців фізичної підготовки і спорту здійснювати успішні діагностувальні заходи в сфері фізичного виховання і спорту з військовослужбовцями (Дубровська, 2023а, с. 224).

Отримані результати також свідчать про важливість додаткових психолого-педагогічних досліджень для формування індивідуально-психічного компонента діагностувальної компетентності. Динаміка сформованості суб'єктного компонента діагностувальної компетентності у МОФФПіС на виявлення їх суб'єктності, відповідальності, самооцінки, рефлексивності висвітлено в (табл. 5 та рис. 9, 10).

Таблиця 5

**Динаміка сформованості суб'єктного компонента  
діагностувальної компетентності МОФФПіС  
у процесі педагогічного експерименту**

Зміст компонента	курс	Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент		Різниця ±Δ, %	
			осіб	%	осіб	%		
Суб'єктність	3	високий	0	0	1	10	+1	+10
	4		2	20	2	20	0	0
	3	середній	2	20	4	40	+2	+20
	4		3	30	5	50	+2	+20
	3	достатній	5	50	3	30	-2	-20
	4		4	40	2	20	-2	-20
	3	низький	3	30	2	20	-1	-10
	4		1	10	1	10	0	0

Зміст компонента	курс	Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент		Різниця $\pm\Delta$ , %	
			осіб	%	осіб	%		
Відповідальність	3	високий	1	10	1	10	0	0
	4		2	20	2	20	0	0
	3	середній	3	30	3	30	0	0
	4		4	40	5	50	+1	+10
	3	достатній	2	20	3	30	+1	+10
	4		3	30	2	20	-1	-10
	3	низький	4	40	3	30	-1	-10
	4		1	10	1	10	0	0
Самооцінка	3	високий	1	10	2	20	+1	+10
	4		1	10	2	20	+1	+10
	3	середній	2	20	3	30	+1	+10
	4		3	30	4	40	+1	+10
	3	достатній	3	30	3	30	0	0
	4		4	40	3	30	-1	-10
	3	низький	4	40	2	20	-2	-20
	4		2	20	1	10	-1	-10
Рефлексивність	3	високий	2	20	1	10	-1	-10
	4		4	40	2	20	-2	-20
	3	середній	2	20	4	40	+2	+20
	4		2	20	5	50	+3	+30
	3	достатній	4	40	3	30	-1	-10
	4		3	30	2	20	-1	-10
	3	низький	2	20	2	20	0	0
	4		1	10	1	10	0	0
Середнє значення	3	високий	1	10	1	10	0	0
	4		2	20	5	50	+3	+30
	3	середній	2	20	4	40	+2	+20
	4		3	30	3	30	0	0
	3	достатній	4	40	3	30	-1	-10
	4		4	40	2	20	-2	-20
	3	низький	3	30	2	20	-1	-10
	4		1	10	0	0	0	0

Динаміка сформованості суб'єктного компонента

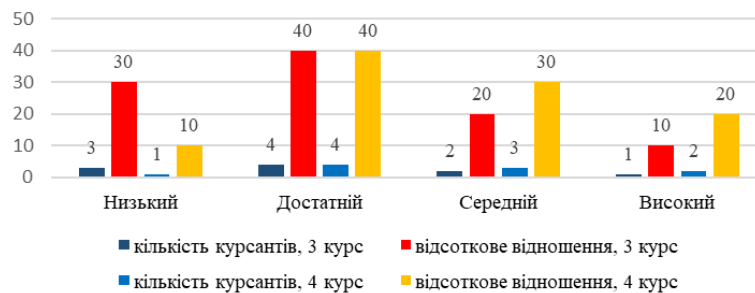


Рис. 9. Динаміка рівнів сформованості суб'єктного компонента діагностувальної компетентності у процесі констатувального експерименту

Динаміка сформованості суб'єктного компонента

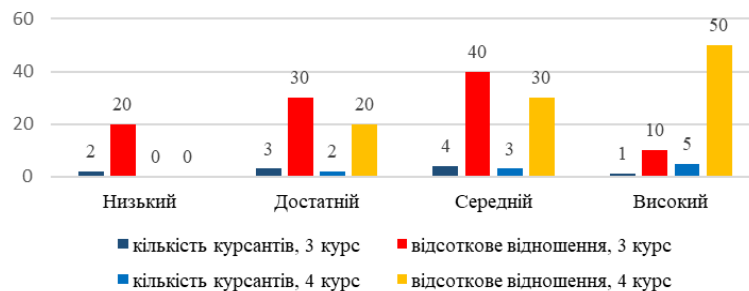


Рис. 10. Динаміка рівнів сформованості суб'єктного компонента діагностувальної компетентності у процесі формувального експерименту

Аналіз змісту суб'єктного компонента показує, що після формувального експерименту відбулося значне зростання показників на всіх рівнях. На високому (зі 10%, 20% до 10%, 50%) середньому (зі 20%, 30% до 40%, 30%) рівнів сформованості діагностувальної компетентності. Щодо достатнього рівня (зі 40%, 40% до 30%, 20%) та низького рівня (зі 30%, 10% до 20%, 0%), маємо значну позитивну динаміку. Це зумовлено застосуванням авторської методики спецкурсу «Формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту».

Позитивна динаміка результатів за рівнями сформованості суб'єктного компонента є свідченням того факту, що впроваджені педагогічні умови діагностувальної компетентності позитивно впливають на

формування МОФФПіС як суб'єктів своєї діагностувальної діяльності. Вони бачать себе суб'єктами діагностувальної діяльності, майбутніми начальниками фізичної підготовки і спорту у військових частинах. Здатні приймати рішення в критичних ситуаціях, самостійно оцінювати власний рівень діагностувальної підготовленості.

Можемо зауважити, що це найскладніше завдання в порівнянні з іншими завданнями щодо формування діагностувальної компетентності у процесі формувального експерименту. Відповідно, за результатами обрахування статистичних даних щодо сформованості компонентів діагностувальної компетентності МОФФПіС було отримано узагальнені її результати за рівнями (табл. 6 та рис. 11, 12).

Таблиця 6

Динаміка сформованості компонентів  
діагностувальної компетентності МОФФПіС  
у процесі педагогічного експерименту

Компоненти	курс	Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент		Різниця	
			осіб	%	осіб	%	осіб	%
Ціннісно-мотиваційний	3	високий	1	10	2	20	+1	+10
	4		2	20	3	30	+1	+10
	3	середній	2	20	5	50	+3	+30
	4		3	30	6	60	+3	+30
	3	достатній	4	40	2	20	-2	-20
	4		4	40	1	10	-3	-30
	3	низький	3	30	1	10	-2	-20
	4		1	10	0	0	0	0
Когнітивний	3	високий	0	0	0	0	0	0
	4		1	10	2	20	+1	+10
	3	середній	1	10	3	30	+2	+20
	4		3	30	5	50	+2	+20
	3	достатній	3	30	5	50	+2	+20
	4		4	40	2	20	-2	-20
	3	низький	6	60	2	20	-4	-40
	4		2	30	1	10	-2	-20
Методичний	3	високий	0	0	1	10	+1	+10
	4		1	10	3	30	+2	+20
	3	середній	1	10	3	30	+2	+20
	4		2	20	5	50	+3	+30
	3	достатній	4	40	3	30	-1	-1
	4		5	50	1	10	-4	-4
	3	низький	5	50	3	30	-2	-20
	4		2	20	1	10	-1	-10
Індивідуально-психічний	3	високий	1	10	2	20	+1	+10
	4		2	20	3	30	+1	+10
	3	середній	3	30	4	40	+1	+10
	4		2	20	4	40	+2	+20
	3	достатній	4	40	3	30	-1	-10
	4		5	50	2	20	-3	-30
	3	низький	2	20	1	10	-1	-10
	4		1	10	1	10	0	0

Компоненти	курс	Рівні сформованості	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент		Різниця	
			осіб	%	осіб	%	осіб	%
Суб'єктний	3	високий	1	10	1	10	0	0
	4		2	20	5	50	+3	+30
	3	середній	2	20	4	40	+2	+20
	4		3	30	3	30	0	0
	3	достатній	4	40	3	30	-1	-10
	4		4	40	2	20	-2	-20
	3	низький	3	30	2	20	-1	-10
	4		1	10	0	0	0	0
У ЦІЛОМУ	3	високий	2	20	3	30	+1	+10
	4		2	20	4	40	+2	+20
	3	середній	2	20	4	40	+2	+20
	4		3	30	5	50	+2	+20
	3	достатній	4	40	2	20	-2	-20
	4		4	40	1	10	-3	-30
	3	низький	2	20	1	10	-1	-10
	4		1	10	0	0	0	0

Динаміка сформованості по компонентам

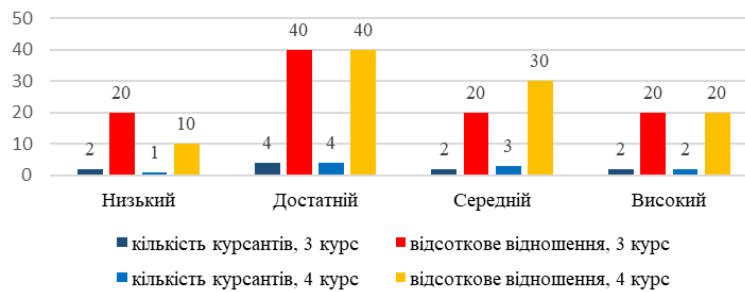


Рис. 11. Динаміка рівнів сформованості по компонента діагностувальної компетентності у процесі констатувального експерименту

Динаміка сформованості по компонентам

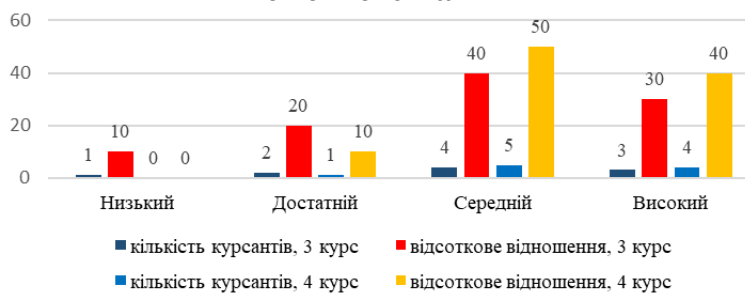


Рис. 12. Динаміка рівнів сформованості по компонентам діагностувальної компетентності у процесі формувального експерименту

Таким чином, на основі обрахування статистичних даних після формувального педагогічного експерименту встановили позитивну динаміку результатів після впровадження педагогічних умов формування діагностувальної компетентності МОФФПіС (підтримання та розвиток цінностей і мотивації формування діагностувальної компетентності у МОФФПіС у ВВНЗ; педагогічне моделювання формування діагностувальної компетентності в процесі військово-професійної та найголовніше – фахової підготовки у ВВНЗ; застосування

авторської методики формування (шляхом реалізації спецкурсу «Діагностувальна компетентність МОФФПіС»); удосконалення критеріїв оцінювання сформованості діагностувальної компетентності в процесі військово-професійної та найголовніше – фахової підготовки у ВВНЗ) були враховані при розробці змісту навчання та впроваджені в освітній процес курсантів навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України між результатами сформованості конс-

татувального та формувального етапів експерименту. А саме: відбулося значне зростання показників на 3 та 4 курсах, високому (з 10%, 10% до 20%, 40%), значне зростання на середньому (зі 20%, 30% до 40%, 50%) рівнів сформованості діагностувальної компетентності. Щодо достатнього рівня відбулася позитивна динаміка зменшення показників (зі 40%, 50% до 20%, 10%) та низького рівня (зі 30%, 10% до 20%, 0%).

Відповідно, за отриманими результатами формувального педагогічного експерименту маємо завдання щодо підтвердження або спростування статистичної (наукової) гіпотези – з'ясування достовірності отриманих емпіричних даних, для виключення випадкового збігу обставин. Відповідно, потрібно сформулювати гіпотези щодо сформованості діагностувальної компетентності у МОФФПіС та з'ясуємо відмінності під впливом умов авторського експерименту.

#### Статистична гіпотеза:

1. Статистична гіпотеза – це припущення на певному рівні статистичної значущості про властивості генеральної сукупності за оцінками вибірки. Це наукова гіпотеза, яка припускає статистичну перевірку (Гончаренко, 2011, с. 53; Климчук, 2010). Перевіряється за вибірковими даними «до» та «після» проведення формувального етапу експерименту, підтвердженою або відхиленою під час експерименту. За умови впровадження додаткових педагогічних умов її формування в освітній процес.

2. Нульова гіпотеза  $H_0$  – припущенням про відсутність відмінностей у значеннях ознак, сформованість діагностувальної компетентності у курсантів не є результатом за умови підтвердження статистичної гіпотези  $H_0$ .

3. Альтернативна гіпотеза  $H_1$  – це припущення про існування відмінностей у значеннях ознак, сформованість діагностувальної компетентності у курсантів є результатом за умови підтвердження статистичної гіпотези  $H_1$ .

Для обчислення отриманих експериментальних даних педагогічного експерименту використовуватимемо статистичний критерій G-знаків Цей критерій дає змогу встановити, чи відбулися зміни, загалом, їх значення ознаки під час вимірювання на констатувальному та формувальному етапах. «Чи змінюються показники у бік поліпшення, підвищення чи посилення або, навпаки, у бік погіршення, зниження чи ослаблення. Критерій знаків G є непараметричним, його застосовують до даних, отриманих у ранговій, інтервальної шкалах досліджуваної ознаки «до» та «після» впли-

ву. Після підсумовування кількості позитивних та негативних зсувів визначають їх співвідношення, яке порівнюють із критичним значенням. Вплив чинника вважають статистично достовірним, якщо розбіжності перевищують критичне значення. Якщо в експериментальних даних є нульові зсуви (досліджувана ознака не змінюється під впливом чинника), такі результати виключають із розгляду, а кількість спостережень  $n$  зменшують на кількість нульових зсувів» (Гончаренко, 2011, с. 64; Климчук, 2010). Відповідно, критерій G-знаків дозволяє встановити, чи змінюються величини, наскільки, відповідно при повторному діагностуванні вибірки.

З урахуванням зазначених даних із (табл. 6) введемо два необхідних позначення.

1. Сума зсувів, яка виявилася найбільшою, називається типовим зсувом і позначається літерою  $n$ , який застосовують при роботі з відповідною таблицею для даного критерію. У заданій таблиці представлені критичні значення ( $G_{кр}$ ) 5% і 1% рівнів значущості для нашого критерію.

2. Сума зсувів, яка виявилася найменшою, називають нетиповим зсувом, і позначається  $G_{емп}$ . Нетиповий зсув  $G_{емп}$  зазначають на осі значущості.

Побудуємо вісь значущості, де будемо розміщувати критичні значення  $G_{0,05} = 1$ ,  $G_{0,01} = 0$  та емпіричне значення  $G_{емп} = 0$ .

Приклад результату обчислення статистичних даних наведений на (рис.14). За результатами розташування  $G_{емп}$  потрапило в зону значущості.



Рис. 13. Вісь значущості для критерію G-знаків

Для критерію G-знаків вісь значущості показана в перевернутому вигляді. Відмітка нуль представлена праворуч, відповідно, числовий ряд збільшується в протилежному напрямку. Такий тип розташування осі значущості достовірний для U-критерію Манна-Уїтні та T-критерію Вілкоксона.

Маємо,  $G_{емп}$  співпало з критичним значенням зони значущості Нетиповий зсув  $G_{0,01} = 0$ . Відповідно, відхиляємо гіпотезу  $H_0$  – та приймаємо гіпотезу  $H_1$  – що і показує, зсув показників після впровадження педагогічних умов щодо сформованості діагностувальної компетентності у МОФФПіС не випадковий і є статистично значущим на рівні  $p = 0,01$ . Впроваджені педагогічні умови формування діагностувальної ком-

петентності у МОФФПіС сприяли підвищенню показників за досліджуваними критеріями та показниками.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту діагностувальної компетентності МОФФПіС підтвердив якісні зміни числових значень показників та рівнів сформованості їх діагностувальної компетентності. Отримані результати емпіричних даних показують ефективність впровадження педагогічних умов формування діагностувальної компетентності МОФФПіС в освітній процес. Нами обґрунтовано, що визначені педагогічні умови суттєво вплинули на результати щодо сформованості діагностувальної компетентності у МОФФПіС, результат не випадковий і є статистично значущим, що підтверджується наведеними обчисленнями.

#### Список бібліографічних посилань

- Вербин, Шемчук & Оленев, 2020 – Вербин, Н., Шемчук, В., Оленев, Д. (2020). Методика діагностування рівня фізичної підготовленості майбутніх професіоналів військового управління. *Військова освіта: зб. наук. пр.*, 1(41): 61–69. URL: DOI: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/203462>.
- Вербицька, 2009 – Вербицька, П.В. (2009). Понятійний апарат громадянського виховання особистості. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 43: 39–44.
- Гац, 2011 – Гац, Г.О. (2011). Педагогічна діагностика у процесі навчання фізичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луцьк. 20 с.
- Гончаренко, 2011 – Гончаренко, Я.В. (2011). Теорія ймовірностей і математична статистика: Практикум. Київ: НПУ імені Драгоманова. 146 с.
- Діденко, 2014 – Діденко, О.В. (2014). Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія Педагогічні науки*, 3. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2014\\_3\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6).
- Діденко, Сніца & Дем'янюк, 2023 – Діденко, О., Сніца, Т., Дем'янюк, Ю. (2023). Сутність, зміст та особливості формування діагностичної компетентності у здобувачів освіти у військових навчальних закладах. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 4(35): 23–36. URL: DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v35i4>
- Дубровська, 2023а – Дубровська, О. (2023). Сучасний стан сформованості діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 1(1): 219–232. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.28>
- Дубровська, 2023б – Дубровська, О.М. (2023). Аналіз освітньо-професійної програми – фізичне виховання і спорт у Збройних Силах у ВВНЗ. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних Сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України: тези VII Міжнародної науково-практичної конференції* (Київ, 24 листопада 2023 р.). Київ: Національний університет оборони України. С. 76–78.
- Дубровська, Дубровський & Ярошенко, 2023 – Дубровська, О.М., Дубровський, Д.П., Ярошенко, Я.М. (2023). Завдання методики формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту у ВВНЗ. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних Сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України: тези VII Міжнародної науково-практичної конференції* (Київ, 24 листопада 2023 р.). Київ: Національний університет оборони України. С. 79–81.
- Застело, Ягупов, 2018 – Застело, О.В., Ягупов, В.В. (2018). Критерії та показники оцінювання розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky* [Košice, Slovakia], 6(3): 159–164.
- Кириченко, Ягупов, 2022 – Кириченко, О.О., Ягупов, В.В. (2022). Критерії та показники вимірювання сформованості діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 2(109): 133–158. DOI 10.35433/pedagogy.2(109).2022.133–158.
- Климчук, 2010 – Климчук, В.О. (2010). Особливості роботи над професійно-орієнтованим завданням з курсу «Математичні методи у психології». *Професійно-орієнтовані завдання з психології: навчальний посібник* / За ред. О.Л. Музики. Житомир. С. 151–168.<sup>27</sup>
- Кучинська, 2015 – Кучинська, І.О. (2015). Громадянське виховання в Україні: минулий досвід та сучасні потреби: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: видавець ПП Зволейко Д.Г. 112 с.
- Лагодинський, Зінченко, 2023 – Лагодинський, О.С., Зінченко, А.А. (2023). Формування діагностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти як проблема педагогіки. *Академічні візії*, 21: 23–30.
- Москальов, Лисенко, 2023 – Москальов, І.О., Лисенко, Д.П. (2023). Застосування методів математичної статистики у психолого-педагогічних дослідженнях: навч. посіб. Київ: Національний університет оборони України. 184 с.
- Плохута, Ягупов, 2021 – Плохута, І.С., Ягупов, В.В. (2021). Діагностувальна компетентність майбутніх фахівців як предмет науково-педагогічного дослідження. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 46(2): 207–216. URL: [http://www.aphn-journal.in.ua/archive/46\\_2021/part\\_2/46-2\\_2021.pdf#page=207](http://www.aphn-journal.in.ua/archive/46_2021/part_2/46-2_2021.pdf#page=207).
- Плохута, Ягупов, 2023 – Плохута, І.С., Ягупов, В.В. (2023). Методика розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. In: *Topical aspects of social science disciplines and innovative methods and technologies of their learning and teaching: scientific monograph*. Riga, Latvia: Baltija Publishing. P. 505–525. URL: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/330/9151/19077-1?inline=1>.
- Рахманов, 2023 – Рахманов, В.О. (2023). Впровадження діагностувальної компетентності майбутніх фахівців в умовах освітньо-інформаційного середовища закладу вищої освіти. *Військова освіта: зб. наук. праць*, 2(48): 241–250. URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/291673>.
- Рахманов, Ясенко, 2022 – Рахманов, В., Ясенко, С. (2022). Функціональні моделі формування контингенту здобувачів професійної освіти у вищому військовому навчальному закладі. *Військова освіта: зб. наук. праць*, 2(46): 261–275. URL: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/271131>.

- Свистун, 2005 – Свистун, В.І. (2005). Зміст поняття «компетентність» у контексті професійної підготовки фахівців як управлінців. *Науковий вісник Національного аграрного університету*, 88: 180–189.
- Свистун, 2019 – Свистун, В.І. (2019). Полікультурна компетентність військовослужбовця як суб'єкта діяльності з підтримання міжнародного миру і безпеки. *Проблеми освіти*, 92: 154–158.
- Ягупов, 2019а – Ягупов, В.В. (2019). Методологічні основи компетентнісного підходу до професійної підготовки офіцерів запасу. *Проблеми освіти*, 92: 239–245.
- Ягупов, 2019б – Ягупов, В.В. (2019). Теорія і методологія військово-педагогічних досліджень: підручник. Київ: Національний університет оборони України. 444 с.
- Ягупов, 2022 – Ягупов, В.В. (2022). Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*, 6(64): 207–219. URL: DOI: 10.33099/2617-6858-22-70-6-207-219.
- Ягупов, Жембровський, 2020 – Ягупов, В., Жембровський, С. (2020). Перспективна система діагностування фізичної підготовленості військовослужбовців Збройних Сил України: теоретико-методологічне обґрунтування. *Військова освіта*: зб. наук. праць, 2(42): 378–392. URL: DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/378-392>.
- Ягупов, Кириченко, 2022 – Ягупов, В., Кириченко, О. (2022). Діагностувальна компетентність майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту збройних сил України: поняття, зміст і структура. *Innovative Solutions in Modern Science*, 1(53). DOI: 10.26886/2414-634X.1(53)2022.2.
- Lukianova, 2022 – Lukianova, L. (2022). Formation and Development of Information and Communication Competencies of Pedagogical Universities Students: Experience of Ukraine. In: Tomczyk, Ł., Fedeli, L. (eds.). *Digital Literacy for Teachers. Lecture Notes in Educational Technology* [Springer, Singapore]. Pp. 519–537. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1738-7\\_24](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1738-7_24).
- Lukianova, Androshchuk & Banit, 2019 – Lukianova, L., Androshchuk, I., Banit, O. (2019). Time Management as a Pedagogical Technology of PhD Students' Effective Self-Management. *The new educational review*, 56: 53–65. URL: <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/tner/201902/tner5604.pdf>.
- ### References
- Verbyn, N., Shemchuk, V., Oleniev, D. (2020). Methods of diagnosing the level of physical fitness of future military management professionals. *Military education: a collection of scientific articles*, 1(41): 61–69. DOI: <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/203462> [in Ukr.].
- Verbytska, P.V. (2009). Conceptual apparatus of civic education of a personality. *Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical sciences*, 43: 39–44 [in Ukr.].
- Gats, G.O. (2011). Pedagogical diagnostics in the process of teaching physical culture to pupils of general educational institutions: Abstract of PhD dissertation. Lutsk. 20 p. [in Ukr.].
- Honcharenko, Ya.V. (2011). Probability theory and mathematical statistics: Workshop. Kyiv: Drahomanov National Pedagogical University. 146 p. [in Ukr.].
- Didenko, O.V. (2014). Features of the introduction of a competence-based approach to the professional training of future officers in higher education institutions. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series Pedagogical Sciences* [Khmelnyskyi], 3. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps\\_2014\\_3\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2014_3_6) [in Ukr.].
- Didenko, O., Snitsa, T., Demianiuk, Y. (2023). Essence, content and features of the formation of diagnostic competence in students in military educational institutions. *Collection of scientific papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 4(35): 23–36. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v35i4> [in Ukr.].
- Dubrovska, O. (2023). The current state of formation of diagnostic competence of future officers - specialists in physical training and sports. *Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1(1): 219–232. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.28> [in Ukr.].
- Dubrovska, O.M. (2023). Analysis of the educational and professional program – physical education and sports in the Armed Forces in higher education institutions. *Current trends and prospects for the development of physical training and sports of the Armed Forces of Ukraine, law enforcement agencies, rescue and other special services on the path of Euro-Atlantic integration of Ukraine*: abstracts of the VII International Scientific and Practical Conference (Kyiv, November 24, 2023). Kyiv: National Defense University of Ukraine. P. 76–78 [in Ukr.].
- Dubrovska, O.M., Dubrovskiy, D.P., Yaroshenko, Y.M. (2023). Tasks of the methodology for the formation of diagnostic competence of future officers - specialists in physical training and sports in higher educational institutions. *Current trends and prospects for the development of physical training and sports of the Armed Forces of Ukraine, law enforcement agencies, rescue and other special services on the path of Euro-Atlantic integration of Ukraine*: abstracts of the VII International Scientific and Practical Conference (Kyiv, November 24, 2023). Kyiv: National Defense University of Ukraine. P. 79–81 [in Ukr.].
- Zastelo, O.V., Yagupov, V.V. (2018). Criteria and indicators for assessing the development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher education institutions. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky* [Košice, Slovakia], 6(3): 159–164 [in Ukr.].
- Kyrychenko, O.M., Yahupov, V.V. (2022). Criteria and indicators for measuring the formation of diagnostic competence of future officers in the process of professional training. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 2(109): 133–158. DOI 10.35433/pedagogy.2(109). 133–158 [in Ukr.].
- Klimchuk, V.O. (2010). Peculiarities of work on a professionally oriented task from the course "Mathematical methods in psychology". In: Muzyky, O.L. (ed.). *Professionally oriented tasks in psychology: study guide*. Zhytomyr. P. 151–168 [in Ukr.].
- Kuchynska, I.O. (2015). Civic Education in Ukraine: Past Experience and Current Needs: a textbook. Kamianets-Podilskyi: Publisher D.G. Zvoleiko. 112 c. [in Ukr.].
- Lagodynskyi, O.S., Zinchenko, A.A. (2023). Formation of diagnostic competence of the future teacher of a higher education institution as a problem of pedagogy. *Academic visions*, 21: 23–30 [in Ukr.].
- Moskalev, I.O., Lysenko, D.P. (2023). Application of methods of mathematical statistics in psychological and pedagogical research: textbook. Kyiv: National Defense University of Ukraine. 184 p. [in Ukr.].
- Plokhuta, I.S., Yagupov, V.V. (2021). Diagnostic competence of future specialists as a subject of scientific and pedagogical research. *Topical issues of the humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*, 46(2): 207–216 Retrieved from [http://www.aphn-journal.in.ua/archive/46\\_2021/part\\_2/46-2\\_2021.pdf#page=207](http://www.aphn-journal.in.ua/archive/46_2021/part_2/46-2_2021.pdf#page=207) [in Ukr.].

- Plohuta, I.S., Yagupov, V.V. (2023). Methods of developing diagnostic competence in future doctors of philosophy in the process of educational and scientific training. *Topical aspects of social science disciplines and innovative methods and technologies of their learning and teaching*: scientific monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing. P. 505–525 Retrieved from <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/330/9151/19077-1?inline=1>. [in Ukr.].
- Rakhmanov, V.O. (2023). Implementation of diagnostic competence of future specialists in the conditions of educational and information environment of higher education institution. *Military education: collection of scientific works*, 2(48): 241–250. Retrieved from <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/291673> [in Ukr.].
- Rakhmanov, V., Yassenko, S. (2022). Functional models of formation of the contingent of applicants for professional education in a higher military educational institution. *Military education: collection of scientific articles*, 2(46): 261–275. Retrieved from <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/271131> [in Ukr.].
- Svystun, V.I. (2005). The content of the concept of "competence" in the context of professional training of specialists as managers. *Scientific Bulletin of the National Agrarian University*, 88: 180–189 [in Ukr.].
- Svystun, V.I. (2019). Multicultural competence of a serviceman as a subject of activities for the maintenance of international peace and security. *Problems of education*, 92: 154–158 [in Ukr.].
- Yagupov, V.V. (2019). Methodological basis of the competence approach to the professional training of reserve officers. *Problems of education*, 92: 239–245 [in Ukr.].
- Yahupov, V.V. (2019). Theory and methodology of military-pedagogical research: textbook. Kyiv: National Defense University of Ukraine. 444 p. [in Ukr.].
- Yagupov, V.V. (2022). Value and motivational component of professional competence of specialists: methodological aspect. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 6(64): 207–219. DOI: 10.33099/2617-6858-22-70-6-207-219 [in Ukr.].
- Yahupov, V., Zhembrovskyi, S. (2020). Perspective system of diagnosing the physical fitness of the military personnel of the Armed Forces of Ukraine: theoretical and methodological substantiation. *Military education: collection of scientific articles*, 2(42): 378–392. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/378-392> [in Ukr.].
- Yahupov, V., Kyrychenko, O. (2022). Diagnostic competence of future officers – specialists in speaking and sport of the armed forces of Ukraine: concepts, contents and content. *Innovative Solutions In Modern Science*, 1(53): 634X.1(53)2022.2. [in Ukr.].
- Lukianova, L. (2022). Formation and Development of Information and Communication Competencies of Pedagogical Universities Students: Experience of Ukraine. In: Tomczyk, L., Fedeli, L. (eds.). *Digital Literacy for Teachers. Lecture Notes in Educational Technology* [Springer, Singapore]. P. 519–537. Retrieved from [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1738-7\\_24](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1738-7_24).
- Lukianova, L., Androshchuk, I., Banit, O. (2019). Time Management as a Pedagogical Technology of PhD Students' Effective Self-Management. *The new educational review*, 56: 53–65. Retrieved from <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/tner/201902/tner5604.pdf>.

#### DUBROVSKA Olena

adjunct, National Defense University of Ukraine

### RESULTS OF THE FORMATIVE STAGE OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT OF DIAGNOSTIC COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS – SPECIALISTS IN PHYSICAL TRAINING AND SPORTS

**Summary.** Introduction. The article presents the results of statistical processing of the data of the formative stage of the pedagogical experiment, provides empirical information on the levels (low, sufficient, medium, high) of the formation of diagnostic competence of future officers - specialists in physical training and sports by its components – value-motivational, cognitive, methodological, individual and subjective. The diagnostics of future officers was carried out with the help of the developed diagnostic tools. Questionnaires, tests, quasi-professional theoretical tasks were developed and agreed with a group of experts.

The analysis of the results of its formation shows that the number of future officers – specialists in physical training and sports increased in the 4th year – high level to 40% (4 persons), 3rd year – to 30% (3 persons); significantly increased in the 4th year – middle level to 50% (5 persons), 3rd year – to 40% (4 persons) of the level of diagnostic competence. As for the sufficient level, there was a positive trend of decrease in indicators at the 4th year - up to 10% (1 person), 3rd year – up to 20% (2 people); low level – 4th year – 0%, 3rd year – up to 10% (1 person).

We have,  $G_{emp}$  coincided with the critical value of the zone of significance. Atypical shift  $G_{0.01} = 0$ . Accordingly, we reject hypothesis  $H_0$  - and accept hypothesis  $H_1$  - which shows that the shift in indicators after the implementation of pedagogical conditions regarding the formation of diagnostic competence in MOFFPIS is not accidental and is statistically significant at the level of  $p = 0.01$ . The implemented pedagogical conditions for the

formation of diagnostic competence among future officers contributed to the increase of indicators according to the investigated criteria and indicators.

Thus, the analysis and generalization of the results of the "before" and "after" the formative stage of the pedagogical experiment established statistical differences in the indicators and levels of formation of diagnostic competence of future officers - specialists in physical training and sports. The results of the formative pedagogical experiment confirm the hypothesis about the positive dynamics of the levels of diagnostic competence of future officers - specialists in physical training and sports by ensuring the introduction of pedagogical conditions "Formation of diagnostic competence of future officers – specialists in physical training and sports in the process of professional training" into the educational process. In this regard, the scientific hypothesis  $H_0$  is refuted, and  $H_1$  is confirmed.

The purpose of the article. To analyze and summarize the results of the formative stage of the pedagogical experiment on the formation of diagnostic competence and to determine its levels.

Results of the study. The sample of subjects included 20 cadets of the 3rd and 4th years of the Educational and Research Institute of Physical Culture and Sports and Recreation Technologies of the National Defense University of Ukraine, which took place in 2023 and 2024. The formative stage of the pedagogical experiment was conducted taking into account the consistent proof of the scientific (statistical) hypothesis.




*Originality. Based on the calculation of statistical data after the formative pedagogical experiment, the positive dynamics of results after the introduction of pedagogical conditions for the formation of diagnostic competence of future officers was established.*


*Conclusion. The analysis of the results of the formative stage of the pedagogical experiment confirmed that the obtained results of empirical data show the effectiveness of the implementation of pedagogical conditions for the formation of diagnostic competence of future officers in the educational process. We substantiated that the specified pedagogical conditions significantly influenced the*

*results regarding the formation of diagnostic competence in future officers, the result is not accidental and is statistically significant, which is confirmed by the calculations given.*

**Keywords:** diagnostic competence; physical training and sports specialist; future officer; experiment; levels; formation.


Одержано редакцією 16.02.2024  
Прийнято до публікації 03.03.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-81-89>

 <https://orcid.org/0000-0002-8891-8662>

### **ВОРОНА Валентин**

доктор філософії, начальник катедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту,  
Інститут Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія»  
e-mail: crowvalentin@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1000-262X>

### **ТКАЧЕНКО Вадим**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент катедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: tkvadim41@gmail.com

УДК 378.018.8:613-047.22(045)

## **ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗВО**

Статтю присвячено одній із важливих проблем сучасної педагогічної науки – формуванню здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх фахівців у ході професійної підготовки в ЗВО.

На основі проаналізованих наукових джерел було обґрунтовано актуальність цієї теми дослідження, уточнено сутність основних ключових понять: «професійна підготовка майбутніх фахівців», «готовність до майбутньої професійної діяльності», «здоров'язбережувальна компетентність», «здоров'язбережувальне освітнє середовище», «здоров'язбережувальні технології». Особливе місце у статті приділено компетентнісному підходу до навчання у закладах вищої освіти, який ґрунтується на формуванні загальних та спеціальних (фахових) компетентностей.

Досліджено, що здоров'язбережувальна компетентність належить до групи загальних компетентностей. Її сутність полягає в інтегральній динамічній якості особистості, що проявляється в мотивації, потребах і ціннісних орієнтаціях на здоровий спосіб життя, знаннях про здоров'я та його складники, способи і методи його збереження, зміцнення та відновлення, вміннях регулювати професійну діяльність з урахуванням можливих шкідливих впливів на власне здоров'я і здоров'я оточення, а також рефлексії щодо здійснення професійної діяльності і власного здоров'язбереження.

Основними принципами формування здоров'язбережувальної компетентності вважаються такі, як: систематичності та послідовності, взаємоповаги і доброзичливого ставлення, колективної взаємодії в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності, реф-

лексивності. До здоров'язбережувальних технологій учені зараховують: збережувальні, оздоровчі, технології навчання здоров'ю, виховання культури здоров'я. У ході дослідження було виявлено, що формуванню здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх фахівців сприяють такі дисципліни: «Фізичне виховання», «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці в галузі», «Охорона праці в галузі та цивільний захист», «Здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі», «Організація безпечного, здорового освітнього середовища», «Формування здоров'язбережувального освітнього середовища у ЗВО», «Валеологія з основами фізіології», «Психологія» тощо. Кожен заклад вищої освіти має право обрати свій перелік дисциплін для формування вищезгаданої компетентності.

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх фахівців; здоров'язбережувальна компетентність; здоров'язбережувальне освітнє середовище; принципи формування здоров'язбережувальної компетентності; здоров'язбережувальні технології.

**Постановка проблеми.** Система професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО здійснюється відповідно до затверджених Міністерством освіти і науки України стандартів вищої освіти, наближених до європейських вимог освітньої діяльності в університетській освіті. У цьому документі основна увага звертається на формування у здобувачів освіти загальних та спеціальних (фахових) компетентностей. Серед компетентностей першої групи важ-

ливе місце посідає здоров'язбережувальна компетентність, оскільки сучасне суспільство вимагає готовність від майбутнього фахівця розпочати свою трудову діяльність цілком здоровою й повноцінною особистістю, яка, у свою чергу, володіє високим резервом здоров'я. Крім цього, перед випускниками ЗВО постає завдання не лише якісно виконувати майбутні професійні обов'язки, а й створити здорову сім'ю, виховувати дітей як здорових нащадків суспільства, бути прикладом для колег, друзів, знайомих.

Проте варто зазначити, що сучасне повне викликів життя збільшує ризики для здоров'я в мінливих умовах сьогодення, а це потребує сформованості у студентів належного рівня фізичної культури та здоров'язбережувальної компетентності. Причиною низького стану здоров'я населення насамперед молоді є зміни в соціально-економічній ситуації в Україні, шкідливий вплив виробництва на екологію та забруднення навколишнього середовища, низький рівень життя, воєнні дії на території України, безвідповідальне ставлення людей до свого здоров'я, низький рівень ціннісних орієнтирів і вольових зусиль щодо фізичного саморозвитку та особистого здоров'язбереження. До питання охорони здоров'я особистості останнім часом звернено особливу увагу багатьох вітчизняних дослідників, які у своїх працях порушують різні аспекти цієї важливої проблеми.

Так, наприклад, комплексний підхід до формування здоров'язбережувального освітнього середовища стала предметом дослідження Т. Сергєєвої, С. Халайджі (Сергєєва & Халайджі, 2019). Професійна готовність як складник успішної професійної діяльності майбутніх фахівців перебуває в центрі уваги у статті Л. Сірохи (Сіроха, 2019). Взаємозв'язок між здоров'язбережувальною освітою та формуванням її компетентностей у студентів в освітньому середовищі розкрито у публікації О. Потужного, В. Поліщука (Потужний & Поліщук, 2022).

Здоров'язбережувальну компетентність як інтегральну характеристику навчальних досягнень студентів представлено у наукових розвідках Л. Левків (Левків, 2020), І. Іваній (Іваній, 2023), В. Борисенка (Борисенко, 2018). Деякі аспекти формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх фахівців проаналізовано у статтях Г. Кондрацької (Кондрацька, 2018), О. Муковоза, А. Красюк (Муковіз & Красюк, 2022), Н. Поліщук (Поліщук, 2022).

Особливості використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі ЗВО схарактеризовано у працях О. Пилипишина (Пилипишин,

2015), Л. Рибалко (Здоров'язбережувальні технології 2019). Проте ролі здоров'язбережувальної компетентності у професійній підготовці здобувачів освіти у вищій школі приділено, на нашу думку, недостатню вагу. Це і зумовило вибір теми цієї статті, метою якої є з'ясувати особливості формування здоров'язбережувальної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Кардинальні зміни, що відбуваються у вищій освіті, вимагають від керівництва ЗВО реорганізації всіх складників процесу професійної підготовки майбутніх фахівців та спонукають викладачів до підвищення якості надання освітніх послуг. Нові стандарти вищої освіти орієнтують ЗВО на забезпечення професійної підготовки здобувачів освіти. Більшість учених схиляються до думки, що професійна підготовка становить собою цілеспрямований процес навчання майбутніх фахівців та формування у них практичних умінь і навичок для виконання професійних обов'язків по завершенню ЗВО. Іншими словами це поняття можна трактувати як цілісний процес засвоєння, поглиблення та закріплення загально-професійних та спеціальних фахових знань, умінь і навичок, результатом якого є вироблення у фахівців готовності до майбутньої професійної діяльності. Пов'язане з підготовкою фахівців й поняття «готовність до майбутньої професійної діяльності».

А. Сіроха готовність визначає як цілісне утворення, що «характеризує емоційно-когнітивну та вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування» (Сіроха, 2019, с. 88). Автор вважає, що готовність до професійної діяльності складається з трьох компонентів: морального, психологічного та професійного. Рівень моральної готовності майбутнього фахівця визначають через соціально-зумовлений складник особистості; рівень психологічної готовності належить до складника, у якому поєднуються індивідуальні особливості різних психічних процесів; рівень професійної готовності виражається через набутий досвід особистості. Зважаючи на це, категорія професійна готовність фахівця переплітається з поняттям «психологічної готовності до праці», яке можна схарактеризувати як стійкий (результат, отриманий у ході тривалого трудового виховання особистості) або тимчасовий (результат психологічної мобілізації або певної психологічної підготовки за конкретний період часу) психічний стан, зумовлений нагальною необхідністю особистості в працевлаштуванні.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що важливим компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців виступає здоров'язбережувальна компетентність як важливий атрибут компетентнісного підходу до навчання. Компетентнісний підхід до розкриття проблеми здорового способу життя особистості передбачає формування загальних та фахових компетентностей, а саме інтегрованих знань, умінь та навичок, що забезпечують здоровий спосіб життєдіяльності студентської молоді. Водночас вищезгадані компетентності можуть розглядатися як рівень освіченості особистості, набутий нею досвід та реалізовані здібності, а також як прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, творчий підхід до дотримання здорового способу життя.

Як зазначають О. Потужній і В. Поліщук, з розвитком можливостей використання оздоровчих технологій в освітньому процесі та за межами ЗВО, популяризація здорового способу життя, стратегія й тактика збереження здоров'я набули нового змісту. У процесі формування здоров'язбережувальної компетентності студентів автори акцентують увагу на вмінні ними використовувати знання про здоров'язбережувальні технології, враховувати оздоровчі чинники довкілля для зміцнення свого здоров'я, дотримуватися здорового способу життя, загартовувати організм, володіти основними гігієнічними нормами, вимогами, які сприяють профілактиці захворювань (Потужній & Поліщук, 2022, с. 125). Оскільки основним завданням ЗВО, на думку науковців, є збереження та примноження інтелектуального і фізичного потенціалу громадян, то у ході формування здоров'язбержувальної компетентності необхідно створити сприятливі умови для поліпшення стану здоров'я, зміцнення мотиваційно-ціннісних настанов з метою повної реалізації свого фізичного, духовного, психічного потенціалу, розвитку умінь та навичок щодо самостійного оцінювання студентом свого здоров'я, виховання відповідальності за стан власного здоров'я тощо. Розв'язання окреслених завдань слугуватиме поступовому формуванню здоров'язбержувальної компетентності у майбутніх фахівців та вдосконаленню їхніх дій, пов'язаних з веденням здорового способу життя (Потужній & Поліщук, 2022).

Авторський колектив праці «Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі» розглядає поняття «здоров'язбережувальні технології» як функціональну систему організаційних засобів управління освітньо-пізнавальною, практичною діяльністю студентської молоді та педагогічною діяльністю викладачів, що на

наукових засадах інструментально забезпечує збереження та зміцнення їхнього здоров'я (Здоров'язбережувальні технології, 2019, с. 96). Крім цього, науковці зазначають, що здоров'язбережувальні технології виступають спеціально сконструйованими процедурами, які спрямовані на забезпечення позитивного впливу, що носить розвивальний характер, на емоційно-вольову, мотиваційно-поведінкову та адаптивну-ресурсні сфери учасників освітнього процесу, які в умовах ЗВО утворюють цілісну психоемоційну систему (Здоров'язбережувальні технології, 2019, с. 97).

О. Пилипишин пропонує класифікувати здоров'язбережувальні технології на три групи: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, виховні (Пилипишин, 2015, с. 148). Організаційно-педагогічні технології визначають структуру освітнього процесу, яка усуває перевантаження, появу гіподинамії тощо. Психолого-педагогічні технології пов'язані з безпосередньою діяльністю викладача на лекційних та практичних заняттях. Виховні технології становлять собою програми з формування у студентів культури здоров'я, опанування навичок здорового способу життя, профілактики захворювань, шкідливих звичок, позааудиторні заходи. Здоров'язбережувальні технології ефективно застосовуються за умови використання двох груп методів: специфічних (виключно педагогічного характеру) та загальних (використовуються у ході викладання фундаментальних дисциплін та процесу виховання).

О. Муковіз та Л. Красюк дещо по-іншому подають типи здоров'язбережувальних технологій, виокремлюючи збережувальні, оздоровчі, технології навчання здоров'ю та виховання культури здоров'я (Муковіз & Красюк, 2022, с. 45). Збережувальні технології спрямовані на створення безпечних умов для перебування, навчання та праці в освітньому закладі, на розв'язання завдань раціональної організації освітнього процесу, а також на відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям здобувачів освіти. Оздоровчі технології зорієнтовані на розв'язання завдань, що пов'язані із зміцненням фізичного здоров'я учасників освітнього процесу та підвищенням їхніх ресурсів здоров'я (фізична підготовка, ароматерапія, загартування, фізіотерапія, фітотерапія, музикотерапія, гімнастика, кольоротерапія). Технології навчання здоров'ю передбачають гігієнічне навчання здобувачів освіти, формування у них життєвих навичок, профілактику травматизму та зловживання психоактивними речовинами. Технології виховання культури здоров'я

ґрунтуються на вихованні в здобувачів освіти особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню їхнього здоров'я, формуванню уявлень здоров'я як цінності, посиленні мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенні відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я сім'ї (Муковіз & Красюк, 2022).

І. Іваній трактує здоров'язбережувальну компетентність через сукупність якостей і характеристик особистості майбутнього фахівця, зокрема як його ставлення до культури здоров'я, фізичної культури, формування, збереження і зміцнення здоров'я та дотримання здорового способу життя, що пов'язуються з професійною та суспільною діяльністю (Іваній, 2023, с. 13). Подібне визначення здоров'язбережувальної компетентності пропонує Л. Левків, зазначаючи, що вона як базова (загальна) компетентність розглядається через «систему цінностей, взаємозв'язаних і взаємозумовлених знань, умінь і навичок, рівня фізичного стану, що забезпечують високий рівень здоров'язбережувальної діяльності, визнання здоров'я найважливішою цінністю людського буття» (Левків, 2020, с. 52). Г. Кондрацька також вважає, що здоров'язбережувальна компетентність належить до ключових (загальних) та формується на засадах міжпредметних зав'язків за допомогою спеціальних (фахових) компетенцій з урахуванням специфіки навчальних дисциплін та пізнавальних можливостей здобувачів освіти (Кондрацька, 2018, с. 15).

В. Борисенко, розглядаючи здоров'язбережувальну компетентність у контексті професійної підготовки фахівців, трактує її так: «інтегральна динамічна якість особистості, що проявляється в мотивації, потребах і ціннісних орієнтаціях на здоровий спосіб життя, знаннях про здоров'я та його складники, способи і методи його збереження, зміцнення та відновлення, вміннях регулювати професійну діяльність з урахуванням можливих шкідливих впливів на власне здоров'я і здоров'я оточення, а також рефлексію щодо здійснення професійної діяльності і власного здоров'язбереження» (Борисенко, 2018, с. 152). Автор вважає, що здоров'язбережувальна компетентність здобувачів вищої освіти має будову, до якої входять такі компоненти:

– особистісний, що складається з мотивів, прагнень, цінностей, потреби в здоров'язбереженні, стійкої зацікавленості у збереженні власного здоров'я та дотримання здорового способу життя);

– гностичний, що визначається наявністю у майбутніх фахівців знань про шляхи

здоров'язбереження та здорового способу життєдіяльності;

– діяльнісний, що проявляється через дотримання особистості здорового способу життя та рівень володіння навичками свого здоров'язбереження;

– поведінковий, який зорієнтований на наявність усвідомлених прагнень до саморозвитку та самоконтролю щодо власного здоров'язбереження, а також рефлексію у ставленні до свого способу життя (Борисенко, 2021, с. 8).

Водночас Н. Поліщук акцентує увагу на тому, що існують різні аспекти формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів освіти, як-от: впровадження в освітній процес здоров'язбережувальних освітніх технологій; важливість введення до освітньої програми дисциплін, які забезпечують формування здоров'язбережувальної компетентності, це уможливить набуття студентами необхідних знань, вироблення позитивного ставлення, ціннісних орієнтацій щодо здоров'язбереження та здорового способу життя; активізація самостійної усвідомленої діяльності майбутніх фахівців з метою пізнання різних засад здорового способу життя; звернення до інноваційних методів навчання для набуття студентами досвіду здоров'язбереження та усвідомлення соціальної вагомості здоров'я, проведення спеціальних тренінгів для майбутніх фахівців для формування у них здоров'язбережувальної компетентності; організація науково-дослідницької роботи серед студентської молоді та використання потенціалу дослідницької роботи з метою поглиблення знань про здоровий спосіб життя, набуття практичних навичок розв'язання складних проблем, пов'язаних з здоров'язбереженням тощо (Поліщук, 2022, с. 261).

Г. Кондрацька виокремлює такі шляхи формування здоров'язбережувальної компетентності у професійній підготовці студентів: усвідомлення необхідності здорового способу життя та активної рухливої діяльності; набуття стійких уявлень про престижність здорового способу життя та фізичної підготовленості; мотивування студентів до набуття знань щодо застосування фізичних вправ та активної життєвої позиції, вибору виду спортивної діяльності; розвитку фізичних якостей та природних фізичних здібностей майбутніх фахівців до їхніх вікових особливостей (Кондрацька, 2018, с. 16).

Викладач в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності не повинен обмежуватись виконанням ролі інформатора, а має бути організатором здоров'язбережувальної життєдіяльності

здобувача освіти, яка зорієнтована на вироблення здоров'язбережувальних цінностей, поглядів та свідомості особистості студента. О. Потужній і В. Поліщук, розкриваючи сутність функції здоров'язбережувальної компетентності, вказують на те, що вона зараховує життєві навички, які покликані сприяти фізичному здоров'ю (рухова активність, раціональне харчування, дотримання санітарно-гігієнічного режиму праці й відпочинку); навички, що спрямовані на підтримку соціального здоров'я (прояв співчуття, попередження та розв'язання конфліктів, результативне спілкування, стримана поведінка в умовах тиску та нестандартних ситуацій, здатність працювати в команді); навички, які пов'язані з духовним та психічним здоров'ям (самоусвідомлення, самоконтроль, аналіз проблем та пошук шляхів її розв'язання, визначення життєвих орієнтирів, тренування волі) (Потужній & Поліщук, 2022, с. 127).

Визначення сутності поняття «здоров'язбережувальна компетентність» зумовлює переглянути загальні підходи до забезпечення здоров'язбережувального освітнього середовища, уточнити оновлений зміст, форми, принципи, методи, технології реалізації цієї проблеми в умовах сьогодення у ході професійної підготовки майбутніх фахівців.

М. Лехолетова виокремлює чотири принципи формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців у ході їхньої професійної підготовки у ЗВО, зокрема:

- принцип систематичності та послідовності ґрунтується на формуванні здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді у певній послідовності, щоб виучувані теми дисципліни логічно пов'язувалися між собою, нові знання базувалися на засвоєних раніше та створювали основу для отримання нових знань;

- принцип взаємоповаги та доброзичливого ставлення передбачає створення сприятливого психологічного клімату, що дає змогу здійснювати рівноправну співпрацю між викладачем та здобувачами освіти, а також в студентському колективі у ході проведення занять для формування здоров'язбережувальної компетентності;

- принцип колективної взаємодії в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності означає взаємну зумовленість та взаємозв'язок між усіма учасниками освітнього процесу, що позитивно впливає на їхній розвиток та дотримання здорового способу життя;

- принцип рефлексивності зорієнтований на ефективне засвоєння студентами

змісту навчального матеріалу зі здійснення здоров'язбережувальної діяльності за умов проведення самоаналізу (Лехолетова, 2017, с. 264).

Т. Сергєєва та С. Халайджі здоров'язбережувальне освітнє середовище характеризують як світоглядну орієнтацію учасників освітнього процесу ЗВО (Сергєєва & Халайджі, 2019, с. 513). Автори виокремлюють шість змістових складників цього середовища, зокрема інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-вольовий, організаційний, здоров'ятворчий, комунікативний, оцінювально-контролюючий.

Інформаційно-пізнавальний складник пов'язаний з роботою з інформацією щодо стану власного здоров'я, шляхів його збереження, опанування наукових методів дослідження здоров'я та здоров'язбережувальних технологій що, в свою чергу, дає змогу контролювати і саморегулювати своє здоров'я. Вказане вище впливає на формування змісту навчання та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу.

Мотиваційно-вольовий складник передбачає сформованість цілей і мотивів майбутньої здоров'язбережувальної діяльності фахівців як підґрунтя подальшого самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації.

Організаційний складник зорієнтований на ефективну організацію навчальних, секційних, факультативних, гурткових занять; організацію та проведення оздоровчих та спортивно-масових заходів; проведення виховної роботи та активного дозвілля студентської молоді на основі здоров'язбереження, мотивацію студентів до самостійної роботи; самоорганізацію педагогічної діяльності викладача. Цей складник також зараховує процес планування, дотримання та контроль розробленої програми здоров'язбереження, оцінку та самоаналіз такої діяльності, які сприятимуть забезпеченню виконання та вдосконалення індивідуального плану здоров'язбереження.

Здоров'ятворчий складник характеризується здатністю учасників освітнього процесу до творчого використання інноваційних принципів, методів, технологій, засобів пов'язаних зі здоров'язбереженням для ефективного їх використання у ході розв'язання різних особистісних, суспільно-соціальних питань, а для цього заклад потребує відповідного матеріально-технічного оснащення.

Комунікативний складник означає ефективне спілкування студентів з викладачем та адміністрацією закладу, сформованість у них умінь чітко та зрозуміло передавати інформацію своїм однокурсникам, здат-

ність особистості об'єктивно сприймати співрозмовника не порушуючи власних кордонів та емоційний комфорт.

Оцінювально-контролюючий складник спрямований на сформованість умінь здобувачам освіти здійснювати самооцінку власного здоров'я, визначати шляхи його підтримки й збереження, здійснення медичного контролю за рівнем фізичного розвитку та соматичного здоров'я (Сергеева & Халайджі, 2019).

В ефективному формуванні здоров'язбережувальної компетентності велику роль відіграє вдала управлінська діяльність керівництва закладу вищої освіти, яке розробляє та впроваджує спеціально розроблену комплексну програму формування здоров'язбережувального освітнього середовища. Ця програма може охоплювати такі аспекти діяльності: постійний моніторинг системи здоров'язбережувальних заходів; координація діяльності педагогів закладу вищої освіти та студентської ради за процесом створення умов для збереження та відновлення здоров'я студентів; ефективно застосування в аудиторний та позааудиторний час здоров'язбережувальних технологій навчання та виховання; забезпечення безпечних, сприятливих та нешкідливих умов для навчання й розвитку студентської молоді, зокрема через організацію раціонального харчування, проведення медичних оглядів; облаштування зон відпочинку у ЗВО та гуртожитку; регулювання та корегування рухового режиму учасників освітнього процесу; моніторинг та аналіз показників здоров'я; визначення основним завданням роботи кафедри фізичного виховання збереження та зміцнення здоров'я студентів; залучення всіх учасників освітнього процесу до спортивно-оздоровчої діяльності.

У стандартах вищої освіти всіх спеціальностей першого (бакалаврського) рівня визначено загальну компетентність, яка спрямована на «здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя» (Затверджені стандарти, 2024). З метою формування цієї компетентності гаранті освіти програм визначають певні навчальні дисципліни, зокрема такі, як: «Фізичне виховання», «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці в галузі», «Охорона праці в галузі та цивільний захист», «Здо-

ров'язбережувальні технології в освітньому процесі», «Організація безпечного, здорового освітнього середовища», «Формування здоров'язбережувального освітнього середовища у ЗВО», «Валеологія з основами фізіології», «Психофізіологія» тощо. Кожен освітній заклад має право обрати свій перелік дисциплін для формування здоров'язбережувальної компетентності у студентів за відповідною спеціальністю. Для активного залучення майбутніх фахівців до спортивно-оздоровчої діяльності у вітчизняних університетах функціонують різноманітні спортивні клуби, гуртки, факультативи, рекреаційні центри, заняття в тренажерних залах, а також спеціальні курси для учасників освітнього процесу різного рівня фізичної підготовленості. Як показує аналіз наукових джерел, наші спостереження, у переважній більшості ЗВО студенти займаються різноманітними видами спорту (футбол, волейбол, баскетбол, гімнастика, плавання, легка атлетика, дзюдо, теніс тощо). Такі спортивні заняття дають змогу здобувачам освіти займатися різними видами спорту у стінах університету на початковому, середньому й професійному рівнях.

Однією з основних навчальних дисциплін, що забезпечує формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців є «Фізичне виховання», мета якої полягає в формуванні здорового способу життя студентів і навичок ефективного застосування засобів фізичного виховання та спорту для збереження, зміцнення їхнього здоров'я, а також психофізичної підготовки і самопідготовки до майбутньої професійної діяльності. Цьому безпосередньо сприяють такі теми: «Фізична культура і основи здорового способу життя», «Загальна фізична підготовка», «Використання спортивних ігор як засобу розвитку фізичних та морально-вольових якостей», «Теоретичні основи і практичне застосування вправ силової гімнастики, стретчингу та пілатесу», «Технічні прийоми та тактичні дії гри в баскетбол» тощо.

Важливими дисциплінами для формування здоров'язбережувальної компетентності у здобувачів освіти також є і «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці в галузі», «Охорона праці в галузі та цивільний захист». Нині питання безпеки життєдіяльності та охорони праці майбутніх фахівців перебувають на особливому контролі в українському уряді. Про це свідчить ціла низка нормативно-правових документів у яких визначаються пріоритети щодо формування сприятливого здоров'язбережувального освітнього середовища, як-от: Закони України «Про охорону

праці», «Про охорону здоров'я населення», «Основи законодавства України про охорону здоров'я» тощо, «Положення про організацію роботи з охорони праці в закладах освіти» ухвалене наказом МОН України, Концепція загальнодержавної цільової програми «Здорова нація». З огляду на це, метою цих дисциплін є набуття здобувачами освіти знань, умінь і навичок щодо здійснення майбутньої професійної діяльності за фахом з урахуванням правових і організаційних норм безпеки життєдіяльності, досягнень науково-технічного прогресу, формування у студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку і усвідомлення необхідності обов'язкового виконання в повному обсязі всіх заходів гарантування безпеки праці на робочих місцях. У курсі цих дисциплін варто відзначити такі теми, як: «Законодавча база з охорони праці в Україні та міжнародні нормативно-правові акти з охорони праці», «Навчання та інструктажі з питань охорони праці», «Виробничий травматизм, професійні захворювання», «Гігієна праці», «Основи пожежної безпеки», «Профілактика виробничого травматизму» тощо.

Розглянемо також зміст дисципліни «Здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі», яка насамперед викладається для майбутніх учителів, викладачів та керівників закладів освіти. Мета цієї дисципліни полягає в розвитку здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів, здатності організовувати безпечне освітнє середовище, використанні здоров'язбережувальних технологій під час освітнього процесу, здійсненні профілактично-просвітницької роботи зі здобувачами освіти, формуванні у них культури здорового та безпечного життя. Реалізація мети відбувається у викладі таких тем курсу, як: «Здоров'язбережувальний освітній простір закладів освіти як інтегральна передумова якості освіти і життя», «Навчання здоров'язбереженню як складник мульти-технологічної інтеграційності освіти», «Здоров'язбережувальні аспекти сучасних занять», «Технології збереження і зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу», «Основи професійної самореабілітації» тощо.

Варто також зазначити, що починаючи з 2017 року, в Україні основним показником контролю стану фізичного розвитку й здоров'я громадян є щорічне оцінювання їхньої фізичної підготовленості (Порядок проведення, 2015). Така система контролю містить тести на витривалість, швидкість, силу, спритність та гнучкість з урахуванням статевих та вікових особливостей студентської молоді.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх фахівців, які навчаються в ЗВО, відіграє важливу роль у професійній підготовці здобувачів освіти. Подальшого дослідження потребує питання формування здоров'язбережувальної компетентності у студентів в позааудиторний час.

#### Список бібліографічних посилань

- Борисенко, 2018 – Борисенко, В. (2018). Сутність і структура здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Фізико-математична освіта*, 1(15), 3: 150–155.
- Борисенко, 2021 – Борисенко, В. (2021). Формування здоров'язбережувальної компетентності студентів технічних спеціальностей в умовах неформальної освіти засобами фізичного виховання. *Освіта. Інноватика. Практика*, 8(1): 6–12.
- Затверджені стандарти, 2024 – Затверджені стандарти вищої освіти (2024). *Міністерство освіти і науки України: офіційний сайт*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.
- Здоров'язбережувальні технології, 2019 – Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія [за заг. ред. Л.М. Рибалко]. Тернопіль: Осадца В.М. 400 с.
- Іваній, 2023 – Іваній, І.В. (2023). Сутнісна характеристика здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури. *Олімпійський та паралімпійський спорт*, 1: 12–15.
- Кондрацька, 2018 – Кондрацька, Г.Д. (2018). Шляхи формування здоров'язбережувальної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури. *International Academy Journal Web of Scholar*, 2, 10(28): 14–18.
- Левків, 2020 – Левків, Л. (2020). Здоров'язбережна компетентність як інтегральна характеристика навчальних досягнень студентів у фізичному вихованні. *Молода спортивна наука України*, 2: 51–52.
- Лехолетова, 2017 – Лехолетова, М. (2017). Принципи формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх соціальних педагогів. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: матеріали II Міжнарод. наук.-практ. конф.*, 10 берез. 2017 р. Баку – Ужгород – Дрогобич: Посвіт. С. 263–265.
- Муковіз & Красюк, 2022 – Муковіз, О., Красюк, Л. (2022). Можливості формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1(25): 41–48.
- Пилипшин, 2015 – Пилипшин, О.І. (2015). Здоров'язберігаючі технології в організації навчально-виховного процесу в закладах освіти: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*, 35: 147–151.
- Поліщук, 2022 – Поліщук, Н.М. (2022). Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді у процесі волонтерської діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 207: 260–266.
- Порядок проведення, 2015 – Порядок проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України: Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 9 грудня 2015 року № 1045. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248719427>
- Потужний & Поліщук, 2022 – Потужний, О.В., Поліщук, В.В. (2022). Здоров'язбережувальна освіта та формування її компетентностей у студентів в освітньому середовищі. *Вісник Черкаського національного*

ного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки», 1: 124–129.

- Сергеева & Халайджі, 2019 – Сергеева, Т.П., Халайджі, С.В. (2019). Комплексний підхід до формування здоров'язбережувального освітнього середовища у технічному ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 3К(110): 510–516.
- Сіроха, 2019 – Сіроха, Л.А. (2019). Професійна готовність як невід'ємна складова успішної професійної діяльності особистості. *Психологія*, 1(10): 87–91.

#### References

- Borysenko, 2018 – Borysenko, V. (2018). The essence and structure of health care competence of future specialists in technical specialties. *Physical and mathematical education*, 1(15), 3: 150–155.
- Borysenko, 2021 – Borysenko, V. (2021). Formation of health-preserving competence of students of technical specialties in the conditions of non-formal education by means of physical education. *Education. Innovation. Practice*, 8(1): 6–12.
- Approved standards, 2024 – Approved standards of higher education (2024). *Ministry of Education and Science of Ukraine*: official website. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>
- Rybalko, 2019 – Rybalko, L.M. (ed.) (2019). Health-saving technologies in the educational environment: a collective monograph. Ternopil: V.M. Osadtsa. 400 p.
- Ivanii, 2023 – Ivanii, I.V. (2023). Essential characteristics of the health-preserving competence of the physical education teacher. *Olympic and Paralympic sports*, 1: 12–15.
- Kondratska, 2018 – Kondratska, G.D. (2018). Ways of forming health-preserving competence in the professional training of future physical education teachers. *International Academy Journal Web of Scholars*, 2, 10(28): 14–18.
- Levkiv, 2020 – Levkiv, L. (2020). Health-saving competence as an integral characteristic of students' educational achievements in physical education. *Young sports science of Ukraine*, 2: 51–52.

- Leholetova, 2017 – Leholetova, M. (2017). Principles of formation of health care competence of future social pedagogues. *Fundamental and applied research: modern scientific and practical solutions and approaches*: materials of the II International science and practice conference, March 10, 2017. Baku – Uzhhorod – Drohobych: Posvit. PP. 263–265.
- Mukoviz, Krasnyuk, 2022 – Mukoviz, O., Krasnyuk, L. (2022). Possibilities of forming health care competence in future primary school teachers. *Problems of modern teacher training*, 1(25): 41–48.
- Pylypyshyn, 2015 – Pylypyshyn, O.I. (2015). Health-preserving technologies in the organization of the educational process in educational institutions: theoretical analysis. *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series "Pedagogy, social work"*, 35: 147–151.
- Polishchuk, 2022 – Polishchuk, N.M. (2022). Pedagogical conditions for the formation of health-preserving competence of student youth in the process of volunteering. *Proceedings. Series: Pedagogical sciences*, 207: 260–266.
- On approval, 2015 – On approval of the Procedure for conducting the annual assessment of the physical fitness of the population of Ukraine: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 9, 2015 No. 1045. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248719427>
- Potuzhnyi, Polishchuk, 2022 – Potuzhnyi, O.V., Polishchuk, V.V. (2022). Health education and the formation of its competencies among students in the educational environment. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 1: 124–129.
- Sergeeva, Khalajji, 2019 – Sergeeva, T.P., Khalajji, S.V. (2019). A comprehensive approach to the formation of a health-preserving educational environment in a technical higher education institution. *Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU*, 3K(110): 510–516.
- Sirokha, 2019 – Sirokha, L.L. (2019). Professional readiness as an integral component of successful professional activity of an individual. *Psychology*, 1(10): 87–91.

#### VORONA Valentyn

PhD, Head of the Chair of Physical Education, Special Physical Training and Sports, Naval Forces Institute of the National University "Odesa Maritime Academy"

#### TKACHENKO Vadim

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

### FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN HEALTH CARE

**Summary.** Introduction. The system of professional training of future specialists in higher education institutions is carried out in accordance with the higher education standards approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine, which are close to the European requirements for educational activities in university education. This document focuses on the formation of general and special (professional) competencies in students. Among the competencies of the first group, the health competence occupies an important place, since modern society requires the readiness of a future specialist to start his or her work as a completely healthy and full-fledged person, who, in turn, has a high health reserve. In addition, university graduates are faced with the task of not only performing their future professional duties with high quality, but also creating a healthy family, raising children as healthy descendants of society, and being an example for colleagues, friends, and acquaintances. However, it is worth noting that today's challenging life increases health risks in today's changing environment, and this requires students to develop an appropriate level of physical culture and health competence.

**Purpose.** The purpose of the article is to clarify the peculiarities of the formation of health-saving competence in the process of professional training of future specialists in higher education institutions.

**Methods.** The study used a theoretical analysis of scientific sources, generalization and systematization of the collected practical material, and comparison and contrast.

**Results.** Based on the analyzed scientific sources, the essence of the main key concepts was clarified: "professional training of future specialists", "readiness for future professional activity", "health-saving competence", "health-saving educational environment", "health-saving technologies". A special place in the article is occupied by the competency-based approach to teaching in higher education institutions, which is based on the formation of general and special (professional) competencies. It has been found that health-saving competence belongs to the group of general competencies. Its essence lies in the integral dynamic quality of the individual, which is manifested in the motivation, needs and value orientations for a healthy lifestyle, knowledge about health and its components, ways and methods of its preservation, strengthening and restoration, the ability to regulate professional activities, taking into account possible harmful effects on one's own health and the health of others, as well as reflection on the implementation of professional activities and one's own health. The main principles of health-saving competence formation are considered to be: systematic and consistent, mutual respect and friendly attitude, collective interaction in the process of health-saving competence





formation, reflexivity. Scientists consider health-saving technologies to include: health-preserving, health-improving, health education technologies, and health culture education. The study found that the following disciplines contribute to the formation of health-saving competence in future specialists: "Physical Education, Life Safety, Occupational Health and Safety, Occupational Health and Safety and Civil Protection, Health Saving Technologies in the Educational Process, Organization of a Safe, Healthy Educational Environment, Formation of a Health Saving Educational Environment in Higher Education Institutions, Valeology with the Basics of Physiology, Psychophysiology, etc. Each higher education institution has the right to choose its own list of disciplines for the formation of the above competence.

Conclusion. Thus, the formation of health-saving competence in future specialists studying at higher education institutions plays an important role in the professional training of students. Further research is needed on the issue of forming health-saving competence in students during extracurricular time.

**Keywords:** professional training of future specialists; health-saving competence; health-saving educational environment; principles of health-saving competence formation; health-saving technologies.


Одержано редакцією 18.02.2024  
Прийнято до публікації 02.03.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-89-95>

 <https://orcid.org/0000-0002-1809-0804>


### **БІЛИК Вікторія**

докторка економічних наук, професорка, в.о. завідувачки кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: bilyk\_v@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-3891-3804>

### **ШПИЛЬОВА Віра**

докторка економічних наук, професорка, професорка кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: vera\_bsh.21@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-8756-3727>

### **МОВЧАН Валентина**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри початкової освіти,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: valya\_movchan\_@vu.cdu.edu.ua

УДК 37.014.5:005.21(045)

## **МЕНЕДЖЕРИЗМ ОСВІТИ У ВИКЛИКАХ ЧАСУ**

Статтю присвячено дослідженню концепцій менеджеризму, ретроспективам його історичного розвитку та економічних трансформацій у системі освіти розвинених країн.

Зазначено застосування політики нового менеджеризму у різноманітних гнучких концепціях системних освітніх реформ, що характеризуються спрямуванням на підвищення ефективності, результативності, покращення якості освітніх послуг.

Визначено, що знання з вищезазначених наукових напрямків, розвинуті в рамках теорії освітніх змін, заклали теоретичне підґрунтя для сучасних реформаційних процесів у системі вищої освіти.

Наголошено на важливості застосування ринкових методів управління якістю вищої освіти, які є стандартними у міжнародній практиці, для удосконалення освітньої діяльності й підвищення ефективності механізмів управління системою освіти.

Акцентовано увагу на створенні ефективної системи управління якістю із урахуванням результативності вищої школи для нівелювання інерційності її розвитку та підвищення ефективності управління якістю освітньої сфери.

**Ключові слова:** менеджеризм; управління; менеджмент; вища освіта; якість освіти; реформи вищої освіти.

**Мета статті** полягає у розкритті сутності концепції менеджеризму, застосуванні управлінських підходів нового менеджеризму у сфері системних освітніх реформ управління якістю вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження теорії менеджменту як системи має давню історію, проте поява концепцій менеджеризму як напрямку співпало у часі з кризовими викликами 30-х років, і саме вони привернули увагу суспільства до ідей менеджеризму. Найбільш розгорнутими, на наш погляд, є роботи провідних теоретиків заходу, таких як Джон Кейнс і Йозеф Шумпетер, що створили основу для подальшого розвитку цієї концепції. У 40–50-х рр. менеджеризм та його численні види виділилися як теорія і став самостійним пошуковим напрямком спрямованим на розвиток теорій і моделей підвищення ефективності шляхом управління.

Подальша трансформація складних соціально-економічних систем другої половини ХХ ст, дала новий поштовх активному розвитку та впровадженню менеджеризму в практику у провідних країн США та Канади. Багато дослідників проблематики

управління відзначають кризу в управлінні сучасними організаціями. Серед ключових проблем виокремлюється недосконалість «теоретико-методологічного забезпечення організаційного управління, що має інваріантні ознаки, мета яких є переведення керованої системи в якісно новий стан» (Beck, Harter, 2014; Huff, Eden, 2009).

Необхідно відзначити, що до 1988 року менеджеризм був домінуючим методом управління в провідних країнах Заходу, однак у 1980–1990 рр. набули поширення ідеї нової інституціональної економіки, що спричинило значну критику з боку суспільства за його переважно економічну спрямованість, недостатню увагу до етичних та соціальних проблем.

Проведення політики нового менеджеризму у сфері вищої освіти набуло найширшого поширення в останні три десятиліття. Вперше масштабне застосування управлінських підходів нового менеджеризму у сфері вищої освіти співвідносять з ініційованими у 1980-х роках. хвилями реформ «нового публічного менеджменту» британського кабінету Маргарет Тетчер (Alach, 2016). У різних освітніх системах такі характерні риси менеджеризму, як спрямованість на підвищення ефективності, конкуренції, застосування контрактів, фрагментацію підрозділів і завдань впроваджувались задля усунення дублювання функцій в усіх ланках системи освіти та якості послуг (Карамушка, Філь, 2006; Бондарчук, 2008; Carter, Clegg, 2007).

Початок нового тисячоліття відзначився значним розвитком знань, що має на меті замінити традиційну модель бачення освіти як бюрократичної інституції, неминуче веде науковців світу до пошуку нових філософських пріоритетів педагогічної освіти, до глибшого розуміння механізмів формування знань у процесі пізнання, які відповідали б типу глобального суспільства XXI ст.

На сучасному етапі розвитку менеджеризму спостерігається розробка різноманітних гнучких концепцій та моделей управління. Серед них варто виділити такі концепції, як зовнішня та внутрішня адаптація, глобальна стратегія, цільова орієнтація, управління за результатами та інші. Механізм управління є невід'ємною складовою у всіх галузях людської діяльності. Він спрямований на вдосконалення ефективності та результативності, стандартизацію та уніфікацію процесів роботи організації, а також поліпшення якості. Системний підхід до обґрунтування управлінських рішень та моделей управління, який враховує ситуаційні особливості, обумовлені внутрішніми та зовнішніми чинниками

ринкового середовища, набуває все більшого значення.

На основі багатовікового теоретичного та практичного досвіду слід зазначити, що для України витоки теорії освітніх змін знаходяться у науках, що сформувалися під впливом вагомих суспільно-політичних та економічних трансформацій у зарубіжних суспільствах. Оскільки теорія освітніх змін являє собою складний та комплексний феномен, вивчення нових знань з когнітивної психології, соціології, менеджменту та інших наук дозволяє збагатити та скорегувати теоретичне знання про освітні зміни та створює потужний потенціал для подальшого розвитку й удосконалення науки про реформування такої значущої галузі суспільного життя людини, якою є сучасна освіта.

Особливе значення має сукупність знань зі сфери бізнесового менеджменту, досвід формування і становлення концепції менеджеризму (або «нового менеджеризму») як особливого напрямку соціально-економічних теорій, що став ідеологічною основою для реформування систем освіти розвинених країн у межах існуючої освітньої політики. Вагому роль у цьому відіграли теорія систем та організаційна теорія, що визначає сукупність підходів та принципів функціонування організації у розробці концепцій системних освітніх реформ. Концептуальні засади реформаційних стратегій змін в системі освіти окреслювалися положенням, згідно з яким освітня система є єдиною сукупністю компонентів, зміна кожного з яких призводить до змін усіх інших та функціонування системи загалом.

Проведення політики менеджеризму в сфері вищої освіти стало ідеологічною основою для реформування освітньої політики як науки про управління, що визначає базові аспекти функціонування будь-якої організації, окремого навчального закладу та системи освіти загалом. Масштабні освітні реформи, що стали перманентною ознакою в усьому світі, являють собою складний багатовимірний процес, до участі в якому залучається широке коло зацікавлених сторін. Серед них є освітні політики, теоретики, родини, школи та місцеві громади, які мають зацікавленість стати повноцінними партнерами у навчальному процесі.

Суть концепції «новий менеджеризм» (або раціональний вибір) концентрує увагу на власних інтересах осіб, що приймають управлінські рішення, де успіх досягається мотивуванням на пошук досконалості та конкурентноуспішні освітні послуги (Trowler, 2008; Parusinski, 2010). Це спри-

чинило виникнення нової теорії організації навчання, спрямованої на заміну традиційної моделі освіти, що розглядалася як бюрократична інституція, відповідальна за передачу учням стандартного набору фактів та процедур. Автори нової теорії організації навчання стверджують, що стара система освіти не відповідає сучасним вимогам суспільства, яке постійно встановлює нові стандарти для індивідуального розвитку. Вони вважають, що в епоху знань ключовою є здатність людини до творчого мислення, створення нових знань та ефективного вирішення складних завдань в умовах невизначеності. Тобто характерною ознакою сучасної освітньої системи є її адаптивність, спроможність реагувати на зміни, які відбуваються при взаємодії компонентів підсистем, визначаючи основні стратегії освітніх реформ.

Теорія і практика менеджменту освіти, з'явившись світ у межах практики управління бізнес-корпораціями, нині перетворюються на новий менеджеризм, що характеризується спрямованістю на підвищення ефективності, результативності, покращення якості освітніх послуг.

Останні тенденції в економіці вказують на зростання інтересу суспільства до освіти, що призводить до того, що поняття «якість вищої освіти» з царини педагогічних досліджень зміщується до сфери управління якістю вищої освіти. Підвищення якості вищої освіти посідає провідне місце в забезпеченні конкурентоспроможності освітньої системи України й підготовки кадрів відповідної кваліфікації.

Вплив інтеграційних процесів, зростання ролі глобалізації викликають необхідність використання та адаптації міжнародних освітніх стандартів і критеріїв оцінки якості у національному освітньому просторі. Це робить його предметом вивчення в широких наукових, громадських та професійних колах. Виникають теоретичні та практичні проблеми розвитку потенціалу вищих навчальних закладів у виконанні важливої ролі в суспільному прогресі, що вимагає вивчення і впровадження передового досвіду.

Розвиток міжнародних рейтингів університетів і широка публікація їх результатів у засобах масової інформації свідчать про наростаюче формування нового глобального простору вищої освіти. Цей процес перетворює сутність сучасних університетських інституцій, впливає на їх навчально-наукову активність, склад студентів як за кількістю, так і якістю, а також позначається на прийнятті політичних рішень у сфері розвитку вищої освіти.

Як і будь-яка ідеологія менеджеризм у розробці концепцій системних освітніх реформ відповідає наступним принципам організації роботи з управління якістю навчального закладу. Управління якістю всередині навчального закладу має відповідати зовнішнім очікуванням щодо визначення його цілей і стосуватися всіх сфер його діяльності та забезпечувати всіх учасників процесу інформацією щодо прийнятих рішень, результатів та вжитих заходів.

Підвищення ефективності організації напряму залежить від доцільності співвідношення централізації та децентралізації у зовнішньому і внутрішньому управлінні освітньою організацією. Ця суспільна необхідність формує наступні вимоги:

- зумовлює посилення координації розвитку професіоналізму педагогічних кадрів;

- потребує висвітлення суттєвих ознак освітньої організації, механізмів узгодження в руслі стратегії управління;

- розкриває основні чинники і механізми координування викладацького складу з пріоритетним урахуванням культурних аспектів сучасного менеджеризму;

- виокремлює характерні особливості та умови успішності координаційних дій персоналу освітньої організації.

Надання якісних освітніх послуг зумовлює необхідність відповідного професійного самозростання індивіда в організації, що так само вимагає вибору стратегії та механізмів координації фахівців з урахуванням професіоналізму управлінського та педагогічного персоналу (Карамушка, Філь, 2006; Технологія підготовки персоналу, 2008).

У національному освітньому просторі зараз відбуваються глобальні зміни, зумовлені входженням України до світової спільноти та переходом на європейські стандарти якості.

Одним із головних ідеологічних інструментів легітимації менеджеризму в системі вищої освіти є ідея вимірювання якості освіти у стилі «менеджменту якості» за стандартами якості типу ISO 9000 та за «об'єктивними» критеріями оцінки результативності роботи університетів. При цьому на другий план зміщується розуміння університету як соціокультурного явища, як інституту продукування універсальних знань та громадян країни.

Якість освіти – це не лише збалансована відповідність між процесом, результатом і системою освіти та відповідність її цілям, потребам споживачів і соціальним стандартам. У простішому визначенні, якість освіти – це те, що робить процес навчання приємним і приносить задоволення його учасникам.

Підвищення ефективності вищого навчального закладу вимагає застосування ринкових методів управління освітнім сектором та якістю вищої освіти, які є стандартними у міжнародній практиці. Світлана Домбровська підкреслює, що для успішного протистояння у конкурентній боротьбі на ринку освітніх послуг необхідне впровадження міжнародних стандартів ISO серії 9000 (Домбровська, 2013, с. 55).

Анатолій Чміль конкретизує принципи, які закладені в міжнародних стандартах і які використовуються для розроблення механізмів управління якістю освіти (Чміль, 2006).

Іван Мусієнко звертає увагу на те, що застосування цієї моделі базується на використанні критеріїв результатів і можливостей системи вищої освіти, які припускають удосконалювання освітньої діяльності й підвищення ефективності механізмів управління системою освіти (Мусієнко, 2010, с. 30).

Розширення знань у галузі управління якістю вищої освіти потребує детального дослідження наукових аспектів у цій області та її суміжних галузях. Це обумовлено постійними змінами в сутності управління, його завданнях, в змісті та характеристиках.

Однією з основних причин низької ефективності управління як одного з видів соціального управління в Україні є повільний розвиток менеджменту освіти, що проявляється у декількох аспектах:

– низька представленість управлінського персоналу на всіх рівнях з відповідною спеціалізованою освітою.

– відсутність короткотермінових програм, спрямованих на оволодіння сучасними концепціями управління серед керівників управління вищою освітою.

– недостатня кількість стажувань для професорсько-викладацького складу в органах управління.

– недостатня представленість вищої школи серед успішних менеджерів, які могли б ділитися своїм досвідом з управління (Трунда, Троян, Бржіза, 2011; Десятов, 2008; Кремень, 2000).

Характеризуючи зміни в управлінні закладами вищої освіти, слід зазначити, що відмінності інституційних механізмів не завжди визначаються відмінностями в термінах або їх інтерпретації, для яких стосовно сфери вищої освіти характерні наступні риси:

– мета діяльності закладів вищої освіти, як правило, не може бути зведена лише до максимізації одержуваного прибутку, оскільки вони виконують ще й суспільно значимі соціальні та культурні функції, зміст

яких може суперечити підприємницькій функції;

– роль студента дуже непросто звести лише до переважно пасивного споживання освітніх послуг, адже освітня сфера ринком ніколи стати не зможе. Студентам важко оцінити та здійснити реалістичний вибір закладу вищої освіти не лише через непрозорість та фактичний надлишок наявної інформації про їхню роботу, а й через брак власної освітньої підготовки, необхідної для самостійної адекватної оцінки та подальшого вибору для свого навчання;

– студенти в процесі успішного навчання ніколи не залишаються просто пасивними споживачами, яким для продовження та завершення навчання просто достатньо платити за послуги, що їм надаються. Знання «локалізовані» в практичній діяльності і, як правило, відображають лише окремі аспекти ситуації, тобто мають спеціалізований, виключно професійний зміст.

Таким чином, проблема взаєморозуміння набуває особливої значущості і вимагає поглибленого розгляду управління якістю освіти як одного із видів соціального управління, предметом якого є якість вищої освіти як системи, процесу й результату, і як самостійну частину загального процесу.

Щоб вирішити ці різночитання, необхідна трансформація знань, коли в процесі успішного навчання учасники процесу набувають, обговорюють, змінюють існуючі знання і створюють нові для усунення виявлених протиріч.

Разом з цим, у контексті визнання непереборності суб'єктивного характеру процесів в управлінській діяльності виключної актуальності набувають ціннісні, інструментальні особливості та рекомендовані пріоритети вищої освіти, які дозволяють посилити «індивідуальні можливості управління і моделювати розуміння» (Кайдалова, Посилкіна, 2014).

У руслі цього напрямку формується розуміння специфіки управління якістю сучасними закладами вищої освіти, що вимагає:

– розгляду закладів вищої освіти як соціальних систем, які характеризуються складністю управління, обумовленого різноманіттям соціальних зв'язків, що формуються у процесі спільної діяльності між окремими індивідами та групами;

– створення викладачами та управлінським персоналом закладів вищої освіти можливостей для засвоєння студентами базового освітнього контенту, розвитку творчої активності;

– активного залучення студентів до наукової й освітньої діяльності, що сприяє фо-

рмуванню самостійного та відповідального ставлення здобувача освіти до власного професійного зростання, мотивує його до саморозвитку, допомагає швидшому опануванню професійних компетенцій.

Особливу роль у виборі способів координування професійного самозростання в освітній організації відіграє культурний менеджмент (Гнезділова, 2013), що може розглядатися як новий менеджеризм.

Характеристикою сучасного, нового менеджеризму слід вважати виникнення адаптивної культури в організації, завдяки якій «споживачу освітньої послуги [вдається] відчувати такі елементи як символи, цінності, значення, міфи, структуру та правила, що характеризують динаміку організації ...» (Rahmenvereinbarung, 2013).

Професійний розвиток викладацького персоналу організації допомагає долати негативні прояви менеджеризму, передбачає особистісне й фахове зростання викладачів, що ґрунтується на культурних, духовних і морально-етичних здобутках та цінностях нації, людства, а також засадах професіоналізму діяльності й особистісних освітніх досягнень. Зокрема, академічна професійна етика охоплює необхідний набір вимог, що передбачають поважне ставлення до студентів, професійну рефлексію та ціннісні настанови.

Домінування ідеологічного дискурсу менеджеризму призводить до заміни цілей вищої освіти. Сьогодні головними ознаками менеджеризму у вищій освіті є:

а) *економізм* – примат фінансового результату над соціальною цінністю, де освіта – послуга, а не суспільне благо, наука – товар, універсальність принципів маркетингу в управлінні діяльністю вищої школи, управлінні закладом вищої освіти з акцентом на ефективність (насамперед економічну, але не соціальну);

б) *ідея об'єктивних* (вимірюваних, бажано кількісно) критеріїв досягнення цілей закладом вищої освіти, – так званий «об'єктивний» моніторинг якості та культ різних рейтингів та наукометричних індексів.

Ключова ініціатива, яка могла б відкрити шлях до вищої освіти нової якості – це вичерпне виділення у системі вищої освіти двох різних за своєю сутністю завдань:

1) підвищення якості людського капіталу» (власне освіта);

2) «підготовка фахівців для економіки» (професійна підготовка).

Останнє завдання вирішувалося б у тісному зв'язку з «роботодавцем», але перше мало б стати соціокультурною прерогативою університету

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що оцінка результатів освітніх реформ є процесом надзвичайно складним та суперечливим. Він зумовлений низкою чинників, що спричиняють неефективне керівництво, низьку конкурентоспроможність нових освітніх реформ, спрямованих на забезпечення якості. Серед таких чинників слід назвати:

– брак тривалої та адекватної уваги різних рівнів управління проблемам удосконалення освітнього керівництва та його якості;

– недостатнє розуміння на різних рівнях управління сучасних провідних тенденцій у суспільстві й економіці знань, ролі розвитку інформаційної педагогіки і т.д.;

– велику складність і кількість протиріч у цілях освітніх реформ та їх результатах.

На завершення підкреслимо, що управління освітою у контексті політики менеджеризму, нові теорії та практики навчальної діяльності, результати освітніх реформ виявляються надзвичайно важливими для вирішення завдання забезпечення якості освіти, що утруднюється через різноманітні причини та складність самого процесу соціальних трансформацій, який неминуче супроводжує освітні зміни. Саме знання про новітні досягнення основних суспільствознавчих наук, на теоретичних засадах яких завжди будувалась інноваційна педагогічна думка, дозволяють осмислити та парадигмально спрямувати реформаційні процеси в системі вітчизняної освіти в русло провідних ідей розбудови освітніх систем в розвинених країнах світу.

Оскільки вища освіта нової якості являє собою складний та комплексний феномен, вивчення нових знань та навичок стає важливою складовою сучасного освітнього процесу. Нова якість освіти вимагає не лише передачі інформації, але й розвитку критичного мислення, творчих здібностей та здатності до самостійного вирішення проблем. Опанування нових знань і навичок стає підґрунтям для розвитку інтелектуальних, соціальних та емоційних компетенцій, необхідних для успішного функціонування у сучасному світі. Тому, постійне оновлення освітніх програм, удосконалення методик, а також підвищення кваліфікації педагогічного персоналу стають важливими завданнями системи освіти. Все це сприяє не лише зростанню рівня знань, а й формуванню глибокого розуміння та усвідомлення студентами закладів вищої освіти сутності навчального матеріалу, що є основою для подальшого особистісного і професійного розвитку.

Зрештою, на першому місці в суспільстві має бути освічена і здорова людина, громадянин, а по-друге – фахівець. А принципи менеджеризму відіграватимуть свою інструментально-технічну роль у вирішенні такого роду стратегічних завдань.

#### Список бібліографічних посилань

- Бондарчук, 2008 – Бондарчук, О.І. (2008). Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія. Київ: Науковий світ. 318 с.
- Гнезділова, 2013 – Гнезділова, К.М. (2013). Питання дослідження складових корпоративної культури викладача вищої школи. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 2: 32–36.
- Десятов, 2008 – Десятов, Т.М. (2008). Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС: порівняльний аналіз: [наук.-метод. посіб.]. Київ: Арттек. 263 с.
- Домбровська, 2013 – Домбровська, С.М. (2013). Державні механізми менеджменту якості вищої освіти України. *Управління*, 2: 54–59.
- Кайдалова, Посилкіна, 2014 – Кайдалова, А.В., Посилкіна, О.В. (2014). Актуальність впровадження систем менеджменту якості у вищих навчальних закладах медичного та фармацевтичного профілю в Україні та країнах СНД. *Соціальна фармація: стан, проблеми та перспективи: міжнародна науково-практична інтернет-конференція*, 17–20 березня 2014 р. Харків: Вид-во НФаУ. С. 354–356.
- Карамушка, Філь, 2006 – Карамушка, Л.М., Філь, О.А. (2006). Взаємозв'язок між орієнтацією на основні функціонально-рольові позиції в команді та характеристиками конкурентоздатності персоналу освітніх організацій. *Актуальні проблеми психології*, 1(18): 10–14.
- Кремень, 2000 – Кремень, В.Г. (2000). Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспектива. *Професійна освіта: педагогіка: польсько-український журнал*. [Ченстохова], 2: 11–30.
- Мусієнко, 2010 – Мусієнко, І.І. (2010). Принципові відмінності системи освіти України від вимог європейського простору вищої освіти. *Наукові праці. Державне управління*, 135(147): 28–31.
- Технологія підготовки персоналу, 2008 – Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін: навчально-методичний посібник (2008) / за ред. Л.М.Карамушки. Біла Церква: КОІПОПК. 100 с.
- Трунда, Троян, Бржіза, 2011 – Трунда, І., Троян, В., Бржіза, К. (2011). Управління школою в суспільстві знань. Карлів університет, Прага. 174 с. URL: <http://doir.phdpu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/School-management.pdf> (дата звернення: 19.02.2018 р.)
- Чміль, 2006 – Чміль, А.І. (2006). Принципи формування системи управління якістю освіти в умовах реформування. *Післядипломна освіта в Україні*, 2 (9): 75–76.
- Alach, 2016 – Alach, Zh. (2016). Performance measurement and accountability in higher education: the puzzle of qualification completions. *Tertiary Education and Management*, 22 (1): 36–48.
- Beck, Harter, 2014 – Beck, R., Harter, J. (2014). Why great managers are so rare. *Gallup Business Journal*, 03: 1–5.
- Carter, Clegg, 2007 – Carter, Ch., Clegg, S. (2007). Managerialism. In *International Encyclopedia of Organization Studies*. SAGE Publications. URL: [http://www.sage-reference.com/organization/Article\\_n297.html](http://www.sage-reference.com/organization/Article_n297.html).
- Huff, Eden, 2009 – Huff, A.S., Eden, C. (2009). Preface. *Managerial and Organizational Cognition. Int. Studies of Mgt. & Org.*, 39(1): 3–8.
- Parusinski, 2010 – Parusinski, J. (2010). Ukraine's Higher Education Institutions: Fighting isolation. *European Focus*, 7. URL: [http://www.icps.com.ua/files/articles/56/10/EF\\_7\\_2010\\_ENG.pdf](http://www.icps.com.ua/files/articles/56/10/EF_7_2010_ENG.pdf).
- Rahmenvereinbarung, 2013 – Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (2013). *Lehramtstyp 6 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i.d.F. vom 10.10.2013)*. Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz. 5 s. URL: [http://www.kmk.org/Fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-RV\\_Lehramtstyp\\_6.pdf](http://www.kmk.org/Fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-RV_Lehramtstyp_6.pdf).
- Trowler, 2008 – Trowler, P. (2008). *Cultures and Change in Higher Education*. US: Palgrave. 208 p

#### References

- Bondarchuk, O.I. (2008). Socio-psychological foundations of personal development of heads of general educational institutions in professional activity: monograph. Kyiv: Scientific World. 318 p. [in Ukr.].
- Gniezdzilova, K.M. (2013). The question of researching the components of the corporate culture of a higher school teacher. *Scientific treasury of education of Donetsk region*, 2: 32–36 [in Ukr.].
- Desyatov, T.M. (2008). National qualifications frameworks in EU countries: comparative analysis: [scientific and methodological guide]. Kyiv: Arttek. 263 c. [in Ukr.].
- Dombrovska, S.M. (2013). State mechanisms of quality management of higher education of Ukraine. *Management*, 2: 54–59 [in Ukr.].
- Kaidalova, A.V., Posylkina, O.V. (2014). The relevance of the implementation of quality management systems in higher educational institutions of the medical and pharmaceutical profile in Ukraine and the CIS countries. *Social pharmacy: status, problems and prospects: international scientific and practical internet conference*, March 17–20, 2014. Kharkiv: Publishing House of the National Pharmaceutical University. P. 354–356 [in Ukr.].
- Karamushka, L.M., Fil, O.A. (2006). The relationship between the orientation to the main functional and role positions in the team and the characteristics of the competitiveness of the personnel of educational organizations. *Actual problems of psychology*, 1(18): 10–14 [in Ukr.].
- Kremen, V.G. (2000). Education system in Ukraine: modern trends and perspective. *Professional education: pedagogy: Polish-Ukrainian journal*. [Czestochowa], 2: 11–30 [in Ukr.].
- Musienko, I.I. (2010). Fundamental differences of the education system of Ukraine from the requirements of the European area of higher education. *Scientific works. Governance*, 135(147): 28–31 [in Ukr.].
- Technology of training personnel of educational organizations to work in conditions of socio-economic changes: educational and methodological manual (2008). In L.M. Karamushka (ed.). *Bila Tserkva*: Kyiv Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Personnel. 100 p. [in Ukr.].
- Trunda, I., Troyan, V., Brzhiza, K. (2011). *School management in the knowledge society*. Charles University, Prague 174 p. Retrieved 19.02.2018, from <http://doir.phdpu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/School-management.pdf> [in Ukr.].
- Chmyl, A.I. (2006). Principles of formation of the education quality management system in the conditions of reform. *Postgraduate education in Ukraine*, 2 (9): 75–76 [in Ukr.].

- Alach, 2016 – Alach, Zh. (2016). Performance measurement and accountability in higher education: the puzzle of qualification completions. *Tertiary Education and Management*, 22 (1): 36–48.
- Beck, Harter, 2014 – Beck, R., Harter, J. (2014). Why great managers are so rare. *Gallup Business Journal*, 03: 1–5.
- Carter, Clegg, 2007 – Carter, Ch., Clegg, S. (2007). Managerialism. In *International Encyclopedia of Organization Studies*. SAGE Publications. Retrieved from [http://www.sage-reference.com/organization/Article\\_n297.html](http://www.sage-reference.com/organization/Article_n297.html)
- Huff, Eden, 2009 – Huff, A.S., Eden, C. (2009). Preface. Managerial and Organizational Cognition. *Int. Studies of Mgt. & Org*, 39(1): 3–8.
- Parusinski, 2010 – Parusinski, J. (2010). Ukraine's Higher Education Institutions: Fighting isolation. *European Focus*, 7. Retrieved from [http://www.icps.com.ua/files/articles/56/10/EF\\_7\\_2010\\_ENG.pdf](http://www.icps.com.ua/files/articles/56/10/EF_7_2010_ENG.pdf).
- Rahmenvereinbarung, 2013 – Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (2013). Lehramtstyp 6 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i.d.F. vom 10.10.2013). Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz. 5 s. Retrieved from [http://www.kmk.org/Fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-RV\\_Lehramtstyp\\_6.pdf](http://www.kmk.org/Fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-RV_Lehramtstyp_6.pdf).
- Trowler, 2008 – Trowler, P. (2008). Cultures and Change in Higher Education. US: Palgrave. 208 p

#### **BILYK Victoria**

Doctor of Economy, Professor,  
Acting head of the department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,  
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

#### **SHPILEVA Vira**

Doctor of Economy, Professor,  
Professor of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,  
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

#### **MOVCHAN Valentyna**

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Primary Education,  
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

### **EDUCATION MANAGERISM IN CHALLENGES OF THE TIME**

*The article is devoted to the study of the concepts of managerialism, retrospectives of its historical development and economic transformations in the education system of developed countries.*

*The application of the new managerialism policy in various flexible concepts of systemic educational reforms, characterized by focusing on increasing efficiency, effectiveness, and improving quality of educational services.*

*It is determined that the knowledge of the above scientific areas, developed in the within the framework of the theory of educational change, laid the theoretical foundation for modern reform processes in the higher education system.*


*The importance of applying market methods of management is emphasized quality of higher education, which*


*are standard in international practice, for improving educational activities and increasing the efficiency of mechanisms management of the education system.*

*Attention is focused on the creation of an effective quality management system taking into account the performance of higher education to level the inertia of its development and increase the efficiency of quality management in the educational sphere.*

**Keywords:** managerialism; management; higher education; quality of education; higher education reforms.

Одержано редакцію 14.02.2024  
Прийнято до публікації 27.02.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-95-101>

 <https://orcid.org/0000-0003-1400-6510>

#### **ЛИТВИН Андрій**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент катедри теорії та методики професійної підготовки,  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

*e-mail:* anlutvun@gmail.com

УДК 371.141.013.1:614.8(075.8)(045)

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗПТО В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН БЕЗПЕКОВОГО ЦИКЛУ**

*У статті розглянуто педагогічні умови формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів закладів професійно-технічної освіти (ЗПТО) з фокусом на дисципліні безпекового циклу. Висвітлено значущість доступу здобувачів до сучасних інструментів, проєктного забезпечення та технологій для збору, обробки та аналізу даних.*

*Встановлено, ключові уміння для підготовки кваліфікованих фахівців, здатних ефективно викладати та впроваджувати інновації у системі професійної освіти. Визначено педагогічні умови формування дослідницьких умінь, зокре-*

*ма акцентовано увагу на «практичній спрямованості», «проведенні досліджень та практичних вправ», «використанні сучасних технологій», «мультимедійні матеріали», «співпраця з практикуючими фахівцями», «подальші дослідницькі можливості», «оцінка та звітність».*

*Рекомендовано створювати умови для самостійного вибору здобувачами тем досліджень, формулювання гіпотез, а також збирання та аналіз даних. Наголошено на можливості вивчення статистичних даних про нещасні випадки на робочих місцях, аналізі цих даних для визначення тенденцій та факторів ризику, а*

також розробки рекомендацій для запобігання подібним ситуаціям.

Зроблено висновки, що вказані педагогічні умови є необхідними для формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО, особливо у контексті дисциплін безпекового циклу. Вони сприяють не лише розвитку технічних навичок, але і стимулюють інтерес до наукових досліджень у сфері безпеки праці, підготовки кваліфікованих фахівців та ефективній інтеграції інновацій у систему професійної освіти.

**Ключові слова:** робочі місця; дослідження; безпека праці; аналіз; здобувачі; фахівці.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Сучасні реалії показують, що важливість забезпечення безпеки праці і дотримання норм здоров'я на робочому місці набуває все більшого значення. Це стосується не лише промисловості, а й освітніх установ, включаючи заклади професійно-технічної освіти (ЗПТО).

Роль викладачів у закладах професійно-технічної освіти (ЗПТО) вельми важлива, оскільки вони формують майбутніх фахівців, які забезпечують ефективність та конкурентоспроможність різних галузей промисловості.

Майбутні викладачі ЗПТО повинні бути готові передавати це знання своїм учням. Вони повинні бути здатні вивчати та впроваджувати інновації у сфері безпеки праці, а також розуміти їх вплив на процеси навчання. Викладачі, які володіють дослідницькими вміннями, здатні створювати інноваційні методи навчання, що сприяють зростанню інтересу здобувачів до предмета та покращенню якості навчання.

Викладачі, які мають дослідницькі навички, здатні розвивати і вдосконалювати методику викладання, розробляти нові підходи та інструктивні матеріали, що сприяють зростанню якості освіти та підготовки кваліфікованих фахівців.

Дослідницькі вміння дозволяють викладачам бути активними учасниками наукового співтовариства та здійснювати педагогічні дослідження, які базуються на практичних потребах та сприяють покращенню педагогічної практики.

ЗПТО повинно відповідати застосуванню сучасних технологій у навчанні та підготовці здобувачів до роботи в сучасних виробничих умовах. Дослідницькі вміння викладачів дозволяють їм ефективно впроваджувати та інтегрувати ці технології у навчальний процес.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед науковців які займалися вивченням цього питання можемо виділити таких як: В. Борисов, О. Біда, О. Сироежко, К. Шовш, С. Балашова, В. Базелюк, К. Варивода, Н. Гловин, П. Горкуненко,

Н. Недодатко, Л. Дробиш, Ю. Карпенко, Є. Кулик, О. Семенов, О. Земка та ін.

Проте, ця проблема залишається актуальною і вимагає подальших досліджень та розвитку.

**Мета статті** теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО в процесі вивчення дисциплін безпекового циклу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Педагогічні умови формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО є ключовими для підготовки висококваліфікованих фахівців, які зможуть успішно викладати та впроваджувати інновації у системі професійної освіти.

Педагогічні умови формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО – це набір спеціально створених умов, методів і прийомів, які сприяють розвитку та вдосконаленню дослідницьких навичок і компетенцій у здобувачів, які підготовляються до ролі викладачів у системі професійної та технічної освіти (ЗПТО).

Формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО в процесі вивчення дисциплін безпекового циклу є критично важливим завданням, оскільки воно спрямоване на підготовку кваліфікованих фахівців, які зможуть ефективно навчати здобувачів з питань безпеки праці та охорони здоров'я на робочих місцях (Нізовцев, 2010, с. 65).

Унікальність цього процесу полягає в специфіці дисциплін безпекового циклу, які охоплюють такі аспекти як організація безпечних робочих умов, профілактика нещасних випадків, технічна безпека, вплив шкідливих факторів тощо.

Розглянемо педагогічні умови для формування дослідницьких умінь включають:

1. Перша педагогічна умова для формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО в процесі вивчення дисциплін безпекового циклу – це «практична спрямованість». Ця умова передбачає створення умов, де здобувачі зможуть навчатися та розвивати свої дослідницькі навички на практиці, в реальних робочих умовах, що максимально наближаються до їхнього майбутнього професійного оточення.

У процесі вивчення дисциплін безпекового циклу здобувачам слід мати можливість виконувати різноманітні практичні завдання та лабораторні роботи. Наприклад, вони можуть проводити вимірювання шкідливих викидів на виробництві, визначати ступінь ризику для конкретних видів робіт, розробляти плани евакуації та заходи безпеки (Варивода, 2019).



Проведення аналізу реальних нещасних випадків на робочих місцях та природних катастроф, що вплинули на безпеку праці, дозволяє здобувачам зрозуміти причини подій і вивчити важливі уроки щодо запобігання подібним ситуаціям.

Організація екскурсій та стажувань на різноманітних підприємствах та виробництвах, де дотримуються високі стандарти безпеки, дає здобувачам можливість побачити практичне впровадження принципів безпеки.

Створення симуляційних сценаріїв та тренувань щодо дій у надзвичайних ситуаціях допомагає здобувачам розвивати навички прийняття рішень в критичних ситуаціях та вправно взаємодіяти з іншими колегами в умовах небезпеки.

Здобувачі можуть брати участь у проєктах, спрямованих на покращення безпеки на конкретних робочих місцях або виробництвах. Це включає в себе аналіз ідентифікованих ризиків та розробку практичних рекомендацій для їхнього усунення.

Загальна мета цієї педагогічної умови – підготувати майбутніх викладачів ЗПТО до роботи у сфері безпеки праці, надавши їм можливість набути практичний досвід, розвинути аналітичні та рефлексивні навички, а також стимулювати їхній інтерес до досліджень у цій важливій галузі.

2. Друга педагогічна умова для формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО в процесі вивчення дисциплін безпекового циклу – це «проведення досліджень та практичних вправ». Ця умова передбачає активну участь здобувачів у проведенні досліджень та виконанні практичних завдань, спрямованих на вивчення і розв'язання питань безпеки праці.

Здобувачам надається можливість займатися науковими дослідженнями в галузі безпеки праці. Вони можуть обирати конкретні теми досліджень, формулювати гіпотези, збирати та аналізувати дані, розробляти методи та рекомендації для підвищення безпеки на робочих місцях (Дробиш, Карпенко, 2015, с. 635).

Здобувачі мають можливість вивчати статистичні дані щодо нещасних випадків на робочих місцях та захворювань, пов'язаних з роботою. Вони можуть аналізувати ці дані, встановлювати тенденції та чинники ризику, а також розробляти рекомендації для запобігання подібним ситуаціям.

Здобувачі можуть працювати над розробкою конкретних проєктів і заходів щодо підвищення безпеки на виробництвах або в інших сферах. Це може включати в себе створення нових методів оцінки ризиків, впровадження нових технологій, розробку навчальних програм тощо.

Здобувачам надається доступ до сучасних інструментів, програмного забезпечення та технологій для збору, обробки та аналізу даних. Вони можуть використовувати спеціалізовані програми для моделювання ситуацій безпеки або для ведення статистичного аналізу.

Стимулювання здобувачів до публікації результатів своїх досліджень у відповідних наукових журналах або на конференціях. Це сприяє поширенню знань і сприяє подальшому дослідженню в галузі безпеки праці (Вернидуб, 2012, с. 58).

Ця педагогічна умова сприяє практичному навчанню, розвитку аналітичних та дослідницьких навичок здобувачів, а також допомагає їм застосовувати теоретичні знання у практичних ситуаціях, що важливо для підготовки майбутніх викладачів ЗПТО.

3. Педагогічна умова «використання сучасних технологій» грає важливу роль у формуванні дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО в процесі вивчення дисциплін безпекового циклу. Ця умова включає в себе використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ) для підвищення ефективності та якості досліджень та навчання.

Використання віртуальних середовищ, симуляційних програм та віртуальних лабораторій дозволяє здобувачам моделювати різні ситуації безпеки праці та вивчати їхні наслідки в безпечних умовах є важливим етапом. Наприклад, вони можуть використовувати віртуальні симулятори для тренування дій у надзвичайних ситуаціях.

Здобувачі мають можливість використовувати онлайн-ресурси для доступу до актуальної наукової літератури, баз даних, веб-семінарів та навчальних відеоматеріалів з питань безпеки праці.

Потрібне використання спеціалізованих платформ для спільної роботи над проєктами та дослідженнями. Здобувачі можуть обмінюватися ідеями, працювати над спільними завданнями та спільно аналізувати результати.

Можливе використання програм для обробки та аналізу даних, які допомагають здобувачам вивчати та визначати закономірності в безпеці праці. Наприклад, вони можуть використовувати програми для статистичного аналізу даних про нещасні випадки або програми для моделювання ризиків (Кобилянський, 2013, с. 43).

Необхідне використання мобільних додатків, які дозволяють здобувачам виконувати практичні завдання та дослідження на місцях подій. Наприклад, вони можуть використовувати додатки для збору даних на робочих місцях або для відстеження

стану безпеки. Збереження та представлення результатів досліджень у вигляді електронних портфоліо сприяє відстеженню процесу формування дослідницьких умінь.

Використання сучасних технологій допомагає здобувачам активно залучатися до досліджень, зрозуміти їхні особливості та розвивати навички, які будуть корисними в їхній подальшій кар'єрі як викладачів ЗПТО та дослідників у галузі безпеки праці.

4. Педагогічна умова «мультимедійні матеріали» є важливим елементом формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО в галузі безпеки праці. Використання різноманітних мультимедійних ресурсів може значно збагатити навчальний процес та сприяти кращому розумінню складних концепцій і практичних аспектів безпеки праці.

Відеолекції дозволяють здобувачам вивчати матеріал у зручній для них час і темп. Вони можуть переглядати лекції, відтворювати важливі моменти, та вивчати теми, які вимагають візуального пояснення, такі як правильне використання захисного обладнання (Грубінко, 2011, с. 151).

Інтерактивні симуляції дозволяють здобувачам експериментувати з різними сценаріями та спостерігати за їхніми наслідками. Наприклад, симуляції можуть демонструвати, як розташування екстрених виходів впливає на можливість евакуації під час пожежі.

Віртуальні лабораторії дозволяють здобувачам виконувати практичні завдання та експерименти в віртуальному середовищі, що може бути особливо корисним у випадках, коли доступ до реальних лабораторій обмежений. Наприклад, вони можуть вивчати вплив різних видів хімічних речовин на безпеку праці.

Використання інтерактивних вправ і тестів дозволяє здобувачам перевірити свої знання та навички. Це також допомагає викладачам відстежувати прогрес здобувачів і надавати їм зворотний зв'язок.

Використання мультимедійних матеріалів допомагає зробити навчання більш доступним, цікавим і ефективним, а також сприяє активному залученню здобувачів до навчального процесу.

5. П'ята педагогічна умова, «співпраця з практикуючими фахівцями» є ключовою для формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО в галузі безпеки праці. Використання досвіду практикуючих фахівців сприяє практичному навчанню, розвитку аналітичних та дослідницьких навичок здобувачів, і підвищує їхню компетентність у сфері безпеки праці.

Запрошення практикуючих фахівців на лекції або семінари дозволяє здобувачам

почути від них реальні історії зі свого досвіду, ознайомитися з актуальними темами та проблемами в галузі безпеки праці (Земка, 2008, с. 177).

Практикуючі фахівці можуть проводити майстер-класи та практичні тренінги, де здобувачі мають можливість вивчати практичні аспекти роботи в галузі безпеки праці, включаючи оцінку ризиків, аналіз нещасних випадків, та розробку заходів безпеки.

Практикуючі фахівці можуть надавати реальні випадки для аналізу здобувачами. Це допомагає здобувачам застосовувати теоретичні знання до практичних ситуацій, вивчати особливості реальних проблем і навчатися розв'язувати їх.

Можливе запрошення здобувачів до участі у професійних конференціях, семінарах та виставках у сфері безпеки праці, які організовані практикуючими фахівцями.

Ця педагогічна умова допомагає здобувачам отримати практичний досвід і відчувати підтримку від професіоналів у галузі безпеки праці, що робить навчання більш практичним та зміцнює їхню підготовку для майбутньої кар'єри викладачів ЗПТО.

6. Педагогічна умова «подальші дослідницькі можливості» є важливою для формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО в галузі безпеки праці. Ця умова створює основу для подальшого розвитку здобувачів як дослідників та сприяє розвитку наукового підходу в їхній освітній та професійній діяльності.

Створення студентських наукових груп зі спеціалізацією у галузі безпеки праці, де здобувачі можуть спільно обирати теми для досліджень, проводити експерименти, аналізувати дані та публікувати свої результати є важливим етапом цієї умови. Це сприяє співпраці та обміну досвідом між здобувачами та формує навички наукової роботи (Дудар, 2016, с. 60).

Необхідне надання здобувачам можливості продовжити свою освіту на курсах магістратури з фахової спеціалізації у галузі безпеки праці. Магістратура дозволяє глибше вивчати та досліджувати проблеми безпеки праці, а також сприяє написанню наукових робіт та публікаціям у наукових журналах.

Організація студентської наукової конференції, де здобувачі можуть представляти свої дослідження та обмінюватися досвідом з колегами також можливе при апробації цієї педагогічної умови. Залучення здобувачів до співпраці з викладачами та науковцями у галузі безпеки праці на виконання спільних досліджень та проєктів.

Ця педагогічна умова надає здобувачам можливість не лише набути дослідницьких

умінь під час навчання, але й продовжити розвивати ці навички у майбутньому, що сприяє їхньому власному науковому і професійному зростанню. Вона створює міцну основу для подальших досліджень та внесення вагомого вкладу у галузь безпеки праці.

7. Педагогічна умова «оцінка та звітність» відіграє важливу роль у формуванні дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО в галузі безпеки праці. Вона спрямована на визначення та оцінку дослідницьких досягнень здобувачів, а також на створення системи звітності та публікацій, яка допомагає здобувачам долучитися до наукового співтовариства.

Здобувачі повинні мати можливість презентувати свої дослідницькі проекти перед викладачами та спеціалістами у галузі безпеки праці. Оцінка проектів повинна враховувати як якість виконаної роботи, так і оригінальність дослідження (Елькін, 2013, с. 107).

Важливим є стимулювання здобувачів до публікації результатів своїх досліджень у відповідних наукових журналах та наукових конференціях. Це допомагає їм поділитися своїми відкриттями та отримати відгуки від наукової спільноти.

Створення портфоліо, де здобувачі можуть зібрати свої наукові роботи, презентації, дослідницькі проекти та інші докази свого наукового розвитку допомагає відстежувати їхній прогрес та демонструвати свої досягнення потенційним роботодавцям.

Варто проводити організацію регулярних наукових семінарів, де здобувачі можуть презентувати свої дослідження та отримувати обґрунтовану критику та поради від викладачів та колег.

Ця педагогічна умова допомагає створити систему оцінювання та звітності, яка сприяє розвитку дослідницьких умінь здобувачів та сприяє формуванню в них наукового підходу до роботи в галузі безпеки праці. Вона також стимулює здобувачів до активної участі у науковому житті та сприяє вдосконаленню їхніх наукових навичок.

Ці педагогічні умови допомагають майбутнім викладачам ЗПТО отримувати практичний і теоретичний досвід у галузі безпеки праці, розвивати аналітичні та дослідницькі навички, а також готувати здобувачів до реальних викликів у сфері професійної безпеки.

Педагогічні умови формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО в процесі вивчення дисциплін безпекового циклу є ключовими для розвитку здобувачів як висококваліфікованих фахі-

вців у галузі безпеки праці та підготовки їх до викладання цих знань молодшим поколінням (Гловин, 2007, с. 128).

Ці педагогічні умови включають практичну спрямованість, проведення досліджень та практичних вправ, використання сучасних технологій, мультимедійних матеріалів, співпрацю з практикуючими фахівцями, створення можливостей для подальших досліджень, оцінку та звітність. Вони спільно сприяють формуванню дослідницьких умінь у здобувачів, дозволяючи їм навчатися практичним аспектам безпеки праці, здійснювати дослідження, використовувати сучасні технології, розвивати аналітичні та критичні навички, співпрацювати з практикуючими фахівцями та бути готовими до подальших досліджень і внесення внеску у галузь безпеки праці.

Ці умови сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх викладачів ЗПТО у галузі безпеки праці та забезпечують їхню готовність до викладання та дослідницької роботи в цій області. Вони також сприяють виробленню у здобувачів наукового підходу до вирішення проблем безпеки праці, що важливо для створення безпечних та здорових умов праці в різних галузях індустрії.

**Висновки.** У процесі вивчення дисциплін безпекового циклу, створення сприятливих педагогічних умов для формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО виявляється ключовим елементом. Ці умови включають інтеграцію теоретичних знань з безпеки праці та охорони праці з практичними навичками, використання практичних вправ, аналіз конкретних ситуацій та інцидентів для розвитку критичного мислення та дослідницьких умінь здобувачів.

Ефективність цього процесу допомагають підтримати інтерактивні методи, такі як групова робота, дискусії, проекти та лабораторні роботи, які активно залучають здобувачів до навчання та стимулюють їхній самостійний дослідницький аналіз. Педагогічні умови також мають сприяти розвитку самостійності здобувачів у виборі тем для досліджень, пошуку ресурсів та виконанні проектів, що сприяє формуванню їхнього власного інтересу до тем безпеки праці та поширює дослідницький підхід до навчання.

Необхідно також відзначити, що для досягнення ефективності у навчанні здобувачів у сфері безпеки праці, наявність сучасного обладнання, лабораторій та інформаційних ресурсів є невід'ємною частиною. Викладачі, як досвідчені фахівці у галузі безпеки праці та наукової роботи, відіграють важливу роль, надаючи здобувачам

настанови, консультації та підтримку під час проведення досліджень. Враховуючи ці аспекти, можна забезпечити якісну підготовку майбутніх викладачів та розвиток їхніх дослідницьких умінь у сфері безпеки праці.

#### Список бібліографічних посилань

- Варивода, 2019 – Варивода, К.С. (2019). Сучасні аспекти викладання дисциплін циклу безпеки життєдіяльності в закладах вищої освіти. URL: <http://ephshair.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/89898989/4155/Сучасні%20аспекти%20викладання%20дисциплін%20циклу%20безпеки%20життєдіяльності.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 26.01.2024).
- Вернидуб, 2012 – Вернидуб, Р. (2012). Формування дослідницької компетентності студентів бакалаврів педагогічних університетів. *Рідна школа*, 6: 58–62.
- Гловин, 2007 – Гловин, Н.М. (2007). Формування дослідницьких умінь з дисциплін природничо-математичного циклу в студентів агротехнічного інституту в процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль. 207 с.
- Грубінко, 2011 – Грубінко, В.В. (2011). Формування дослідницьких умінь школярів і студентів на основі теорії біологічних систем. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 5: 151–158.
- Дробиш, Карпенко, 2015 – Дробиш, А.В., Карпенко, Ю.В. (2015). Дослідницька діяльність студентів як засіб якісної підготовки фахівців. *Проблеми формування та розвитку інноваційної інфраструктури: європейський вектор – нові виклики та можливості: тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 травня 2015 р.* Львів: Видавництво Львівської політехніки. С. 635–636.
- Дудар, 2016 – Дудар, С.М. (2016). Формування дослідницьких умінь та навичок студентів – важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів. *Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції: матер. регіональн. наук.-практичн. семінару, м. Тернопіль, 21–23 вересня 2016 р.* Тернопіль. С. 60–62.
- Елькін, 2013 – Елькін, М.В. (2013). Розвиток дослідницьких умінь майбутніх учителів природничих дисциплін в системі педагогічної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського педагогічного університету. Педагогічні науки*, 1: 107–115.
- Земка, 2008 – Земка, О.І. (2008). Специфіка моделі формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогічні науки*, 137: 177–182.
- Кобилянський, 2013 – Кобилянський, О. (2013). Компетентнісний підхід до вивчення дисциплін циклу безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*, 7: 43–48.
- Нізовцев, 2010 – Нізовцев, А.В. (2010). Формування дослідницьких умінь студентів технічних університетів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава. 267 с.

#### References

- Varyvoda, K.S. (2019). Modern aspects of teaching life safety cycle disciplines in institutions of higher education. Retrieved from <http://ephshair.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/89898989/4155/Сучасні%20аспекти%20викладання%20дисциплін%20циклу%20безпеки%20життєдіяльності.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vernydub, R. (2012). Formation of research competence of undergraduate students of pedagogical universities. *Native school*, 6: 58–62 [in Ukr.].
- Hlovyn, N.M. (2007). Formation of research skills in the disciplines of the natural and mathematical cycle in students of the agricultural technical institute in the process of professional training: thesis of PhD Dissertation in Pedagogy. Ternopil. 207 p. [in Ukr.].
- Hrubinko, V.V. (2011). Formation of research skills of schoolchildren and students based on the theory of biological systems. *Science notes of the Ternopil National ped. university Series: Pedagogy*, 5: 151–158. [in Ukr.].
- Drobysh, L.V., Karpenko, Yu.V. (2015). Research activity of students as a means of quality training of specialists. *Problems of the formation and development of innovative infrastructure: the European vector – new challenges and opportunities: theses of reports of the III International Scientific and Practical Conference, May 14–16, 2015.* Lviv: Publishing House of Lviv Polytechnic. PP. 635–636 [in Ukr.].
- Dudar, S.M. (2016). Formation of students' research abilities and skills is an important component of the professional training of future teachers. *Ways of modernization of higher education in the context of European integration: materials of the regional scientific and practical seminar, Ternopil, September 21–23, 2016.* Ternopil, PP. 60–62 [in Ukr.].
- Elkin, M.V. (2013). Development of research students of future teachers of natural sciences in the system of pedagogical education. *Collection of scientific works of Berdyan Pedagogical University. Pedagogical sciences*, 1: 107–115 [in Ukr.].
- Zemka, O.I. (2008). The specificity of the model of formation of research skills in future teachers of the Ukrainian language and literature. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. Series: Pedagogical sciences*, 137: 177–182 [in Ukr.].
- Kobylianskyi, O. (2013). A competent approach to the study of life safety cycle disciplines in higher educational institutions. *Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka East European National University. Pedagogical sciences*, 7: 43–48 [in Ukr.].
- Nizovtsev, A.V. (2010). Formation of research skills of students of technical universities in the process of studying professionally oriented disciplines: thesis of PhD Dissertation in Pedagogy: 13.00.04. Poltava. 267 p. [in Ukr.].

#### LYTVYN Andrii

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Vocational Training,  
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

### PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS IN THE FUTURE TEACHERS OF ZPTO IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES OF THE SAFETY CYCLE

**Summary.** The article discusses the pedagogical conditions for developing research skills in future teachers of vocational and technical education institutions (VTEIs), focusing on disciplines within the safety cycle. It highlights the significance of learners' access to modern tools, software, and technologies for data collection, processing, and analysis.

Key skills necessary for preparing qualified professionals capable of effectively teaching and implementing innovations in the vocational education system are identified. Pedagogical conditions for developing research skills are outlined, including emphasis on «practical orientation,» «conducting research and practical exercises,» «use of modern technologies,» «multimedia materials,» «collabora-

tion with practicing professionals,» «further research opportunities,» «assessment and reporting.»


It is recommended to create conditions for learners to independently choose research topics, formulate hypotheses, as well as collect and analyze data. Emphasis is placed on the opportunity to study statistical data on workplace accidents, analyze these data to identify trends and risk factors, and develop recommendations for preventing similar situations.


The conclusions drawn suggest that the specified pedagogical conditions are necessary for the development of research skills in future VTEI teachers, especially in the

context of safety cycle disciplines. They contribute not only to the development of technical skills but also stimulate interest in scientific research in the field of occupational safety, the preparation of qualified professionals, and the effective integration of innovations into the vocational education system.

**Keywords:** workplaces, research, occupational safety, analysis, learners, experts.

Одержано редакцією 28.01.2024  
Прийнято до публікації 14.02.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-101-107>

 <https://orcid.org/0000-0003-0598-9084>

**МЕЛЬНИК Алла**

аспірантка катедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами,  
Вінницький державний педагогічний університету імені Михайла Коцюбинського  
e-mail: melnik.a@vspu.edu.ua

УДК 378.046-021.66:[001.891:005.336.2](4)(045)

### **ШЛЯХИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЕФЕКТИВНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ**

Проаналізовано досвід співпраці між українськими та європейськими закладами вищої освіти у вимірі розвитку дослідницької компетентності магістрантів.

Розглянуто шляхи та можливості імплементації ефективного європейського досвіду у формуванні дослідницької компетентності студентів магістратури українських університетів.

Обґрунтовано необхідність європейської інтеграції України у науково-дослідній сфері та викладено нормативно-правові засади євроінтеграційних процесів. Розкрито сутність, основні риси, завдання та принципи формування Європейського дослідницького простору.

З'ясовано, що інтеграція України у світовий освітній і науковий простір та процеси глобалізації, приєднання до Болонського процесу докорінно змінили філософію вітчизняної освіти та концепцію її розвитку.

Акцентовано увагу на тому, що вивчення міжнародного досвіду є надзвичайно важливим для України, оскільки відсутність чіткої національної стратегії інтернаціоналізації освіти призводить до низького обсягу експорту освітніх послуг, незадовільних темпів розвитку міжнародних освітніх програм і, відповідно, ускладнює ефективну інтеграцію вітчизняної освіти до загальноєвропейського та світового освітнього простору.

**Ключові слова:** імплементація; магістри; дослідницька компетентність; інтеграція; європейський дослідницький простір; транснаціональна освіта.

**Постановка проблеми.** Незважаючи на значний потенціал українських магістрантів у сфері наукових досліджень однією з ефективних стратегій вдосконалення та подальшого прогресивного розвитку їх дослідницької компетентності може стати впровадження кращих європейських прак-

тик, але для цього необхідно визначити основні перешкоди та шляхи імплементації цих практик в українських умовах з метою підвищення наукової активності та професійної підготовки здобувачів магістерського рівня.

Актуальність дослідження полягає у потребі вдосконалення системи підготовки магістрантів українських університетів до наукової діяльності. Впровадження ефективних європейських практик може сприяти підвищенню якості освіти, підготовці висококваліфікованих науковців та зміцненню зв'язків між українською та європейською науковою спільнотами. Розвиток дослідницької компетентності магістрантів є важливим кроком у підтримці наукового потенціалу країни та сприяє інноваційному розвитку суспільства.

**Мета статті** полягає в аналізі та узагальненні європейських практик розвитку дослідницької компетентності магістрантів та визначенні шляхів їх успішної імплементації в українських умовах.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми присвячені інтеграційним процесам, зокрема у вимірі розвитку дослідницької компетентності магістрів системі розглядали у своїх наукових доробках М. Дебич, О. Товканець, Н. Авшенюк, О. Топузов, Є. Пінчук, С. Вербицька, С. Іванов. Усі ці автори так чи інакше розглядають питання, що стосуються переосмислення світоглядно-ціннісних основ сучасного простору вищої освіти та розвитку дослідницької компетентності магістрів у сучасних соціокультурних умовах.

**Виклад основного матеріалу.** XXI століття – нова ера знань, інформації і розвитку людської цивілізації. Аналітики називають такі основні характеристики цієї ери: глобалізація, створення і поширення нових технологій, активізація конкуренції, поступове розмивання державних кордонів, економічна й культурна інтеграція. У центрі подій перебуває вища освіта, яка визначає темпи просування людства вперед. Вища освіта виконує інноваційну, творчу і гуманістичну місію, відіграє визначальну роль у розвитку здібностей, обдаровань і творчих якостей особистості (Дебич, 2019, с. 257).

Провідною категорією сучасної педагогіки у міжнародній вищій освіті є інтеграція, що розвивається як в окремих країнах, так і на регіональному та глобальному рівнях.

Характеристиками сучасної вищої освіти є науково-освітній характер діяльності, відкритість та здатність до самоорганізації, відносна автономія, та інноваційність.

Якість вищої освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки України. Для того, щоб наша держава могла стати конкурентоспроможною та успішною країною за рівнем благополуччя свого народу й бути рівною серед країн-лідерів світової спільноти, їй конче необхідні конкурентоспроможні фахівці та справжня національна еліта, яка керується демократичними цінностями та державницьким світоглядом.

На забезпечення якості вищої освіти спрямовують матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства й держави. Висока якість вищої освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики.

Приєднання України до Болонського процесу та входження до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору зумовлює потребу посилення інституційної спроможності вітчизняних закладів вищої освіти, що передбачає, зокрема, підвищення якості досліджень. Це, у свою чергу, актуалізує зміну парадигми управління дослідницькою діяльністю в університетах (Іванов, Антонюк, 2020, с. 167).

Першим документом, який визначав пріоритети і стратегію розвитку вищої освіти України, була Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття» від 3 листопада 1993 р.) (Україна XXI століття, 1993), яка містила стратегічні завдання реформування вищої освіти, зокрема перехід до ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі закладів вищої освіти, яка за освітніми та

кваліфікаційними рівнями, типами закладів, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби регіонів і держави; піднесення вищої освіти України до рівня розвинених країн світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Основні положення інтеграції науки і освіти України в європейську спільноту проголошені в Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.)

У законі України «Про вищу освіту» в редакції 2002 року, у розділі XII «Міжнародне співробітництво» зазначалось, що держава сприяє міжнародному співробітництву у галузі вищої освіти і здійснює заходи щодо розвитку та зміцнення взаємовигідного міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти в рамках двосторонніх і багатосторонніх міжнародних договорів і угод» (Товканець, 2023, с. 218).

Зміст Закону України «Про вищу освіту» 2014 року дозволяє стверджувати, що держава зробила акцент на сприянні розвитку міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти та інтеграції системи вищої освіти до світового освітнього простору. Відповідно до його положень змінюється місія науково дослідницької діяльності в університетах, посилюється роль досліджень у підготовці майбутніх фахівців. Тобто, на зміну знаннєвій парадигмі підготовки здобувачів вищої освіти приходить навчання через дослідження.

Згідно Закону освітньо-наукова програма магістра обов'язково має включати дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків (Про вищу освіту, 2014).

До прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту» у 2014 році навчання магістрів спрямовувалось на забезпечення знаннями та практичними навичками для підготовки висококваліфікованого фахівця у певній галузі. Наразі актуальним стає навчання через дослідження, що узгоджується з Європейськими вимогами до освітньої діяльності магістрів – The Dublin Descriptors (Dublin Descriptors, 2014), The European Qualifications Framework (EQF) (EQF, 2009).

Інтеграцію національного дослідницького простору до ЄДП як інноваційної екосистеми визнано пріоритетом у Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність»

Отримання Україною статусу кандидата на членство в ЄС у 2022 році інтенсифікує європейську інтеграцію вітчизняної науки та освіти, яка триває із моменту приєднання України до Болонського процесу у березні 2005 року. Відповідно до Копенга-

генських критеріїв у яких зазначено умови і принципи інтеграції до євротовариства, країни, що бажають приєднатися до ЄС, повинні мати не лише стабільні політичні, економічні і соціальні інститути, але і неодмінно забезпечити повну та успішну синхронізацію з Рамковими програмами. Саме тому державам-членам необхідно мати необхідну імплементаційну спроможність у сфері досліджень та технологічного розвитку, включаючи належне кадрове забезпечення (Топузов, et al, 2023, с. 6).

У стратегічному документі «Вища освіта до 2030 року: зміни, які ми хочемо» розробленому Організацією Об'єднаних Націй, зокрема ЮНЕСКО у 2015 р. виокремлено чотири стратегії міжнародної діяльності вищої освіти: узгоджений підхід; стратегія залучення кваліфікованої робочої сили; стратегія отримання доходу; стратегія розширення можливостей (Товканець, 2023, с. 218).

Інтегрування національної системи освіти в європейській і світовій освітній простір зумовили необхідність пошуку та реалізації новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня підготовки здобувачів магістратури на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду (Зарубіжний досвід, 2017, с.24).

Розвиток науково-дослідницьких компетенцій магістрів спрямований на формування у них навичок пошукової та дослідницької роботи, креативного розв'язання навчально-виховних завдань у вищій школі, а також умінь застосування дослідницьких технік і методів для вирішення практичних питань навчання і виховання. Ця проблема стає особливо актуальною в Україні через процеси євроінтеграції та приєднання до Болонського процесу, що збільшує вимоги до рівня підготовки майбутніх вітчизняних науковців. Саме тому постає необхідність прийняття основних ідей у напрямку зближення та гармонізації із системами освіти країн-світових лідерів та необхідність подальшого реформування освіти України, у напрямку удосконалення і підвищення рівня якості вищої освіти. Саме тому, все частіше вітчизняні науковці звертаються до аналітики та досліджень найуспішніших зарубіжних освітніх систем та програм.

Звернення до світової практики підготовки магістрів є прогресивним через прийняття кращих здобутків теорії, практики та методології передових країн з питань організації підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти в цілому, національних особливостей їхньої підготовки, етапів, принципів, форм та методів зокрема.

Одне із актуальних завдань студентів магістратури – це всебічний розвиток дослідницьких умінь, у набутті ними загальних та професійних компетентностей для досягнення високих освітніх результатів, наукових здобутків і професійного зростання.

Поняття «дослідницька компетентність» науковці трактують як цілісне інтегральне утворення особистості, певний набір знань, умінь, навичок, досвіду діяльності особистості, сформованість мотиваційних та волевових якостей, що проявляються у готовності, здатності, мотивації до дослідницької діяльності з активним використанням спеціальних та універсальних методів наукового пізнання, з метою отримання нових знань, практичному застосуванні творчого та креативного підходу в цілепокладанні, плануванні, аналізі, систематизуванні, прийнятті рішень та оцінці результатів дослідницької діяльності (Головань, 2012, с. 56).

У світлі політики модернізації та інновацій формуються актуальні прогресивні вимоги до підготовки випускників закладів вищої освіти, які сприяють формуванню у магістрів інноваційно-дослідницької компетентності. А отже – визначають необхідність перегляду форм, методів і змісту вищої освіти.

Значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, що демонструють високий рівень підготовки магістрів, відповідно до світових стандартів; мають багаті історичні традиції освіти, що сприяє їх провідній ролі у галузі науки і освіти на регіональному і глобальному рівнях; накопичили значний досвід у галузі підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах (Зарубіжний досвід, 2017, с. 26).

С. Вербицька стверджує, що «інтернаціоналізація – неминучий сценарій розвитку вищої освіти в різних регіонах світу. Здатність держави враховувати сучасні глобалізаційні виклики, особливості національної системи освіти й індивідуальні характеристики закладів вищої освіти впливають на мотиваційний, змістовий і організаційно-процесуальний аспекти досліджуваного явища. Не існує єдиної стратегії, яка б була однаково ефективною для закладів вищої освіти економічно розвинених держав світу і тих держав, які за рахунок вищої освіти ще тільки намагаються досягти такого рівня. Для одних інтернаціоналізація вищої освіти – це спосіб подальшого інтелектуального і матеріального збагачення, гарантія їх безпеки і гегемонії у світі, для інших – шлях задовольнити зростаючий попит на вищу освіту, покращити людський капітал своєї держави, побудувати конкурентосп-

роможну національну систему освіти» (Вербицька, 2009, с. 57)

Університети України активно співпрацюють з європейськими університетами та науковими установами для імплементації європейських стандартів у вітчизняну вищу освіту. Сьогодні Україна активно імплементує європейський досвід у сфері розвитку дослідницької компетентності магістрів. Відбувається державне сприяння розвитку та активізації наукової роботи магістрантів яких залучають до науково-дослідницької роботи кафедр, лабораторій, наукових центрів, до організації проблемних груп та семінарів з актуальних наукових тем.

Впровадження європейського досвіду у розвиток дослідницької компетентності українських магістрів відбувається за різними напрямками: університети пропонують магістрам курси з методології досліджень, які дають їм знання та навички, необхідні для проведення самостійних досліджень, організовують дисертаційні семінари, де магістри можуть презентувати свої дослідження та отримати відгуки від науковців, запрошують європейських науковців для читання лекцій та проведення майстер-класів з дослідницької тематики; заклади вищої освіти залучають магістрантів до наукових проєктів, які виконуються кафедрами та лабораторіями університетів, заохочують магістрантів до участі в наукових конференціях, де вони можуть презентувати результати своїх досліджень та допомагають їм публікувати свої наукові статті у фахових виданнях; вітчизняні виші беруть участь у програмах обміну, які дають можливість магістрантам навчатися та стажуватися в європейських університетах, співпрацюють з європейськими університетами в рамках спільних дослідницьких проєктів; запрошують європейських науковців для читання лекцій та проведення майстер-класів з дослідницької тематики.

Здобувачі магістерських програм у процесі дослідної роботи мають доступ до наукової інформації, включаючи електронні бібліотеки та наукові бази даних, дослідницькі лабораторії, наукові центри та інші ресурси, доступні у партнерських університетах провідних європейських країн. Найбільш талановиті і подуктивні із них одержують стипендії та гранти для підтримки власної дослідницької діяльності.

Українські ЗВО співпрацюють з зарубіжними університетами в рамках програм подвійних дипломів, які дають можливість студентам отримати диплом двох університетів-партнерів.

Транснаціональна освіта – це форма навчання, яка організовується спільно двома або більше університетами з різних країн. Вона має значний потенціал для підвищення рівня дослідницької компетентності магістрів українських закладів вищої освіти, оскільки навчаючись за таким принципом магістри українських ЗВО отримують можливість ознайомитися з різними підходами до дослідницької роботи, що використовуються в інших країнах, що неабияк розширює їх науковий кругозір, і сприяє формуванню нових знань і навичок, дає можливість магістрам українських закладів вищої освіти налагодити співпрацю з міжнародними науковцями, брати участь у спільних дослідницьких проєктах, публікувати свої статті в міжнародних наукових журналах тим самим сприяє їхній інтеграції в світове наукове співтовариство та розвитку їхньої дослідницької кар'єри, а також робить їх більш конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці (Пінчук, 2009, с. 116).

Навчання за програмами транснаціональної освіти дає магістрам українських закладів вищої освіти можливість самостійно обирати тему дослідження, планувати та організувати свою роботу. Це сприяє підвищенню їхньої мотивації, самостійності та відповідальності за результати своєї роботи.

Багато українських університетів співпрацюють з європейськими закладами вищої освіти. Зокрема Київський національний університет імені Тараса Шевченка (КНУ, 2024) співпрацює з понад 200 університетами в Європі, має спільні дослідницькі проєкти, програми обміну студентами та викладачами з європейськими партнерами.

Львівський національний університет імені Івана Франка (ЛНУ, 2024) також має багато партнерів серед європейських ЗВО – бере участь у програмі Erasmus+, яка надає можливість студентам та викладачам навчатися та викладати в європейських університетах.

Національний університет «Києво-Могилянська академія» (КМА, 2024) є одним із найактивніших українських університетів у співпраці з європейськими закладами вищої освіти. Університет є членом Європейської асоціації університетів та має спільні програми з багатьма європейськими університетами.

Співпраця з європейськими партнерами дає українським вишам можливість підвищити якість освіти, збільшити мобільність студентів та викладачів, а також підвищити свою конкурентоспроможність на



міжнародному ринку, що є важливою складовою європейської інтеграції України.

Імплементация європейського досвіду вищої освіти має ряд позитивних наслідків для України, таких як: підвищення якості вищої освіти; збільшення мобільності здобувачів вищої освіти ступеню магістра та викладачів; підвищення конкурентоспроможності української вищої освіти на міжнародному ринку; наближення української системи вищої освіти до європейських стандартів.

Проте варто зазначити, що це складний і тривалий процес, який потребує значних зусиль та ресурсів та комплексного підходу і співпраці з боку викладачів, науковців, керівництва університетів та органів влади.

Слід наголосити на тому, що процес інтеграції вітчизняних здобувачів магістерського рівня до європейської університетської спільноти має не тільки переваги. Недоліками є висока вартість навчання, мовні та соціальні бар'єри та складність адаптації.

Окрім того Дж. Найт у своєму дослідженні узагальнює результати проекту, здійсненого у 2005 р. фахівцями Міжнародної асоціації університетів (під керівництвом Дж. Найт) у 95 країнах світу – в усіх розвинених і в 58 країнах третього світу. Дослідниця зазначає, що «70% анкетованих виявилися переконаними у тому, що з інтернаціоналізацією пов'язані значні ризики для багатьох закладів вищої освіти. Головні ризики пов'язані з комерціалізацією вищої освіти й перетворенням освітніх програм на товар (комодифікація), збільшенням кількості закордонних «липових» дипломів і низькоякісних провайдерів, а також з впливом інтелекту. Несподівано виявилось, що розвинені країни та країни, що розвиваються, виокремили комерціалізацію вищої освіти головним ризиком інтернаціоналізації» (Knight, 2007, с. 8).

Дослідження процесу розвитку дослідницької компетентності магістрантів вітчизняних закладів вищої освіти під впливом прогресивних євроінтеграційних процесів свідчить про переосмислення у галузі вітчизняної філософії освіти, оновлення змісту, організаційних форм, методів і засобів професійної підготовки здобувачів ступеню магістратура з урахуванням компетентнісного підходу. Також це є яскравим свідченням активного процесу утворення єдиного освітнього простору, основними ознаками якого є якість освіти, мобільність студентів, викладачів, дослідників, багатогранність і гнучкість змісту освітніх програм і технологій їх реалізації.

**Висновки.** У дослідженні встановлено, що розвиток дослідницької компетентності магістрантів є пріоритетним завданням української вищої освіти. Україна має достатню нормативно-правову базу для співпраці у науково-дослідній сфері з Європейським Союзом. Протягом років існування ЄС таке співробітництво зміцнювалося, що призвело до створення Європейського дослідницького простору – широкого співтовариства науковців та дослідницьких організацій різних країн ЄС, яке виходить за межі Європи.

Ретроспективний аналіз нормативно-правової бази вищої освіти України щодо інтеграції до європейського та світового освітніх просторів підтверджує, що державна освітня політика спрямована на активну інтеграцію до світового та європейського просторів вищої освіти та досліджень, з основним акцентом на інтернаціоналізацію. Стратегічним завданням державної освітньої політики є поглиблення міжнародного співробітництва із закладами вищої освіти Європи та світу, збільшення кількості учасників міжнародних освітніх проєктів у регіональних та світових організаціях.

#### Список бібліографічних посилань

- Dublin Descriptors, 2014 – The Dublin Descriptors (2014). *Free University of Bozen-Bolzano*. URL: <https://guide.unibz.it/assets/internship-and-placement/bz-bk-campus/steps-and-forms/Dublin-Descriptors.pdf>.
- EQF, 2009 – The European Qualifications Framework (2009). *Europass: European Union*. URL: <https://europa.eu/europass/en/europass-digital-tools/european-qualifications-framework>.
- Knight, 2007 – Knight, J. (2007). Internationalization Brings Important Benefits as Well as Risks. *International Higher Education*, 46: 8–10. URL: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7939>.
- Вербицька, 2009 – Вербицька, С.В. (2009). Інтернаціоналізація вищої освіти як інноваційний вимір діяльності вищих навчальних закладів України. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 468: 53–63.
- Головань, 2012 – Головань, М.С. (2012). Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць [Кривий Пир]*, VII: 55–62.
- Дебич, 2019 – Дебич, М.А. (2019). Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: монографія. Ніжин: ПП Лисенко. 408 с.
- Зарубіжний досвід, 2017 – Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали (2017) / Ред. Авшенюк, Н.М., Дяченко, Л.М., Котун, К.В., Марусинець, М.М., Огієнко, О.І., Суліма, О.В., Постригач, Н.О. Київ: Центр. 83 с.
- Іванов, Антонюк, 2020 – Іванов, С.В., Антонюк, В.П. (2020). Європейський дослідницький простір та Україна: проблеми і перспективи інтеграції. *Економічний вісник Донбасу*, 3(61): 166–176.
- КМА, 2024 – Національний університет «Києво-Могилянська академія»: Офіційний сайт. URL: <https://www.ukma.edu.ua/index.php/resursi/378-viddil-mizhnarodnoho-spivrobitnytstva>.
- КНУ, 2024 – Київський національний університет імені Тараса Шевченка: Офіційний сайт. URL: [https://mobility.knu.ua/?page\\_id=75&lang=uk](https://mobility.knu.ua/?page_id=75&lang=uk).

- ЛНУ, 2024 – Львівський національний університет імені Івана Франка: Офіційний сайт. URL: <https://lnu.edu.ua/>.
- Пінчук, 2009 – Пінчук, Є.А. (2009). Модернізація вищої школи України в умовах інтеграції в європейський освітній простір. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2: 112–120.
- Про вищу освіту, 2014 – Про вищу освіту (2014): Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- Товканець, 2023 – Товканець, О.С. (2023). Інтегративний підхід у розвитку європейської вищої освіти. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1(52): 216–223.
- Топузів, et al, 2023 – Топузів, О., Локшина, О., Джурило, А., Шпарик, О. (2023). Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку освіти і науки в Україні. *Український педагогічний журнал*, 4: 6–7. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19>.
- Україна XXI століття, 1993 – Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): постановою Кабінету міністрів України від 3 листопада 1993 р. N 896. 344 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF?test=4/UMfPEGznhhUJh.Zi8fJJO4HI4css8Omsh8Ie#Text>.

#### References

- The Dublin Descriptors (2014). *Free University of Bozen-Bolzano*. URL: <https://guide.unibz.it/assets/internship-and-placement/bz-bk-campus/steps-and-forms/Dublin-Descriptors.pdf>.
- The European Qualifications Framework (2009). *Europass: European Union*. Retrieved from <https://europa.eu/europass/en/europass-digital-tools/european-qualifications-framework>.
- Knight, J. (2007). Internationalization Brings Important Benefits as Well as Risks. *International Higher Education*, 46: 8–10. URL: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7939>.
- Verbicka, S.V. (2009). Internationalization of Higher Education as an Innovative Dimension of Activities of Higher Educational Institutions in Ukraine. *Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Series: Pedagogy and Psychology*, 46(8): 53–63 [in Ukr.].
- Holovan, M.S. (2012). Essence and Content of the Concept "Research Competence". *Theory and Methods of Teaching Fundamental Disciplines in Higher Education: Collection of Scientific Papers [Kryvyi Rih]*, VII: 55–62 [in Ukr.].
- Debich, M. (2019). *Theoretical Foundations of Higher Education Internationalization: International Experience: Monograph*. Nizhyn: Publisher Lysenko. 408 p. [in Ukr.].
- Foreign Experience in Teacher Training: Analytical Materials (2017). In: Avshenyuk, N.M., Dyachenko, L.M., Kotun, K.V., Marusinet, M.M., Ogiyenko, O.I., Sulima, O.V., Postryhach, N.O. (Eds.). Kyiv: Center. 83 p. [in Ukr.].
- Ivanov, S.V., Antonyuk, V.P. (2020). European Research Area and Ukraine: Problems and Prospects of Integration. *Economic Herald of the Donbass*, 3(61): 166–176 [in Ukr.].
- National University "Kyiv-Mohyla Academy": Official Website. Retrieved from <https://www.ukma.edu.ua/index.php/en/international-relations-office> [in Ukr.].
- Taras Shevchenko National University of Kyiv: Official Website. Retrieved from [https://mobility.knu.ua/?page\\_id=75&lang=en](https://mobility.knu.ua/?page_id=75&lang=en) [in Ukr.].
- Ivan Franko National University of Lviv: Official Website. Retrieved from <https://lnu.edu.ua/en/> [in Ukr.].
- Pinchuk, Ye.A. (2009). Modernization of Higher Education in Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space. *Theory and Practice of Managing Social Systems*, 2: 112–120 [in Ukr.].
- On Higher Education (2014): Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr.].
- Tovkanets, O.S. (2023). Integrative Approach in the Development of European Higher Education. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*, 1(52): 216–223 [in Ukr.].
- Topuzov O., Lokshyna O., Djurylo A., & Shparik O. (2023). European Research Area as a Guideline for the Development of Education and Science in Ukraine. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 4: 6–7. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19> [in Ukr.].
- On the State National Program "Education" ("Ukraine in the 21st Century"). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 3, 1993, No. 896. 344 p. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF?test=4/UMfPEGznhhUJh.Zi8fJJO4HI4css8Omsh8Ie#Text> [in Ukr.].

#### MELNYK Alla

graduate student of the Department of Pedagogy, professional education and management of educational institutions, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University

### WAYS TO IMPLEMENT EFFECTIVE EUROPEAN EXPERIENCE IN DEVELOPING RESEARCH COMPETENCE OF MASTER'S STUDENTS

**Summary.** Introduction. Ukrainian higher education master's degree seekers have significant potential in the field of scientific research. However, one of the effective strategies for improving and furthering the progressive development of their research competence could be the implementation of best European practices. To achieve this, it is necessary to identify the main obstacles and ways of implementing these practices in Ukrainian conditions in order to enhance the scientific activity and professional training of master's degree seekers.

The relevance of the research lies in the need to improve the system of preparing master's students at Ukrainian universities for scientific activity. The implementation of effective European practices can contribute to the quality of education, the training of highly qualified researchers, and the strengthening of ties between the Ukrainian and European scientific communities. The development of research competence among master's students is an important step in supporting the country's scientific potential and promoting innovative societal development.

**Purpose.** The aim of the article is to analyze and summarize European practices in developing research

competence among master's students and to identify ways to successfully implement them in Ukrainian conditions.

**Results.** The internationalization of higher education in Ukraine is driven by a deliberate state policy towards European integration and higher education reform. It is emphasized that the implementation of European experience in developing research competence among master's students contributes to the improvement of the quality of domestic education by introducing modern European standards and practices into educational programs and teaching methods, as well as facilitates the recognition of Ukrainian diplomas and qualifications abroad, ensuring international recognition.

It has been clarified that integration into the European Higher Education Area opens up new opportunities for master's students and academics, including participation in international exchanges, mobility programs, and cooperation with European universities and research institutions. Such integration also strengthens scientific ties between Ukraine and European Union countries, fostering the exchange of knowledge, technologies, and innovations.


*Originality. The scientific novelty of the topic lies in the study and systematization of European practices aimed at enhancing the level of scientific training of master's students, as well as in determining optimal strategies and methods for their successful implementation in Ukrainian conditions. The work proposes specific approaches to adapting European experience to the national higher education system in order to improve the quality of education and training of highly qualified researchers.*


*Conclusion. The research has established that the development of research competence among master's students is a priority task for Ukrainian higher education. Ukraine has a sufficient regulatory framework for cooperation in the scientific research sphere with the European Union.*

*Ukrainian educational policy is aimed at active integration into the global and European higher education and research spaces, with a primary focus on internationalization. The strategic goal of state educational policy is to deepen international cooperation with higher education institutions in Europe and around the world, increase the number of participants in international educational projects in regional and global organizations.*

**Keywords:** implementation; masters; research competence; integration; European Research Area; transnational education.

Одержано редакцією 19.02.2024  
Прийнято до публікації 01.03.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-107-115>

 <https://orcid.org/0000-0003-2840-8465>

### **ЗЕЛЕНА Інна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка катедри германської філології та методики викладання іноземних мов,  
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського  
e-mail: zsa777green@ukr.net

УДК 37.013.43:81:378.4(045)

## **МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ»**

*Визначено, що «Міжкультурна комунікація» є однією з провідних дисциплін практичної підготовки вчителя англійської мови та літератури, що спрямована на формування у майбутніх учителів англійської мови і літератури навичок продуктивного спілкування в невідомому культурному оточенні, дотримання толерантного ставлення до інших культур та їх представників; опанування моделей вербальної та невербальної комунікації з метою вільного оперування засвоєним матеріалом у професійній діяльності.*

*Вмотивовано, що мета курсу «Міжкультурна комунікація» полягає в підготовці здобувачів до ефективних контактів на рівні повсякденного міжособистісного спілкування, міжкультурної комунікації, формуванні мотивації щодо використання набутих знань у професійній діяльності.*

*Обґрунтовано, що «Міжкультурна комунікація» є базовою освітньою компонентою професійної підготовки здобувача.*

*Визначено, що для вивчення навчальної дисципліни «Міжкультурна комунікація» здобувачі мають опанувати знання з навчальної дисципліни: «Практика усного та писемного мовлення (основна іноземна мова)», «Інтоніяція англійськомовного дискурсу», «Теорія мовної комунікації». Робоча навчальна програма розрахована на здобувачів, які навчаються за освітньо-професійною програмою підготовки другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))».*

*Зазначено, що програма побудована за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, рекомендованої Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS).*

**Ключові слова:** міжкультурна комунікація; міжкультурна комунікативна компетентність; професійна підготовка; майбутні вчителі англійської мови і літератури.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Дисципліна «Міжкультурна комунікація» є однією з основних дисциплін практичної підготовки вчителя англійської мови та літератури, яка спрямована на оволодіння здобувачами навичками продуктивного спілкування в незнайомому культурному оточенні, дотримання толерантного ставлення до інших культур та їх представників; опанування моделей вербальної та невербальної комунікації з метою вільного оперування засвоєним матеріалом у професійній діяльності. Під час розробки навчальної програми дисципліни «Міжкультурна комунікація» було взято до уваги різні наукові положення та напрацювання таких вчених, як R. Godwin-Jones (Godwin-Jones, 2018), A. Holliday, M. Hyde, J. Kullman (Holliday, Hyde, & Kullman, 2021), J. Jackson (Jackson, 2020), F. Jandt (Jandt, 2017), Z. Hua (Hua, 2019), T. McConachy (McConachy, 2017), J. Neuliep (Neuliep, 2017), I. Piller (Piller, 2017), L. Samovar, R. Porter, E. McDaniel, C. Roy (Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2015), S. Ting-Toomey and T. Dorjee (Ting-Toomey, & Dorjee, 2018) та ін.

У контексті аналізу останніх досліджень і публікацій **мету статті** вбачаємо в представленні методики викладання дисципліни «Міжкультурна комунікація» для здобувачів першого (магістерського) рівня вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Для вивчення навчальної дисципліни «Міжкультурна комунікація» здобувачі мають опанувати знання з навчальної дисципліни:

«Практика усного та писемного мовлення (основна іноземна мова)», «Фонетична прагматика», «Теорія мовної комунікації». Головною метою розробленого навчального курсу «Міжкультурна комунікація» є підготовка здобувачів до ефективних контактів на рівні повсякденного міжособистісного спілкування, міжкультурної комунікації, формування мотивації щодо використання набутих знань у професійній діяльності.

Зазначений курс має теоретичну та практичну спрямованість. Він сприяє формуванню у здобувачів спеціальності 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))» за другим (магістерським) рівнем вищої освіти готовності до їх майбутньої професійної діяльності. Дисципліна «Міжкультурна комунікація» входить до переліку вибіркових дисциплін. Основні завдання вивчення дисципліни полягають у: ознайомленні здобувачів з теоретичними підходами до теорії міжкультурного спілкування; опануванні основних термінів і положень теорії міжкультурної комунікації; розширенні діапазону навичок вербальної та невербальної комунікації; формуванні навичок продуктивного спілкування в невідомому культурному оточенні; опануванні вмінь застосовувати на практиці отримані знання у конкретній ситуації міжкультурної комунікації.

**Очікувані результати** вивчення дисципліни передбачають засвоєння здобувачами знань, що охоплюють наступне: категоріально-понятійний апарат дисципліни «Міжкультурна комунікація»; типи, види, форми, моделі, структурні компоненти міжкультурної комунікації; особливості культур націй і народів світу для досягнення взаєморозуміння і позитивного результату у міжкультурних контактах; природу міжкультурних непорозумінь і конфліктів і засоби виходу з них; *та вмінь*: оперувати категоріально-понятійним апаратом у межах дисципліни «Міжкультурна комунікація»; самостійно знаходити приклади міжкультурної комунікації, що мають місце в повсякденному житті; застосовувати на практиці отримані знання в конкретних ситуаціях міжкультурної взаємодії; дотримуватись толерантного ставлення до інших культур та їх представників; оперувати основами вербальної та невербальної комунікації; продуктивно спілкуватися в невідомому культурному оточенні; активно й успішно взаємодіяти з представниками інших культур; виступати з повідомленнями за обраною тематикою з міжкультурного спілкування.

Програма курсу «Міжкультурна комунікація» розрахована на 120 годин, в тому числі аудиторних занять – 30, з них лек-

ційних занять – 10 годин (денне відділення) та 4 години (заочне відділення), практичних – 30 годин (денне відділення) та 8 годин (заочне відділення) відповідно. На самостійну роботу здобувачів відведено 64 (денне відділення) та 86 (заочне відділення) годин. Індивідуальна робота передбачає – 16 (денне відділення) та 22 години (заочне відділення). Структура навчальної дисципліни включає два змістовних модулі. Кінцевою формою контролю за вивченням курсу є залік.

Для навчальної дисципліни «Міжкультурна комунікація», яка за навчальним планом передбачає підсумковий контроль у формі заліку, відводиться 20 балів. Здобувач може скласти залік, якщо кількість отриманих впродовж вивчення дисципліни балів (не менше 60) його не влаштовує і він має бажання підвищити оцінку. Оцінка за залік не може бути меншою за кількість накопичених ним балів. Накопичені здобувачем бали під час вивчення навчальної дисципліни не анулюються, а сумуються.

0 балів. Відповіді на запитання відсутні.

1–5 балів. Здобувач виявляє низький рівень науково-теоретичної компетентності: дає неправильну або неповну відповідь на запитання, демонструє значні прогалини в знанні категоріально-понятійного апарату, засвідчуючи його часткове опрацювання. Не здатний зробити аргументовані висновки, продемонструвати зв'язки між знаннями, отриманими в ході опрацювання курсу «Міжкультурна комунікація» та інших суміжних дисциплін. Засвідчує низький рівень розвитку предметної компетентності: не може застосовувати на практиці отримані знання в конкретних ситуаціях міжкультурної взаємодії. Не в повній мірі може дотримуватись толерантного ставлення до інших культур та їх представників; попереджати й усувати міжкультурні конфлікти. Певним чином уміє вести науковий пошук щодо дослідження проблем міжкультурної комунікації. Майже не вміє оперувати основами вербальної та невербальної комунікації; не досить продуктивно може спілкуватися в невідомому культурному оточенні; не здатний коректним чином порівнювати різні культури за певними фактами, для того щоб свідомо будувати конструктивну взаємодію між носіями різних культур; демонструє низький рівень умінь виступати з повідомленнями за обраною тематикою з міжкультурного спілкування.

6–10 балів. Здобувач знає окремі факти, що стосуються навчального матеріалу; демонструє середній рівень науково-теоретичної компетентності, відтворюючи основний категоріально-понятійний апарат

з помилками і без відповідної аргументації, демонструючи нездатність встановити зв'язки між суміжними питаннями з курсу. Не завжди може дотримуватись толерантного ставлення до інших культур та їх представників; попереджати й усувати міжкультурні конфлікти; оперувати основами вербальної та невербальної комунікації, припускаючись помилок здатний добирати певний тип поведінки й поводитися відповідно до культурного середовища, у якому вони знаходяться; продуктивно спілкуватися в невідомому культурному оточенні; активно й успішно взаємодіяти з представниками інших культур; не завжди коректним чином вміє порівнювати різні культури за певними фактами, для того щоб свідомо будувати конструктивну взаємодію між носіями різних культур; здатний на низькому рівні виступати з повідомленнями за обраною тематикою з міжкультурного спілкування.

11–15 балів. Здобувач надає відповіді на запитання в цілому правильні, але припускається помилок у визначеннях. Здобувач демонструє достатній рівень науково-теоретичної компетентності. Відповіді на запитання загалом правильні, проте допущені несуттєві неточності. Орієнтується в категоріально-понятійному апараті. Надає логічну й завершену відповідь на питання, не виходячи за межі програмного матеріалу. Знає як застосовувати на практиці отримані знання в конкретних ситуаціях міжкультурної взаємодії; дотримуватись толерантного ставлення до інших культур та їх представників; попереджати й усувати міжкультурні конфлікти; оперувати основами вербальної та невербальної комунікації; продуктивно спілкуватися в невідомому культурному оточенні; активно й успішно взаємодіяти з представниками інших культур. Демонструє знання вимог щодо того, як адаптувати свою комунікативну діяльність до культурних особливостей того соціуму, в якому людині необхідно діяти в певний момент; виступати з повідомленнями за обраною тематикою з міжкультурного спілкування, припускаючись поодиноких помилок.

16–20 балів. Здобувач надає відповіді на запитання повні, обґрунтовані, логічно побудовані. Здобувач виявляє всебічні, системні й глибокі знання з усього навчального курсу, демонструючи високий рівень розвитку науково-предметної компетентності. Надає аргументовану, логічну, повну відповідь на питання, демонструючи творче осмислення категоріально-поняттєвого апарату й уміння встановити зв'язок з іншими питаннями програмного матеріалу та проблемами суміжних наук. Засвідчує

високий рівень сформованості предметної компетентності, здатний дотримуватись толерантного ставлення до інших культур та їх представників; попереджати й усувати міжкультурні конфлікти. На високому рівні вміє вести науковий пошук щодо дослідження проблем міжкультурної комунікації; оперувати основами вербальної та невербальної комунікації; продуктивно спілкуватися в невідомому культурному оточенні; виступати з повідомленнями за обраною тематикою з міжкультурного спілкування.

Засоби діагностування результатів навчання передбачають наступне: *оцінювання*: індивідуальне опитування, перевірка виконання практичних завдань, написання есе-міркування, презентація результатів самостійної роботи, залік; *демонстрування результатів навчання*: усні доповіді, робота в парах, рольова гра, семінар-воркшоп, семінар-презентація, семінар-перформанс, майстер клас, дискусійний контекст, презентація результатів самостійної роботи.

Програма курсу «Міжкультурна комунікація» складається з двох змістових модулів. *Змістовий модуль I. Основи теорії міжкультурної комунікації* вміщує такі теми, як:

*Тема 1.* Вступ до міжкультурного спілкування. Міжкультурна комунікація як галузь наукового знання. Підходи до вивчення міжкультурної комунікації. Комунікативний процес як форма вербальної комунікації.

*Тема 2.* Культурна ідентичність (самобутність). Поняття мікрокультури. Соціальна ідентичність. Міжкультурна комунікація та ідеологія. Мова та ідентичність. Сучасні теорії мовної ідентичності (самобутності).

*Тема 3.* Складові комунікативного процесу. Загальна характеристика комунікативного акту. Розмовний аналіз (*conversation analysis*) як напрям етнометодології, що займається дослідженням мови.

*Тема 4.* Мовні відмінності чоловічої-жіночої міжкультурної комунікації. Комунікація в аспекті особистих стосунків. Он-лайн комунікація.

*Змістовий модуль II. Особливості міжкультурного світосприйняття охоплює такі теми:*

*Тема 5.* Поняття невербальної комунікації. Міжособистісна аттракція та її основні елементи. Невербальна комунікація та її перешкоди в міжкультурному спілкуванні.

*Тема 6.* Оточуюче середовище в контексті міжкультурної комунікації. Поняття приватності (*privacy*) у різних культурах. Концептуалізація часу в різних лінгвокультурах.

*Тема 7.* Спілкування між культурами. Вирішення конфліктних ситуацій. Стилі вирішення конфліктів (стиль конкуренції, стиль ухилення, стиль пристосування, стиль співробітництва, стиль компромісу).

*Тема 8.* Міжкультурна комунікативна компетентність. Інтегративна модель міжкультурної компетентності: знання (когніція), навички (поведінка), мотивація (емоція).

Мета практичних занять полягає у більш поглибленому розгляді окремих теоретичних положень дисципліни; формуванні вмінь та навичок їх практичного застосування шляхом виконання здобувачами індивідуальних завдань, відпрацювання теоретичного матеріалу у формі ролевих ігор, семінарів-воркшопів, семінарів-презентацій, семінарів-перформансів, майстер-класів, дискусійних контекстів, презентації результатів самостійної роботи.

У процесі практичних занять відбувається розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих здобувачами на лекціях та в процесі самостійної роботи та спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, опанування уміннями та навичками.

Матеріали для самостійного опрацювання лекційного матеріалу та підготовки до практичних занять викладені в основній і додатковій літературі. Практичні заняття з курсу «Міжкультурна комунікація» відбуваються за наступною тематикою: *семінар-воркшоп* «Міжкультурна комунікація як галузь наукового знання»; *вирішення практичних завдань* «Комунікативна теорія ідентичності»; *семінар-презентація* «Загальна характеристика комунікативного акту»; *семінар-презентація* «Загальна характеристика комунікативного акту»; *дискусійний контекст* «Невербальне вираження національних особливостей»; *майстер клас* «Різні моделі комунікації в залежності від оточуючого середовища»; *семінар-перформанс* «Стилі вирішення конфліктів (стиль конкуренції, стиль ухилення, стиль пристосування, стиль співробітництва, стиль компромісу)»; *семінар-воркшоп* «Феномен культурного шоку та стадії його маніфестації».

Самостійна робота є основним засобом засвоєння здобувачем навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Самостійна робота повинна виконуватись систематично та передбачає виконання таких завдань:

1. Підходи до вивчення міжкультурної комунікації. Перегляд відео та дискусія на тему: *Alisa Miller TED talk ("How the news distorts our worldview")*.

2. Сучасні теорії мовної ідентичності (самобутності). Перегляд відео та дискусія на тему: *After watching the TED talk by Pico Iyer on multicultural identities: How typical do you think his personal experience with identity is? To what extent are we all "a work in progress"?*

3. Розмовний аналіз (conversation analysis) як напрям етнометодології, що займається дослідженням мови. Перегляд відео та дискусія на тему: *John McWhorter: Txtng is killing language*.

4. **Онлайн комунікація.** Перегляд відео та дискусія на тему: *After watching the TED talks by Davis and Plotkin... Is it important to preserve the world's languages? Does it matter in that case that a native language disappears?*

5. Поняття невербальної комунікації. Перегляд відео та дискусія на тему: *Amy Cuddy: Your body language shapes who you are*.

6. Поняття приватності (*privacy*) у різних культурах. Концептуалізація часу в різних лінгвокультурах. Перегляд відео та дискусія на тему: *Philip Zimbardo: The psychology of time*

7. Концепт «обличчя» та теорія «підтримки обличчя» в переговорах (*Face Negotiation Theory*) в контексті міжкультурного конфлікту. Перегляд відео та дискусія на тему: *Intercultural Conflict Styles Presentation by Jonathan Stuart of Hennepin Technical College, based on theories by Mitch Hammer*.

8. Інтегративна модель міжкультурної компетентності: знання (когніція), навички (поведінка), мотивація (емоція). Перегляд відео та дискусія на тему: *Aziz Abu Sarah: For more tolerance, we need more ... tourism?*

Самостійна робота з курсу «Міжкультурна комунікація» складає 80 годин (денне відділення) та 108 годин (заочне відділення) відповідно, з яких на виконання *індивідуального навчально-дослідного завдання* відводиться – 16 годин (денне відділення) та 22 години (заочне відділення. Темі есе-міркування: *відмінності в мовних картинах світу; примхи менталітету* (на вибір): американців, англійців, італійців, французів, німців, японців, китайців та ін. *Коментар*: необхідно висвітлити особливості менталітету тієї чи іншої нації і розповісти про специфіку комунікації з її представниками у сфері бізнесу, неформального спілкування, про особливості етикету, про незвичайні для української людини традиції і ритуали. Указати на можливі складнощі спілкування з представниками цієї нації.

У процесі викладання навчальної дисципліни для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачено застосування активних і інтерактив-

них освітніх методів, серед яких: проблемна лекція, лекція-діалог, лекція-презентація, робота з довідковими, інформаційно-методичними джерелами, презентація результатів виконаних практичних завдань, рольова гра.

Система оцінювання рівня навчальних досягнень ґрунтується на принципах ЄКТС та є накопичувальною. Оскільки дисциплі-

на складається з одного семестрового модулю, здобувачі протягом семестру готуються до лекційних та практичних занять, виконують 1 модульну контрольну роботу та індивідуальне навчально-дослідне завдання (написання есе-міркування).

Нижче наведемо орієнтовну технологічну карту (табл. 1) авторського курсу «Міжкультурна комунікація»:

Таблиця 1

Технологічна карта курсу «Міжкультурна комунікація»

Тема	Форма організації на занятті	Обов'язкове практичне завдання	Термін виконання
Вступ до міжкультурного спілкування	1. Усне опитування за темами: Міжкультурна комунікація як галузь наукового знання. Підходи до вивчення міжкультурної комунікації. 2. Перегляд відео з подальшим обговоренням <i>After watching the Chimamanda Adichie TED talk</i> ("The dangers of a single story"): What does she mean by a "single story"? What would be other ways to describe this phenomenon? 3. Укладання глосарію наукових дефініцій за темою.	<i>Завдання</i> 1. Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2. Перегляньте відео та підготуйтеся до дискусії <i>After watching the Chimamanda Adichie TED talk</i> ("The dangers of a single story"): What does she mean by a "single story"? What would be other ways to describe this phenomenon? 3. Укладіть глосарій наукових дефініцій за темою.	На практич. занятті
Комунікативний процес як форма вербальної комунікації	1. Усне опитування за темою: Комунікативний процес як форма вербальної комунікації. 2. Перегляд відео з подальшим обговоренням <i>After watching the Alisa Miller TED talk</i> ("How the news distorts our worldview"). 3. Круглий стіл за темою Using the discussion of culture presented in this unit, how would you describe your culture?	<i>Завдання</i> 1. Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2. <i>After watching the Alisa Miller TED talk</i> ("How the news distorts our worldview"): Imagine a map which would represent the geographical areas that you read, hear, or talk about the most? What would the map look like? 3. Підготуватися до участі в обговоренні круглого стола.	На практич. занятті
Мова та ідентичність. Поняття міжкультури	1. Усне опитування за темами: Соціальна ідентичність. Мова та ідентичність. Сучасні теорії мовної ідентичності. Смакові уподобання і культура. 2. Перегляд відео з подальшим обговоренням <u>Paul Bloom: Can prejudice ever be a good thing?</u>	<i>Завдання</i> 1. Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2. Перегляньте відео Paul Bloom: Can prejudice ever be a good thing? та підготуйтеся до дискусії.	На практич. занятті
Складові комунікативного процесу	1. Усне опитування за темами: Складові комунікативного процесу. Розмовний аналіз ( <i>conversation analysis</i> ) як напрям етнометодології, що займається дослідженням мови. 2. Перегляд відео з подальшим обговоренням <i>After watching the TED talk sby Chen and Tran...</i> How do you judge the validity of the claims in the videos that the structure of a language (such as the presence or absence of a particular verb tense) can influence human behavior?	<i>Завдання</i> 1. Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2. Перегляньте відео та підготуйтеся до дискусії <i>After watching the TED talks by Chen and Tran...</i> How do you judge the validity of the claims in the videos that the structure of a language (such as the presence or absence of a particular verb tense) can influence human behavior?	На практич. занятті

Тема	Форма організації на занятті	Обов'язкове практичне завдання	Термін виконання
Мовні відмінності чоловічої-жіночої міжкультурної комунікації	1.Усне опитування за темою. 2.Презентація за темою «Мовні відмінності чоловічої-жіночої міжкультурної комунікації». 3.Перегляд відео з подальшим обговоренням <a href="#">Steven Pinker: What our language habits reveal</a> TED description: “Linguist Steven Pinker looks at language and how it expresses what goes on in our minds – and how the words we choose communicate much more than we realize”.	<i>Завдання</i> 1.Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2. Підготуйте презентацію за темою «Мовні відмінності чоловічої-жіночої міжкультурної комунікації». 3.Перегляньте відео та підготуйтеся до дискусії <a href="#">Steven Pinker: What our language habits reveal</a> TED description: “Linguist Steven Pinker looks at language and how it expresses what goes on in our minds – and how the words we choose communicate much more than we realize”.	На практич. занятті
Комунікація в аспекті особистих стосунків	1.Усне опитування за темами: Культурні схеми та сценарії ( <i>cultural schemas and scripts</i> ). 2.Перегляд відео з подальшим обговоренням <a href="#">What a difference a word can make: How a single word can change your conversation</a>	<i>Завдання</i> 1.Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2. Перегляньте відео та підготуйтеся до дискусії <a href="#">What a difference a word can make: How a single word can change your conversation</a>	На практич. занятті
Онлайн комунікація	1.Усне опитування за темою. 2.Перегляд відео з подальшим обговоренням <a href="#">Stefana Broadbent: How the Internet enables</a> On the “democratization of intimacy”, that is how communication tech is capable of cultivating deeper relationships, bringing love across barriers like distance and workplace rules”. 3.Укладання глосарію наукових дефініцій за темою.	<i>Завдання</i> 1.Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2.Перегляньте відео та підготуйтеся до дискусії <a href="#">Stefana Broadbent: How the Internet enables</a> On the “democratization of intimacy”, that is how communication tech is capable of cultivating deeper relationships, bringing love across barriers like distance and workplace rules”. 3. Укладіть глосарій наукових дефініцій за темою.	На практич. занятті
Невербальна комунікація та її перешкоди в міжкультурному спілкуванні	1.Усне опитування за темою: Поняття невербальної комунікації. Невербальне вираження національних особливостей. Кінесика; окулесика, зоровий контакт; міміка; поза і пересування; дотики, жести. Поняття особистого простору. 2.Перегляд відео з подальшим обговоренням <a href="#">Amy Cuddy: Your body language shapes who you are</a> TED description: “Body language affects how others see us, but it may also change how we see ourselves”. 3.Укладання глосарію наукових дефініцій за темою.	<i>Завдання</i> 1.Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2.Перегляньте відео та підготуйтеся до дискусії <a href="#">Amy Cuddy: Your body language shapes who you are</a> TED description: “Body language affects how others see us, but it may also change how we see ourselves”. 3.Укладіть глосарій наукових дефініцій за темою.	На практич. занятті
Міжособистісна атракція та її основні елементи	1.Усне опитування за темою: Основні риси міжособистісної атракції. Невербальна комунікація та її перешкоди в міжкультурному спілкуванні. 2.Перегляд відео з подальшим обговоренням TED description: <a href="#">Rana el Kaliouby: This app knows</a>	<i>Завдання</i> 1.Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2.Перегляньте відео та підготуйтеся до дискусії <a href="#">Rana el Kaliouby: This app knows how you feel - from the look on your face</a> “Our emotions influence	На практич. занятті



Тема	Форма організації на занятті	Обов'язкове практичне завдання	Термін виконання
	<u>how you feel - from the look on your face</u> "Our emotions influence every aspect of our lives – how we learn, how we communicate, how we make decisions".	every aspect of our lives – how we learn, how we communicate, how we make decisions. Yet they're absent from our digital lives; the devices and apps we interact with have no way of knowing how we feel".	
Оточуюче середовище в контексті міжкультурної комунікації	1. Усне опитування за темою: Оточуюче середовище в контексті міжкультурної комунікації. Різні моделі комунікації в залежності від оточуючого середовища. Поняття приватності у різних культурах. Концептуалізація часу в різних лінгвокультурах. 2. Перегляд відео з подальшим обговоренням <u>Elora Hardy: Magical houses, made of bamboo</u> TED description: "You've never seen buildings like this. The stunning bamboo homes built by Elora Hardy and her team in Bali twist, curve and surprise at every turn".	<i>Завдання</i> 1. Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2. Перегляньте відео та підготуйтеся до дискусії <u>Elora Hardy: Magical houses, made of bamboo</u> TED description: "You've never seen buildings like this. The stunning bamboo homes built by Elora Hardy and her team in Bali twist, curve and surprise at every turn". 3. Укладіть глосарій наукових дефініцій за темою.	На практич. занятті
Спілкування між культурами	1. Усне опитування за темою: Поняття спілкування між культурами. Концепт «обличчя» та теорія «підтримки обличчя» в переговорах ( <i>Face Negotiation Theory</i> ) в контексті міжкультурного конфлікту. 2. Укладання глосарію наукових дефініцій за темою.	<i>Завдання</i> 1. Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2. Занотуйте статтю та підготуйтеся до дискусії <i>After reading the article, "Keeping face in China"...</i>	На практич. занятті
Вирішення конфліктних ситуацій	1. Усне опитування за темою: Стилi вирішення конфліктів. 2. Перегляд відео з подальшим обговоренням <i>After watching the video on intercultural conflict styles...</i> How would you describe your conflict communication style? 3. Укладання глосарію наукових дефініцій за темою.	<i>Завдання</i> 1. Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2. Перегляньте презентацію та підготуйтеся до дискусії Conflict resolution <u>Intercultural Conflict Styles</u> 3. Укладіть глосарій наукових дефініцій за темою.	На практич. занятті
Міжкультурна комунікативна компетентність	1. Усне опитування за темою: Феномен культурного шоку та стадії його маніфестації. Поняття міжкультурної комунікативної компетентності. 2. Перегляд відео з подальшим обговоренням <u>Lisa Bu: How books can open your mind</u> TED description: "What happens when a dream you've held since childhood ... doesn't come true"?	<i>Завдання</i> 1. Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2. Перегляньте відео та підготуйтеся до дискусії <u>Lisa Bu: How books can open your mind</u> TED description: "What happens when a dream you've held since childhood ... doesn't come true"?	На практич. занятті
Інтегративна модель міжкультурної компетентності	1. Усне опитування за темою: Інтегративна модель міжкультурної компетентності: знання (когніція), навички (поведінка), мотивація (емоція). 2. Перегляд відео з подальшим обговоренням <i>After watching the TED videos by Turkle and Edry...</i> Comment on connecting with others through the Internet, and the notion of "I share, therefore I am". 3. Укладання глосарію наукових дефініцій за темою.	<i>Завдання</i> 1. Зробіть нотатки за темою практичного заняття. 2. Перегляньте відео та підготуйтеся до дискусії <u>Sherry Turkle: Connected, but alone?</u> TED description: "As we expect more from technology, do we expect less from each other?" 3. Укладіть глосарій наукових дефініцій за темою.	На практич. занятті

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Здійснений науковий пошук, дозволяє резюмувати наступне: професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови і літератури повинна бути зорієнтована на сучасні стандарти освіти, тому опанування майбутніми фахівцями навчальної дисципліни «Міжкультурна комунікація» неодмінно сприятиме підвищенню їх професійної компетентності в умовах сьогодення. Перспективи подальших досліджень полягають у більш поглибленому дослідженні концептуальних мультиаспектних характеристик міжкультурного комунікативного процесу між представниками різних культур.

#### Список бібліографічних посилань

- Godwin-Jones, 2018 – Godwin-Jones, R. (2018). Language and culture in context: a primer on intercultural communication. *LibreTexts: Social Science*. Retrieved 3/02/2024, from [https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Communication/Intercultural\\_Communication/Book%3A\\_Language\\_and\\_Culture\\_in\\_Context\\_-\\_A\\_Primer\\_on\\_Intercultural\\_Communication\\_\(Godwin-Jones\)](https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Communication/Intercultural_Communication/Book%3A_Language_and_Culture_in_Context_-_A_Primer_on_Intercultural_Communication_(Godwin-Jones)).
- Holliday, Hyde, & Kullman, 2021 – Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2021). Intercultural communication: An advanced resource book for students. 4th Edition. London: Routledge. 344 p.
- Jackson, 2020 – Jackson, J. (2020). Introducing language and intercultural communication. 2nd Edition. London: Routledge. 422 p.
- Jandt, 2017 – Jandt, F. (2017). An introduction to intercultural communication: Identities in a global community. Edition, 9. Sage Publications. 504 p.
- Hua, 2019 – Hua, Z. (2019). Exploring Intercultural Communication: Language in Action. 2nd Edition. London: Routledge. 304 p.
- McConachy, 2017 – McConachy, T. (2017). Developing intercultural perspectives on language use: Exploring Pragmatics and Culture in Foreign Language Learning. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099337>.
- Neuliep, 2017 – Neuliep, J. (2017). Intercultural communication: A contextual approach. Sage Publications. 435 p.
- Piller, 2017 – Piller, I. (2017). Intercultural communication: A critical introduction. Edition 2. Edinburgh: Edinburgh University Press. 240 p.
- Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2015 – Samovar, L., Porter, R., McDaniel, E., & Roy, C. (2015). Communication between cultures. Nelson Education. 432 p.
- Ting-Toomey, & Dorjee, 2018 – Ting-Toomey, S., & Dorjee, T. (2018). Communicating across cultures. Guilford Publications. 464 p.

#### References

- Godwin-Jones, R. (2018). Language and culture in context: a primer on intercultural communication. *LibreTexts: Social Science*. Retrieved 3/02/2024, from [https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Communication/Intercultural\\_Communication/Book%3A\\_Language\\_and\\_Culture\\_in\\_Context\\_-\\_A\\_Primer\\_on\\_Intercultural\\_Communication\\_\(Godwin-Jones\)](https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Communication/Intercultural_Communication/Book%3A_Language_and_Culture_in_Context_-_A_Primer_on_Intercultural_Communication_(Godwin-Jones)).
- Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2017). Intercultural communication: An advanced resource book for students. 4th Edition. London: Routledge. 344 p.
- Jackson, J. (2020). Introducing language and intercultural communication. 2nd Edition. London: Routledge. 422 p.
- Jandt, F. (2017). An introduction to intercultural communication: Identities in a global community. Edition, 9. Sage Publications. 504 p.
- Hua, Z. (2019). Exploring Intercultural Communication: Language in Action. 2nd Edition. London: Routledge. 304 p.
- McConachy, T. (2017). Developing intercultural perspectives on language use: Exploring Pragmatics and Culture in Foreign Language Learning. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099337>.
- Neuliep, J. (2017). Intercultural communication: A contextual approach. Sage Publications. 435 p.
- Piller, I. (2017). Intercultural communication: A critical introduction. Edition 2. Edinburgh: Edinburgh University Press. 240 p.
- Samovar, L., Porter, R., McDaniel, E., & Roy, C. (2015). Communication between cultures. Nelson Education. 432 p.
- Ting-Toomey, S., & Dorjee, T. (2018). Communicating across cultures. Guilford Publications. 464 p.

#### ZELENA Inna

PhD in Pedagogy, associate professor,  
associate professor of Germanic philology and methods of teaching foreign languages department,  
State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"

#### METHODS OF TEACHING THE DISCIPLINE "INTERCULTURAL COMMUNICATION"

**Summary.** Introduction. The article defines that "Intercultural communication" being an educational component is aimed at forming the skills of future teachers of the English language and literature to communicate productively in an unfamiliar cultural environment, maintain a tolerant attitude towards other cultures and their representatives; comprehend the models of verbal and non-verbal communication in order to operate freely with the learned material in professional activities.

The purpose of the "Intercultural Communication" course is to prepare students for effective contacts at the level of everyday interpersonal communication, intercultural communication, and formation of motivation for using acquired knowledge in professional activities.

Methods. In the process of teaching an academic discipline, in order to activate the educational and cognitive activity of students, the use of active and interactive educational methods has been provided, in particular: problem-based lectures, dialogue-lectures, presentation-lectures, work with reference, informational and methodological sources, presentation of the results of completed practical tasks, role-playing games.

Results. It has been defined that "Intercultural communication" is a basic educational component of the students' professional training. The program of the "Intercultural

Communication" course is designed for 120 hours, including lecture classes – 10 hours (full-time department) and 4 hours (correspondence department), practical classes – 30 hours (full-time department) and 8 hours (correspondence department) respectively. 64 (full-time department) and 86 (correspondence department) hours are allotted for independent work of applicants. Individual work involves – 16 (day department) and 22 hours (correspondence department). The structure of the academic discipline includes four substantive modules. The final form of control over the study of the course is the assessment in the form of a credit.

Originality. It has been distinguished that in order to study the academic discipline "Intercultural Communication", students have to master the knowledge of the academic disciplines: "Practice of oral and written communication (main foreign language)", "Intonation of the English discourse", "Theory of language communication". The working curriculum is designed for students who study in the educational and professional training program of the second (Master's) level of higher education in speciality 014 "Secondary Education (Language and Literature (English))". There have been first implemented various multifaceted practical tasks, discussion-contests, as well


as lectures-presentations, lectures-dialogues, seminars-workshops, seminars-performances, master-classes etc.


*Conclusion. It has been emphasized that the program is built according to the requirements of the credit-module system for organizing the educational process in higher educational institutions, recommended by the European Credit Transfer System (ECTS). Mastering the "Intercultural Communication" educational discipline by future*

*specialists greatly contributed to increasing their professional competence in today's reality.*

**Keywords:** *intercultural communication; intercultural communicative competence; professional training; future teachers of the English language and literature.*

Одержано редакцією 05.02.2024  
Прийнято до публікації 14.02.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-115-120>

 <https://orcid.org/0000-0003-3957-0257>

### **БАБЕНКО Катерина**

кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри теорії та практики перекладу,

Класичний приватний університет

e-mail: babenkoekaterina47@gmail.com

УДК 378.016:811.111]:[378.093.5.011.3-051:34](045)

## **ПРОФЕСІЙНА АНГЛОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ**

*Досліджено погляди українських учених на підготовку майбутніх юристів до професійного спілкування англійською мовою. В сучасній методиці викладання превалює тенденція взаємопов'язаного навчання студентів спілкуватися у повсякденному житті та в професійній сфері. У процесі англійської підготовки майбутніх фахівців визнано дієвими комунікативний, особисто-орієнтований, індивідуальний, професійно-орієнтований підходи до навчання. В ході дослідження встановлено загальні принципи професійної підготовки студентів: диференційованості, наступності, поступовості, систематичності.*

*Виділено проблеми, які заважають якісному формуванню навичок спілкування у побутовому контактуванні та в професійній сфері. Для вирішення проблем практично апробовані репродуктивні та інтерактивні завдання студентам окремо для кожної дисципліни.*

*З метою вдосконалення та закріплення навичок професійної комунікації визначено зв'язок у навчанні між двома дисциплінами.*

**Ключові слова:** *англійська мова; інтерактивні форми роботи; повсякденне спілкування; професійна підготовка; професійне спілкування; репродуктивні вправи; спеціальний текст; термін; юрист.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні викладання англійської мови в закладах вищої освіти вимагає ґрунтовної профільної підготовки студентів.

**Актуальність** проблеми: майбутні юристи повинні вміти спілкуватися на професійні теми. Знання фахової англійської мови стає перевагою в професійній діяльності.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** Сучасні викладачі виокремлюють два напрямки вивчення іноземної мови студентами неспеціальних факультетів: мови повсякденного спілкування та фахової мови (Горун, 2021, с. 50; Дзевицька & Романенко, 2020, с. 193; Задихайло, 2018, с. 143; Актуальні проблеми, 2019, с. 73).

Різний рівень знань англійської мови при вступі до навчального закладу дуже впливає на ефективність та вмотивованість навчання (Горун, 2021, с. 51; Дзевицька & Романенко, 2020, с. 195). Англійська мова не являється профільною дисципліною для майбутніх юристів, тому мотивація до іноземної мови як предмету знижується (Дзевицька, Романенко, 2020, с. 195). Постійне зростання обсягу навчальної інформації також спричиняє до зниження вмотивованості. Педагоги радять добирати різноманітний навчальний матеріал, в якому відображено сучасні професійні питання (Дзевицька & Романенко, 2020, с. 195; Савка & Яремко, 2020, с. 103).

Майбутнім юристам необхідно ґрунтовно оволодіти професійною термінологією (Короткова, 2019, с. 50). Використання фахових знань допоможе спілкуватися на професійну тематику (Горун, 2021, с. 51). Відмінності в системі українського та англо-американського права, незнання базової лексики затрудняє розуміння професійної термінології (Горун, 2021, с. 51; Задихайло, 2018, с. 142). Засвоєння спеціальної лексики значно полегшується, якщо викладач використовує вже вивчений граматичний матеріал (Викладання іноземних мов в Україні, 2019, с. 313).

При перекладі та переказі юридичних текстів студенти не завжди бачать відмінність у використанні професійної термінології. Вони застосовують синонімічний переклад там, де мають використовувати лише один конкретний термін (Коротка, 2021, с. 119). Для уникнення помилок при перекладі педагоги радять звертати увагу студентів на контекст, у якому вживається певна професійна лексема (Горун, 2021, с. 51; Задихайло, 2018, с. 142; Савка & Яремко, 2020, с. 102; Коротка, 2021,

с. 121). При вивченні термінології ефективним буде зіставлення англійської мови з фаховими дисциплінами (Лопатинська & Андріяшевська, 2020, с. 214).

Основою успішного спілкування є стійка сформованість лексико-граматичних навичок, вміння контактувати саме в діалозі, звертати увагу на постійну зміну ролей у діалогічному спілкуванні: слухач – мовець. Тому бажано будувати навчальну діяльність на основі діалогічного спілкування (Викладання іноземних мов в Україні, 2019, с. 69). Викладач повинен використовувати різні типи діалогів, звертати увагу студентів на ситуацію, викладену в діалозі, спонукати до необхідної реакції на репліки співрозмовника (Савка & Яремко, 2020, с. 103).

Педагоги пропонують різні підходи у процесі англійської професійної підготовки студентів. Ефективним являється комунікативний підхід. Він спрямований на спілкування студентів як між собою, так і з іноземними співрозмовниками. Стимулювання творчості та ініціативності студентів створює атмосферу невимушеного спілкування (Лопатинська & Андріяшевська, 2020, с. 20; Короткова, 2019, с. 51). Студенти мають засвоїти кліше, які часто вживаються як у повсякденному, так і у діловому спілкуванні (Горун, 2021, с. 52; Дзевицька & Романенко, 2020, с. 196). Педагоги також радять особливу увагу звернути на лексичні та граматичні явища юридичної ділової мови, стильові особливості документів (Дзевицька & Романенко, 2020, с. 196; Задихайло, 2018, с. 142). Викладачі радять враховувати наступні принципи реалізації комунікативного підходу: комунікативності, послідовного навчання, інтуїтивного навчання, ситуативності, функціональності, виключення рідної мови, письма, реальності; свідомості, поетапності, інтеграції, наочності (Актуальні проблеми, 2019, с. 20; Викладання іноземних мов в Україні, 2019, с. 313).

Результативним є особисто-орієнтований, індивідуальний підхід до навчання (Дзевицька & Романенко, 2020, с. 196; Лопатинська & Андріяшевська, 2020, с. 215). Студентам надаються персональні навчальні матеріали в залежності від рівня компетенції.

Дійовий підхід – професійно-орієнтований. Він спрямований на взаємодію студентів у процесі спілкування англійською мовою (Задихайло, 2018, с. 143). Важливим також є вміння читати професійні тексти та використовувати прочитану інформацію в професійній діяльності. Особливої уваги заслуговують вправи на опрацювання оригінальних професійних текстів.

Головним завданням у професійній підготовці майбутніх юристів учені вважають формування іншомовної комунікативної компетенції (Дзевицька & Романенко, 2020, с. 193; Лопатинська & Андріяшевська, 2020, с. 213; Короткова, 2019, с. 52). Вміння самостійно висловлюватися англійською мовою дає можливість студентам спілкуватися. Спираючись на показники іншомовної комунікативної компетенції, викладачі можуть активізувати навчальний процес, більш продуктивно проводити навчальні заняття (Дзевицька & Романенко, 2020, с. 194). Ефективності формування іншомовної компетентності сприяє врахування принципів комунікації: якості, кількості, доречності, способу. Для реалізації принципів спілкування пропонуються різноманітні види завдань: реферування статті юридичного напрямку, складання діалогу, розгорнута відповідь на запитання (Горун, 2021, с. 52).

Інтерактивні види роботи: моделювання ситуацій, комунікативна, рольова та ділова гра, аналіз проблемної ситуації, підготовка проекту або сценарію, тренінги, парні та групові форми роботи (Горун, 2021, с. 53; Задихайло, 2018, с. 144; Лопатинська & Андріяшевська, 2020, с. 216; Короткова, 2019, с. 53). При комунікативній грі відбувається активізація та унаочнення іншомовного матеріалу (Актуальні проблеми, 2019, с. 22). Особливе значення надається рольовій грі. Проведення рольової гри сприяє практичному оволодінню англійської мови (Викладання іноземних мов в Україні, 2019, с. 41). Педагоги вважають, що ігри треба використовувати на всіх етапах практичного заняття. Студентам цікавіше навчатися, якщо викладач пропонуватиме різні типи комунікативних та ділових ігор. Теми ігор необхідно пов'язувати із юридичною професійною діяльністю майбутніх фахівців (Задихайло, 2018, с. 145), а також із реальними подіями (Савка & Яремко, 2020, с. 103). Під час проведення гри студенти засвоюють специфічну лексику. Виступаючи у ролях робітників правосуддя, вони навчаються реалізувати набуті знання англійською мовою, вільніше почувують себе під час спілкування.

Педагоги наголошують на комбінуванні різних методів роботи. Використання наочності, аудіо та відео-матеріалів (Горун, 2021, с. 52), автентичних матеріалів (Дзевицька & Романенко, 2020, с. 197; Савка & Яремко, 2020, с. 102) дуже подобається студентам, викликає у них інтерес. Інтенсивне застосування аудіо дозволяє студентам опрацювати більший об'єм лексичного матеріалу за відносно короткий термін. Необхідно також активно користуватися Інтернет-ресурсами та мобільними додатками (Дзевицька & Романенко, 2020, с. 197).

**Невирішеною частиною виділеної проблеми** є розгалуженість думок відносно наступності вивчення загальної та фахової англійської мови. **Мета статті** – встановити загальні принципи англомовної професійної підготовки студентів юридичного факультету. **Цілі статті:** виокремити особливості навчальної діяльності студентів у ході вивчення мови повсякденного спілкування та спеціальної мови; підібрати відзнаки зв'язку між двома дисциплінами; застосувати ефективні шляхи реалізації навчальних завдань у процесі опанування професійною англійською мовою.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** При вивченні курсу мови повсякденного спілкування студенти засвоюють побутові теми, навчаються правилам комунікації у межах життєвих ситуацій. Для ефективної реалізації навчальних завдань активізуються всі види мовленнєвої діяльності. Вивчення лексичних тем відбувається паралельно із опрацюванням граматичних тем. Для активізації сприйняття англійської мови застосовуються аудіододатки, відеосюжети, пов'язані з програмовими темами. На прикладі звукових додатків студенти складають власні діалоги. Відео допомагають розширити словниковий запас, наочно демонструють складні граматичні явища іноземної мови. На основі відео студенти порівнюють реалії життя своєї країни та англомовних країн, відзначають схожість та відмінність різних культур.

У практичному викладанні англійської мови повсякденного спілкування виявлено загальні проблеми, які гальмують засвоєння програми та вдосконалення практичних навичок спілкування. Для їх вирішення пропонуються додаткові вправи.

*Перша проблема:* студенти не вміють виокремлювати загальний зміст поданих матеріалів. *Завдання:* 1) виділити в тексті ключові слова; 2) використовуючи ключові слова, скласти речення, пов'язані зі змістом тексту.

*Друга проблема:* студенти намагаються переказувати сюжет і сутність вивчених матеріалів рідною мовою. *Завдання 1:* зробити письмовий переклад тексту рідною мовою або переказати сюжет рідною мовою. *Завдання 2:* скоротити власний переклад або переказ до 1/3–1/4 від демонстрованого примірника. *Завдання 3:* викласти зміст сюжету або тексту, спираючись на скорочений переклад або переказ.

*Третя проблема:* у студентів виникають утруднення при спробі контактувати англійською мовою в малих групах по 3–4 особи.

*Завдання 1:* дві пари окремо складають свої діалоги на одну тему, далі грають у

гру «два на два»: необхідно обмінятися репліками з власного діалогу із супротивником. Виграє пара, яка пропонує більше реплік.

*Завдання 2:* три студенти готують питання та ймовірні відповіді за певною темою, далі грають у гру «два проти одного»: Двоє студентів по черзі задають питання третьому. Якщо третій студент не може відповісти, опитувач підказує відповідь. Роль відповідача переходить до іншого студента.

*Завдання 3:* три студенти грають у гру «хто перший». Один задає питання, супротивники відповідають. Хто скоріше відповість, той заробляє більше балів. Роль опитувача переходить через 3–4 репліки до іншого студента.

*Завдання 4:* гра «за ланцюжком». Грають 3–4 студенти. Один задає питання, другий відповідає та задає наступне питання третьому і так далі.

*Завдання 5:* гра «передай питання». Грають 3–4 студенти або вся група. Один студент *спочатку* задає питання, *потім* обирає для відповіді будь-якого одногрупника. Той відповідає, задає наступне питання і так далі. У цій грі студенти мають бути особливо уважними, тому що не знають, кого можуть вибрати.

*Четверта проблема.* Студенти не завжди можуть реалізувати засвоєні лексичні навички у знайомих граматичних структурах. *Завдання 1:* скласти речення із допоміжними таблицями на тренування граматичних структур. Кожне речення коментується: пояснюється вживання певного дієслова, займенника тощо. *Завдання 2:* самостійно скласти речення із вивченими словами, вживаючи пропоновану граматичну структуру.

При викладанні курсу англійської мови професійного спрямування розкрито низку проблем, які утруднюють спеціальну підготовку майбутніх юристів. Для рішення проблем студенти виконують репродуктивні вправи, спрямовані одночасно на активізацію вже набутих навичок та формування навичок професійного спілкування.

*Проблема 1:* велика кількість спеціальної термінології та кліше перешкоджає їх засвоєнню та вживанню у спілкуванні. Спочатку студенти вивчають базові терміни.

*Завдання 1* (в залежності від теми практичного заняття): зіставити термін та його тлумачення, доповнити речення необхідним терміном, розподілити терміни по темах, доповнити таблицю, розв'язати кросворд.

Зразок завдання (Brieger, 2003, p. 1):  
The following terms introduce you to the law

and basic legal terminology. Below are the definitions. Find the definition for each term.

Definitions: authority, court, govern, judge, law, enforcement agency, lawyers, legal action, legal system, legislation, rule, the judiciary,

1. a body that is appointed to make a judgement or inquiry tribunal
2. a country's body of judges \_\_\_\_\_
3. an act or acts passed by a law-making body \_\_\_\_\_
4. behaviour recognized by a community as binding or enforceable by authority \_\_\_\_\_
5. legal proceedings \_\_\_\_\_
6. an official body that has authority to try criminals, resolve disputes, or make other legal decisions \_\_\_\_\_
7. an organization responsible for enforcing the law, especially the police \_\_\_\_\_
8. a senior official in a court of law \_\_\_\_\_
9. the body or system of rules recognized by a community that are enforceable by established process \_\_\_\_\_
10. the control resulting from following a community's system of rules \_\_\_\_\_
11. members of the legal profession \_\_\_\_\_
12. to rule a society and control the behaviour of its members \_\_\_\_\_

**A** Below are 10 people (or groups of people) who work in the different courts. Can you find them in the word square below?

C	J	U	G	U	I	O	P	P	P	P	O	M	T
H	N	O	E	U	Z	V	U	P	L	F	T	N	P
G	L	O	M	C	V	U	Q	J	B	L	R	E	R
N	A	S	A	D	R	T	J	U	D	G	E	N	O
C	H	I	G	E	T	Y	T	R	B	O	C	P	S
J	U	D	I	C	I	A	R	Y	A	S	O	Y	E
P	L	E	S	F	L	E	S	F	T	A	R	Y	C
M	O	L	T	A	X	R	T	E	V	B	D	A	U
A	B	A	R	R	I	S	T	E	R	G	E	L	T
T	E	R	A	A	T	H	I	L	K	G	R	G	O
A	N	O	T	H	E	T	M	P	L	O	X	C	R
A	C	L	E	R	K	M	L	O	I	R	T	U	K
G	H	Y	H	A	N	B	C	T	P	O	L	T	Z
X	P	L	E	P	R	E	S	I	D	E	N	T	A

Рис. 1 (Brieger, 2003, p. 8).

**Завдання 2:** дати тлумачення певному терміну.

Вправу можна виконувати в ігровій формі: один студент називає термін, інший дає його дефініцію; або навпаки: один студент визначає термін, одногрупники його називають.

При виконанні цього завдання треба слідкувати за грамотністю висловлювань відповідачів. Студенти поспішають дати тлумачення і часто забувають про будову англомовного речення.

**Завдання 3:** скласти кросворд або чайнворд за зразком, використовуючи вивчені терміни.

Роботи представляється на занятті, вирішуються колективно групою. *Зразок кросворду* (див. рис. 1).

**Завдання 4:** скласти власні речення або оповідання про судову систему, вживаючи професійні терміни та кліше.

**Завдання 5:** створити діалог із опорою на власні речення чи оповідання.

Діалоги відтворюються в парах та в малих групах по 3–4 особи. Оскільки речення або оповідання утворювалися одноосібно, студентам необхідно буде враховувати точку зору одногрупника чи одногрупників у процесі складання діалогів. Отже, паралельно майбутні юристи навчаються культури спілкування.

**Проблема 2.** Обмеженість або неможливість синонімічного перекладу призводить до невірному перекладу спеціальних текстів. Для точного перекладу фахових текстів спочатку проводиться словарна робота. Студенти засвоюють терміни, їх прямий переклад та тлумачення англійською мовою. Далі вони порівнюють особливості використання схожих термінів у різних контекстах (Brown & Rise, 2007, p. 9). Після цього здійснюється власне переклад (Brown & Rise, 2007, p. 8).

**Проблема 3.** Студентів бентежить незвичайний стиль юридичних текстів. Тренування в читанні та перекладі юридичних адаптованих історичних та сучасних документів на англійській мові поступово привчає до їхніх стильових та граматичних особливостей.

**Проблема 4.** Фахові тексти часто написані в пасивному стані, що утруднює як переклад з англійської мови на рідну, так і навпаки. Спочатку студенти повторюють вживання пасивного стану дієслова в повсякденному спілкуванні. Потім аналізують використання пасивного стану дієслова в текстах юридичного напрямку. Далі тренуються у вживанні пасивних форм, характерних власне для фахового спрямування.

Зразок тексту: (Brown & Rise, 2007, p. 20).

#### Tribunals in the UK

*The system of courts in the United Kingdom is supplemented by a substantial number of tribunals, set up by Acts of Parliament. They are described in the guidance given to government departments as: "those bodies whose functions, like those of courts of law, are essentially judicial. Independently of the Executive, they decide the rights and obligations of private citizens towards each other and towards a government department or public authority".*

## Report of Council on Tribunals

*The growth in the number and importance of tribunals is closely related to the development of an increasingly active welfare state with legislation covering areas previously considered private. Some examples are:*

- Social Security Appeal Tribunal,
- Employment Tribunal,
- Mental Health Review Tribunal,
- Immigration Appeal Tribunal,
- Lands Tribunal.

*Some tribunals have a significant effect in the areas of law involved, however, they are nonetheless inferior to the courts and their decisions are subject to judicial review – examination by a higher court of the decision-making process in a lower court.*

У професійній підготовці майбутніх юристів важливу роль грає використання інтерактивних методів навчання. Для засвоєння термінологічної лексики радимо її самостійне опрацювання (An animated explainer, 2022). *Завдання 1:* скласти та відтворити діалог за відображеним матеріалом в парах або в малих групах по 3–4 особи. *Завдання 2:* переказати матеріал англійською мовою. *Завдання 3:* доповнити інформацію, використовуючи фахові знання.

Майбутні фахівці ознайомлюються із професійними ситуаціями, обговорюють їх, потім програють у малих групах. Студенти обирають одну із запропонованих ситуацій. Якщо дві групи вибрали одну проблему, можна порівняти її різні рішення. Студентів зацікавлює перегляд новин та відео сюжетів за фахом. На практичному занятті аналізуються та обговорюються зміст подій (BBC News, 2024; Shamima, 2024).

**Отримані наукові результати.** Аналіз навчальної діяльності студентів юридичного факультету дозволяє виділити специфічні проблеми при вивченні англійської мови повсякденного спілкування та мови професійного спрямування. Для вирішення проблем студенти виконують диференційовані завдання різного ступеню складності, у залежності від рівня мовної підготовки. Результативності навчання сприяють поступовість та систематичність виконання вправ. В процесі формування професійних навичок англомовного спілкування виникає необхідність повторення попередніх знань. Наступність у вивченні іноземної мови спрощує процес навчання, підвищує мотивацію студентів до опанування новими мовними навичками. Таким чином, англомовна професійна підготовка майбутніх юристів відбувається з урахуванням принципів диференційованості, наступності, поступовості, систематичності. Поряд із репродуктивними вправами в процесі

професійної підготовки майбутніх фахівців застосовуються інтерактивні форми роботи: складання та відтворення діалогів на професійну тематику, програвання ситуацій, перегляд новин та відео сюжетів за фахом, опрацювання певної лексики в мобільному додатку.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Поступовість вивчення англійської мови допомагає студентам у їхній професійній підготовці. Пов'язане вивчення двох дисциплін, англійської мови повсякденного спілкування та англійської мови професійного спрямування, помагає формуванню комунікативних навичок у сфері правознавства. Аналіз проблем, які виникають у професійній діяльності, допоможе студентам успішно вирішувати реальні ситуації, з якими вони можуть стикнутися в процесі праці.

**Подальших розвідок** вимагає проблема вирішення реальних ситуацій. Оскільки у студентів ще не було практики, їм важко зорієнтуватись і запропонувати рішення певної проблеми. Спрямованість на професійну постанову щодо спірного питання простежується при вивченні профільних предметів. Тому професійна англомовна підготовка майбутніх юристів буде продуктивнішою за наявності взаємозв'язку з профільними дисциплінами.

**Список бібліографічних посилань**

- Brieger, 2003 – Brieger, N. (2003). Test your Professional English. Law. Penguin English. 112 p.
- Brown, Rise, 2007 – Brown, G.D., Rise, S. (2007). Professional English in use Law. Cambridge University Press. 128 p.
- Актуальні проблеми, 2019 – Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей (2019): Збірник наукових статей / укл. І. Ю. Сковронська. Львів: ЛьвДУВС. 102 с.
- An animated explainer, 2022 – An animated explainer. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Gq0fWEWmf3Y> (дата звернення: 14.02.2024).
- BBC News, 2024 – BBC News. URL: <https://www.youtube.com/@BBCNews> (дата звернення: 25.02.2024).
- Shamima, 2024 – Shamima Begum loses appeal over British citizenship. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ndVRWmvr9Jw> (дата звернення: 25.02.2024).
- Викладання іноземних мов в Україні, 2019 – Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики (2019). Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 21-22 березня 2019 р.). / відп. ред. Романишин І. М. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. 326 с.
- Горун, 2021 – Горун, Г. (2021). Особливості викладання англійської мови за професійним спрямуванням студентам у галузі права. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: збірник наукових статей.* Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ. С. 48 – 54.

- Дзевицька & Романенко, 2020 – Дзевицька, Л.С., Романенко, О.В. (2020). Особливості викладання іноземної мови професійного спрямування студентам юридичних спеціальностей. *Правовий часопис Донбасу*, 1(70): 192–200.
- Задихайло, 2018 – Задихайло, О.А. (2018). Актуальні проблеми викладання англійської мови професійного спрямування студентам юридичних факультетів закладів вищої освіти. *ПРАВО: збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*, 29: 140 – 146.
- Коротка, Н.В. (2021). Проблема синонімії в перекладі юридичних текстів англійської мови під час навчання студентів немовних вишів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 1(79): 119–123.
- Короткова, 2019 – Короткова, Ю. (2019). Формування міжкультурної компетентності майбутніх юристів під час базової підготовки в закладі вищої освіти. *Освітологічний дискурс*, 3–4(26–27): 48–60.
- Лопатинська & Андріяшевська, 2020 – Лопатинська, І.С., Андріяшевська, М.С. (2020). Фасилітація як одна з умов результативності опанування іноземної мови. *Правовий часопис Донбасу*, 2(71): 212–219.
- Савка & Яремко, 2020 – Савка, І.В., Яремко, Т.І. (2020). Особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців у галузі права. *Інноваційна педагогіка: теорія і методика професійної освіти*, 3(21): 101–104.
- References**
- Brieger, N. (2003). *Test your Professional English*. Law. Penguin English. 112 p.
- Brown, G.D., Rise, S. (2007). *Professional English in use*. Law. Cambridge University Press. 128 p.
- Actual problems of learning foreign languages for special purposes: collection of scientific articles (2019). In I.Y. Skowronska (Ed.). Lviv: Lviv State University of Internal Affairs. 102 p. [in Ukr.].
- An animated explainer. Retrieved 14.02.2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=Gq0fWEWMf3Y>.
- BBC News. Retrieved 25.02.2024 from: <https://www.youtube.com/@BBCNews>.
- Shamima Begum loses appeal over British citizenship. Retrieved 25.02.2024, from: <https://www.youtube.com/watch?v=ndVRWmvr9Jw>.
- Teaching Foreign Languages in Ukraine and Beyond: Best Practices and Challenges (2019). *International conference proceedings March 21–22, 2019*. In I. M. Romanyshyn (Ed.). Ivano-Frankivsk: Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk. 326 p. [in Ukr.].
- Gorun, G. (2021). The specifics of teaching English to law students. *Actual problems of learning foreign languages for special purposes: collection of scientific articles*. Lviv: Lviv State University of Internal Affairs. Pp. 48–54 [in Ukr.].
- Dzevytska, L., Romanenko, O. (2020). Peculiarities of teaching a foreign language for specific purposes to law students. *Donbas Law journal*, 1(70): 192–200 [in Ukr.].
- Zadikhaylo, O. (2018). The actual problems of teaching English for professional purposes to the students of higher educational institutions. *LAW: collection of scientific works of the Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda*, 29: 140–146 [in Ukr.].
- Korotka, N. (2021). The problem of synonymy in the translation of legal texts into English when teaching students of non-language universities. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 79,1: 119–123 [in Ukr.].
- Korotkova, Yu. (2019). Formation of inter-cultural competence of future lawyers at basic training in higher educational institutions. *Educational discourse*, 3–4(26–27): 48–60 [in Ukr.].
- Lopatynska, I., Andriyashavska, M. (2020). Facilitation as one of the conditions of efficiency in mastering the foreign language. *Donbas Law journal*, 2(71): 212–219 [in Ukr.].
- Savka, I., Yaremko, T. (2020). Special aspects of foreign language teaching for special purposes of future law experts. *Innovative pedagogy: theory and methodology of professional education*, 3(21): 101–104 [in Ukr.].

### **BABENKO Kateryna**

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Translation Theory and Practice,  
Classic Private University

#### **ENGLISH LANGUAGE TRAINING FOR LAW STUDENTS**

**Summary.** Introduction. The article determines the views of Ukrainian scientists of the language training in English for law students. In modern teaching methods of future lawyers' training, there is one predominate tendency of interconnected teaching of students. They must communicate so in everyday life as in the professional sphere. In the process of English language training of future specialists, there are some effective approaches. They are recognized as communicative, person-oriented, individual, and professionally-oriented approaches.

The purpose of the article is to identify the general principles of English language training of students of the Law Faculty. It is required to set the features of the educational students' studying both in the courses of everyday communication and special language. It is necessary to pick up the distinction of the connection between the two disciplines. It is needed to use the effective ways of implementation of educational tasks in the process of mastering professional English.

The active methods are vocabulary work, making up dialogues of different types, playing back of situations. Students also analyze and process special texts. Besides, they turn to Internet resources. Law students interpret the reviewed stories on professional topics too.

**Results.** It is identified specific problems in the study of English in everyday communication and in professional language. To solve problems, students do differentiated tasks of varying degrees of complexity. It takes into account their level of language training.


**Originality.** English language training of future lawyers takes place with the principles of differentiation, continuity, succession, systematic. Along with reproductive exercises, interactive forms of work are used in the training process too.


**Conclusion.** The regular learning of English helps students in their professional studying. It is important to connect training in two spheres. There are English everyday communication and English professional direction. Such connection helps future specialists to form communication skills in the field of law. Students analyze problems which occur in professional activity. Such analysis will help them to solve real situations which come about in their working process.

**Keywords:** English; interactive work's forms; everyday communication; training; professional communication; reproductive exercises; special text; the term; lawyer.

Одержано редакцією 26.02.2024  
Прийнято до публікації 03.03.2024




 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-121-126>

 <https://orcid.org/0000-0002-4849-3321>

**GOLOVASH Igor**

Senior Lecturer of Foreign Languages Department,  
Ivan Kozhedub National Air Force University  
e-mail: grafart28@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4597-4277>

**KOBIAKOV Serhiy**

Associated Professor of Foreign Languages Department,  
Ivan Kozhedub National Air Force University  
e-mail: skobyakov70@gmail.com

УДК 378.041-057.875:811-027.63(045)

**DIDACTIC ASPECTS OF STUDENTS` SELF-ORGANIZATION AND LINGUISTIC PERSONALITY DEVELOPMENT**

*The article reveals the essence of students' independent work as the basis of self-organization and linguistic personality development. It is noted that this type of students work should be aimed at enhancing independence in educational, scientific and professional activities.*

*It is substantiated that the formation of independent work skills ensures fosters the student's linguistic personality. This is manifested in developing qualities necessary for the student for future professional activity.*

**Keywords:** *self-organization of students; competence formation; self-educational activity; independent work skills; didactic conditions; language personality.*

**The relevance of research.** Currently, during the period of martial law in Ukraine, the formation and development of self-organization skills of all students throughout the country is a very important factor, regardless of how far the educational institution is from the front line. Because of the war, students, schoolchildren, and cadets are forced to switch to distance learning using computer technology and the Internet.

The skills of self-organization are especially relevant in the conditions when the educational process takes place offline in the educational institution and the air alarm sounds during the class and in this connection the usual daily routine has to be changed. Despite a significant number of studies focusing on independent work, namely, the didactic aspects of the organization of independent work of students in the conditions of martial law in the country were almost not considered.

In addition, the world is now moving into an informational, or post-industrial, digital culture, which places new demands on a graduate of a higher education institution: to be able not only to apply their knowledge in a familiar situation, but also to have the appropriate competence to independently acquire knowledge, skillfully apply it to practice to solve various problems that arise,

generate new ideas, think creatively (Stoof, Martens, & van Merriënboer, 2004).

It is clear therefore that it is almost impossible to acquire knowledge in the modern world without a high-quality command of a foreign language. Ukraine's aspiration to become a member of the European Union and NATO also requires knowledge of a foreign language from students seeking higher education. The situation in which the country and its citizens found themselves needs students to make the most effort and ability to study independently, including mastering a foreign language. The trend towards self-education is currently developing in many countries, even where there is no war.

In most of the developed countries of the world, a new socio-economic and political situation has emerged, the features of which have become integration trends in all spheres of activity of representatives of different cultures. Therefore, the practical mastery of a foreign language has become a need of people, and the need to satisfy these needs stimulated the creation of a flexible system of means of teaching foreign languages, the development of various methodological approaches (Shevchenko, 2017).

The European Union (EU) believes that European identity, that is, the willingness of people in Europe to feel as one, can only be formed when everyone finds their native language again in a united Europe, and not only within their own national borders.

But to feel at home in a multilingual world, you need to learn foreign languages yourself. Actually, the language policy of the EU is aimed at encouraging people to learn many languages, which have become necessary for everyone today. Foreign languages open up new worlds, develop a new perspective on one's own world, and significantly help mutual understanding between different peoples (Kupchyk, 2014).

“To approach the process of language acquisition in a meaningful way allows only linguistic didactics, because it provides both a description of the mechanisms of language acquisition and also the specifics of managing these mechanisms in educational settings” (Reinicke, 1979).

The concept developed by Werner Reinecke is based on the idea of the existence of three interrelated scientific disciplines that make up the theory of foreign language learning:

- 1) the theory of language acquisition, or linguistic didactics;
- 2) didactics of a foreign language;
- 3) a method of teaching a specific language.

The conclusion can be made that the subject of interest of the scientist who deals with learning foreign language problems is the linguistic personality.

Linguistic didactics makes it possible to identify objective regularities, according to which a model of foreign language learning should be built, at the center of which is a poly-lingual linguistic personality (Shevchenko, 2017).

The formation of the above-mentioned linguistic personality skills is possible with a change of priorities in education – from the assimilation of ready-made knowledge in the course of educational activities to self-educational activities, the purpose of which is the students' self-organization skills formation (Horbach, 2015). This goal is set at the education modernization new stage, which includes the development and implementation of new educational standards aimed, first of all, at a linguistic personality capable of self-education, active transformation of the world and self-development. This, in turn, requires from the student not only flexibility and mobility of thinking, but also the skills of self-education, self-organization skills (Bogomolova, 2019).

**The analysis of recent research and publications** on the theory and practice of the competence formation in students' self-educational activities shows that the possibilities of the educational process in their formation are not sufficiently revealed, the composition of the students' self-organization skills is not identified, the criteria and corresponding indicators of the formation of students' self-organization skills are not determined, they are not researched and the factors affecting the formation of these skills have not been identified, the model of self-organization competence formation and didactic-methodical support for the implementation of this model has not been developed, the issue of special practice-

oriented training of teachers has not been considered.

The problem of forming the competence of self-educational activities of students requires further understanding, systematization, correlation of this process with new realities in society and education (Stoof, Martens, & van Merriënboer, 2004).

In modern psychological and pedagogical literature, there are different approaches to defining the concept of independent work of students. Some researchers define independent work as "any active students' activity organized by the teacher, aimed at fulfilling a didactic goal in a specially allocated time" (Chesnakova, 2010).

The study of the outlined question showed that self-education is based on the activation of educational and cognitive interests (Parshakova, 2010) and the independence and creativity of the future specialist (Horokhivska, 2011).

The organization of students' independent work is a problem of pedagogical theory and practice that has a long history, and a wide range of researchers was engaged in its study. But today the educational situation (social attitude, conceptual foundations, real conditions, the very subjects of the educational process) has changed significantly. There is a transition to multi-level training of specialists, which requires the peculiarities of independent cognitive activity at different levels study and the determination of ways to increase the efficiency of students' independent work, forms and methods of its organization (Strilets, 2012).

The core of independent work is a cognitive and problematic task, because the existence of a task determines the entire process of independent work. A cognitive task is one in the process of solving which students come to new knowledge or a new way of acting (Stoof, Martens, & van Merriënboer, 2004).

Identified discrepancies are explained by the presence of contradictions between:

- the need of modern society for a person who is able to independently acquire knowledge and skillfully apply it in practice, and the insufficient development of the mechanism of skills formation of self-educational activities at the stage of higher education;
- the orientation of the educational process in the formation of students' self-educational skills and insufficient theoretical and methodological support;
- the need to ensure the unity of linguistic and didactic conditions for the formation of the competence of students' self-educational activities and their fragmentary use in education.

The identified contradictions made it possible to actualize the research problem: what are the theoretical prerequisites and pedagogical conditions for the formation of students' self-organization skills.

**The purpose of the research** is to solve the specified problem: to identify, theoretically substantiate and experimentally verify the didactic conditions for the formation of students' self-organization skills when learning a foreign language.

**The research method** is the process of forming the competence of students' self-educational activity, and **the research material** is the didactic conditions for the formation of students' self-organization skills.

**Research results and their discussion.** In the course of the work, a hypothesis was put forward, based on the assumption that the formation of students' self-organization competence will be ensured if:

- students' motivational and value attitude towards self-organization is formed;
- students are trained in the technology of searching and working with information sources;
- interaction of students' educational and research activities is organized;
- educational process has a humanistic focus;
- practice-oriented training of teachers for the process of self-organization competence formation is carried out.

In accordance with the problem, goal, object, subject and hypothesis, the research tasks were set.

1. Analyze the problem of self-organization competence formation and determine its initial prerequisites.

2. Identify the composition and content of students' self-organization skills; determine criteria, indicators and levels of their formation.

3. To determine the set of factors affecting the formation of the relevant skills of students.

4. Develop and experimentally test the model of students' self-organization competence formation and pedagogical conditions for its implementation;

5. Develop practical recommendations for the formation of these skills in students.

The scientific novelty of the study is that:

1) the initial prerequisites of the study of the problem of forming the competence of self-organization of students are revealed: orientation to a person as a subject of his own development, to his activity and independence; the need to rethink the previous didactic experience in order to identify new approaches and means of self-organization competence formation that

would work effectively when learning a foreign language in the modern socio-cultural situation;

2) on the basis of generalization, the concepts are clarified: self-education, as a voluntary, self-governing process of cognition, aimed at the self-development of the linguistic personality, the quality of self-organization of the linguistic personality; "Self-educational activity" – motivated, systematic, purposeful, cognitive activity, managed, controlled and evaluated by the student himself; "Skill of self-educational activity" - the willingness and ability of the subject to set self-educational goals and tasks, to find ways to solve them, to be able to control and evaluate their actions;

3) a composition of students' self-organization skills was revealed: information search and processing; self-control and their content is determined;

4) a complex of factors influencing the formation of students' self-organization competence was identified and taken into account: personal and psychological: value orientations (desire to prepare well for the state exam and further education); socio-pedagogical: procedural (various methods, methods and methods of work); substantive (ideas, facts, laws, theories and methods of science);

5) a set of criteria for the formation of students' self-organization skills (motivational, value, cognitive, operational, personal) was developed; determined levels of their formation among students,

6) a model of student self-organization competence formation was developed and implemented, which includes target, content-operational, evaluative-effective components;

7) identified, theoretically justified and tested in the experiment pedagogical conditions that ensure the successful implementation of the model of formation of these skills: motivational and value provision of the process of formation of students' self-organization skills (use of methods, forms, methods, means; development of interest and positive attitude towards it; accumulation personal experience of this activity in the process of joint work in micro groups); implementing the interaction of students' educational and research activities; the use of the humanistic orientated educational process in the formation of students' self-organization skills; teacher practice-oriented preparation to implement the students self-organization forming the competence process (Bogomolova, 2019).

The theoretical significance of the study is: in the expansion of theoretical ideas about

the self-organization of the linguistic personality when learning foreign languages, the use of linguistic didactics in substantiating the characteristics of the skills of self-educational activity of students, which is a consequence of the formation: awareness, completeness, the sequence of performing the actions of information search and processing, self-organization, self-control; in identifying their composition and content; in the development of criteria and indicators of the formation of these skills; in identifying a complex of factors affecting their formation; in the theoretical substantiation of linguistic didactic conditions for the formation of students' self-organization competence. The practical significance of the research is: in the development and implementation of language-didactic conditions for the formation of students' self-organization competence; approbation of the model of their formation.

The main aspects are defined:

1) We consider the student's self-educational skills as the willingness and ability of the subject to set self-educational goals and objectives, to find ways to solve them, to be able to control and evaluate their actions. The composition of skills was revealed: information search and processing; self-organization; self-control and their content is determined.

2) The model of students' self-organization competence formation includes the following components: target, content-operational, evaluation-resultative.

3) The formation of the competence of self-educational activities of students takes place in the educational process of an educational institution and is considered as a holistic and step-by-step process that reflects the dynamics of the development of its components and transitions from a low level to a higher one. 1st stage – preparatory: students are introduced to the concept of self-educational activity, the formation of a motivational and valuable attitude towards it is ensured; students are taught the technology of searching and working with information sources; 2 stage – purposeful formation of the ability to search and process information using the interaction of educational and research activities of students in the course of problematic lectures, practical, laboratory-practical classes.; 3rd stage – formation of self-organization and self-control skills by introducing problem-searching tasks into educational disciplines; 4th stage – final – active use of students' self-organization skills

when they perform research works, creative projects, participation in scientific and practical conferences.

4) The criteria for the formation of students' self-organization skills are: motivational and value (the presence of students' attitude to self-education as a value; the need for its practical assimilation; value orientations for social and individual-personal self-development); cognitive (formation in students of a holistic idea of self-educational activity, understanding of the need to master self-organization skills); operational (qualitative mastery of self-educational skills: awareness, completeness, sequence of actions: search and processing of information, self-organization, self-control); personal (development of linguistic personality qualities: activity, independence, desire for self-education, adequate self-esteem).

The didactic conditions for the formation of the competence of self-educational activity and self-organization of students are:

- motivational and value provision of this process due to the use of methods, forms, techniques, means aimed at the active inclusion of students in self-educational activities, the development of interest in them, the accumulation of personal experience of this activity in the process of joint work in micro groups, which is built on the basis of the principles of cooperation, co-creation, dialogical communication;

- interaction of students' educational and research activities, in which the systematic search activity of students is optimally combined with the assimilation of ready-made knowledge;

- humanistic orientation of the educational process using methods and forms of education that ensure the disclosure of the student's individuality, his personal qualities;

- practical-oriented training of teachers to implement the formation of students' self-organization competence.

The validity and reliability of the research results is provided by the initial methodological and theoretical provisions, the use of systemic and self-organizing personal-active approaches; using a set of research methods adequate to its subject, purpose and tasks; a combination of quantitative and qualitative analysis of experimental data, confirmation of the proposed hypothesis by research results.

**Conclusions.** The study of the problem of forming students' self-organization competence determined the need to use different approaches to studying the essence of this phenomenon: systemic (synthesizing different knowledge about the object into a

single whole); personal and active (consideration of the formation of the competence of self-organization of students from the position of a linguistic personality); creative abilities (development of the motivational sphere, personal qualities).

On the basis of the analysis of literary sources, we summarized and clarified the main concepts of the studied phenomenon: self-education is a voluntary self-governing process of cognition aimed at the self-development of a linguistic personality, the quality of a linguistic personality (a set of views and beliefs of a person, which became guiding in his active activities aimed at achieving life important goals for him); self-educational activity is a motivated, systematic, purposeful cognitive activity, managed, controlled and evaluated by the student himself. The ability of self-educational activity is the willingness and ability of the subject to set self-educational goals and objectives, to find ways to solve them, to be able to control and evaluate one's actions. The formation of the competence of self-educational activity is a holistic process of pedagogical interaction between teachers and students based on systemic, personal and active approaches, aimed at students' mastery of the ability to use self-educational activity. Based on these interpretations, we discovered the composition and content of students' self-organization skills, developed criteria for their formation.

The criteria for the development of students' linguistic and didactic self-organization skills are identified: motivational-value, cognitive, operational, personal and their corresponding indicators, and the levels of self-organization skills development are determined: high, medium, low and very low.

**Prospects.** In accordance with the identified criteria and indicators, a set of diagnostic didactic methods was determined, which opens up the prospects for further scientific research to determine the most effective ways and linguistic didactic means of forming the competence of self-organization of students in learning a foreign language. Despite the fact that many issues of the theory and practice of self-organization and self-educational activity have been studied to date, it can be stated that there are not enough studies that reveal the process of formation of linguistic didactic skills of self-educational activity. We noted only a few works in which the problem of forming the competence of self-organization

of students when learning a foreign language is considered.

The relevance of didactic research is due to the need to create an objective scientific basis for evaluating the effectiveness of teaching methods and their further development, based on the idea of the formation of a linguistic personality.

For this, it will be necessary to carry out an additional analysis of modern linguistic and didactic literature in order to reveal the factors affecting this process.

The urgency of this problem, its social significance in the conditions of martial law in the country is an incentive for further research.

#### References

- Bogomolova, 2019 – Bogomolova, M. (2019). Influence of John Dewey pedagogical ideas on the pedagogical theory and practice in Ukraine. *Pedagogical Sciences: Paradigm of Knowledge* [Kherson State University], 3: 10–26.
- Horbach, 2015 – Horbach, V. (2015). Independent student work as the basis for self-organization and the development of language personality. *Bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University*, 12–13: 184–186 [in Ukr.].
- Horokhivska, 2011 – Horokhivska, T.M. (2011). On the organization of independent work of students in the system of professional training of future history teachers. *Theory and Methods of Teaching Social Disciplines*, 1: 19–23 [in Ukr.].
- Kupchuk, 2014 – Kupchuk, L.Y. (2014). Linguodidactic principles of forming modern foreign language competence of schoolchildren in the conditions of plurilingualism (on the example of German-speaking countries). *Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 3: 117–121. (in Ukr.)
- Stoof, Martens, & van Merriënboer, 2004 – Stoof, A., Martens, R., van Merriënboer, J. (2004). What is competence? Constructivist approach as a way out of the confusion. Open university of the Netherlands. May 12.
- Parshakova, 2010 – Parshakova, O. (2010). Problems of organizing and controlling independent work of students in the light of the Bologna educational process. *Higher Education in Ukraine*, 2: 36–43. [in Ukr.].
- Reinicke, 1979 – Reinicke, W. (1979). Einige Bemerkungen Zur Linguodidaktik als Bestandteil einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts. *Deutsch als Fremdsprache*, H5: 257–263. [in Germ.].
- Strilets, 2012 – Strilets, S.I. (2012). Independent student work as the implementation of innovative processes in the education system of Ukraine. *Labor Training in Modern School*, 12: 38–41 [in Ukr.].
- Chesnakova, 2010 – Chesnakova, T. (2010). The changing role of the instructor in contemporary conditions of organizing students' independent work. *Pedagogical Sciences* [Korolenko National Pedagogical University in Poltava], 53: 1–9 [in Ukr.].
- Shevchenko, 2017 – Shevchenko, M.Y. (2017). Some aspects of the methodological complex of modern methodological science. *Scientific Journal of the Dragomanov National Pedagogical University. Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*, 5: 178–183 [in Ukr.].

#### Список бібліографічних посилань

- Bogomolova, M. (2019). Influence of John Dewey pedagogical ideas on the pedagogical theory and practice in Ukraine. *Pedagogical Sciences: Paradigm of Knowledge* [Херсонський державний університет], 3(35): 10–26.

- Горбач, В. (2015). Самостійна робота студентів як основа самоорганізації та розвитку мовної особистості. *Вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*, 12–13: 184–186.
- Горохівська, Т.М. (2011). До питання організації самостійної роботи студентів у системі професійної підготовки майбутніх учителів історії. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін*, 1: 19–23.
- Купчик, А.Є. (2014). Лінгводидактичні засади формування сучасної іншомовної компетенції школярів в умовах плуралінгвізму (на прикладі німецькомовних країн). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3: 117–121.
- Stoof, A., Martens, R.L., van Merriënboer, J. (2004). What is competence? Constructivist approach as a way out of the confusion. *Open university of the Netherlands*. May 12.
- Паршакова, О. (2010). Проблеми організації та контролю самостійної роботи студентів у світлі Болонського освітнього процесу. *Вища освіта України*, 2: 36–43.
- Reinicke, W. (1979). Einige Bemerkungen Zur Linguodidaktik als Bestandteil einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts. *Deutsch als Fremdsprache*, H5: 257–263.
- Стрілець, С.І. (2012). Самостійна робота студентів як реалізація інноваційних процесів у системі освіти України. *Трудова підготовка в сучасній школі*, 12: 38–41.
- Чеснакова, Т. (2010). Зміна ролі викладача в сучасних умовах організації самостійної роботи студента. *Педагогічні науки* [Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка], 53: 1–9.
- Шевченко, М.Є. (2017). Деякі аспекти методологічного комплексу сучасної методичної науки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 5: 178–183.

### ГОЛОВАШ Ігор

старший викладач кафедри іноземних мов,  
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

### КОБЯКОВ Сергій

доцент кафедри іноземних мов,  
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

## ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ САМООРГАНІЗАЦІЇ ТА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ

**Анотація.** Актуальність дослідження полягає в тому, що в даний час, в період воєнного стану в Україні, надзвичайно важливим фактором є формування і розвиток навичок самоорганізації всіх учнів у всій країні, незалежно від того як далеко знаходиться навчальний заклад від лінії фронту. Так як через війну студенти, школярі, курсанти змушені переходити на дистанційне навчання із застосуванням комп'ютерної техніки та інтернет-зв'язку. Але здобувати знання в сучасному світі без якісного володіння іноземною мовою майже не можливо. Прагнення України стати членом Європейського союзу та НАТО також вимагає знання іноземної мови від здобувачів вищої освіти. Ситуація в якій опинилася країна та її громадяни вимагає від студентів прикладати здебільше зусиль та умінь навчатися самостійно, в тому числі, опанувати іноземну мову. Тенденція до самоосвітньої діяльності зараз складається у багатьох країнах, навіть там де немає війни.

Мета дослідження становить рішення означеної проблеми: виявити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити дидактичні умови формування вмінь самоорганізації студентів при вивченні іноземної мови.

Методом дослідження виступає процес формування умінь самоосвітньої діяльності студента, спрямований на саморозвиток мовної особистості.

Основні результати дослідження. В ході роботи була висунута гіпотеза, що базується на припущенні про те, що формування умінь самоорганізації студентів буде забезпечено, якщо сформується мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до самоорганізації; буде проводитися навчання студентів з технології пошуку і роботи з інформаційними джерелами; організується взаємодія навчальної та дослідницької діяльності студентів, буде проводиться практико-орієнтована підготовка викладачів до здійснення

процесу формування умінь самоорганізації, спрямований на саморозвиток мовної особистості.


Наукова новизна дослідження полягає в тому, що виявлено вихідні передумови проблеми формування умінь самоорганізації студентів: орієнтація на людину як на суб'єкта власного розвитку, на його активність і самостійність; потреба в переосмисленні попереднього дидактичного досвіду з метою виявлення нових підходів і засобів формування умінь самоорганізації, які були спрямовані на саморозвиток мовної особистості та ефективно працювали при вивченні іноземної мови в сучасній соціокультурній ситуації.


Висновки. Дослідження проблеми формування умінь самоорганізації студентів визначило необхідність використання різних підходів до вивчення сутності цього явища: системного, особистісно-діяльного, творчих здібностей, розвитку мотиваційної сфери, особистісних якостей.

Актуальність дидактичних досліджень обумовлена необхідністю створення об'єктивної наукової основи для оцінки ефективності методів навчання та їх подальшого розвитку, в основі яких лежить ідея формування мовної особистості. Для цього треба буде провести додатковий аналіз сучасної лінгвістичної та дидактичної літератури, щоб виявили фактори, що впливають на цей процес. Актуальність даної проблеми, її соціальна значущість в умовах воєнного стану в країні є стимулом для подальшого дослідження.

**Ключові слова:** самоорганізація студентів; формування умінь; самоосвітня діяльність; навички самостійної роботи; дидактичні умови; мовна особистість.

Одержано редакцією 28.02.2024  
Прийнято до публікації 15.03.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-127-133>

 <https://orcid.org/0009-0004-7798-2601>

**КАРЛОВСЬКА Ганна**

викладачка катедри іноземних мов та міжнародної комунікації,  
Черкаський державний технологічний університет  
e-mail: karlovskaa40@gmail.com

УДК 378.016:811.11](477)(045)

## **ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО УКРАЇНИ (1991–2000 РР.)**

У статті досліджено історико-педагогічні аспекти розвитку технологій вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах України з 1991 по 2000 рр. На основі вивчення наукової літератури, документів, аналізу педагогічної практики визначено і охарактеризовано основні процеси становлення і розвитку технологій викладання іноземних мов у вищій школі України цього періоду.

Виокремлено та проаналізовано основні теоретичні підходи до організації процесу вивчення іноземних мов у ЗВО України у досліджуваній період: структурно-функціональний, діяльнісний, комунікативний, проблемний, технологічний, особистісно-орієнтований.

Розкрито сутність і зміст поняття «технологія вивчення іноземних мов» як послідовне, раціональне втілення у практику заздалегідь спроектованого комплексу взаємодіючих принципів засобів, методів й прийомів організації спрограмованого навчально-виховного процесу.

Доведено, що технології навчання іноземним мовам удосконалювалися на протязі всього досліджуваного періоду новими науковими підходами, ідеями та практичним досвідом.

Показано, що концептуальні ідеї оновлення процесу вивчення іноземних мов, які були розроблені у 1991–2000 роках, стали основою функціонування і розвитку сучасної системи вивчення іноземних мов у вищій школі України.

**Ключові слова:** технологія вивчення іноземних мов; процес навчання іноземним мовам; заклад вищої освіти; етапи мовленнєвої діяльності.

**Постановка проблеми.** Вища школа покликана виховувати гармонійно розвинуту особистість, формувати спеціаліста європейського рівня, для якого природним є володіння кількома іноземними мовами. Така державна освітня політика зумовлює необхідність реформування системи навчання іноземних мов.

Сучасна незалежна Україна відкриває перед студентами вищих навчальних закладів доступ до університетської освіти Європи і світу. Це вимагає значно вищого рівня володіння іноземними мовами, переведення іноземної мови з загальноосвітнього, розвивального предмета на фахову дисципліну.

Тому проблема осучаснення процесу вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах на основі найновіших досягнень

світової педагогічної думки, запровадження нових ефективних технологій на всіх етапах професійної підготовки у ЗВО є актуальною.

Підвищення ефективності мовної підготовки у ЗВО України неможливе без досконалого знання передісторії, науково-педагогічної спадщини, історичних надбань у різних галузях педагогічних знань.

Розробка та впровадження нових технологій вивчення іноземних мов у вищій школі значною мірою залежить від забезпечення наступності, урахування та критичного осмислення того, що було зроблено попередниками.

**Мета дослідження** полягає у ретроспективному аналізі структури, особливостей розробки й застосування технологій вивчення іноземних мов у ЗВО незалежної України у 1991–2000 роках ХХ століття та виявленні тенденцій їх розвитку. Для цього було проаналізовано структуру, зміст та навчально-методичне забезпечення технологій вивчення іноземних мов у вищій школі України в досліджуваній період. Визначено ефективні технології вивчення іноземних мов, що можуть бути адаптовані до навчально-виховного процесу ЗВО за вимогами Болонської конвенції.

**Методи дослідження.** Основним методом дослідження є теоретико-методичний аналіз педагогічної спадщини. Методикою дослідження передбачено вивчення літературних джерел, теоретичне узагальнення та моделювання навчально-виховного процесу. У відповідності до специфіки історико-педагогічного дослідження використовувалася ретроспективний аналіз науково-методичної літератури з проблем організації вивчення іноземних мов у ЗВО України та історичний підхід до її розгляду.

Для виявлення науково-методичних засад викладання іноземних мов, тенденцій розвитку технологій, процесу втілення нових розробок у педагогічну практику застосовано структурно-функціональний аналіз.

**Виклад основного матеріалу.** До 90-х років ХХ ст. поняття «технологія» широко використовувалося лише в інженерній

практиці, де розглядалося як «сукупність відомостей про способи переробки тієї або іншої сировини у фабрикат, а також сукупність процесів такої переробки», як сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів і процеси, що супроводять ці види робіт. Поняття «технологія вивчення іноземних мов» набуло широкого вжитку у науково-педагогічній літературі в Україні лише на початку 90-х років у зв'язку з вільним обміном педагогічними ідеями і досвідом з західними науковцями (Педідеї, 2020).

Більшість дослідників проблеми педагогічних технологій (І. Дичківська, О. Пехота, Г. Селевко та ін.) виділяють сутнісні їх ознаки. Серед них: концептуальність (опора технології на конкретну наукову концепцію); діагностичність (можливість діагностування на окремих етапах впровадження та кінцевого результату); результативність (гарантованість у досягненні цілей, ефективних результатів за оптимальних витрат для досягнення певного стандарту навчання); економічність (оптимізація праці викладача та учня, студента, оптимальність витрат для досягнення запланованих результатів); відтворюваність (легке відтворення конкретної технології будь-яким педагогом у будь-якому освітньому закладі); гнучкість, мобільність (можливість пристосування педагогічної технології до нових умов).

Дослідження показало, що у педагогічній літературі виділяють чітку структуру технологій: 1) концептуальна основа технологій; 2) змістова частина, яка пов'язана із постановкою, уточненням і формулюванням цілей щодо досягнення результатів та змістом навчального матеріалу; 3) процесуальна частина, яка включає організацію навчального процесу відповідно до поставленої мети, відбір необхідних форм, методів і засобів навчальної діяльності викладачів і студентів, управління навчальним процесом (оцінювання поточних результатів, можливу корекцію навчання); 4) заключне оцінювання результатів запровадженої технології (Педідеї, 2020).

Таким чином, головними ознаками педагогічних технологій вивчення іноземних мов є гарантія досягнення певного рівня навченості і вихованості, ефективність за результатами, оптимальність щодо витрати засобів, часу, зусиль учасників педагогічного процесу.

При вивченні іноземних мов у ЗВО України завжди існувала своя традиційна технологія навчання, характерна для тих методів, принципів, прийомів і засобів, якими викладач користується для організації навчання. До основних ознак техно-

логії вивчення іноземних мов належить стандартизація, уніфікація процесу, можливість його ефективного та економічного відтворення відповідно до заданих умов. Технологічний процес передбачає чітку послідовність операцій із використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов. Провідним вважається детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його (Скалій, 2003). Технологія вимагає наукового підходу до змісту навчання. Це лінгвістичний зміст, що містить відібраний мовний матеріал – фонетичний, лексичний, граматичний, такий, що представляється в одиницях мови (типових пропозиціях, мовних зразках або структурах, у зразках діалогічних висловів і різних по вигляду, характеру і тематиці текстах), психологічний зміст (мовні, лексичні, граматичні навички, що актуалізуються в мовних уміннях – розумінні мови на слух, власних висловах, у читанні і письмі), а також оволодіння діями і операціями, що становлять суть мовного акту і що забезпечують народження мовного вислову, здійснення мовного вчинку. Зміст мовної освіти повинен визначатися сучасними досягненнями у області лінгвістики, психології і психолінгвістики. Технологія навчання пов'язана також з науковим підходом до того, як навчати: на основі яких принципів, за допомогою яких методів і методичних прийомів, яких засобів навчання (технічних і нетехнічних), яка повинна бути організація навчання, які чинники потрібно враховувати, як їх враховувати при навчанні іноземній мові, щоб одержати якнайкращий педагогічний ефект в певних конкретних умовах (Педагогічні технології, 2019).

На основі історичного аналізу науково-педагогічної літератури було уточнено поняття «технологія вивчення іноземних мов» як послідовного, раціонального втілення у практику заздалегідь спроектованого комплексу взаємодіючих принципів, засобів, методів і прийомів організації спрогнозованого навчально-виховного процесу.

У процесі дослідження шляхів технологізації вивчення іноземних мов у ЗВО України з 1991 по 2000 роки ХХ століття було виділено два основні напрями: екстенсивний, що спирався на застосування різноманітних аудіовізуальних технічних засобів у навчальному процесі, і інтенсивний, суть якого полягала у підвищенні самостійності і активності студентів, у формуванні позитивної мотивації до вивчення іноземної мови.

Аналіз технологій, які застосовувались у процесі вивчення іноземних мов у вищій школі у досліджуваний період, дозволяє



виділити серед них: загальнопедагогічні (інформаційні, проблемного навчання, ігрові, інтерактивні) та предметно-методичні (технологія активного навчання іншомовному спілкуванню, розвитку монологічного і діалогічного мовлення, навчання професійного читання й письма).

Аналіз літератури показав, що з перетворенням України на самостійну державу виникла потреба у розбудові власної системи освіти. Освіта була визнана однією з провідних галузей розвитку суспільства. Стратегічними завданнями реформування вищої освіти в Україні стала трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні. Спеціаліст із вищою освітою повинен володіти однією або кількома іноземними мовами. Така державна освітня політика зумовлювала необхідність реформування системи навчання іноземних мов.

Встановлено, що після здобуття Україною державної незалежності у 1991 році головною ознакою освітніх процесів, у тому числі й у вищій школі, став перехід на гуманістичні та демократичні основи. Найголовнішою умовою навчально-виховного процесу визнавалася його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний студент став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Центром і метою стає особистість студента. Ступінь гуманізації навчально-виховного процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості. Гуманістичну, особистісно-орієнтовану педагогіку почали називати інноваційною. Але інноваційною вона є тільки для нашої педагогічної системи, оскільки інші уже давно еволюціонують у гуманістичному напрямі, поступово трансформуючись у систему нових відносин (Карловська, 2006).

На початку 90-х років українськими вченими були підтверджені основні дидактичні принципи, на яких ґрунтувалося вивчення іноземних мов у середній та вищій школі. Ці принципи були доповнені деякими новими положеннями, упровадження яких у навчальний процес зумовлювалося переважно виникненням і використанням нових засобів навчання, зокрема застосуванням інформаційних технологій навчання, комп'ютеризованих систем, мультимедіа. Навчання іноземним мовам базувалося на наступних дидактичних принципах: активності, проблемності, свідомості, наочності, індивідуалізації, урахування індивідуальних психофізіологічних характеристик учня, системності, інтегрованості, ко-

мунікативності, реактивності, адаптивності, доступності і посильності, міцності, врахування особливостей рідної мови, комплексного підходу до мотивації, мінімізації негативних впливів.

У науковій літературі досліджуваного періоду представлені окремі технології навчання іншомовного спілкування: навчання аудіюванню, говорінню, читанню і письму. Аналіз змісту цих технологій дозволив виділити у їх структурі окремі етапи: а) психофізіологічні основи, на яких ґрунтується технологія; б) змістова частина, яка включає формулювання цілей щодо досягнення результатів і зміст навчального матеріалу; в) процесуальна частина, в якій розглядається організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей, методи і форми навчальної діяльності, управління навчальним процесом (корекція навчання, оцінювання) (Ніколаєва, та ін., 1997, с. 19–20).

Достатньо розробленою виявилась процесуальна частина цих технологій, в якій пропонуються методи і засоби організації навчальної діяльності, системи вправ з формування необхідних умінь і навичок з певною градацією за рівнем труднощів. Передбачені можливі труднощі аудіювання і читання, опори і орієнтири для їх подолання, вимоги до оцінювання, що дозволяє проводити корекцію і управління навчальним процесом.

Проте у літературі детально описані окремі технології, менше уваги приділено їх взаємодії на різних рівнях навчання іноземній мові. Змістовий компонент цих технологій є досить динамічною складовою, яка уточнюється, конкретизується і узгоджується у зв'язку з особливостями рідної мови і іноземної, яка вивчається. Процесуальний компонент технологій, зокрема вибір методів навчання, також залежить від особливостей рідної мови і враховує взаємодію двох мов.

Вивчення літературних джерел дало змогу визначити, що об'єктом інтенсивних досліджень у вищій школі України у 1991–2000 рр. стало аудіювання, яке складає основу усної комунікації. У цей період досліджуються психофізіологічні механізми аудіювання (а саме: антиципації, ідентифікації, довгочасної пам'яті, осмислення), які стали підґрунтям для розробки технології навчання аудіювання.

Завдяки дослідженням провідним у навчанні аудіюванню було визнано метод вправлення. У системі вправ для навчання аудіюванню виділяли дві групи: підготовчі до аудіювання і суто мовленнєві. Перша група включала вправи, спрямовані на відпрацювання окремих складових елеме-

нтів аудіовальної діяльності. Друга група – це мовленнєві вправи, які по суті були керованою мовленнєвою діяльністю, забезпечували практику аудіювання на основі комплексного подолання аудіовальних труднощів (Гапонова, 1996).

Ще одним з важливих напрямів дослідження технологій вивчення іноземних мов у 1991–2000 рр. стало монологічне та діалогічне мовлення студентів як спеціально організований вид усного мовлення. Доведено, що навчання виражати свої думки в монологічній формі та брати участь у діалозі – одна з найголовніших практичних цілей навчання іноземної мови у вищій школі. У процесі дослідження проаналізовано два види монологічного мовлення – підготовлене та непередбачене. Дослідженнями виявлено головні умови підвищення ефективності монологічного мовлення у вищій школі. Підтверджено, що основним методом при цьому залишається вправляння.

Значна група досліджень того часу була присвячена розробці проблеми забезпечення адекватності мовленнєвої підготовки. Різноманітність підходів до цього явища свідчить про важливість проблеми та її складність.

Показано, що однією з практичних цілей навчання іноземної мови у вищій школі є оволодіння діалогічним мовленням як видом мовленнєвої діяльності. Достатньо дослідженими виявились психологічні та лінгвістичні особливості діалогічного мовлення (Ніколаєва, Бігич, та ін., 1999, с.146–148).

Навчання професійного читання та письма як наукова проблема також досліджувалася у той період доволі інтенсивно. Дослідники одноставно визнавали, що читання є найважливішим засобом навчання іноземної мови. Розвиток швидкості читання іноземною мовою можна забезпечити інтенсивним тренуванням. Ці тренування не повинні припинятися навіть після завершення курсу навчання (Бородіна, Бовчалюк, 2000).

Важлива роль на етапі оволодіння грамотою приділялася письмовим вправам з каліграфії, лексичним та граматичним вправам. Недостатньо розробленою у досліджуваний період була проблема формування у студентів писемного професійного мовлення ділового листування, необхідність вирішення якої була обумовлена практикою – розвитком бізнесових структур та потребою вести ділове спілкування з іноземними фірмами. Особливо гостро вище зазначена проблема проявилася у економічній вищій освіті.

У зв'язку з приєднанням України до Бонського процесу виникла низка нових

проблем у підготовці викладачів та учителів іноземних мов. Новації і нововведення насамперед стосувалися процесуальної частини навчального процесу.

Головні пошуки українських дослідників були зосереджені навколо центральної проблеми – забезпечення активного вивчення іноземних мов (Модернізація вищої освіти, 2004).

З розповсюдженням комп'ютерів удосконалювалися інформаційні технології у вивченні іноземних мов. Персональні комп'ютери почали використовувати на всіх етапах навчання і для вирішення найрізноманітніших завдань – пред'явлення матеріалу, тестування досягнень тощо. Серед прийомів досягнення активізованого впливу комп'ютерного навчання чільне місце приділялося створенню комунікативної ситуації. На відміну від пред'явлення, яке виконується викладачем, машина пропонувала рольове виконання. Звучання супроводжувалося зоровою опорою: на екрані великим планом транслявалося динамічне зображення учасників бесіди з чітко вираженою семантичним зв'язком їхньої міміки і жестів з конкретними висловлюваннями. Обставинні компоненти комунікативної ситуації також відображались на екрані. Поряд з екстралінгвістичними засобами семантизації після кожної фрази на іноземній мові пропонувався усний переклад. Дослідженнями було доведено, що завдання підвищення ефективності навчання можна вирішувати за допомогою ПК, використовуючи при цьому технологію, що прийнята в інтенсивному навчанні. Було визначено, що досконалі комп'ютерні програми з використанням потужностей комп'ютерної графіки можуть забезпечити запам'ятовування до 80–90% навчального матеріалу за два спарених заняття (Носенко, 2001).

Після 1991 року у навчанні іноземних мов в Україні почали широко використовувати мультимедійні комплекси. Найкращі з них навчали вимови, граматики, лексики в діалогах, сценках (із застосуванням відео), іграх, вправах. У середині 90-х років в Україні розпочалося створення аудіокниг, які розглядалися як ефективний допоміжний засіб у навчанні іноземних мов.

У цей період розпочалося застосування комп'ютерів, підключених до мережі Інтернет. Упроваджуються нові технології навчання: відеокomp'ютерні системи, мультимедійні технології, технологія віддаленого (дистанційного) навчання (Руденко-Моргун, 2001).

У процесі дослідження було встановлено, що використання техніко-дидактичних можливостей комп'ютера для активізації

навчально-пізнавальної діяльності вирішує наступні завдання: а) керівництво самостійною пізнавальною діяльністю студентів; б) пояснення нового навчального матеріалу; в) контроль навчальної діяльності і тестування знань, умінь і навичок; г) підготовка і обробка різної текстової інформації; д) збереження інформації; е) забезпечення активної комунікативної діяльності, взаємодія з віддаленими комунікантами; є) забезпечення безперервного зворотного зв'язку. Використання мультимедійних комплексів, на думку українських дослідників, значно сприяє підвищенню ефективності навчання насамперед через нові засоби мотивації і стимулювання пізнавальної діяльності студентів. Дослідження підтверджують ефективність дистанційного навчання іноземним мовам за умови його належної організації. Було виявлено позитивне ставлення студентів до роботи в дистанційному середовищі. Серед інших новацій, що позитивно позначалися на вивченні іноземних мов, було визначено використання відео та ігрових методів.

**Висновки.** Реформування сучасної системи вищої освіти України згідно з вимогами Болонського процесу вимагає пошуку нових підходів до організації мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, здатних професійно володіти кількома мовами, бути конкурентоспроможними на світовому ринку праці. У цьому контексті актуальним є аналіз теоретичних і практичних надбань у системі вивчення іноземних мов у ЗВО незалежної України у 1991–2000 рр.

У процесі дослідження визначено певну різницю у методологічних основах організації процесу мовленнєвої підготовки студентів ЗВО України досліджуваного періоду в порівнянні з теперішнім часом. З'ясовано, що подальший розвиток отримали напрацювання теоретиків і педагогів практиків, які були започатковані у радянський період.

Виокремлено і проаналізовано основні теоретичні підходи до організації процесу мовної підготовки у ЗВО України з 1991 по 2000 роки ХХ ст.: структурно-функціональний, діяльнісний, комунікативний, проблемний, технологічний, особистісно-орієнтований.

Розкрито суть і зміст поняття «технологія вивчення іноземних мов». Зроблено висновок, що технології вивчення іноземних мов – це послідовне, раціональне втілення у практику заздалегідь спроектованого комплексу взаємодіючих принципів, засобів, методів і прийомів організації спрогнозованого навчально-виховного процесу.

Дослідження процесу технологізації вивчення іноземних мов у ЗВО України з

1991 по 2000 роки ХХ ст. дозволило виділити два основні його напрями: застосування різноманітних аудіовізуальних технічних засобів у навчальному процесі та інтенсифікація процесу вивчення іноземних мов за рахунок підвищення активності і самостійності студентів, підготовки позитивної мотивації останніх до навчальної діяльності.

За першим напрямом масове використання різноманітних засобів навчання, у тому числі й технічних аудіовізуальних (діафільмів, кінофільмів, магнітофонів, лінгафонних пристроїв, відеомагнітофонів, електронних дошок, персональних комп'ютерів, мультимедійних засобів) на різних етапах навчального процесу сприяло активізації мовленнєвої діяльності студентів.

Другий напрям розвитку технологій навчання іноземним мовам пов'язаний із розробкою і впровадженням у практику технологій активного навчання іншомовному спілкуванню, розвитку монологічного і діалогічного мовлення, навчання професійного читання та письма.

Встановлено, що в системі мовленнєвої підготовки використовувались як загальнопедагогічні технології (інформаційні, проблемного навчання, ігрові, інтерактивні), так і предметно-методичні (технологія активного навчання іншомовному спілкуванню, розвитку монологічного і діалогічного мовлення, навчання професійного читання та письма), які можуть бути реалізовані лише у системі мовної підготовки.

Проаналізовано структуру, зміст та навчально-методичне забезпечення технологій викладання іноземних мов у вищій школі України.

Розвиток технологій вивчення іноземних мов в українській вищій школі 1991–2000 рр. базувався на досягненнях попереднього радянського періоду, мав на меті подальший розвиток підходів, спрямованих на досягнення традиційних цілей – забезпечення високої ефективності вивчення іноземних мов. Разом з тим, процес було реорганізовано на принципах гуманізму та демократизму.

Виявлено сучасні тенденції щодо розвитку технологій вивчення іноземних мов у вищій школі. Серед них – подальше впровадження технічних засобів у навчальний процес, тобто розвиток інформаційних технологій викладання іноземних мов. Застосування інформаційних технологій у ЗВО сприяє розвитку дистанційної форми вивчення іноземних мов. У процес навчання впроваджуються європейські стандарти і критерії якості вищої освіти.

Головна увага зосереджується на забезпеченні самостійності студента у навчальному процесі і активному вивченню іноземних мов.

Розпочався процес створення професійно-орієнтованих підручників для інтенсивного читання студентами ЗВО, скомпонованих за принципами інтерактивності та проблемності.

#### Список бібліографічних посилань

- Бородина, Бовчалюк, 2000 – Бородина, Г.І., Бовчалюк, Я.П. (2000). Система і характер вправ професійно-орієнтованого підручника для інтенсивного навчання читання. *Іноземні мови*, 3: 37–39.
- Гапонова, 1996 – Гапонова, С.В. (1996). Навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи. *Іноземні мови*, 2: 9–17.
- Карловська, 2006 – Карловська, Г.В. (2006). Основні етапи розвитку викладання іноземних мов у вищій школі (1975–2000 рр.) *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Науковий збірник [Умань]*, 15: 157–166.
- Модернізація вищої освіти, 2004 – Модернізація вищої освіти України і Болонський процес (2004): Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. Київ. 24 с. URL: [http://library.zntu.edu.ua/Bolon\\_process/modern\\_v\\_osvitu.pdf](http://library.zntu.edu.ua/Bolon_process/modern_v_osvitu.pdf) (дата звернення: 3.02.2024).
- Ніколаєва, Бігич, та ін., 1999 – Ніколаєва, С.Ю., Бігич, О.Б. та ін. (2002). Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ: Ленвіт, 328 с.
- Ніколаєва, та ін., 1997 – Ніколаєва, С.Ю., Гринюк, Г.А., Олійник, І.І., Метьолкіна, О.Б., Постнікова, Н.К., Онищенко К.І., Щербак Л.П. (1997). Сучасні технології навчання іншомовного спілкування. Київ: Ленвіт. 96 с.
- Носенко, 2001 – Носенко, Э.Л. (2001). Використання ІТ в освіті. *Освіта*, 7: 16–18.
- Педагогічні технології, 2019 – Педагогічні технології (2019). URL: [https://medmuv.com/kafedra/internal/distance/lectures\\_stud/Українська/1 курс/Основи педагогіки/08. Педагогічні технології.htm](https://medmuv.com/kafedra/internal/distance/lectures_stud/Українська/1 курс/Основи педагогіки/08. Педагогічні технології.htm) (дата звернення: 3.02.2024).
- Педідеї, 2020 – Педідеї «Розвиток творчих здібностей учнів на уроках трудового навчання» (2020). *На урок: освітній проект*. URL: <https://naurok.com.ua/pedide-rozvitok-tvorchih-zdibnostey-uchniv-na-urokah-trudovogo-navchannya-75098.html>.
- Руденко-Моргун, 2001 – Руденко-Моргун, О.І. (2001). Комп'ютерні технології як нова форма навчання. *Іноземні мови в школі*, 2: 12.
- Скалій, 2003 – Скалій, А.І. (2003). Використання технологій у формуванні проф. компетенції майбутніх вчителів. *Іноземні мови*, 4: 5–9.

#### References

- Borodina, G.I., Bovchalyuk, Y.P. (2000). The system and nature of exercises of a professionally-oriented textbook for intensive reading training. *Foreign languages*, 3: 37–39. [in Ukr.].
- Gaponova, S.V. (1996). Learning to understand audio texts of senior high school students. *Foreign languages*, 2: 9–17. [in Ukr.].
- Karlovskaya, H.V. (2006). The main stages of the development of teaching foreign languages in higher education (1975–2000). *Psychological and pedagogical problems of rural schools. Scientific collection [Uman]*, 15: 157–166 [in Ukr.].
- Stepko, M.F., Bolyubash, Ya.Ya., Levkivskiy, K.M., Sukharnikov, Yu.V. (2004). Modernization of higher education in Ukraine and the Bologna Process: Materials for the first lecture. In M.F. Stepko (ed.). Kyiv. 24 p. Retrived 03/02/2024, from [http://library.zntu.edu.ua/Bolon\\_process/modern\\_v\\_osvitu.pdf](http://library.zntu.edu.ua/Bolon_process/modern_v_osvitu.pdf) [in Ukr.].
- Nikolayeva, S.Yu., Bigich, O.B., et al. (2002). Methods of teaching foreign languages in secondary educational institutions: textbook. 2nd edition, corrected and revised. Kyiv: Lenvit. 328 p. [in Ukr.].
- Nikolayeva, S.Y., Hryniuk, G.A., Oliynyk, I.I., Metyolkina, O.B., Postnikova, N.K., Onishchenko, K.I., Shcherbak, L.P. (1997). Modern technologies of teaching foreign language communication. Kyiv: Lenvit. 96 p. [in Ukr.].
- Nosenko, E.L. (2001). Use of IT in education. *Education*, 7: 16–18. [in Ukr.].
- Pedagogical technologies (2019). Retrived 03/02/2024, from [https://medmuv.com/kafedra/internal/distance/lectures\\_stud/Ukrainian/1 course/Basics of pedagogy/08. Pedagogical technologies.htm.old](https://medmuv.com/kafedra/internal/distance/lectures_stud/Ukrainian/1 course/Basics of pedagogy/08. Pedagogical technologies.htm.old) [in Ukr.].
- Ped. ideas “Development of students' creative abilities in labor training lessons” (2020). Retrived 03/03/2024, from <https://naurok.com.ua/pedide-rozvitok-tvorchih-zdibnostey-uchniv-na-urokah-trudovogo-navchannya-75098.html> [in Ukr.].
- Rudenko-Morgun, O.I. (2001). Computer technologies as a new form of education, *Foreign languages at school*, 2: 12. [in Ukr.].
- Skaliy L.I. (2003). The use of technologies in the formation of prof. competencies of future teachers. *Foreign languages*, 4: 5–9 [in Ukr.].

#### KARLOVSKA Hanna

Teacher of the Department of Foreign Languages and International Communication,  
Cherkasy State Technological University

#### IMPROVEMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TECHNOLOGIES IN HIGH SCHOOLS OF UKRAINE (1991–2000)

**Summary.** The historical-pedagogical aspects of foreign languages study technologies at the Ukrainian higher educational establishments in 1991–2000 of the 20<sup>th</sup> century have been researched. The basic processes of foreign languages study at the Ukrainian higher school technologies formation and development of this period have been determined and characterized on the basis of scientific literature, documents and pedagogical analysis.

The basic theoretical approaches to the process of foreign languages study at Ukrainian higher school in 1991–2000 of the 20<sup>th</sup> century have been distinguished and analyzed: structural-functional, active, communicative, problematical, technological and personally oriented.

The meaning of the concept «foreign languages study technologies» has been revealed. It was denoted as suc-

cessive rational embodiment in practice of planned beforehand complex of interactional principles, means, methods and ways of the prognosticated educational process.

Foreign languages study technologies have been improved by new scientific approaches, ideas and practical experience during all the investigated period.

The research has shown that conceptual ideas of foreign languages study process renewal which were worked out in 1991–2000 years became the basis of the functioning and development of the modern system of foreign languages study at higher school.

The purpose of the study is a retrospective analysis of the structure, features of the development and application of foreign language learning technologies in Ukrainian

higher education institutions during 1991–2000 of the 20th century and the identification of trends in their development. To achieve the goal, the following tasks were defined: 1) to define the conceptual and terminological apparatus of the research problem; 2) to analyze the structure, content and educational and methodological support of foreign language learning technologies in higher education in Ukraine during 1991–2000 of the 20th century; 3) to study and justify modern trends in the development of technologies for learning foreign languages in higher education in Ukraine. 4) to determine effective foreign language learning technologies in the research period that can be adapted to the educational process of higher education institutions according to the requirements of the Bologna Convention. The object of the research is pedagogical theory and practice of foreign language learning in higher educational institutions of Ukraine in the period from 1991 to 2000. The subject is the structure, features of the development and implementation of foreign language learning technologies in Ukrainian universities in 1991–2000 of the 20th century.

**Methods.** The main research method is the theoretical and methodological analysis of pedagogical heritage. The research methodology includes the study of literary sources, theoretical generalization and modeling of the educational process. In accordance with the historical-pedagogical research specifics, a retrospective analysis of the scientific and methodological literature on the problems of organizing the foreign languages study in higher education and a historical approach to its consideration was used. The possibilities of analysis and synthesis, differentiation and integration, comparison and other methods of logical identification of features were applied. A structural-functional analysis was used to identify the

scientific and methodological principles of teaching foreign languages, trends in technology development, and the process of implementing new developments into pedagogical practice.


The results. The literature analysis showed that the system of foreign languages teaching in modern system of higher education is developing on the achievements of previous years. Ukrainian scientists continue to develop new technologies for learning foreign languages, and in some aspects their achievements are quite significant.


**Originality.** The development of the foreign languages effective teaching of Ukrainian students at higher establishments in 1991–2000 years was analyzed. It has been proved that ensuring continuity between modern research in the development and implementation of new technologies for learning foreign languages and previous searches and achievements in this field is an important condition for progressive development of modern pedagogical technologies.

**Conclusions.** The analysis of foreign language teaching technologies at Ukrainian higher education establishments in the period from 1991 to 2000 showed that the development of effective modern innovative approaches to the study of foreign languages is impossible without a perfect knowledge of prehistory, scientific and pedagogical heritage, and historical assets in various fields of pedagogical knowledge.

**Keywords:** foreign languages study technologies, process of foreign languages study, higher education institution, stages of activity.

Одержано редакцією 14.02.2024  
Прийнято до публікації 01.03.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-133-139>

 <https://orcid.org/0000-0001-8433-6764>

### ОЛІЙНИК Оксана

аспірантка третього року навчання Докторської школи,  
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка  
e-mail: o.oliinyk.asp@kubg.edu.ua

УДК 373.011.3-051:001.895].014.6:005.59(045)

## БАР'ЕРИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

У статті досліджено поняття «бар'єри інноваційної діяльності вчителя закладів загальної середньої освіти» та альтернативи цієї дефініції серед вітчизняних науковців.

Розглянуто їхній поділ на зовнішні та внутрішні й деталізовано специфіку кожної тематичної групи.

Подано стратегічні напрямки усунення перешкод реалізації нового в педагогічній діяльності.

Запропоновано низку системних заходів, які сприяють подоланню бар'єрів інноваційної діяльності на прикладі ліцею «Educator» міста Києва.

**Ключові слова:** інновація; інноваційна діяльність; бар'єри здійснення інноваційної діяльності; вчитель закладів загальної середньої освіти.

**Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дуже часто нова ідея на шляху до реалізації натрапляє на різні перешкоди, які унеможливають її втілення. Однією з причин цього є різноманітні бар'єри, які стають на заваді

в діяльності вчителя. Наукова література демонструє чималу кількість напрацювань із цієї тематики. Так, Л. Артемова, І. Бех, І. Дичківська, І. Підласий, Т. Рожко-Павлишин, Г. Сиротенко, Т. Сулима, Н. Торба розглядали причини гальмування інноваційної діяльності вчителя та шляхи зміни такої ситуації. Серед зарубіжних дослідників цьому питанню увагу приділяли Е. Бос, М. Кіпніс, А. Хайем.

**Метою статті** є дослідження бар'єрів, які стають на заваді під час упровадження інновацій у професійну діяльність учителя, а також способи їх усунення.

**Виклад основного матеріалу.** Науковий дискурс нині репрезентує три модифікації світу. Перший із них хронологічно був у першій половині ХХ століття й мав назву SPOD. Розшифровуючи з англійських слів, «steady» означає «стійкий», «predictable» – «передбачуваний», «ordinary» – «простий», «definite» – «визначений». Дійсність у такому світі більш стійка та прогнозована, відпо-

відно, легше будувати плани на довгострокову перспективу. На зміну цьому виміру приходить нова дефініція VUCA, яка відзначається змінністю траєкторії руху й плінністю, а отже, нижчим рівнем стабільності. Такий світ volatility (нестабільний), uncertainty (невпевнений), complexity (складний), ambiguity (двозначний). Сфера освіти гнучко адаптувалася до таких змін й активно упроваджувала розвиток таких компетентностей: vision (візія), understanding (розуміння), clarity (ясність), agility (швидкість). Із 2020 року світ суттєво трансформувався під впливом пандемії, а в Україні великі зміни спровокувало ще й повномасштабне вторгнення росіян. Нині ж маємо нову модифікацію – BANI.

Цей термін було запропоновано провідним науковим співробітником Інституту майбутнього Джеймсом Кашіо у роботі «Перед обличчям епохи хаосу». Дійсність у такому вимірі порівнюють із паром і наділяють такими характеристиками: brittle (крихкість), anxious (тривожність), nonlinear (нелінійність), incomprehensible (незрозумілість). Такі модифікації світу суттєво впливають на освітній простір, актуалізуючи потребу якісних змін в організації процесу навчання. Важливу роль у цьому відіграє спроможність педагога професійно здійснювати інноваційну діяльність, відмовляючись від традиційних методів упровадження освітніх цілей, натомість віддаючи перевагу інноваційному підходу до роботи.

Інноваційна діяльність – важлива складова роботи вчителя, проте вона не завжди лежить у когнітивній площині. Часто на заваді впровадження нового стають різноманітні фактори, які гальмують або ж унеможливають цей процес. У науковому дискурсі їх називають по-різному, зокрема «антиінноваційні бар'єри», «ситуації утруднення». Так, науковиця І. Дичківська оперує поняттям «антиінноваційні бар'єри» й називає цим визначенням зовнішні або внутрішні перешкоди, які заважають здійсненню інноваційної діяльності (Дичківська, 2004, с. 255). Дослідниця робить поділ на зовнішні та внутрішні бар'єри. Такої ж думки дотримуються науковці В. Корнещук та О. Кравчук.

Серед першої категорії І. Дичківська виокремлює соціальні (стереотипність мислення, несумісність нового з уже наявним суспільним досвідом і цінностями); організаційні (відсутність підтримки від керівництва чи протидія нововведенням, труднощі з їх адміністративним координуванням); методичні (брак методичного забезпечення та недостатня поінформованість щодо ал-

горитмів упровадження інновації в педагогічну діяльність); матеріально-технічні (відсутність умов для реалізації нововведень, нераціональне навантаження вчителів, відсутність фінансового чи будь-якого іншого стимулу). Серед внутрішніх І. Дичківська вирізняє психологічні бар'єри, які стосуються особистості вчителя й приховують глибинні особистісно-професійні проблеми. Ця група перешкод провокує стан пасивності педагога й гальмує здійснення інноваційної діяльності (Дичківська, 2004, с. 258). Вона має такі особливості вияву: негативні психічні стани (тривога, страх, фрустрація, заперечення, відчуження та ін.), зумовлені нововведенням; дії чи судження, які демонструють негативний психічний стан стосовно інновації. В. Корнещук наголошує на тому, що наявність внутрішніх бар'єрів зумовлена переважанням у діяльності вчителя вказівок, через які відбувається уніфікація діяльності, формування у свідомості стереотипів, які пригнічують творчу активність, нівелюють прагнення до передових ініціатив (Корнещук, 2019, с. 151).

Т. Рожко-Павлишин теж послуговується поняттям «антиінноваційні бар'єри», пояснюючи його як зовнішній або внутрішній чинник-перешкода, яка заважає впровадженню інноваційної діяльності (Рожко-Павлишин, 2023, с. 97).

Сформулюємо власне розуміння досліджуваного поняття. Для початку з'ясуємо значення слова «бар'єр».

Відповідно до академічного тлумачного словника, це те, що перешкоджає здійсненню, розвиткові чого-небудь (Словник, 1970, с. 105). У контексті психології спираємось на визначення М. Соцької: «психологічні бар'єри – це психологічний стан, що проявляється в неадекватній пасивності людини й перешкоджає виконанню нею тих або інших дій. Емоційний механізм психологічних бар'єрів полягає в підсиленні негативних переживань та установок – страху, сором'язливості, почуття провини, тривоги, низької самооцінки, що асоціюються з новим завданням» (Соцька, 2013, с. 264).

Л. Ярославська у контексті освіти бар'єром називає складне багатоаспектне педагогічне явище, спровоковане факторами як зовнішнього, так і внутрішнього характеру та характерне для усіх суб'єктів освітнього процесу, яке стає перешкоджаючим та стримуючим фактором в інноваційному процесі (Ярославська, 2010, с. 16). На нашу думку, префікс «анти-» у такому контексті використовувати недореч-

но, оскільки поняття «бар'єр» уже містить значення заперечення й перешкоди. Пропонуємо вживати визначення «бар'єри інноваційної діяльності вчителя» й розуміємо під ним сукупність обставин (матеріального й нематеріального характеру), які суперечать реалізації інновацій у професійній діяльності педагога, можуть носити системний характер й залежати від внутрішніх та зовнішніх факторів.

Нам імпонує точка зору І. Беха, який стверджує, що вміння долати труднощі, які перешкоджають діяльності педагога, є складовою професійного зростання вчителя й етапом становлення його фахової самосвідомості, а також елементом готовності до інноваційної діяльності. Коли вчитель усвідомлює бар'єри у своїй роботі й починає працювати над їх усуненням, це сприяє формуванню психологічних новотворень, зокрема досвіду, індивідуалізації, зміні провідних психологічних механізмів на різних етапах професійного становлення, а також поліпшенню «Я – концепції» (Бех, 2003, с.3).

Ми також схилиємося до поділу бар'єрів на зовнішні та внутрішні й деталізуємо їх. На базі ліцею «Educator» (м. Київ) нами було проведено курс підвищення кваліфікації вчителів «Інноваційні аспекти діяльності педагога», у ході якого виявлено перешкоди в імплементації нового у власну професійну діяльність. Проведене на початку опитування дало змогу виявити ключові причини (запропоновані варіанти, множинність вибору), які гальмують упровадження в роботі. Серед них:

- недостатнє матеріальне забезпечення – 23,5%;
- надмірна насиченість навчального матеріалу – 17,6%;
- психологічна неготовність учнів сприймати інновації – 0% ;
- поспішне впровадження – 5,9% ;
- консерватизм учителів – 23,5% ;
- погане володіння комп'ютером – 17,6 %;
- недостатня обізнаність щодо інноваційних технологій – 47,1% ;
- недостатність часу – 35,3%;
- війна в Україні – 0%.

Серед внутрішніх суперечностей, які гальмують інноваційну діяльність, маємо такі показники:

- невпевненість у позитивному результаті – 29,0%;
- сумніви щодо власної успішності в інноваційній діяльності – 35,3%;
- супротив до витрати часу й відсутність усвідомлення серед інших енергозатратності впровадження нового в діяльність – 47,1%;

- невпевненість у тому, що нове буде кращим від уже традиційного – 11,8%;
- жодних внутрішніх суперечностей – 23,5%.

Після проведеного тестування учасники курсу, працюючи в групах, зупинилися на традиційному поділі бар'єрів та поділилися власним досвідом.

Так, до зовнішніх педагога зарахували:

- 1) брак часу через нерівномірне навантаження вчителів і невміння раціонально розподілити свою діяльність;
- 2) наявність платних ресурсів, необхідних для впровадження інновацій, та відсутність технічного забезпечення;
- 3) бюрократія, тобто потреба попереднього опрацювання й подальшого заповнення документації, необхідної для впровадження інновації, звітування про її результативність;
- 4) адміністративний супротив: протидія керівництва закладу впровадженню змін;
- 5) відсутність матеріальних стимулів, які часто є мотиваційним фактором.

Серед внутрішніх вчителі відзначили:

- 1) відсутність бажання, внутрішнього ресурсу й мотивації щось змінювати;
- 2) власну методичну необізнаність та брак поінформованості в галузі педагогічної інноватики (недостатність знань і досвіду щодо різноманітних методик викладання та страх про це сказати);
- 3) інертність учнів, яка часто демотивує впроваджувати щось нове;
- 4) недостатня розвиненість власного творчого потенціалу, негнучкість мислення;
- 5) невідрефлексований попередній негативний досвід;
- 6) невпевненість у підтримці серед колективу;
- 7) модель поведінки у колективі (конформізм, страх бути «білою вороною»).

Такі бар'єри викликають опір у педагогічних працівників. Про це пише також дослідниця О. Сиротенко й пояснює його маркери. Серед них відмова участі в інновації, імітація процесу впровадження новації з одночасним демонструванням її неефективності; консервативний до новацій досвід роботи; специфіка мислення педагогів, яка виявляється в побутових уявленнях про власну професійну діяльність (Сиротенко, 2006, с. 50). Така позиція є цілком природною й мотивується специфікою адаптації до нових умов, прагненням не виходити із зони комфорту, страхом невідомого й наявними життєвими стереотипами.

Дослідники І. Бех та О. Сиротенко додають, що одним із виявів супротиву долучатись до інноваційної діяльності можуть бути стереотипи педагогічного менталітету.

Серед них фрази типу: «Це у нас уже є» (акцентування на подібності новації з уже наявною й нівелювання потенційної користі); «Це у нас не вийде» (завчасне програмування новації на невдачу); «Це не вирішує наших проблем» (радикальний супротив новому без наявності альтернативної пропозиції); «Це вимагає доопрацювання» (прискіпливий пошук недоліків, акцентування на неготовності до застосування); «Тут не все рівноцінне» (пропозиція вилучити елементи новації, що надалі може призвести до послаблення інноваційного потенціалу проєкту); «Є й інші пропозиції» (конкуренція новаційним ідеям) (Бех, 2003, с. 4; Сиротенко, 2006, с. 51).

Подолати бар'єри, які заважають інноваційній діяльності, можливо лише завдяки системному підходу, а саме в тісній взаємодії адміністративної освітньої команди та вчителів одночасно. Прагнення долучитися до інноваційної діяльності, бути рушієм змін і виходити зі стану професійної стагнації, перш за все, залежить від особистості вчителя. А. Хоружа наголошує на важливості психологічного контексту, а саме мотивації та волі особистості як ключових каталізаторів виникнення інновації. Науковиця, розглядаючи психологічну природу переходу знань в інновацію, звертає також увагу на психологічну й особистісну готовність людини – «багатостороннє, ієрархічне утворення особистості, що містить сукупність компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний), які у комплексі дозволяє суб'єкту успішно здійснювати професійну діяльність» (Хоружа, 2021, с. 109). Досліджуючи згадані компоненти, А. Хоружа стверджує, що провідним серед них є рефлексивний. Тож коли вчитель починає запроваджувати новаційні елементи у власну діяльність, важливо здійснювати саморефлексію, адже це важливий інструмент професійного самопізнання й самоаналізу.

І. Бех акцентує на тому, що передусім потрібно приділяти основну увагу розвитку саморегуляції, яка передбачає цілеспрямоване формування й створення умов для вияву готовності об'єктивно сприймати вимоги інших, спроможності аналізувати ситуацію та власні можливості, успішно виконувати вимоги, рефлексувати й надалі планувати діяльність (Бех, 2003, с. 4–5). Крім того, науковець стверджує, що важливою є також і групова робота, зокрема тренінгові психологічні ігри як мінімодель педагогічних ситуацій. Завдяки такому виду діяльності вчитель зможе розширити власну обізнаність про себе, налаштувати комунікацію з іншими, одержати відгук на

власну роботу й спонукати до саморозвитку (Бех, 2003, с. 4–5).

Інноваціям суттєво заважають консервативні документація та інструктаж, суворе документальне регламентування. Це часто є немотивованою витратою часу, оскільки важкість формулювання наказів чи розпоряджень потребує глибокого осмислення й розуміння. Часто вже на етапі планування новації й усвідомлення потреби ведення документації педагог втрачає мотивацію діяти через особистий психологічний бар'єр, який виявляється в небажанні, невпевненості, страхові та ін. Це реакція самозахисту людини, типова для будь-якого кризового стану. Якщо спростити документоване фіксування процесу реалізації новаційного проєкту та попередній нормативний інструктаж, частина вчителів більш охоче виявлятиме бажання впровадити зміни у власну діяльність.

Коли інновацію реалізують у більших масштабах, ніж урок та діяльність одного вчителя, важливо так само дотримуватися системності в діях. Йдеться про цілісність упровадження, а не епізодичність. Оскільки новація, не реалізована до логічного завершення, повністю нівелює роботу всіх учасників, залучених до неї. Подібним до цього є створення штучного стану постійного упровадження чи паралельна реалізація кількох новацій. Це гальмує позитивний результат діяльності й демотивує фахівців, які докладають свої зусилля.

О. Сиротенко, розглядаючи проблему подолання бар'єрів інноваційної діяльності репрезентує ряд індивідуальних та групових психотехнологій. Останні ж вважає найбільш ефективними, оскільки оточення – один із найдієвіших інструментів соціально-психологічного впливу на особистість. Взаємодія з іншими за умови якісної організації цього процесу покращує комунікативні навички, дозволяє побачити спільність проблем, поділитися досвідом й одержати зворотний зв'язок. Дослідниця радить такі вправи: «Хто я?» (знайомство й самоідентифікація), «Потерпілі в корабельній аварії» (розвиток навички пошуку консенсусу), «Індивідуальне малювання» (залучення творчості у вияві свого стану), «Парне малювання» (дослідження міжособистісних взаємин), «Групове малювання» (виявлення рольових взаємин у групі та впливу одне на одного), «Пластліновий світ» (виявлення ціннісних орієнтирів колективу) та ін. (Сиротенко, 2006, с.53–54).

Науковиця О. Кравчук висловлює думку про те, що подолання бар'єрів в інноваційній діяльності залежить від керівника освітнього закладу та від адміністрації. Вона



стверджує, що одними з управлінських завдань є формулювання цілей інноваційного розвитку, оцінки його реалізації, відстеження загроз, які можуть суттєво погіршити механізм реалізації інноваційної стратегії. Важливим у діях керівника є те, що прийняття інновацій має відбуватися без супротиву й з урахуванням ціннісних орієнтацій колективу. Упровадження новації має бути зрозумілим кожному, хто до цього залучений, не перевантажений бюрократичними процедурами, передбачати кваліфіковану допомогу задіяним. Перед упровадженням нового в закладі керівник має поінформувати працівників про плановані дії, пояснити їхню сутність, логіку й аргументовано довести в них потребу (Кравчук, 2021, с. 38–40).

О. Кравчук наголошує на тому, що для подолання супротиву до впровадження інновацій, адміністрації закладу освіти варто організувати спеціально сплановані заходи, спрямовані на підвищення професійної компетентності вчителів, створенні умов мотивації ініціювати й реалізувати інновації в професійну діяльність, вивчати передовий досвід колег та вдосконалювати власну професійну майстерність. Вона пропонує такі напрями організації роботи з подолання психологічних бар'єрів до інноваційної діяльності у вчителів: 1) зміна ціннісних орієнтацій викладачів; 2) корекція мотивації членів педагогічного колективу, проєктування нових взірців особистісної поведінки викладачів; 3) формування готовності членів педагогічного колективу до інноваційної діяльності. Для цього варто здійснити деталізований моніторинг, мета якого полягатиме у виявленні рівня готовності сприймати й генерувати нове в діяльності (Кравчук, 2021, с. 39).

Д. Гладка, І. Хом'юк задля подолання бар'єрів на шляху реалізації інновацій та для активізації інноваційної діяльності радять усунути такі фактори:

- страх публічного висловлювання думок та ідей;
- наявність ускладнень, які пов'язані з роботою за новими підходами;
- доляльне ставлення до авторитетів, які відмовляються розвиватися та необ'єктивно критикують оригінальні підходи (Гладка, Хом'юк, 2021).

Т. Рожко-Павлишин пропонує власні заходи для подолання бар'єрів в інноваційній діяльності у закладі дошкільної освіти. Вважаємо їх універсальними й можливими для застосування в закладах загальної середньої освіти. Серед них:

- системне вивчення стану теорії та практики освітньої інноватики;

- забезпечення можливості реалізації педагогам своїх здібностей та самореалізації;

- створення творчої атмосфери, здорового соціально-психологічного клімату в колективі;

- утвердження демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій;

- раціональне планування навантаження працівників задля уникнення перевантаження;

- стимулювання до підвищення загальної культури;

- уміння керівника помічати, розвивати й цінувати унікальні професійні й особисті риси працівників;

- забезпечення соціального захисту вихователя, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та естетичних умов його праці (Рожко-Павлишин, 2023, с.99).

Звернімо увагу на досвід київського ліцею «Educator», який має систему інструментів для залучення вчителів до інноваційної діяльності:

- 1) мотиваційна складова: преміювання вчителів залежно від досягнення, організація додаткового навчання в Україні та за кордоном для обміну досвідом і залучення нових тенденцій освіти в діяльність ліцею;

- 2) допомога адміністративної команди з документацією, організаційними моментами, технічним і матеріальним забезпеченням, необхідними для імплементації нового в педагогічну діяльність;

- 3) ініціювання взаємодії з іншими освітніми закладами, які сприяють обміну досвідом та кооперуванню для впровадження змін в освітньому процесі;

- 4) системність організації інноваційної роботи на всіх рівнях: адміністративно-управлінському, в межах методичних об'єднань, в міжособистісній взаємодії;

- 5) проведення стратегічних сесій із плануванням інноваційних проєктів та цілепокладанням на чверть/семестр/рік;

- 6) здійснення групових супервізій та рефлексій чверті/семестру/року із залученням зовнішніх експертів;

- 7) моніторинг якості реалізації інноваційних проєктів;

- 8) підтримання здорового мікроклімату в колективі завдяки початковому ознайомленню й подальшому коригуванню системи цінностей, місії та візії закладу, єдності в їх дотриманні, надання психологічної підтримки вчителям від коуча-психолога за потреби;

- 9) підтримка адміністративною командою та колегами потенційної інновації.

**Висновки.** Отже, інноваційна діяльність вчителя закладу загальної середньої освіти – важлива частина розвитку освіти в цілому. Вона потребує високого рівня готовності провадити таку діяльність, а це, в свою чергу, висуває потребу подолати бар'єри, які можуть виникати. Системна робота над зовнішніми й внутрішніми перешкодами, які стають на заваді реалізації нового в педагогічній діяльності, сприяють ефективному результату, який працює на майбутнє, а також створенню інноваційного середовища, сприятливого до змін.

#### Список бібліографічних посилань

- Бех, І. (2003) *Готовність педагога до інноваційної діяльності. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 13: 3–8. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/109>
- Дичківська, І. (2004) *Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник*. Київ: Академвидав. 352 с.
- Гладка, Д., Хом'юк, І. (2021) *Інновації та інноваційний викладач у системі вищої освіти. Молодь в науці: дослідження, проблеми, перспективи*. Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції студентів, аспірантів та молодих науковців (МН-2021), м. Вінниця, 01–14 травня 2021 р. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33843/Теза.%20Гладка%20Д.%20Хом'юк%20І.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник (2006) / Упорядник Г.О. Сиротенко. Полтава: ПОІППО. 124 с. (С. 49–53)
- Корнешук, В. (2019) *Інновативний потенціал сучасного педагога. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2: 150–153.
- Кравчук, О. (2021) *Управлінська діяльність з подолання антиінноваційних бар'єрів у закладах освіти. Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць*, 2(24): 36–43.
- Рожко-Павлишин, Т. (2023) *Управлінська діяльність директора щодо подолання антиінноваційних бар'єрів у закладі дошкільної освіти. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців: педагогічна та філологічна парадигми: матеріали Міжнародної науково-практичної міждисциплінарної конференції (м. Тернопіль, 11 травня 2023 року). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка. С. 96–100. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29208>*
- БАР'ЄР (1970). *Словник української мови: в 11 томах. Том 1. С. 105. URL: <https://sum.in.ua/s/bar.jer>*
- Соцька, М. (2013) *Подолання психологічних бар'єрів при впровадженні інновацій у навчальних закладах. Таврійський вісник освіти. № 3. С. 264–267.*
- Хоружа, А. (2021). *Соціально-психологічні аспекти переходу педагогічного знання в інновацію. Освітологічний дискурс*, 4(35): 103–117. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/39575/1/L\\_Khoruzha\\_OD\\_4\\_IS.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/39575/1/L_Khoruzha_OD_4_IS.pdf)
- Ярославська, А. (2010). *Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів та студентів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Харків. 244 с.*

#### References

- Beh, I. (2003). Teacher readiness for innovative activities. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 13: 3–8. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/109> [in Ukr.].
- Dychkivska, I. (2004). *Innovative pedagogical technologies: Educational manual*. Kyiv: Akademvydav. 352 p. [in Ukr.].
- Hladka, D., Khomiuk, I. (2021). Innovations and an innovative teacher in the system of higher education. *Youth in science: research, problems, prospects: Abstracts of reports of the All-Ukrainian scientific and practical Internet conference of students, postgraduates and young scientists (MN-2021), Vinnytsia, May 01–14, 2021*. Retrieved from <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33843/Теза.%20Гладка%20Д.%20Хом'юк%20І.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukr.].
- Innovative activities of the teacher: from theory to success. Informational and methodical collection (2006). In G.O. Sirotenko (Comp.). Poltava. (PP. 49–53) [in Ukr.].
- Korneschuk, V. (2019) *Innovative potential of a modern teacher. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2: 150–153 [in Ukr.].
- Kravchuk, O. (2021) *Management activities to overcome anti-innovation barriers in educational institutions. Problems of modern teacher training: collection of scientific works*, 2(24): 36–43 [in Ukr.].
- Rozhko-Pavlyshyn, T. (2023) *Managerial activity of the director in overcoming anti-innovation barriers in the preschool education institution. Formation of professional competence of future specialists: pedagogical and philological paradigms: materials of the International scientific and practical interdisciplinary conference (Ternopil, May 11 2023). Ternopil: TNPU named after V. Hnatyuk. (PP. 96–100). Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29208> [in Ukr.].*
- Barrier (1970). *Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes. Vol. 1: P.105*. Retrieved from <https://sum.in.ua/s/bar.jer> [in Ukr.].
- Sotska, M. (2013) *Overcoming psychological barriers when implementing innovations in educational institutions. Tavriyskyi herald of education*, 3: 264–267 [in Ukr.].
- Khoruzha, L. (2021). *Socio-psychological aspects of the transition of pedagogical knowledge to innovation. Educological discourse*, 4(35): 103–117. Retrieved from [https://elibrary.kubg.edu.ua/39575/1/L\\_Khoruzha\\_OD\\_4\\_IS.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/39575/1/L_Khoruzha_OD_4_IS.pdf) [in Ukr.].
- Yaroslavskaya, L. (2010). *Didactic conditions for overcoming pedagogical barriers in the process of educational cooperation between teachers and students: Theses of PhD Dissertation in Pedagogy. Sciences. Kharkiv. 244 p. [in Ukr.].*

#### OLYNYK Oksana

graduate student of the 3d year of study at the Doctoral School,  
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

#### BARRIERS TO INNOVATIVE TEACHER ACTIVITY AND WAYS TO OVERCOME THEM

**Summary.** The article contains an analysis of the researches of modern domestic scientists regarding the obstacles to the implementation of innovations in pedagogical activities. The author offers her own definition of "barriers to the innovative activity of a teacher of general secondary education institutions", and also considers alternatives to this definition in the scientific discourse. Obstacles to the introduction of innovations can be divided into external and internal.

The first can include those caused by external factors, in particular, lack of time, uneven workload of teachers, opposition from management, lack of material incentives, etc. Barriers related to the teacher's personality and his willingness to implement innovative activities are included in the external barriers. Among them are insufficient motivation, methodological ignorance, negative previous experience, a conservative model of behavior in the team, etc. These barriers were analyzed by the author both on the basis of scientific sources and thanks to the results of an


experiment conducted in the institution of general secondary education – the Lyceum "Educator" in the city of Kyiv.


During the implementation of the training course "Innovative aspects of the teacher's activity", the obstacles that arise during the implementation of innovative elements in the teacher's work were investigated in detail. The article also provides strategic directions for eliminating obstacles to the implementation of new things in pedagogical activity (individual and collective). A number of systemic measures are proposed that contribute to overcoming barriers to innovative activity, using the example of the "Educator" lyceum in Kyiv. In particular, options for the motivational component (rewarding teachers, organization of additional training), assistance of the adminis-

trative team, interaction with other educational institutions, strategic planning sessions of the institution's activities taking into account the individual professional trajectory of the teacher were considered; monitoring the quality of implementation of innovative projects; maintaining a healthy microclimate in the team, etc.

**Keywords:** innovation; innovative activity; barriers to implementing innovative activity; teacher of general secondary education institutions.

Одержано редакцією 01.02.2024  
Прийнято до публікації 18.02.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-139-145>

 <https://orcid.org/0000-0001-5317-6198>

### ПОЛІЩУК Роман

доктор філософії, старший викладач кафедри теорії та методики фізичної культури,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: romanpolishuk78@gmail.com

УДК 37:39]:613.7(091)(045)

## ФІЗИЧНЕ ЗДОРОВ'Я: НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС У РЕТРОСПЕКЦІЇ (аспект народної педагогіки)

У статті проаналізовано аспект народної педагогіки (етнопедагогіки) в контексті національного (українського) педагогічного дискурсу.

Відзначено, що людство протягом тисячоліть нагромадило великий досвід виховання і навчання поколінь, зокрема й у сфері фізичного здоров'я.

У роботі зауважено на міжнаціональному аспекті явища етнопедагогіки, майже синонімічних до неї понять народної педагогіки, рідинної педагогіки тощо, окреслено еволюцію емпіричного набуття досвіду народної педагогіки крізь століття (щодо фізичного здоров'я), фіксацію його в українській усній словесності й писаних книжних пам'ятках.

Найдетальніше проаналізовано різножанрові національні фольклорні джерела.

Окремим штрихом зауважено на християнізованих поняттях душі і тіла в контексті з фізичним здоров'ям, на ролі культивованих протягом століть народних ігор, воєнізованих вишколів, на певних типологічних паралелях у педагогіці європейських країн.

**Ключові слова:** фізичне здоров'я, народна педагогіка, етнопедагогіка, емпіричний досвід, особистість, всебічний розвиток.

**Постановка проблеми.** Глибинна історія України в теперішньому її географічному вимірі й у різносемантичних сегментах, у т.ч. й «педагогічна» історія, можна сказати, лише в останні десятиліття, на рубежі другого і третього тисячоліть, почала системно вивчатися в синхронному й діахронному зрізах. Звісно, актуалізація національного педагогічного дискурсу певним чином відбувалася в «державницькі» періоди нашої історії (козацька республіка, УНР), але, повторимося, системно й послідовно осмислюється тільки в наш новітній час. Ясна річ, що до контексту національного педагогічного дискурсу невід'ємно й

органічно включається і проблема фізичного здоров'я як фундаментальна складова гармонійного розвитку особистості. Різні законодавчо-нормативні документи виразно підтверджують це. Скажімо, в державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») серед основних шляхів реформування освіти декларується «подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел» (Історія української школи, 2003, с. 642). У ній же серед стратегічних завдань реформування освіти в Україні визначаються «Відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян української держави, формування освіченої творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я (курсів наш – Р.П.), забезпечення пріоритетності розвитку людини...» (Історія української школи, 2003).

У «Національній доктрині розвитку освіти» йдеться про вироблення національного характеру освіти й виховання, в якому серед інших пріоритетів називається «формування у молоді потреби та вміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури» (Історія української школи, 2003, с. 691). Тут же визначаються шляхи та засоби досягнення декларованої фізичної досконалості, яка досягається, зокрема, через пропаганду здорового способу життя, а також через розвиток дитячого та юна-

цького спорту і туризму (Історія української школи, 2003, с. 690–691).

Національний педагогічний дискурс нашого часу передбачає також активне залучення до освітньо-виховного процесу відповідного досвіду попередніх століть і поколінь. Відносно недавно тодішній Міністр освіти України С.М. Ніколаєнко, пишучи про стратегію розвитку освіти України, зазначав: «Важливою складовою успішної підготовки молоді до життя має стати передача їй позитивного досвіду попередніх поколінь, звичаїв, традицій, які є основою для утвердження в свідомості учнів високих моральних цінностей, що притаманні українському народові і сприяють розвитку моральних почуттів і рис поведінки. Кожна дитина повинна починати життєвий шлях зі знань про свій родовід, національні традиції регіону, шанобливого ставлення до історії та культури рідного краю» (Ніколаєнко, 2006, с. 48). Можна стверджувати, що в цитованих вище нормативних документах і судженнях мовлено і про етнопедагогіку як важливу складову «загального» педагогічного дискурсу, етнопедагогіку, яка протягом віків і тисячоліть емпірично нагромадила великий досвід виховання і навчання поколінь у т.ч. в царині фізичного здоров'я.

**Аналіз дослідження.** Перш ніж повести мову про етнопедагогічні ідеї у сфері фізичного здоров'я, хоча б стисло означимо універсальні сутності етнопедагогіки як міждисциплінарної галузі знань, яка в такій своїй термінології (в такому номінативі – етнопедагогіка) веде свій початок із 70–80-х років минулого століття. Термін же «народна педагогіка», як попередній варіант «етнопедагогіки», введений у науковий обіг видатним педагогом українського походження К.Д. Ушинським, а власне в Україні його першим запровадив О.В. Духнович (Стельмахович, 1985, с. 11).

Зазвичай науковці зауважують, що народна педагогіка, як і все морально-духовне життя будь-якого народу, багата й різноманітна. Вона є невід'ємною частиною тої педагогічної культури, котра була напрацьована тисячолітнім досвідом найрізноманітніших етнічних спільнот. До цих пір вона справляє благодійний вплив на сучасну педагогічну науку і практику виховання підростаючих поколінь. Ясна річ, що ця сфера освітньо-педагогічного досвіду кожного народу (етносу, нації) має глибокі історичні корені й виступала під різними номінативами загальнішої чи вужчої семантики: народна педагогіка, педагогіка досвіду, емпірична педагогіка, родинна педагогіка, батьківська педагогіка тощо.

Що ж до наукової термінології та своєрідних семантичних «підсистем», то в останні десятиліття з'явилася історична етнопедагогіка, регіональна етнопедагогіка, аналітична етнопедагогіка, дошкільна етнопедагогіка, етнопедагогіка гри, афористична етнопедагогіка, етнопедагогічна антропологія, порівняльна етнопедагогіка та ін. Власне, мовиться про самостійну галузь науки, яка об'єднує низку дуже важливих наукових знань.

Педагогічна бібліографія ясно засвідчує й те, що в цій галузі плідно працюють багато талановитих педагогів – теоретиків і практиків. Означено ряд ключових постулатів етнопедагогіки як науки, постулатів, треба відзначити, цивілізаційно гуманістичних і демократичних, спрямованих на збереження й ефективне використання педагогічного досвіду навіть щонайменших етносів, над якими нависла загроза фізичного зникнення у глобалізаційних процесах, адже виховні ідеї кожного народу пронизані національністю більше, ніж будь-що інше (К.Д. Ушинський). Природно, що сфера народної культури, сфера народної педагогіки включають і категорію фізичного здоров'я в різних його іпостасях і виявах, категорію здорового способу життя.

Протягом останніх десятиліть у світовій педагогічній думці сформувалася ціла плеяда вчених, які аналізують минуле і сучасне етнопедагогіки, її потенціал і перспективи функціонування в глобалізованому світі. Скажімо, особливості народної педагогіки монголоїдних народів досліджує О. Мукаєва, про етнопедагогіку киргизів пише Р. Абдураїмова, народів Сходу – Е. Байрамов, Болгарії – Е. Христова і т.д. Практично кожен із дослідників, різнобічно аналізуючи педагогічний досвід певного етносу, звертає увагу на аспекти фізичного здоров'я, гартування, розвитку.

**Метою** студії є різнобічний діахронний аналіз явища народної педагогіки (етнопедагогіки) українців у частині культивування нею фізичного здоров'я людини, прищеплення нею людям розуміння важливості фізичного (а також і духовного) здоров'я. Спроба системної реалізації заявленої мети становитиме й **актуальність** і певну **новизну** студії.

В історії української педагогічної думки етнопедагогіка, принаймні в останні півтора-два століття, в тій чи іншій мірі, безпосередньо чи опосередковано, бралася до уваги й аналізу теорією і практикою навчання й виховання. Термінологічно вона частіше виступала як народна педагогіка (а також – козацька педагогіка, батьківська педагогіка, родинна педагогіка...). У тривалі періоди бездержавності України

й відсутності національної школи саме етнопедагогіка великою мірою виконувала націозбережувальні та націовідроджувальні функції. Саме через це імперськими та проімперськими силами роль і значення народної педагогіки в Україні всіляко припинювалися або і зневажалися. Донедавні українські реалії зумовлювали по суті викривлений і видимо урізаний науковий (насправді – ненауковий) погляд на історію народної педагогіки в Україні.

Ще в 1989 році один із провідних фахівців у цій галузі української педагогіки М.Г. Стельмахович писав, що «українська сімейна етнопедагогіка склалася в XIV-XVI ст. на основі давньоруської народної педагогіки, спільної для росіян, українців і білорусів» (Стельмахович, 1989, с.116). Очевидна радянська (великодержавницька) історіографічна теза, якою в українських учених фактично відбиралося право говорити про етнопедагогіку українців дохристиянської та княжої доби. Зовсім скоро цей же педагог, як і інші українські вчені, значно поглибив свої погляди в давнину віків, зазначаючи, що «українська народна педагогіка своїм корінням сягає сивої давнини, життя і побуту, вдачі, звичаїв і віри українських племен ще до заснування Київської держави...» (Любар, Стельмахович & Федоренко, 2006, с. 48).

Після 1991 року в освітньому просторі України з'явився широкий і різносемантичний масив публікацій на тему етнопедагогіки, а в підручниках із педагогіки народна педагогіка означилася як «прародителька школи й педагогічної науки» [див. напр.: (Любар, Стельмахович & Федоренко, 2006, с. 47)]. Українськими вченими-педагогами проведено чимало досліджень щодо історії нашої етнопедагогіки, різних її аспектів, у т.ч. й місця в ній проблеми фізичного здоров'я, використання етнопедагогічних ідей у спадщині видатних педагогів тощо.

Про те, яким могло бути чи було виховання дитини в найдавнішій порі буття людства, вчені висловлюють тези чи гіпотези, спираючись на певні опосередковані відомості з історії, археології, антропології тощо. Отже, можна погодитись із судженням щодо, скажімо, прищеплення й виховання навиків фізичного буття нашим найдавнішим предкам, адже необхідність турботи про фізичний розвиток дітей і передавання їм досвіду господарської діяльності була очевидною потребою в боротьбі за існування. Справді, предкам сучасних людей належало добре знати і рельєф місцевості, де вони жили, і поведінку тварин, на яких полювали, і істотні рослини, якими харчувалися, належало бути сильними й витривалими. Останнє ж належить пере-

довсім до сфери фізичного здоров'я. Можемо твердити, що таким чином поступово формувалася «система емпіричних педагогічних знань, засобів, принципів та вмінь, вироблених і застосовуваних українцями в навчанні та вихованні підростаючих поколінь», і згодом ця система отримала назву народної педагогіки українців чи етнопедагогіки, яка «передувала педагогічній науці й стала її основним першоджерелом» (Любар, Стельмахович & Федоренко, 2006, с. 47).

Далі хоча б контурно окреслимо ту складову української етнопедагогіки, яка стосується сфери фізичного здоров'я людини (дитини), а також простежимо історичну еволюцію цієї складової в народній педагогіці українців, беручи до уваги, що «серед загальновідомих у всі часи благ першим і найціннішим є здоров'я і життя людини» (Любар, Стельмахович & Федоренко, 2006, с. 50). Принагідно зауважимо, що терміни «етнопедагогіка» та «народна педагогіка» в застосуванні щодо українців тут уживаємо як синоніми.

У багатьох наукових публікаціях після 1991 року аналізована нами проблема знаходила часткове висвітлення (зокрема, в публікаціях Н. Денисенко, С. Нікітчиної, І. Піскунової, Д. Федоренка та ін.), але, на наш погляд, вона потребує системнішого й детальнішого аналізу, розширення фактологічної бази, оскільки в низці публікацій зустрічаються відповідні стислі й ледь не ідентичні фрагменти.

Цілоком слушно багатьма дослідниками зазначено, що природний інстинкт самозбереження й виживання серед суворого довкілля, потреби реального життя, в т.ч. здобування їжі через полювання чи рибальство, гостра проблема захисту власного житла, ділянки землі, краю тощо, а отже – готовність помірятися силами з ворогом чи загарбником, вимагали від людини бути витривалою, сильною, загартованою, фізично здоровою. Необхідно підкреслити й те, що людина здавна зрозуміла, що тільки за доброго фізичного здоров'я й самопочуття вона повніше сприймає життя і радіє йому, що фізичне здоров'я позитивує й розумовий розвиток. Власне, йдеться про те, що людина вже віддавна, певно, внаслідок емпірично здобутого досвіду, інтуїтивно відчувала потребу різнобічного розвитку, певної хоча б відносної гармонії світовідчужування й самопочування. «Емпіричним шляхом народна педагогіка дійшла висновку, – зазначає М. Стельмахович, – що вдале просування фізичного розвитку дитини сприяє виробленню таких важливих рис, як наполегливість, відвага, рішучість, чесність, дисциплінованість, потяг до праці,

впевненість у собі та своїх можливостях, оптимізм, колективізм, здатність до подолання труднощів. Кожен знає, що фізично загартована людина рідко хворіє, може стійко переносити холод і спеку, погодні і життєві негоди, витримувати тривале фізичне навантаження (Стельмахович, 1997, с. 152).

Різноманітні джерела, усні й писані, зафіксували немало здобутої емпіричним шляхом і протягом багатьох століть інформації про усвідомлення нашими предками важливості фізичного здоров'я в житті людини, про практичне значення цієї риси, про необхідність вікової диференціації в процесі фізичного гартування людини (дитини) тощо. Скажімо, навіть у самих назвах багатьох українських легенд і переказів, походження яких наука відносить до сивої язичницької давнини, спостерігаємо очевидну прихильність до фізичного стану, богатырського вигляду легендарних героїв («Про предків-велетів», «Богатирі в дитинстві», «Чоловічки-богатирі», «Богатирі-семилітки», «Богатир затагнув дуба», «Богатир на лимані», «Богатир і кінь» та ін.). А в текстах легенд зазвичай оповідається не тільки про пустотливі ігри малюків-богатырів, але і про те, що вони спрямовували свою силу на добрі справи: «Семилітки-богатирі, або близнята, до семи літ живуть у батька і матері, а як приходить уже їм час виряджатися на свій острів, то вони перше що-небудь таке подіють: або млин перевернуть, абощо, а потім уже вони ніякої шкоди не роблять. А раз був собі і такий богатыр, що, побачивши вдень, як люди турбуються з тим млином, що він сам уночі перевернув, узяв на другу ніч і налагодив його так, як він і перше був...» (Легенди і перекази, 1985, с. 162). До речі, зафіксований у тексті легенди відхід малюка-богатыря від батька й матері «на свій острів» фактично в дещо охудожненій формі зафіксував один із важливих етапів становлення людини в первісному суспільстві, за яким років із 5–6 хлопчики виходили із-під впливу сім'ї й починали виховуватися в общині, в групах своїх ровесників. Щодо дівчаток, то в них була своя відповідна статі та її соціальних функцій лінія виховання й підготовки до життя.

Семантично схожі з легендарними тенденції на позитивне поцінування фізичного здоров'я та фізичної сили (але, підкреслимо, як добротворних чинників!) широко зафіксовані в українському казковому епосі, особливо ж у казках героїко-фантастичних (чарівних). Саме в них захищають добро й борються зі злом фізично сильні й досконалі герої – Кирило Кожум'яка, Котигорошко, Вернигора, Вернидуб, Іван – селян-

ський син, Іван-Побиван та ін. Легенди, перекази, казки на основі сформованих часом і досвідом народних уявлень створювали образ ідеального героя, життя й діяння якого варто було наслідувати, зокрема чи й передовсім щодо фізичної досконалості.

У пізнішому історичному часі означені фізично-моральні риси легендарно-казкових героїв своєрідно переймуть герої українських історичних пісень і дум – Байда, козак Голота, Івась Удовиченко-Коновченко, Фесько Ганжа Андигер та ін., яким народною педагогікою буде відведена відповідна пізнавально-виховна місія. Особливу увагу акцентуємо тут на героїчному епосі й на тих фізично досконалих героях-богатырях, які мали передовсім виконувати охоронну й оборонну місію. Водночас зауважуємо, що основою виховання в українській етнопедагогіці була й лишається праця, до якої здавна прийнято було залучати всіх членів родини, а дітям відводилося виконання трудових обов'язків відповідно до віку (пасти птицю й худобу, виконувати певну хатню роботу, допомагати батькам). «Робота поряд із дорослими, – слушно зазначає І. Піскунова, – вимагала від дітей і підлітків не тільки досить високого розумового розвитку, а й гарної фізичної підготовки, яка допомагала витримати навантаження під час праці» (Піскунова, 2000, с. 52).

Але чи не найповніше і найрізногранніше український етнопедагогічний досвід у сфері фізичного здоров'я зафіксували найменші перлини народної мудрості – прислів'я і приказки. У багатьох публікаціях відповідної тематики на цей народнопоетичний жанр звертається увага, але, як правило, тільки в сенсі констатувальному, без особливої аналітики. Зазвичай наводяться кілька найбільш показових прислів'їв чи приказок. («Без здоров'я нема щастя», «Найбільше щастя в житті – здоров'я», «Було б здоров'я, а все інше наживеться» і под.), на цьому розмова «на тему» завершується. А тим часом семантичне багатство українських паремій цікавої нам тематики надається для значно ширшої аналітичної розмови, зокрема і в тих сегментах, які стосуються сфери психічного чи духовного здоров'я, сфери, яку цілком правомірно розглядати в нерозривній сув'язі зі сферою власне фізичного здоров'я.

Незрідка, до речі, в таких перлинах народного педагогічного досвіду про фізичне здоров'я, фізичний стан людини мовиться опосередковано, «підтекстово», але достатньо виразно і зрозуміло. Скажімо, такі психофізичні стани людини, як журба, турбота, гнів і под., за народними спостережен-

нями, тільки відбирають здоров'я, натомисть радість, сміх є станами здоровотворними («Журба здоров'я відбирає, до гробу попихає», «Людину сушить не робота, а турбота», «Від гніву старієш, а від сміху молодієш», «Сміх краще лікує, ніж усі ліки» і т.д.). Немало прислів'їв і приказок, які можна розглядати в контексті етнопедагогічного досвіду щодо збереження фізичного здоров'я, містять інформацію щодо взаємозалежності здоров'я і праці («Сховай слабкість на неділю, бо тепер робота є», «Земля потребує доброї погоди, доброго насіння, доброго робітника», «До ціпа – хоч і дурний, аби здоровий» і под.); щодо віку людини («Що за холод, як козак молод», «Коли марець пережив старець – буде здоров, коли баба в маю слаба – молитву замов»); щодо необхідності фізичного загартування («Мерзлякувату й на печі холодно»); щодо оптимального режиму праці й відпочинку («З курми лягай, з півнем вставай», «Не лілуйся рано встати, а стидайся довго спати», «Кому на сон, тому і на здоров'я»); щодо оптимальності харчування («Коса любить ситого, а ціп – голодного», «Хліб та вода – то козацька їда», «Не живемо, щоб їсти й пити, – а їмо та п'ємо, щоб жити»); щодо гігієни одягу і взуття («В ноги пече, а з носа тече»); щодо взаємозалежності між зовнішнім виглядом і здоров'ям («Де врода – там і сила», «Краса лица – це половина приданого», або ж тут і ширше – про генетичну спадковість: «Не дивися на вроду, але на природу») тощо.

Той же етнопедагогічний досвід українців ясно і застережно засвідчує семантичну альтернативу фізичному здоров'ю – хвороби, неміч, лінь, згубні звички, уникнення чи подолання яких має розумітися, за народними уявленнями, важливою виховною (частіше – самовиховною) метою («Хвороба нікого не красить», «Дай, боже, жартувати, аби не хорувати», «Хвора людина сама себе не любить», «Люди часто хворіють, бо береться не вміють», «Хвора, нездорова, лиш би їла та спала», «Животик та головка – ледачому одмовка», «Хто хоче одужати, тому не треба лягати» і т.д. Зверталася осудлива увага навіть на відносно непропорційну чи недосконалу будову людського тіла («Розїхались, як верша», «Товстий, як бочка», «Худий, аж ребра світяться», «Довгий, як чапая» і под.). У цих та інших пареміях «оздоровчої» тематики досить виразно вчуваються й аспекти морально-етичні – різного смислового спрямування [див. про це також: (Стельмахович, 1997, с. 152).

Оздоровча народна педагогіка українців вельми схвально оцінювала і всіляко пропагувала рухливість дитини, численні й різноманітні рухливі ігри, в т.ч. і з елемен-

тами змагальності, спортивної складової («піжмурки», «квач», «мисливці та качки», «водіння кози», лазання по деревах, біг навпередки, стрибки через скакалку, катання на санчатах, лижах, ковзанах тощо). Це окрім того, що практичні потреби виживання, здобування їжі і т.д. диктували необхідність (для хлопчиків) умінь володіти мечем і луком, плавати й веслувати, багато ходити й бігати, метати списи чи дротики тощо. Усе це вимагало постійної уваги до фізичного стану, до здоров'я.

Прийняття християнства на русько-українських землях у кінці X століття додало до розуміння здоров'я людини деяких нових штрихів, зокрема впровадження понять «душі» й «тіла», а також – «здорової душі» та «здорового тіла» (класична формула – «у здоровому тілі здоровий дух»). «Історично склалося так, – мовиться в одному з підручників, – що протягом багатьох століть наш народ нерідко виражав свої педагогічні ідеали мовою релігії» (Любар, Стельмахович & Федоренко, 2006, с. 50). Частково зазначене явище відбилося і в народній творчості, тих же пареміях («Гуляй, душа, в тілі, поки кості цілі», «Як не гріє дух, то не нагріє і кожух» та ін.), а також перейшло в написані тексти. «Саме поняття «здоров'я» – зауважує Н. Денисенко, – дуже рано з'являється в писемних джерелах, що свідчить про його поширеність. Збереглися берестяні грамоти, датовані 1140–1147 роками, в яких крім іншого тексту написані побажання здоров'я (Денисенко, 2010, с. 16).

Цілком певно, що тема здоров'я в писаних пам'ятках княжої доби означена ще раніше, бо ж, скажімо, сюди можна долучити і враження апостола Андрія Первозваного від перебування на києворуських землях, зафіксовані в «Літописі Руському» («Повісті врем'яних літ»), котрі можна трактувати і як турботу русичів про своє здоров'я: «Дивне бачив я в землі словенській. Коли йшов я сюди, бачив бані дерев'яні. І розпалять вони їх вельми, і роздягнуться, і стануть нагими, і обілляться мителем, і візьмуть віники, і почнуть хвостатись, і [до] того себе доб'ють, що виізуть ледве живі. А обілляться водою студеною – і тоді оживуть. І так творять вони повсякдень» (Літопис Руський, 1989, с. 3–4).

У цій же знаменитій пам'ятці виписана ціла низка портретних характеристик князів, де звертається підкреслена увага і на зовнішній вигляд (тіло), і на духовні чесноти (душа). Знаменитий князь-язичник Святослав наділений характеристиками, помітно схожими з рисами спартанського виховання давніх греків: «Коли князь Святослав виріс і змужнів, став він воїв збирати,

багатьох і хоробрих, бо й сам був хоробрий і легкий. Ходячи, як пардус (гепард – *Р.П.*), багато воєн він чинив. Возів же за собою він не возив, ні котла [не брав], ні м'яса [не] варив, але потонку нарізавши конину, або звірину, або воловину [і] на вуглях спікши, [це] він їв. Навіть шатра він [не] мав, а піт-ник клав і сідло [клав] у головах. Такими ж і всі вої його були» (Літопис Руський, 1989, с. 38).

Цей запис датується 964 роком. Про інших князів: «Буж же Мстислав дебелий тілом, рудий лицем, мав великі очі. [Він був] хоробрий у бою, і милостивий...» (Літопис Руський, 1989, с. 87; запис 1034 р.); Був же Ростислав муж доблесний у бою, а на зріст ставний, і красен лицем, і милостивий до убогих...» (Літопис Руський, 1989, с. 103; запис 1067 р.). Під роком 986-м уміщені відомі слова князя Володимира про прихильність русичів до пиття («Русі веселість – пиття, ми не можемо без сього бути») (Літопис Руський, 1989, с. 51), а під роком 993-м – оповідь про легендарного силача-кожум'яку, який подолав у рукопашному бою печеніжина [див.: (Літопис Руський, 1989, с. 68–70)].

Ці та інші актуальні в контексті нашого дослідження записи передували хрестоматійно відомим і часто цитованим повчанням Володимира Мономаха, в яких, до речі, слід виокремлювати не тільки князеві рекомендації щодо фізіологічних і морально-етичних помірностей («...ні питву, ні їді не попускайте, ні спанню...», «Аж і остерігайтеся, і п'янства, і блуду, бо в них гине душа й тіло» (Мономах, 2006, с. 62), а і його погляди на побут і режим поведінки князя (володаря, начальника, командира), які теж мають немало схожого з побутом і поведінковою моделлю спартанців: «Як на війну вийдете, не лінуйтеся, не покладайтеся на воєвод,... і сторожів самі споряджайте, і вночі, розставивши скрізь [сторожу], біля воїв самі лягайте, а рано вставайте; а оружжя не поспішайте із себе знімати, не роздивившись, бо через лінощі раптово чоловік гине» (Мономах, 2006).

Ми не випадково так доволі широко зупиняємося на «воєнізованих» аспектах буття наших далеких предків, оскільки вони – аспекти – були насправді життєво важливими і необхідними в тих умовах. Це поперше. А по-друге, поділяємо думку одного з сучасних дослідників, який пише, що «розвиток військово-фізичної думки в період Київської Русі необхідно розглядати в контексті етноісторичного та етнокультурного (а, отже, вважаємо, – й етнопедagogічного – *Р.П.*) процесів становлення українського народу загалом» (Цьось, 1996, с. 63). Цей та інші дослідники вельми широко й

аргументовано доводять ефективність і важливість військово-фізичного виховання дітей, підлітків, юнаків на теренах України з давніх часів. Природно, що доконечною необхідністю успішності було фізичне здоров'я і як «засіб», і як «мета» такого виховання.

Дещо деталізуючи таку ситуацію, інший учений слушно зауважує, що «системоорганізуючу роль у створенні ефективної системи фізичного вдосконалення (в епоху Київської Русі – *Р.П.*) поряд із традиціями, віруваннями і переконаннями відіграла професійна княжа дружина. Воїни, звільнені від сільськогосподарських та інших робіт, постійно вдосконалювали свою фізичну підготовку і військовою майстерністю» (Цьось, 1996, с. 185). Ясна річ, що постійним і майже невичерпним «резервом» для поповнення дружинницьких рядів були підростаючі покоління наших русичів, які – покоління, кожне у свій вік – проходили і таку ж емпіричну практику в численних рухливих іграх чи переважно само організованих або стихійних змаганнях. «Боротьба, стрибки, біг, гирі, метання тощо збирали велику кількість бажаючих помірятися силою, спритністю, влучністю. Дуже емоційно, з великою підтримкою вболівальників, проходили різні спортивні ігри. Все це, – пише В. Струманський, – постійно активізувало атмосферу змагальності в дитячому середовищі і налаштовувало на самовдосконалення...» (Струманський, 1996, с. 51). Достатньо логічно буде зауважити, що традиційні народні ігри, в т.ч. з елементами військового вишколу, комплексно впливали на особистість. Крім виразного спрямування на розвиток фізичних якостей, здоров'я, вони мали й очевидний пізнавальний, виховний, емоційний потенціал. Необхідно також відзначити, що сама багатовікова атмосфера практично перманентних воєн і конфліктів між різними об'єднаннями наших давніх предків диктувала доконечну необхідність бути фізично готовим до всяких випробувань. Глибинну історичну традицію такого явища на проукраїнських землях добре висвітлив Я. Тимчак (Цьось, 1996).

Оскільки сутнісні ідеали епохи європейського Відродження, в т.ч. з його ідеями фізичної досконалості, зовнішньої та внутрішньої краси людини, в українських освітніх реаліях XV-XVI ст. хіба що тільки віддалено резонували, фактично не маючи практичних наслідків, а наступна епоха Реформації означилася присутнім домінуванням релігійно-духовного первня з особливою увагою до явища аскетизму і духовного, і фізичного, роль і місія народної педагогіки в таких історичних умовах були



особливо значущими. Принаймні до таких висновків можна доходити, аналізуючи, скажімо, ґрунтовну працю історика освіти в Україні Степана Сірополка (Сірополко, 2001, с. 48–55) чи відповідні розділи новіших підручників і посібників.

#### Список бібліографічних посилань

- Денисенко, 2010 – Денисенко, Н. (2010). Рідна етнопедагогіка – виховання нації. *Науковий світ*, 8: 16–17.
- Історія української школи, 2003 – Історія української школи і педагогіки: хрестоматія (2003). / Упоряд. О.О. Любар. Київ: Знання. 766 с.
- Легенди і перекази, 1985 – Легенди і перекази (1985) / Упоряд. А.А. Іоаніді. Київ: Наукова думка. 400 с.
- Літопис Руський, 1989 – Літопис Руський (1989). За Іпатським списком переказав Л. Махновець. Київ: Дніпро. 591 с.
- Любар, Стельмахович & Федоренко, 2006 – Любар, О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. (2006). Історія української школи і педагогіки. Київ: Знання. 447 с.
- Мономах, 2006 – Мономах Володимир (2006). Повчання. Статут Володимира Всеволодовича / Упоряд. В. Яременка. Київ: МАУП. 312 с.
- Ніколаєнко, 2006 – Ніколаєнко, С.М. (2006). Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття. Київ: Знання. 253 с.
- Піскунова, 2000 – Піскунова, І. (2000). Народна педагогіка: виховання здорового способу життя. *Рідна школа*, 1: 52–54.
- Сірополко, 2001 – Сірополко, С. (2001). Історія освіти в Україні. Київ: Наукова думка. 912 с.
- Стельмахович, 1985 – Стельмахович, М.Г. (1985). Народна педагогіка. Київ: Радянська школа. 312 с.
- Стельмахович, 1989 – Стельмахович, М.Г. (1989). Семейная педагогіка – заслон бездуховности. *Советская педагогіка*, 7: 116–119.
- Стельмахович, 1997 – Стельмахович, М.Г. (1997). Українська народна педагогіка. Київ: Радянська школа. 232 с.
- Струманський, 1996 – Струманський, В.П. (1996).

Емпірична практика фізичного виховання через українські народні ігри і забави. *Початкова школа*, 10: 51–53.

Цьось, 1996 – Цьось, А.В. (1996). Традиції фізичного виховання в Україні. *Педагогіка і психологія*, 3: 182–188.

#### References

- Denysenko, N. (2010). Native ethnopedagogy as the education of the nation. *Scientific world*, 8: 16–17 [in Ukr.].
- History of the Ukrainian school and pedagogy (2003). In O.O. Lyubar (ed.). Kyiv: Knowledge. 766 p. [in Ukr.].
- Legends and fables (1985). In A.L. Ioanidi (ed.). Kyiv: Scientific thought. 400 p. [in Ukr.].
- Chronicle of Rus (1989). According to the Ipat list, translated by L. Makhnovets. Kyiv: Dnipro. 591 p. [in Ukr.].
- Lyubar, O.O., Stelmakhovich M.G., Fedorenko D.T. (2006). History of the Ukrainian school and pedagogy. Kyiv: Knowledge. 447 p. [in Ukr.].
- Monomakh, V. (2006). Edification. Charter of Volodymyr Vsevolodovich. In V. Yaremenko (ed.). Kyiv: IAPM. 312 p. [in Ukr.].
- Nikolayenko, S.M. (2006). The strategy of development of the Ukrainian education: the beginning of the XXI century. Kyiv: Knowledge. 253 p. [in Ukr.].
- Piskunova, I. (2000). Folk pedagogy: promoting a healthy lifestyle. *Native school*, 1: 52–54 [in Ukr.].
- Siropolko, S. (2001). History of the education in Ukraine. Kyiv: Scientific Thought. 912 p. [in Ukr.].
- Stelmakhovich, M.G. (1985). Folk pedagogy. Kyiv: Soviet School. 312c p. [in Ukr.].
- Stelmakhovich, M.G. (1989). Family pedagogy as the barrier of spiritlessness. *Soviet pedagogy*, 7: 116–119 [in Ukr.].
- Stelmakhovich, M.G. (1997). The Ukrainian folk pedagogy. Kyiv: Soviet School. 232 p. [in Ukr.].
- Strumansky, V.P. (1996). Empirical practice of physical education through the Ukrainian folk games and fun. *Primary school*, 10: 51–53 [in Ukr.].
- Tsios, A.V. (1996). Traditions of the physical education in Ukraine. *Pedagogy and psychology*, 3: 182–188 [in Ukr.].

#### POLISHCHUK Roman

PhD in Pedagogy, Senior Teacher of the Department of Theory and Methods of Physical Culture, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

#### PHYSICAL HEALTH: NATIONAL PEDAGOGICAL DISCOURSE IN RETROSPECT (aspect of Folk Pedagogy)

**Summary.** The article provides a detailed analysis of folk pedagogy (ethnopedagogy) aspects in the context of the national (Ukrainian) pedagogical discourse of the past and the present. It is noted that over the centuries and millennia, humanity has accumulated a great deal of experience in the education and training of generations, particularly in the field of physical health as the primary basis of human existence. It is natural that each human community (group, family, race, tribe, ethnic group) gained the corresponding empirical experience, having in this both universal convergences and certain (ethnic) peculiarities.

The article focuses on the international aspect of the phenomenon of ethnopedagogy, the concepts of folk pedagogy, family pedagogy, etc., which are almost synonymous with it.


It is traced and indicated that the phenomenon of folk pedagogy in the scientific sense began to be systematically studied since the 1970s, although individual pedagogues (K. Ushynskiy, O. Dukhnovych, etc.) paid attention to this important phenomenon earlier, and in independent


Ukraine, ethnopedagogy is defined as a separate branch of “general” pedagogy.

The study outlines the evolution of the empirical acquisition of folk pedagogy experience over the centuries (regarding physical health), its fixation in Ukrainian oral literature and written book monuments. Various national folklore sources (fairy tales, legends, especially paremias) were analyzed in the most detail in terms of fixing the factor of physical health in a person’s life in them, as well as a semantic alternative to health – illness, laziness, bad habits. A separate touch is noted on the Christianized concepts of soul and body in the context of physical health, on the role of folk games cultivated for centuries, militarized schools, on certain typological parallels in the pedagogy of European countries.

**Keywords:** physical health, folk pedagogy, ethnopedagogy, empirical experience, personality, comprehensive development.

Одержано редакцією 19.02.2024  
Прийнято до публікації 03.03.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-146-150>

 <https://orcid.org/0009-0004-9635-1629>

**ЧАКМАК Ozer Yashar**

PhD student, Baku Slavic University  
e-mail: ozercakmak2535@gmail.com

УДК 37.014.5(560+479.24)(045)

## STRUCTURE AND ORGANIZATION OF EDUCATION SYSTEMS IN TÜRKIYE AND AZERBAIJAN

*The article devoted to the education systems of Türkiye and Azerbaijan. Türkiye and Azerbaijan are two Turkic states with kinship history and cultural ties. Educational systems, certain structures and organizations differ in both countries.*

*This article examines and compares the basic structure and organization of education systems in Türkiye and Azerbaijan. Emphasizing the similarities and differences of the education systems of both countries, attention is paid to the success factors and areas of improvement in education.*

**Keywords:** *Türkiye; Azerbaijan; education; education system; organization of education systems.*

**Formulation of the problem.** Türkiye and Azerbaijan are neighboring countries with many similarities and differences in terms of education systems. Both countries have implemented various reforms to improve their education systems and provide quality education to students.

The education system in both countries is managed by the Ministry of National Education. These ministries organize programs, tests and evaluation processes with the aim of improving the quality of education and maintaining certain standards. Educational systems differ in terms of hours of study for learners, testing regimes, and content in programs. In both countries, the government provides financial support for education and sets standards for the accessibility and organization of education.

The Turkish education system is based on a compulsory educational process known as the 4+4+4. This system uses 4 years of primary school, 4 years of secondary school and 4 years of lyceum. While students are taught basic literacy and mathematics skills starting in the first grade of elementary school, more specific and elective courses are offered in middle and high school. In Türkiye, the Ministry of National Education determines educational policy and inspects educational institutions. Higher education is provided by universities and vocational schools. The education system in Azerbaijan consists of 11 years of compulsory education. It covers the period from 1st to 4th grade of

primary school. The secondary school period covers grades 5–11. The Ministry of National Education of Azerbaijan determines the country's educational policy and inspects educational institutions. Higher education is provided by universities and vocational schools.

**The purpose of the work** is to highlight the similarities and differences between the education systems of both countries, to show the success factors and directions for improving education.

**Method.** In this paper historical and comparative methods, analysis, theoretical analysis and generalization methods were used.

### **Presentation of the main material.**

In both countries, digitalization and technological approaches to education have become important in the education system in recent years. The use of new programs such as computer-based learning, interactive learning materials and online learning platforms is becoming widespread.

In terms of the organization of the education system, the management of primary and secondary schools in Türkiye generally depends on the Ministry of National Education. Universities are controlled by the Council of Higher Education. Educational institutions in Azerbaijan operate under the jurisdiction of the Ministry of Science and Education, and universities are checked by the Ministry (Ministry of National Education, p. 16).

Azerbaijan and Turkey are two countries distinguished by their successful experiences in the field of general education. Both countries aim to provide better education to learners by continuously improving their education systems. These successful practices emerge in areas such as education quality, curriculum innovation, enrollment rates, and vocational training.

The education system in Azerbaijan is supported by universities with high standards recognized by international rating agencies. In addition, students are provided with up-to-date knowledge and skills through continuous educational reforms.

Registration rates in Turkey have increased significantly in recent years. School attendance rates have increased, especially

in rural areas, and more children have benefited from educational opportunities. Turkey also attaches great importance to vocational education. Vocational lyceums and vocational training centers give students practical skills and increase their employability.

### **The structure and organization of the education system in Türkiye**

The education system in Türkiye is under the jurisdiction of the Ministry of National Education. The Turkish education system consists of the following parts:

- Kindergarten,
- Primary school,
- Secondary school,
- Lyceum,
- Higher school.

The education system in Türkiye is implemented in accordance with the curriculum and standards set by the Ministry of National Education. The language of instruction is usually Turkish, but teaching foreign languages also plays an important role, and English is the most common foreign language.

The primary school covers a 4-year period from 1st to 4th grade. The age of admission to primary school is usually 6-7 years old. Primary school students receive basic education. Courses include Turkish, mathematics, natural sciences, social studies, English, religious culture and ethics. Classes such as music, physical education and visual arts are also offered. In elementary grades, students' academic performance is assessed through in-class assessments and written exams. The grading system is usually based on a 100-point scale, and students are given a report card at the end of the year.

The secondary school covers a 4-year period from grades 5 to 8. In high school, in addition to specialized subjects, students can choose courses in their areas of interest from optional subjects. In general, courses in Turkish, mathematics, natural sciences, social sciences, English, religious culture and ethics continue. Students can also participate in classes such as visual arts, music, physical education, and computer classes. The high school graduation application, which was used in Türkiye for a while, was canceled in 2013. Under the current system, those who study instead of the high school graduation exam are subject to a selection and enrollment process based on a local distribution system, rather than a centralized high school transition exam.

Primary and secondary school education in Türkiye is carried out in accordance with the curriculum and programs determined by the Ministry of National Education. During

this period, students develop basic academic skills, acquire general knowledge and have the opportunity to participate in various interest courses (Higher Education Council, p. 31).

Lyceum is an important period in the Turkish education system. Secondary school education usually lasts 4 years. However, in some professional lyceums and some programs, this period can be up to 5 years. There are different types of lyceums in Türkiye. Students can choose from different types of lyceums according to their interests, abilities and goals. Types of lyceums include general education lyceums, vocational lyceums, Anatolian lyceums, scientific lyceums, lyceums of social sciences, lyceums of fine arts and sports lyceums. Each type of lyceum offers courses focused on a specific area and allows students to study in areas of interest.

Its goal is to instill in high school students a common culture and professional skills. Core courses include Turkish language and literature, mathematics, natural sciences, social studies, a foreign language (usually English), religious culture and moral knowledge. Universities allow students to deepen their interests and develop their skills through elective courses.

Transition to secondary school, the transition from the basic education system to the secondary education system was implemented in Türkiye and completed in 2018. Currently, instead of a centralized secondary school transfer exam, a local distribution system is used. Students participate in the local allocation process by indicating their preferred secondary schools and programs in 8th grade.

During high school, students' academic performance is monitored through classroom assessments, projects, assignments, and exams. To obtain a diploma, a certain degree and a number of credits are required. After successful completion of secondary education, students receive a certificate of secondary education. The secondary school stage allows students to choose a profession, prepare for university admission and deepen their interests. Lyceums strive to contribute to the personal, academic and professional development of students.

Universities in Türkiye are institutions of higher education offering bachelor's, master's and doctoral degree programs. Universities are usually divided into public universities and foundation universities.

Bachelor's degree programs are 4-year study programs completed at universities. Students are admitted to the university if they have a high school diploma and pass a central exam called the Higher Education Exam. Bachelor's degree programs are

offered in a variety of fields, and students can earn a bachelor's degree in their field of interest.

Graduates with a bachelor's degree can pursue a high-level academic career by applying for master's and doctoral degree programs. Master's degree programs usually take 1–2 years, while doctoral programs may take longer. These programs provide students with advanced practice and research skills (Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan, p. 27).

There are also vocational schools in Türkiye. Vocational schools usually offer two-year training programs and pay special attention to professional skills. Graduates of vocational schools improve their skills in a specific profession and can participate in working life in a shorter time.

The Higher Education Admission Exam is an exam for higher education in Türkiye. The examination in higher education institutions consists of two stages: Basic Proficiency Test (TYT) and Field Proficiency Tests (AYT). The TYT is a general exam and is valid for admission to all undergraduate programs. AYT is an optional exam depending on the faculties and universities that students prefer.

Important examination and enrollment procedures, such as higher education exams and the enrollment process, are conducted by the Student Selection and Placement Center. The Student Selection and Placement Center allows students to track university admission, placement, and exam results.

The higher education system in Türkiye offers a wide range of educational opportunities and gives students the opportunity to gain experience in various fields. University programs support academic, professional and personal development by helping students choose a career path that suits their interests and goals.

#### **The structure and organization of the education system in Azerbaijan**

The education system in Azerbaijan is under the jurisdiction of the Ministry of Science and Education. The education system in Azerbaijan consists of the following parts:

- Kindergarten (pre-school education),
- Primary education (school),
- Secondary education (secondary school),
- Higher education.

The education system in Azerbaijan is implemented according to curricula and programs determined by the Ministry of Science and Education. The language of education in Azerbaijan is usually Azerbaijani. However, some higher education programs also have departments teaching in English or other foreign languages.

The primary school covers a 4-year period from 1st to 4th grade. The age of admission to primary school is usually 6–7 years old. Primary school students receive basic education. Courses include the Azerbaijani language, mathematics, natural sciences, social sciences, English (in some schools), music, physical education. In elementary grades, student achievement is monitored through classroom assessment and written exams. Achievements are usually assessed using a point or rating system.

The secondary school covers a 7-year period from grades 5 to 11. In secondary school, students receive a general education. The main courses include the Azerbaijani language, mathematics, natural sciences, social studies, history, geography, English, music, physical education and art. Some professional courses may also be offered in high school. This exam is an exam conducted to assess the knowledge and skills of students at the secondary school level. Exam results are taken into account when enrolling and selecting students in universities (Orujova, 2021, p. 21).

Primary and secondary education in Azerbaijan is carried out according to the curriculum and programs determined by the Ministry of Science and Education. During this period, students acquire basic academic skills, general cultural and social skills. There are different types of secondary schools in Azerbaijan. Students can choose from different types of secondary schools according to their interests and abilities. Types of high schools include general secondary schools, vocational secondary schools, secondary science schools, secondary art schools and secondary sports schools. Each type of secondary school offers students specialized courses and talent development opportunities in various fields.

It is aimed at developing the general culture, academic and professional skills of high school students. The main courses include the Azerbaijani language, mathematics, English, history, geography, physics, chemistry, biology, literature, music, physical education, art, and sociology. Through elective courses, universities allow students to deepen and develop their abilities in accordance with their interests and goals. In high school, students' progress is tracked through classroom assessments, written exams, and projects. To obtain a diploma, a certain degree and a number of credits are required. Students who successfully graduate from secondary school are awarded a certificate of full secondary education.

Secondary school education in Azerbaijan is carried out in accordance with the curriculum and programs determined by the Ministry of Science and Education. The secondary school stage provides students

with the opportunity to enhance their academic achievements, prepare for university admission, develop professional skills and support their personal development. A high school diploma provides students with a basic qualification for further study or employment.

Universities in Azerbaijan are institutions of higher education offering bachelor's, master's and doctoral degree programs. Universities are usually divided into public universities and basic universities. Universities consist of various faculties and departments and offer students the opportunity to study various subjects.

Bachelor's degree programs are 4-year educational programs implemented at universities in Azerbaijan. Undergraduate programs provide students with academic knowledge, skills and competencies. Students are accepted to bachelor's degree programs after receiving a high school graduation certificate and passing university exams.

Graduates with a bachelor's degree can pursue a high-level academic career by applying for master's and doctoral degree programs. Master's degree programs usually take 1-2 years, while doctoral programs may take longer. These programs provide students with advanced specialized, research, and academic learning skills.

There are also professional schools in Azerbaijan. Vocational colleges usually offer two-year degree programs and provide students with professional skills. Graduates of vocational schools develop their skills in a particular profession and can quickly integrate into the world of work (Aliyev, 2018, p. 27).

Admission to higher education institutions in Azerbaijan is carried out through a central examination called the higher school entrance exam. Students are accepted to universities if they pass this exam.

The higher education system in Azerbaijan is carried out in accordance with the standards and guidelines determined by the Ministry of Science and Education. Universities play an important role in academic education, research, public service and professional development. Higher education programs prepare students for work and the needs of society by providing them with experience in related fields.

Both Azerbaijan and Turkey are countries with successful experience in the field of general education. Both countries strive to continuously improve their education systems and provide the best education for students. The quality of education in Azerbaijan has improved thanks to internationally recognized universities and ongoing educational reforms. In Turkey, the school

attendance rate has increased, and special attention has been paid to vocational education, which has provided greater preparation for employment for students.

### Conclusion

As a result, the structure and organization of the education systems in Türkiye and Azerbaijan contain both similar and different aspects. Both countries have common points of view, such as the provision of compulsory and free education, the availability of kindergarten, primary school, secondary school, secondary school and university stage. However, there are differences in areas such as age range, university admission process, types of schools, and educational policies.

These differences are formed in accordance with the educational needs and cultural characteristics of the countries. The education systems of both countries aim to impart basic knowledge and skills to students, while contributing to the economic, social and cultural development of the country.

However, there are areas where the education system in both countries needs to be improved. Issues such as student engagement, reducing inequality and further updating the curriculum are among the challenges facing both countries. Therefore, both countries continue to constantly improve the field of education.

The continuous development and improvement of education systems in Türkiye and Azerbaijan is important. Education policies, teaching methods and curricula must be updated to adapt to the needs of students. Thus, both countries can have an education system that produces more qualified and talented people.

### References

- Aliyev, S. (2018). Educational cooperation between Turkey and Azerbaijan: past, present and future. *Journal of Turkology of Azerbaijan*, 21(1): 73–86.
- Higher Education Council (YOK). *Official website*. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/>
- Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan. *Official website*. Retrieved from <http://edu.gov.az/>
- Ministry of National Education (MEB). *Official website*. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/>
- Orujova, Z. (2021). Interuniversity Cooperation and Student Exchange Programs between Turkey and Azerbaijan. *Journal of the Union of Azerbaijan Universities*, 4(1): 76–88.
- Список бібліографічних посилань**
- Əliyev, S. (2018). Türkiyə ilə Azərbaycan arasında təhsil əməkdaşlığı: keçmiş, bu gün və gələcək. *Azərbaycan Türkologiyası jurnalı*, 21(1): 73–86.
- Ali Təhsil Şurası (YÖK). *Rəsmi internet saytı*. URL: <https://www.yok.gov.tr/>
- Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. *Rəsmi internet saytı*. URL: <http://edu.gov.az/>
- Milli Təhsil Nazirliyi (MEB). *Rəsmi internet saytı*. URL: <https://www.meb.gov.tr/>
- Orucova, Z. (2021). Türkiyə ilə Azərbaycan arasında Universitetlərarası Əməkdaşlıq və Tələbə Mübadilə - roqramları. *Azərbaycan Universitetlər İttifaqının jurnalı*, 4(1): 76–88.

**ЧАКМАК Озер Яшар**

докторант,

Бакінський слов'янський університет

**СТРУКТУРА І ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМ ОСВІТИ В ТУРЕЧЧИНІ ТА АЗЕРБАЙДЖАНІ**

**Анотація.** Стаття присвячена системам освіти Туреччини та Азербайджану. Туреччина та Азербайджан – дві тюркські держави зі спорідненою історією та культурними зв'язками. Однак системи освіти, певні структури та підходи до організації освітньої діяльності обох країн різняться. У цій статті розглядаються та порівнюються базова структура та організація систем освіти в Туреччині та Азербайджані. Зважаючи на подібності та відмінності систем освіти обох країн, увага приділяється чинникам успіху та напрямам удосконалення освіти.

Мета дослідження – окреслити подібність та відмінність систем освіти обох країн, висвітлити фактори успіху та напрями вдосконалення освіти.

Методи дослідження. При вивченні цієї проблеми використовувалися історико-порівняльні методи, аналіз освітньої практики, теоретичний аналіз та методи узагальнення.


Оригінальність. Система освіти в обох країнах перебуває у віданні Міністерств національної освіти. Ці міністерства організують програми, тести та процеси оцінювання з метою підвищення якості освіти та дотримання чинних стандартів. Освітні системи розрізняються за кількістю навчальних годин, режимами тестування та змістом навчальних програм. В обох країнах Уряди надають фінансову підтримку освіти та встановлюють стандарти її доступності та організаційну основу.


Результати. Структура та організація систем освіти у Туреччині та Азербайджані мають як подібні, так і різні риси. Обидві країни мають спільні точки зору щодо надання обов'язкової та безкоштовної освіти, функціонування дитячих садочків, початкової школи, середньої ланки загальноосвітньої школи та закладів університетського рівня. Однак наявні й відмінності відносно вікових обмежень, особливостей вступу до університетських закладів, типів шкіл та політики в галузі освіти.

Висновки. У ході дослідження з'ясувалися деякі відмінності, які формуються відповідно до освітніх потреб та культурних особливостей країн. Системи освіти обох країн спрямовані на передавання базових знань та навичок учням і забезпечення внеску в економічний, соціальний та культурний розвиток країни. Важливе значення при цьому має постійний розвиток та вдосконалення систем освіти в Туреччині та Азербайджані. Політика в галузі освіти, методи викладання та навчальні програми мають оновлюватися і оновлюються задля адаптації до потреб учнів. Це свідчить про те, що обидві країни можуть мати систему освіти, яка забезпечує підготовку більш кваліфікованих та талановитих людей.

**Ключові слова:** Туреччина; Азербайджан; освіта; система освіти; організація системи освіти.

Одержано редакцією 05.01.2024  
Прийнято до публікації 11.01.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-150-156>

 <https://orcid.org/0000-0001-8754-9490>

**ЛОГІНОВА Наталія**

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,

Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля,

заступниця директора з виховної роботи

комунального закладу «Вінницький ліцей №7 ім. Олександра Сухомицького»

e-mail: gusenja86@gmail.com

УДК 37.091.12:005.963(045)

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ  
ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ  
МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Статтю присвячено визначенню поняття «проектувальна компетентність вчителя, аспекти її формування та розвитку».

Проаналізовано структуру методичної роботи закладу загальної середньої освіти. Схарактеризовано зміст проектувальної компетентності як складової професійного стандарту вчителя, зокрема класифікацію компонентів за напрямками: теоретичні аспекти (мотиваційно-цільовий, конструктивний, когнітивний), методичні аспекти (рефлексивно-особистісний, контроль-регулювальний, оцінювально-результативний), прикладні (організаційний, комунікативний, операційний).

Проведено опитування серед вчителів закладів загальної середньої освіти Вінницької міської територіальної громади і за його результатами акцентовано увагу на актуальності розвитку проектувальної компетентності вчителя.

Розкрито теоретичні аспекти управління розвитком проектувальної компетентності учителів у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти і представлено модель формування проектувальної компетентності вчителя.

**Ключові слова:** професійний стандарт вчителя; методична робота; проектувальна компетентність вчителя.

**Актуальність дослідження.** Українська освіта сьогодні перебуває не тільки на етапі реформування, але й в період дії воєнного стану. Ті трансформації, які були заплановані у шкільництві Міністерством освіти і науки України, реалізуються сьогодні з титанічними зусиллями освітян у закладах загальної середньої освіти. Впровадження концепції розвитку освіти пе-

редбачає актуалізацію її змісту, визначення важелів впливу на становлення особистості вчителя, як повноправного суб'єкта і проектувальника сучасного освітнього простору, спрямованого на навчання й виховання здобувачів освіти, які вміють творчо та креативно мислити, самостійно розв'язувати проблеми, прагнуть змінити своє життя й позитивно вплинути на незалежне та успішне майбутнє своєї країни.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Освітні заклади зобов'язані створювати безпечне та комфортне середовище для здійснення процесу навчання, виховання та розвитку кожної дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей. З огляду на це, основним завданням закладів освіти є орієнтація на успішне оволодіння кожним здобувачем освіти ключовими компетентностями, вироблення професійної конкурентоспроможності, здатність до моделювання проєктів та життєвих стратегій.

Заклад загальної середньої освіти – це провідний соціальний інститут, після навчання у якому ми отримуємо знання, практичні навички та вміння, в якому формуються профорієнтаційні погляди та стійка громадянська позиція. Перші випускники Нової української школи стануть прикладом всебічно розвинених, психічно та емоційно стійких, свідомих молодих людей з «цілісним науковим світоглядом, загальнонауковою, загальнокультурною, технологічною, комунікативною і соціальною компетентностями» (Концепція безпеки, 2023).

**Метою статті** є вивчення теоретичних аспектів методичної роботи закладів загальної середньої освіти в контексті формування проєктувальної компетентності вчителів.

Сучасні вчителі мають відповідати усім вимогам, які передбачені професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» затвердженого наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 року №2736.

Серед шістнадцяти компетентностей перелічених у стандарті знаходимо й проєктувальну, саме її розвиток відповідає за уміння педагога вдало організувати освітній простір для навчання, розвитку та виховання учнів. Простір, зокрема й освіт-

ній, зарубіжні та вітчизняні дослідники розглядають як: частину оточення предметів у просторі (Г. Балл, Дж. Гібсон, В. Рибалка та ін.); комплекс умов, можливостей навчання й формування особистості (В. Вербицький, О. Коберник, Г. Пустовіт та ін.); розвивальне середовище (Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Ельконін та ін.).

Спрямування уваги дорослих на розвиток здібностей дитини до особистісного самовизначення, самореалізації можливе лише за умов слідування законам розвитку дитини, визначення психолого-педагогічних основ розвитку особистості, на яких має базуватися проєктування освітнього середовища школярів (Гонтаровська, 2010).

Становлення в педагогіці середини ХХ століття системного підходу спонукало до розширення проблематики педагогічних досліджень та привернуло увагу до проєктування середовища для розвитку особистості (Ярошинська, 2014).

Багатофункціональний простір включає 7 обов'язкових осередків для класу НУШ: осередок комунікації, тематичний осередок або осередок відкриттів, осередок тиші, осередок матеріалів, осередок новин, осередок читання, осередок вчителя (Методичні рекомендації, 2018).

Осередки Нової української школи є однією з ключових ініціатив, які мають на меті змінити підхід до навчання в Україні. Вони створені з метою забезпечення учнями зручної та зрозумілої освіти, що сприятиме їхньому розвитку та успіху в майбутньому (Як створити шкільний простір, 2018).

Формування проєктувальної компетентності тісно пов'язане з розвитком інклюзивної та здоров'язбережувальної компетентностей. На нашу думку, сучасний освітній простір має бути створений на засадах рівності, доступності та безбар'єрності.

За результатами експериментального дослідження, на основі систематичного спостереження за освітньою діяльністю, маємо змогу узагальнити, що одноосібна робота не призведе до позитивного результату компетентісного становлення педагогів, лише співпраця з колегами у професійних спільнотах, систематичне підвищення кваліфікації, атестація педагогічних працівників та активна участь у методичній роботі закладу можуть стати запорукою успішного розвитку компетентностей учителя. Методична робота в закладі загальної середньої освіти – це структурований про-

цес над планом та реалізацією якого працює увесь педагогічний колектив.

Як зазначає у своїй статті Л. Майданюк: «Методична робота в сучасному її розумінні є цілісною педагогічною системою, яка розвивається сама й забезпечує професійний розвиток педагогів, здійснює супровід освітніх практик, закладів, інновацій і сприяє тим самим розвитку освіти загалом. У педагогічній літературі накопичено чималий досвід організації та управління методичною роботою в школі. Існують і системні дослідження, і опис окремих аспектів діяльності з досвіду роботи. І кожен навчальний заклад обирає, а точніше, створює особисту систему науково-методичної роботи, орієнтуючись як на наукові дослідження, так і на досвід колег» (Майданюк, 2019, с. 79).

У закладі загальної середньої освіти організація методичної роботи визначається та регулюється законодавчими актами, а саме: Законами України, постановами Кабінету Міністрів України, наказами та листами МОН України (Методичний порадник, 2022).

Як зазначав М. Фіцула, «у процесі методичної роботи здійснюються підвищення наукового рівня вчителя, його підготовка до засвоєння змісту нових програм і технологій їх реалізації, постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних дисциплін і методик їх викладання, вивчення і впровадження у шкільну практику передового педагогічного досвіду, творче виконання перевірених рекомендацій, збагачення новими, прогресивними й досконалими методами і засобами навчання, вдосконалення навичок самоосвітньої роботи вчителя, надання йому кваліфікованої допомоги з теорії та практичної діяльності» (Фіцула, 2002, с. 414).

Питання організації методичної роботи у закладі загальної середньої освіти також досліджували Т. Десятов, І. Жерносек, І. Зязюн, А. Кузьмінський, Н. Нічкало.

Отже, методичну роботу у закладі загальної середньої освіти можна визначити як єдину педагогічну систему, що об'єднує педагогічний колектив для визначення та вирішення поставлених проблем, включає усіх до планування, пошуків шляхів та реалізації поставлених цілей, регулюється законодавчими актами та спрямована на супровід освітніх практик на науковому підґрунті.

Правильно побудована методична робота в закладі загальної середньої освіти повинна бути спрямована на створення сучасного освітнього середовища, в якому

вчителі та учні є партнерами, а зміст освіти має на меті особистісний розвиток дитини.

У професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» описано основну мету професійної діяльності й наголошено, що вона полягає в організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання (Професійний стандарт «Вчитель», 2020).

Звернемо особливу увагу, що процеси навчання, виховання та розвитку учнів є наскрізними, їх цілісність забезпечується наявністю у педагогічного працівника загальних і професійних компетентностей, необхідних для виконання всіх трудових функцій. Це означає, що немає окремо визначеного уроку чи дня, коли б відбувався процес виховання здобувачів освіти. У професійному стандарті визначено шістнадцять професійних компетентностей та орієнтовний їх опис відповідно до присвоєних кваліфікаційних категорій педагогічних працівників.

Розглянемо орієнтовний опис проєктувальної компетентності (табл. 1) вчителя відповідно до професійного стандарту (Професійний стандарт «Вчитель», 2020).

Міністр освіти і науки України Оксен Лісовий стверджує, що в пріоритеті сьогодні безпека всіх учасників освітнього процесу. Головним стратегічним завданням є забезпечення комфортного, безпечного освітнього середовища та високої якості шкільної освіти. Для успішної реалізації стратегічних завдань розвитку освіти та формування проєктувальної компетентності педагогів необхідно створити відповідні умови, а саме: оновлення змісту шкільної освіти та застосування сучасних технологій навчання і виховання, що напряму пов'язане із належним фінансуванням.

Саме реалізація змісту проєктувальної компетентності вчителів ґрунтується на принципах: системності, інноваційності, інтеграції науки в освітні процеси, випереджального розвитку, відкритості освіти, особистісного цілепокладання, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, продуктивності навчання.



Кваліфікаційні категорії педагогічних працівників	<b>Проектувальна компетентність</b> (здатність проектувати осередки навчання, виховання, розвитку учнів)
Спеціаліст	Організовує освітнє середовище безпечно та з урахуванням індивідуальних особливостей та освітніх потреб учнів (здатність проектувати осередки навчання, виховання, розвитку учнів)
Спеціаліст другої категорії	Створює в навчальному приміщенні (на території закладу освіти) осередки навчання, навчання, виховання і розвитку учнів відповідно до їхніх індивідуальних потреб
Спеціаліст першої категорії	Організовує динамічне освітнє середовище, сприятливе для кожного учня, у відповідності до різних видів активності на навчальних заняттях
Спеціаліст вищої категорії	Моделює освітнє середовище з урахуванням необхідності рівного доступу учнів до матеріалів, пристроїв, обладнання, рівної участі в освітньому процесі

Розвиток проектувальної компетентності учителя являє собою професійно-особистісну якість, що заснована на знаннях, уміннях, особистісному досвіді, ціннісних орієнтаціях учителя, співпраці з колегами, учнями та батьками, які сприяють ефективній підготовці для створення осередків навчання та виховання у освітньому процесі.

Таким чином, компетентність є інтегральною характеристикою конкурентоспроможної особистості, яка характеризує людину як суб'єкта певної діяльності, а розвиток здібностей дає можливість кваліфіковано виконувати роботу, приймати рішен-

ня в проблемних ситуаціях, планувати та виконувати дії, що призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей (Семенець, 2010).

На етапі формування проектувальної компетентності вчителя основну роль повинна відіграти правильно спланована методична робота. Чітко поставлена мета, завдання та складений план будуть сприяти розвитку проектувальної компетентності вчителів закладу загальної середньої освіти. Пропонуємо розглянути модель формування проектувальної компетентності вчителя (рис. 1).



Рис. 1.

На етапі планування методичної роботи закладу по формуванню проектувальної компетентності вчителя визначається мета та алгоритм забезпечення процесу, враховуються потужності закладу та рівень кваліфікації педагогічних працівників. Класифікація компонентів, за визначеними трьома напрямками, як функціональних видів діяльності, кожен з яких охоплює сукупність умінь, необхідних для формування проектувальної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти.

Теоретичні аспекти об'єднали три компоненти, кожен з яких сприяє формуванню мотивації, опануванню теоретичних знань навчання та виховання, реалізації поставлених цілей, розвитку власних ресурсів.

Мотиваційно-цільовий компонент – визначення мети, використання системи прийомів із стимулювання, реалізація взаємопов'язаних цілей (освітні, виховні, розвивальні) та очікуваного кінцевого результату.

Конструктивний компонент – підбір тематики навчально-виховного матеріалу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, визначення послідовності дій – структури, етапів, кроків, проєктування навчально-матеріальної бази.

Когнітивний компонент – оволодіння системою індивідуальних ресурсів особистості, які зумовляють особливості пізнавального ставлення учнів до гуманістичного вирішення проблемних ситуацій, а також характер відтворення дійсності в індивідуальній свідомості.

Методичні аспекти об'єднують компоненти, завдяки яким вчитель формує здатність знаходити інформацію, критично мислити, здійснювати самоконтроль та розвивати власну креативність.

Рефлексивно-особистісний компонент – здатність знаходити потрібну інформацію для задоволення пізнавальних інтересів, вміння критично аналізувати власні досягнення, генерувати нові ідеї й альтернативні рішення, знаходити перспективу наукових досліджень.

Контрольно-регулювальний компонент – здатність здійснювати одночасний самоконтроль за ходом вирішення поставлених завдань і контроль учнів за правильністю виконання навчальних операцій, точністю відповідей.

Оцінювально-результативний компонент – здатність об'єктивно оцінювати досягнення щодо застосування креативних технологій у власній проєктній діяльності; здатність до аналізу і рефлексії власної творчої діяльності; здатність до самовдосконалення.

Прикладні аспекти об'єднали компоненти, завдяки яким вчитель формує організаційні та комунікативні вміння.

Організаційний компонент – уміння залучити учнів до різних видів діяльності, організувати учнівський і батьківський колективи та перетворити його на інструмент педагогічного впливу на особистість.

Комунікативний компонент – встановлення взаємин з учнями, колегами, батьками, представниками громадськості, налагодження співпраці зі школами-партнерами із-за кордону.

Операційний компонент – комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішність процесу прийняття управлінських рішень.

Процес формування проєктувальної компетентності вчителя – системний та структурований. Він, безпосередньо, пов'язаний із методичною роботою в закладі загальної середньої освіти. Адже кожен

вчитель прагне та створює своє неповторне освітнє середовище, в якому з'являються осередки, притаманні Новій українській школі, а їх наповнення цілком залежить від особистості педагога та навчального предмета, який він забезпечує.

У ході роботи проведено опитування, участь у якому взяв 181 вчитель закладів загальної середньої освіти Вінницької міської територіальної громади.

Акцент опитування поставлений на розумінні педагогами змісту «проєктувальної компетентності вчителя» та виявлення рівня ознайомлення із професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Вчителям було запропоновано дати відповідь на запитання: «Чи знайомі ви зі змістом професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)?».

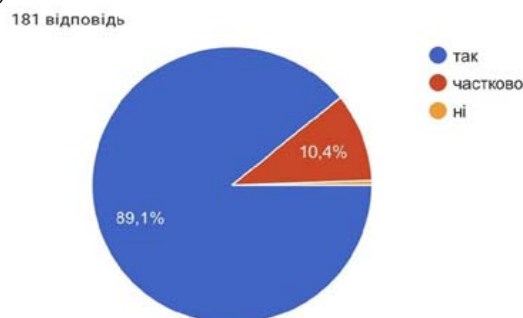


Рис. 2.

89,1 % опитаних дали стверджувальні відповіді, 10,4 % повідомили про часткову обізнаність та 0,5 % відповіли, що не володіють інформацією.

Відповіді на запитання «З чим, на Вашу думку, пов'язана проєктувальна компетентність?» дали протилежні результати, щодо розуміння та рівня обізнаності зі змістом професійного стандарту за професіями.

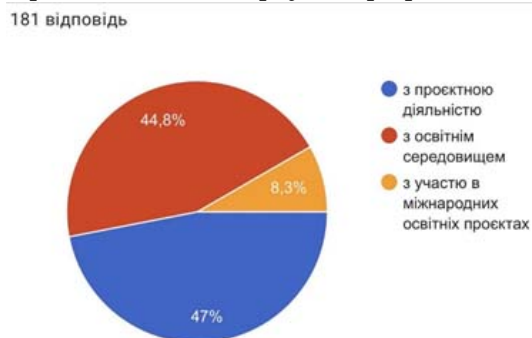


Рис. 3.

Зокрема, більше половини опитаних, а саме 55,3%, дали неправильну відповідь та впевнені що дана компетентність пов'язана з проектною діяльністю та участю у міжнародних освітніх проєктах.

Результати опитування підкреслюють актуальність проблеми дослідження, що розкрито у цій статті, потребу у розробці та реалізації методичного інструментарію, щодо формування проєктувальної компетентності вчителя на базі закладів загальної середньої освіти Вінницької міської територіальної громади.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Сучасна модель організації освітнього середовища – якісно нове явище, яке слугує «плацдармом» для розвитку різних типів мислення та реалізації найпрогресивніших освітніх концепцій і методик. Теоретичні аспекти моделі формування проєктувальної компетентності, створеної нами, були досліджені в розрізі методичної роботи закладів загальної середньої освіти, шляхом вивчення педагогічного досвіду та систематичним спостереженням за здійсненням освітнього процесу.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в проведенні серії педагогічних семінарів на базі закладі загальної середньої освіти Вінницької міської територіальної громади, перевірці ефективності організації безпечного освітнього простору та аналізу якості комплектування осередків Нової української школи.

#### Список бібліографічних посилань

- Гонтаровська, 2010 – Гонтаровська, Н.Б. (2010). Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: монографія. Дніпропетровськ: Дніпро-VAL. 622 с.
- Концепція безпеки, 2023 – Концепція безпеки закладів освіти: розпорядження Кабінету міністрів України від 07 квітня 2023 р. № 301-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-kontseptsii-bezpeky-zakladiv-osvity-i070423-301>
- Майданюк, 2019 – Майданюк, А.П. (2019). Методична робота в закладі загальної середньої освіти: від форм організації до пріоритетів. *Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, наукових працівників і здобувачів наукового ступеня за підсумками науково-дослідної роботи за період 2017–2018 рр.* (16–17 травня 2019). URL: <http://jpv.s.donnu.edu.ua/article/view/7225>.
- Методичний порадник, 2022 – Методичний порадник: організація та зміст освітнього процесу у 2022–2023 навчальному році: електронний інформаційно-методичний збірник / за заг. ред. Н.М. Бендерець, О.В. Матушевської. Біла Церква: КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів». URL: [https://base.kristi.com.ua/?page\\_id=8658](https://base.kristi.com.ua/?page_id=8658).
- Методичні рекомендації, 2018 – Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи: затв. Наказом МОН України від 23.08.2018 № 283. URL: <https://drive.google.com/file/d/11KSKQSRW7c4hoMkFT1gqwU30jrOeh-R/view>

Професійний стандарт «Вчитель», 2020 – Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Затв. наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736. URL: [https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/266-nakaz\\_2736.pdf](https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/266-nakaz_2736.pdf)

Семенець, 2010 – Семенець, А.М. (2010). Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, 53: 183–186 с.

Фіцула, 2002 – Фіцула, М. (2002). Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Академія. 528 с. URL: [http://odnorobivka.edu.kh.ua/Files/downloads/Fitsula\\_M\\_M\\_-\\_Pedagogika\\_Alma-mater\\_-\\_2002.pdf](http://odnorobivka.edu.kh.ua/Files/downloads/Fitsula_M_M_-_Pedagogika_Alma-mater_-_2002.pdf)

Як створити шкільний простір, 2018 – Як створити шкільний простір, що мотивуватиме учнів навчатися. *Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-stvoryty-shkilnyj-prostir-shho-motyvuvatyme-uchniv-navchatysya/>

Ярошинська, 2014 – Ярошинська, О.О. (2014). Проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань: Жовтий О.О. 456 с.

#### References

- Gontarovska, N.B. (2010). Educational environment as a factor in the development of a child's personality: Monograph. Dnipropetrovsk: Dnipro-VAL. 622 p. [in Ukr.].
- Concept of security of educational institutions: order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 7, 2023 No. 301-p. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-kontseptsii-bezpeky-zakladiv-osvity-i070423-301> [in Ukr.].
- Maidanyuk, L.P. (2019). Methodical work in a general secondary education institution: from forms of organization to priorities. *Materials of the scientific conference of professors and teaching staff, researchers and degree holders based on the results of research work for the period 2017–2018* (May 16–17, 2019). Retrieved from <http://jpv.s.donnu.edu.ua/article/view/7225> [in Ukr.].
- Methodological adviser: organization and content of the educational process in the 2022–2023 academic year: electronic information and methodical collection. In N.M. Benderets, O.V. Matushevskaya (gen. ed.). *Bila Tserkva: KNS KOR "Kyiv Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Personnel"*. Retrieved from [https://base.kristi.com.ua/?page\\_id=8658](https://base.kristi.com.ua/?page_id=8658) [in Ukr.].
- Methodological recommendations for the organization of the educational space of the New Ukrainian School: approved. By order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated August 23, 2018 No. 283. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/11KSKQSRW7c4hoMkFT1gqwU30jrOeh-R/view> [in Ukr.].
- Professional standard for the professions "Teacher of primary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with junior specialist's diploma)": Approved by the order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 12.23.2020 No. 2736. Retrieved from [https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/266-nakaz\\_2736.pdf](https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/266-nakaz_2736.pdf) [in Ukr.].

Semenets, L.M. (2010). Pedagogical competence of the teacher as a condition for the formation of professional competence of the future teacher. *Bulletin of Zhytomyr State University named after I. Franko*, 53: 183–186 [in Ukr.].

Fitsula, M. (2002). *Pedagogy: Study guide for students of higher pedagogical institutions of education*. Kyiv: Academy. 528 p. Retrieved from [http://odnorobivka.edu.kh.ua/Files/downloads/Fitsula\\_M\\_M\\_-\\_Pedagogika\\_Alma-mater\\_-\\_2002.pdf](http://odnorobivka.edu.kh.ua/Files/downloads/Fitsula_M_M_-_Pedagogika_Alma-mater_-_2002.pdf) [in Ukr.].

How to create a school space that will motivate students to learn. *New Ukrainian school*. Retrieved from <https://nus.org.ua/articles/yak-stvoryty-shkilnyj-prostir-shho-motyvuvatyme-uchniv-navchatysya/> [in Ukr.].

Yaroshynska, O.O. (2014). *Designing an educational environment for professional training of future primary school teachers: Monograph*. Uman: Zhovtyi O.O. 456 p. [in Ukr.].

#### LOHINOVA Nataliia

searcher of the third (educational-scientific) level of higher education,  
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University,  
deputy director for educational work,

Municipal institution "Vinnytsia Lyceum №7 named after Oleksandr Sukhomovsky"

### THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION AND MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S PROJECT COMPETENCE IN THE METHODOLOGICAL WORK SYSTEM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

**Summary.** *Problem Statement.* The conceptual approach in the modern educational system of Ukraine is implemented in the extreme conditions of wartime. The effectiveness of reform changes that involve the creation of a universal educational environment as a priority, directly depend on several factors, particularly, the ability of pedagogical workers to design school space with educational centers based on the principles of accessibility and ergonomics. The development of the teacher's design competence, which includes everything mentioned above, is closely linked with the peculiarities of the organization of methodical work in high schools. In the context of a dynamic change in educational emphases, there is an urgent need for a thorough analysis of the theoretical aspects of developing a modern teacher's design competence based on the system of methodical work in educational institutions.

The purpose of the article is to study the theoretical aspects of methodical work of institutions of general secondary education in the context of the formation of teachers' project competence.

General methods of scientific research are: theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization, study of literary sources, study of school documentation); empirical (observation, questionnaires, interviews, study of pedagogical experience).

The main results of the research are the identification of priority aspects that affect the process of forming the teacher's design competence, the development and disclosure of the "Formation of the teacher's design competence" model and its components, the study of the theoretical awareness of teachers of general secondary educa-

tion institutions regarding the content of the design competence provided for by the professional standard "Primary school teacher of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Primary education teacher (with junior specialist diploma)".


Scientific significance of the research results. The theoretical aspects of the model of forming project competence developed by us were investigated in terms of methodical work of institutions of general secondary education, through the study of pedagogical experience and systematic observation of the implementation of the educational process.


Conclusions. We practically verified the significance of theoretical aspects of the formation of the teacher's design competence through the prism of methodical work in general secondary education institutions of the Vinnytsia urban territorial community. In addition, on the basis of observations and the study of pedagogical experience, it was possible to distinguish the main components, which, in our opinion, are the elements of the studied phenomenon.

Prospects for further research consist in the implementation of the author's developed system of methodical techniques aimed at increasing the level of development of teachers' design competence in the Vinnytsia urban territorial community.

**Keywords:** teacher's professional standard; methodical work; teacher's design competence;

Одержано редакцією 15.02.2024  
Прийнято до публікації 28.02.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-156-162>

 <https://orcid.org/0000-0002-6982-1507>

#### МОЙСІЄНКО Олександр

аспірант катедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: moisienko26@gmail.com

УДК 378.014.25(438):659.1(045)

### ПРОМОЦІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИКИ

У статті проаналізовано особливості промощі освітніх послуг закладами вищої освіти Польщі. Розглянуто низку видів промоції, зокрема академічної мобільності, що впливають на популяризацію закладів вищої освіти на міжнародному ринку. Підкреслено важливість формування освітніх програм для іноземних студентів англійською мовою.

Доведено важливість міжнародного співробітництва між закладами вищої освіти європей-

ських країн. Зокрема, досліджено специфіку долучення польських університетів до програми «Erasmus+», що надає можливість навчатися, проходити стажування чи викладати в іншій країні.

Розкрито особливу роль «Польсько-української співпраці представницьких організації ректорів задля вдосконалення діяльності закладів вищої освіти». Представлені ключові аспекти «Національного агентства академічних

обмінів», що сприяє інтернаціоналізації польських університетів.

Встановлено, що важливим елементом діяльності агенції є підтримка поширення результатів досліджень на міжнародному рівні, для того, щоб робота мала шанс зробити внесок у світовий науковий прогрес.

Підкреслено важливість формування позитивного іміджу ЗВО. Досліджені основні переваги навчання в Польщі. Розглянуто роль цифрових медіа та інтернет-маркетингу у промоції польських університетів.

Доведено, що в епоху глобалізації університети повинні адаптувати свою промоційну стратегію до нових реалій, щоб охопити ринок абітурієнтів і бути привабливішим за конкурентів.

**Ключові слова:** промоція; імідж; вища освіта; академічна мобільність; освітні програми; інтернаціоналізація; Польща.

**Постановка проблеми.** Сучасна вища освіта перебуває в умовах постійної конкуренції, тому постає проблема якісного просування освітніх послуг на ринку. Система промоції передбачає комплекс ініціатив і заходів, що формуються на національному рівні з урахуванням потреб та особливостей кожної країни. Зазначимо, що формування системи промоції вищої освіти в Європі залежить від бренду країни, її іміджу на міжнародній арені, рівня соціально-економічного розвитку та інших факторів. Важливим є розвиток відповідних підрозділів при міністерствах освіти та в університетах, які б займалися промоцією.

Стратегічні кроки останніх років здійснені Республікою Польща щодо просування вищої освіти дають результати. Зокрема, це демонструється зростанням кількості іноземних студентів і наявністю освітніх програм, що викладаються іноземними мовами. Існує необхідність у більш глибокому та системному аналізі видів промоції закладів вищої освіти Польщі, яка є державою-сусідкою України та до складу цільової аудиторії яких є також українські студенти.

**Аналіз досліджень та публікацій** підтверджує, що проблематика промоції вищої освіти є недостатньо вивченою в Україні, а основні теоретико-методологічні напрацювання належать зарубіжним ученим, зокрема вивчення Республіки Польща в контексті проблеми промоції вищої освіти на науковому рівні є досить обмеженим. Відзначимо праці А. Пабіан (Pabian, 2008), Й. Возницького (Woźnicki, 2010) й Д. Ленжака (Łęzak, 2020). В Україні тему досліджувала О. Богородецька (Богородецька, 2019). Основний матеріал статті побудований на офіційних даних Міністерства науки й вищої освіти Республіки Польща, окремих фондаций та інтернет-сторінок освітньо-наукових ініціатив.

**Метою цієї статті** є аналіз особливостей просування закладів вищої освіти Польщі. Визначити сучасні види промоції, які можуть бути корисним досвідом для ЗВО України.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах постійної конкуренції на внутрішньому та зовнішньому освітніх ринках, важливим вектором розвитку закладу вищої освіти є його промоція. Польща є однією із найпопулярніших країн для здобуття вищої освіти серед українців, особливо в умовах російсько-української війни. Порівняння освітніх програм, академічної мобільності та інших видів промоції є важливим аспектом для визначення стратегій українських ЗВО, враховуючи той факт, що до складу цільової аудиторії університетів Польщі зараховують українських студентів.

Система вищої освіти Польщі є однією з найбільш привабливих і доступних для абітурієнтів та студентів. 2023 рік став рекордним у Польщі за кількістю заявок, поданих за програмою ЄС «Erasmus+». Фонд розвитку системи освіти (FRSE), який реалізує цю програму, минулого року отримав понад 6000 заявок. У 2022 році їх було вдвічі менше, приріст порівняно з 2021 роком склав 130 відсотків. Загалом за останні три роки поляки подали понад 12 тис. заявок. Зазначимо, що у 2014–2023 роках фундація співфінансувала проекти в рамках «Erasmus+» на суму понад 7 мільярдів злотих, і загалом ними скористалися понад 830 000 осіб. Загалом «Erasmus+» є флагманською ініціативою Європейського Союзу з підтримки співпраці між університетами різних країн та сприяння мобільності для отримання продовження освіти чи працевлаштування. За цією програмою у 2014–2023 роках реалізовано майже 21 тисячу проектів, а кількість фінансування перевищило 1,6 мільярдів євро. Програма відкриває польську молодь світу, допомагає їй отримати не лише теоретичну, а й практичну освіту, дізнатися про інші культури та отримати цінні контакти (Анісімова, 2019).

На основі статистичних даних встановили, що загальний бюджет програми «Erasmus+» на 2021–2027 роки становить 26,2 млрд євро. Програма робить акцент на розвиток інновацій у сфері вищої освіти та сприянні участі молоді в демократичному житті. Розвиток програми матиме ключове значення на заплановане на 2025 рік створення Європейського освітнього простору, завдяки якому Європейський Союз має намір, зокрема: забезпечити для молоді доступ до освіти та навчання, влаштовувати академічні обміни і дати можливість

знайти роботу по всій Європі (Анісімова, 2019).

Зазначимо, що Національне агентство Європейського корпусу солідарності відповідає за участь Польщі у світових та європейських чемпіонатах «WorldSkills» та «EuroSkills». Фонд також координує, серед іншого роботу створеної для вчителів платформи eTwinning та EPALe – електронної платформи для навчання дорослих у Європі.

В аспекті просування освітніх послуг варто зазначити про існування «Польсько-української співпраці представницьких організацій ректорів задля вдосконалення діяльності закладів вищої освіти». Ідея проєкту полягає в реалізації співпраці ректорів польських та українських закладів вищої освіти у сфері врядування («governance in HEIs»), зокрема в питаннях удосконалення управління університетами, з урахуванням принципів і свобод академічної спільноти та з метою пошуку оптимального балансу між самоврядуванням та управлінням у вищій освіті, з використанням власного досвіду обох країн та міжнародної практики, а також результатів власних досліджень (European Education, 2024).

Під час розгляду видів просування освітніх послуг варто зауважити, що у Польщі зростає група науковців, що відомі на міжнародному рівні, а деякі дослідницькі центри визнані в усьому світі у своїх галузях, зокрема програма «NAWA» (Національне агентство академічних обмінів). З 2018 року NAWA відповідає за просування вищої освіти Польщі. Це завдання реалізується шляхом презентації польських національних стендів під прапором кампанії «Ready, Study, Go! POLAND», на найпрестижніших освітніх конференціях і ярмарках світу. У межах реалізації кампанії «RSG! POLAND», «NAWA» передбачає тісну співпрацю з Міністерством науки та вищої освіти, Міністерством закордонних справ Польщі та Конференцією ректорів польських академічних установ шляхом ініціювання спільних заходів, підтримки дипломатичних представництв в організації освітніх ярмарок.

План просування польської вищої освіти також передбачає суттєву підтримку установ, які беруть участь у ярмарку, шляхом організації семінарів, тренінгів та зустрічей з місцевими лідерами громадської думки та владою. Ця діяльність спрямована на підтримку польських університетів у досягненні вибраних освітніх ринків зі своїми пропозиціями. Програма створює нові можливості для залучення польських науковців і викладацького складу до міжнародного наукового кола через програми обмі-

ну тривалістю до двох років. «NAWA» також пропонує дослідницьке перебування в Польщі для співробітників іноземних центрів (European Education, 2024; European Education, 2024; Ulam Programme, 2024).

Слід зазначити, що за останні десятиліття багато талановитих науковців мігрували з Польщі, щоб проводити дослідження та розвивати свою кар'єру за кордоном. Багато з них підтримують контакти з польськими центрами, а також ініціюють міжнародну співпрацю за участю польських дослідників. Зростаючий потенціал багатьох університетів і дослідницьких підрозділів у Польщі створює належні умови для заохочення науково активних поляків до повернення на Батьківщину. «NAWA» підтримує польські центри у створенні привабливої пропозиції для людей, які хочуть знову проводити дослідження в Польщі. Враховуючи основні тенденції, інтернаціоналізація польських університетів і дослідницьких підрозділів вимагає розширення можливостей фінансування мобільності вхідного та вихідного академічного персоналу. У межах програм «NAWA» польські центри претендують на фінансування для короткострокових міжнародних обмінів докторантів та співробітників, що покращує їхні компетенції, пов'язані з викладацькою чи дослідницькою діяльністю, а також дозволяє налагодити міжнародні наукові контакти. У межах подібних програм «NAWA» є можливість брати участь у конференціях, стажуваннях, навчальних візитах та тренінгах (Ulam Programme, 2024; Важлива інформація, 2024).

Важливо відзначити, що здійснення широкого міжнародного співробітництва та обміну університетами та дослідницькими підрозділами вимагає відповідної організаційної підготовки та просування. «NAWA» підтримує польські центри у забезпеченні належного рівня обслуговування іноземних студентів та викладачів, а також фінансує заходи, спрямовані на створення системи просування за якістю. Важливим елементом діяльності агенції є підтримка поширення результатів досліджень на міжнародному рівні, для того, щоб робота мала шанс зробити внесок у світовий науковий прогрес.

Звертаючи увагу на тенденції розвитку, значна частина польських державних і приватних університетів пропонують якісну освіту та стають впізнаваними на міжнародному ринку вищої освіти. Водночас низькі (порівняно з іншими країнами ЄС)

витрати на життя та високий рівень безпеки роблять Польщу потенційно привабливою країною для навчання. Позиції Польщі посилюються також завдяки системі стипендій для талановитих студентів, які хочуть навчатися в Польщі. «NAWA» пропонує стипендії для студентів із України, Азербайджану, Вірменії, Грузії, Молдови та окремих країн, що розвиваються, які хочуть продовжити навчання в Польщі, а потім повернутися до своїх країн походження, щоб використати там набуті знання та розвивати співпрацю з Польщею. У 2020 році була запущена стипендіальна програма, відкрита для молоді з усіх країн світу. «NAWA» виконує двосторонні та багатосторонні міжурядові угоди у сфері наукового та академічного співробітництва, включаючи програму «SEEPUS» (We promote cooperation, 2024).

Підкреслимо, що польська молодь може навчатися в університетах безоплатно. Але, якщо вони бажають отримати освіту за кордоном, то покриття витрат на проживання є значною. Завдяки стипендіальним програмам «NAWA» польська молодь отримує фінансову підтримку під час навчання та завдяки якійсній освіті зміцнює кадровий потенціал. Агенція відповідає за координацію просування науки та вищої освіти на міжнародному рівні. Завдяки участі в освітніх ярмарках, співпраці з дипломатичними та консульськими службами Польщі та діяльності в соціальних мережах «NAWA» представляє Польщу як країну з якісною пропозицією вищої освіти, безпечною та дешевою.

В епоху цифровізації університети повинні адаптувати свою промоційну стратегію до нових реалій, щоб охопити ринок абітурієнтів і бути привабливішим за конкурентів. Цифровізація революціонізувала багато аспектів нашого життя, і освіта не стала винятком. Сьогодні прийняття абітурієнтами рішень щодо вибору університету базується не лише на каталогах і брошурах, а стало складним процесом, у якому ключову роль відіграють соціальні мережі, що є потужним інструментом для брендингу та залучення потенційних студентів. «Facebook», «Instagram», «LinkedIn», «Twitter», «TikTok» – у цих та інших соціальних медіа ви можете показати свою освітню пропозицію, важливі події в житті університету, успіхи ваших студентів, життя на кампусі та багато інших аспектів, які можуть зацікавити та залучити потенційних студентів. Крім того, соціальні медіа пропонують можливість взаємодіяти – відповідати на запитання, збирати думки та створювати спільноту навколо університету.

Таблиця 1  
Присутність польських університетів у соціальних мережах

Назва університету	Facebook (кількість підписників)	Instagram (кількість підписників)	YouTube (кількість підписників)
Ягеллонський університет	101 тис.	23,9 тис.	13,2 тис.
Варшавський університет	109 тис.	25,5 тис.	53,3 тис.
Університет імені Адама Міцкевича у Познані	61 тис.	14,6 тис.	7,75 тис.
Варшавський політехнічний університет	47 тис.	16,1 тис.	2,33 тис.

На сучасному етапі SEO, SEM і соціальні медіа – мають вирішальне значення для ефективного просування університетів в Інтернеті. Зростання використання мобільних пристроїв робить мобільні додатки більш важливими для маркетингу університетів. Програми можуть надавати студентам легкий доступ до університетської інформації, розкладів, оцінок, освітніх ресурсів тощо. Польські університети прагнуть створювати інтуїтивно зрозумілі та корисні програми, які спрощують спілкування з університетом.

Проведене дослідження свідчить про те, що особливу увагу польські заклади вищої освіти приділяють позиціонуванню веб-сайту (SEO), тобто процесу оптимізації веб-сайту, метою якого є досягнення найвищих можливих позицій у результатах пошуку в «Google» та інших пошукових системах. SEO-оптимізація передбачає адаптацію веб-сайту, щоб зробити його зручним для пошукових систем. Для цього необхідно використовувати відповідні ключові слова та оптимізувати вміст і структуру сторінки. Наприклад, університет може використовувати такі фрази, як «навчання в [назва міста]», «напрями навчання в [назва університету]» та подібні фрази, які потенційні студенти можуть вводити в пошукову систему. Польські університети залучають E-Mail маркетинг, що дозволяє університетам будувати довгострокові відносини з нинішніми студентами та потенційними кандидатами. Регулярне надсилання цінного вмісту, наприклад інформаційних бюлетенів, статей, порад або інформації про поточні події, дозволяє підтримувати контакт із одержувачами та зміцнювати довіру. Сьогодні університети мають у своєму розпорядженні багато інструментів, які значно полегшують ведення діяльності:

– системи управління університетом: комплексні IT-платформи, які об'єднують різні сфери діяльності університету, такі як

адміністрація, фінанси, персонал, освітній процес. Завдяки їм ви можете ефективно управляти всіма аспектами університету, від процесу набору студентів, через управління розкладом занять, оцінювання студентів, до вирішення поточних адміністративних питань;

– система управління навчанням (LMS): LMS — це онлайн-платформи, які дозволяють керувати процесом викладання та навчання. Університети використовують LMS для надання навчальних матеріалів, завдань, тестів і оцінювання онлайн. Студенти можуть використовувати ці платформи для доступу до навчальних матеріалів, спілкування з викладачами та участі в онлайн-заняттях;

– бібліотечні системи: віртуальні бібліотечні системи дозволяють університетам каталогізувати свої бібліотечні ресурси, а також отримувати доступ до електронних баз даних і журналів. Студенти та співробітники університету можуть легко шукати та отримувати доступ до необхідних матеріалів, не відвідуючи бібліотеку;

– системи аналізу даних: інструменти аналізу даних стають все більш популярними в університетах. Вони дозволяють збирати й аналізувати різноманітні дані про студентів, навчальні та адміністративні процеси. Університети можуть використовувати ці інструменти для створення звітів, моніторингу прогресу студентів, визначення областей для вдосконалення та прийняття рішень на основі даних.

Зазначені вище інструменти призначені для оптимізації університетських процесів, підвищення ефективності, покращення якості вищої освіти та задоволеності потреб студентів, а також полегшення роботи викладацького та адміністративного персоналу. Якщо їх використовувати належним чином, вони можуть допомогти підвищити стандарти навчання та зробити університет більш конкурентоспроможним. Університети все більше покладатимуться на аналіз даних і штучний інтелект, щоб зрозуміти поведінку, уподобання та потреби потенційних студентів. Це дозволить їм адаптувати свої маркетингові стратегії, персоналізувати комунікації та приймати кращі рішення щодо залучення та утримання студентів.

Підводячи підсумок, можна сказати, що майбутнє університетського маркетингу буде сильно пов'язане з використанням Інтернету та нових технологій. Персоналізація, AR, VR, соціальні медіа, інтерактивний контент, мобільні додатки, аналітика даних і штучний інтелект будуть ключови-

ми елементами ефективних маркетингових стратегій для університетів, допомагаючи їм охопити потрібну аудиторію та побудувати сильний бренд у епоху цифрових технологій.

Проведене дослідження дозволяє виокремити основні переваги навчання у Польщі:

- доступність;
- оптимальна система ціноутворення;
- широкий спектр спеціальностей та освітніх програм;
- якісні англійські освітні програми;
- значна кількість стипендіальних програм і грантів для іноземних студентів;
- польські дипломи визнаються в усіх країнах Європейського Союзу, Україні та інших країнах світу;
- онлайн-реєстрація й подача документів при вступі;
- польський уряд активно заохочує прийом на роботу студентів, даючи тим самим їм можливість самостійно сплачувати своє навчання;
- комфортне житло (гуртожитки);
- доступність цін на проживання.

Особливо за останні роки рівень освіти у Польщі активно просунувся уперед, наразі польські дипломи визнаються в 47 країнах світу. Сучасна система вищої освіти у Польщі має подібні принципи та схеми, як і у інших європейських країнах. До того ж, уряд країни прийняв закон, за яким студенти-іноземці мають право вступати до ЗВО Польщі на таких самих умовах, як і місцеві абітурієнти. Це рішення було вчасним та правильним, адже на місця громадян Польщі, які здобувають вищу освіту в країнах ЄС, змогли приїхати не менш здібні та талановиті іноземці. Кількість бажаючих навчатися у вишах Польщі щороку зростає, тому уряд зацікавлений і в тому, щоб якомога більше покращити та спростити перебування в країні для іноземних студентів. Ще один факт на користь навчання у Польщі – відсутність додаткової підготовки перед вступом. Для того, щоб стати студентом більшості польських ЗВО достатньо мати документ про закінчення школи.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Сучасний ринок освітніх послуг потребує належної уваги до промоції закладів вищої освіти. Польські університети беруть активну участь у програмах академічної мобільності, займаються розробкою медійних стратегій для просування власного іміджу. Глобалізація та цифровізація суспільства сприяє появі та дослідженню нових інструментів для залу-



чення нової аудиторії та потенційних абітурієнтів.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у поглибленому аналізі підходів до просування вищої освіти в Польщі та Європі загалом, розгляді нових освітніх ініціатив та вивченні наукових взаємодій між закладами вищої освіти Польщі та міжнародними партнерами.

#### Список бібліографічних посилань

- Анісімова, 2019 – Анісімова, О. (2019). Інтернаціоналізація вищої освіти: моделі та механізми. *Освітня аналітика України*, 3(7): 97–110.
- Богородецька, 2019 – Богородецька, О. (2019). Особливості промоції вищої освіти Республіки Польща. *Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії*. Розділ III. С. 78–88.
- Важлива інформація, 2024 – Важлива інформація (2024). *Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA)*. URL: <https://nawa.gov.pl/ukraina/zagalna-informacja>.
- Малинка, Александрович, 2020 – Малинка, М.М., Александрович, Т.З. (2020). Особливості формування загальнокультурної компетентності у здобувачів вищої освіти за кордоном. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том IV: Зміни та синергія в розвитку науки та освіти: колективна монографія / за наук. ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін–Ужгород–Херсон–Київ: Посвіт. С. 133–139.
- Освітньо-науковий глосарій, 2018 – Національний освітньо-науковий глосарій (2018). Київ: КОНВІ ПРИНТ. 524 с.
- Польсько-Українська співпраця, 2024 – Польсько-Українська співпраця представницьких організацій ректорів задля вдосконалення діяльності закладів вищої освіти (2024). *Спілка ректорів закладів вищої освіти України: Громадська організація*. URL: <https://zvo.knu.ua/ua/pages/39>.
- Трима, 2017 – Трима, К.А. (2017). Специфіка інтернаціоналізації як критерій оцінювання якості освіти. *Молодий вчений*, 11(51): 448–451.
- European Education, 2024 – European Education and Culture Executive Agency (2024). *European Commission*. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/>.
- Global Flow, 2024 – Global Flow of Tertiary-Level Students (2024). *UNESCO Institute of Statistics*. URL: <https://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>.
- Łęzak, 2020 – Łęzak, D. (2020). Działalność Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej na rzecz umiędzynarodowienia nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. In: *Interdyscyplinarne badania z zakresu nauk pedagogicznych i humanistycznych*. S. 82–90
- Pabian, 2008 – Pabian, A. (2008). Student jako beneficjent działań promocyjnych szkół wyższych. *Marketing i Rynek*, 8: 31–37.
- Ulam Programme, 2024 – The Ulam NAWA Programme (2024). *Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA)*. URL: <https://nawa.gov.pl/en/scientists/the-ulam-programme>.
- We promote cooperation, 2024 – We promote cooperation in the field of higher education in Central Europe (2024). *CEEPUS*. URL: <http://www.ceepus.info/#nbb>.
- What we do? 2024 – What we do? (2024). *Study tours to Poland*. URL: <https://studytours.pl/en/>.
- Wit, 2003 – Wit, K. (2003). The Consequences of European Integration for Higher Education. *Higher Education Policy*, 16(2): 161–178. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300014>.
- World University Rankings, 2024 – QS World University Rankings: Europe 2024. *QS TOPUniversities*. URL: <https://www.topuniversities.com/europe-university-rankings?countries=cz>.
- Woźnicki, 2010 – Woźnicki, J. (2010). Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Przedstawienie projektu środowiskowego. *Nauka*, 1: 54 s.

#### References

- Anisimova, O. (2019). Internationalization of higher education: models and mechanisms. *Educational analytics of Ukraine*, 3(7): 97–110. [in Ukr.]
- Bogorodetska, O. (2019). Features of the promotion of higher education in the Republic of Poland. *International relations, public communications and regional studies*. Chapter III. P. 78–88. [in Ukr.]
- Important information (2024). *Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA)*. Retrieved from <https://nawa.gov.pl/ukraina/zagalna-informacja>. [in Ukr.]
- Malinka, M.M., Aleksandrovich, T.Z. (2020). Peculiarities of formation of general cultural competence among students of higher education abroad. *Development of modern education and science: results, problems, prospects*. Volume IV: Changes and synergy in the development of science and education: a collective monograph. In Grzesiak, Ya., Zymomria, I., Ilnytskyi, V. Konin–Uzhhorod–Kherson–Kyiv: Posvit, P. 133–139. [in Ukr.]
- National educational and scientific glossary (2018). Kyiv: CONVI PRINT. 524 p. [in Ukr.]
- Polish-Ukrainian cooperation of representative organizations of rectors to improve the activities of higher education institutions. *Union of Rectors of Higher Education Institutions of Ukraine: Public organization*. Retrieved from <https://zvo.knu.ua/ua/pages/39> [in Ukr.]
- Tryma, K.A. (2017). The specificity of internationalization as a criterion for evaluating the quality of education. *Young scientist*, 11(51): 448–451 [in Ukr.]
- European Education and Culture Executive Agency (2024). *European Commission*. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/>.
- Global Flow of Tertiary-Level Students (2024). *UNESCO Institute of Statistics*. Retrieved from <https://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>.
- Łęzak, D. (2020). The activities of the National Agency for Academic Exchange for the internationalization of science and education in Poland. In: *Interdisciplinary research in the field of pedagogical sciences and humanities*. P. 82–90. [in Pol.]
- Pabian, A. (2008). Student as a beneficiary of promotional activities of universities. *Marketing and Market*, 8: 31–37. [in Pol.]
- The Ulam NAWA Program (2024). *Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA)*. Retrieved from <https://nawa.gov.pl/en/scientists/the-ulam-programme>.
- We promote cooperation in the field of higher education in Central Europe (2024). *CEEPUS*. Retrieved from <http://www.ceepus.info/#nbb>.
- What we do? (2024). *Study tours to Poland*. Retrieved from <https://studytours.pl/en/>.
- Wit, K. (2003). The Consequences of European Integration for Higher Education. *Higher Education Policy*, 16(2): 161–178. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300014>.
- QS World University Rankings: Europe 2024. *QS TOPUniversities*. Retrieved from <https://www.topuniversities.com/europe-university-rankings?countries=cz>.
- Woźnicki, J. (2010). Strategy for higher education: 2010–2020. Presentation of the environmental project. *Nauka*, 1: 54 p. [in Pol.]

**MOISHENKO Oleksii**

PhD student, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

**PROMOTION OF POLISH HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS:  
EUROPEAN APPROACHES AND PRACTICES**

**Summary.** The article focuses on the peculiarities of the promotion of educational services by institutions of higher education in Poland. A number of types of promotion, in particular academic mobility, affecting the popularization of higher education institutions on the international market are considered. The importance of forming educational programs for foreign students in English is emphasized.


The importance of international cooperation between higher education institutions of European countries has been proven. In particular, the specifics of the involvement of Polish universities in the "Erasmus+" program, which provides the opportunity to study, undergo an internship or teach in another country, were investigated. The special role of "Polish-Ukrainian cooperation of representative organizations of rectors to improve the activities of higher education institutions" was revealed. The key aspects of the "National Agency for Academic Exchanges", which contributes to the internationalization of Polish universities, are presented. It has been established that an important element of the agency's activity is support for the dissemination of research results at the international level, so that the work has a chance to contribute to global scientific progress.


The importance of forming a positive image of higher education institutions is emphasized. The main advantages of studying in Poland have been studied. The role of digital media and Internet marketing in the promotion of Polish universities is considered. It has been proven that in the era of globalization, universities must adapt their promotional strategy to new realities in order to reach the market of applicants and be more attractive than competitors.

The conclusion indicates that the modern market of educational services requires proper attention to the promotion of higher education institutions. Further prospects for scientific research consist in an in-depth analysis of approaches to the promotion of higher education in Poland and Europe in general, consideration of new educational initiatives and the study of further scientific interactions between Polish higher education institutions and international partners.

**Keywords:** promotion; image; higher education; academic mobility; educational programs; internationalization; Poland.

Одержано редакцією 13.02.2024  
Прийнято до публікації 27.02.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-162-169>

 <https://orcid.org/0000-0002-1095-3142>

**MOZHAROVSKA Olena**

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer,  
Vinnytsia National Agrarian University  
e-mail: mozharovskaya1968@gmail.com

UDC 378:811.111(045)

**APPLICATION OF WEBQUEST TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING  
OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

The article considers the possibilities of using the WebQuest methodology as a model of project-oriented foreign language professional training. In the focus of study are the effectiveness and possibilities of using WebQuest technology.

The article also exposes the structure, possible topics and types of WebQuest. Specifically, it presents the detailed consideration of the types of tasks for WebQuest and their use in foreign language training. Besides, it examines the structure and components of a WebQuest presentation.

The emphasis is placed on the advantages of the WebQuest method in foreign language training as well as the advantages of using web technology in the educational process.

The author offers a methodological evaluation of the WebQuest aimed at determining the extent to which the tasks are achieved. It is emphasized that this is a format of work with a focus on the development of students' cognitive research activities, a new way of using Internet technologies.

**Keywords:** WebQuest; foreign language training; Internet resources; information technology; presentation; cognitive activity.

**Relevance of study.** Modernity places increasingly high demands on teaching practical professional foreign language skills. The volume of information is growing and often

the methods of its transmission, storage and processing are inefficient. The use of information technology unlocks the enormous potential of the computer as a learning tool. Computer technology has many advantages over traditional teaching tools. They allow you to train different types of language activities and combine them in various combinations, help you to understand language phenomena, develop linguistic abilities, create communicative situations, automate language and speech actions, and provide the possibility of taking into account the leading representational system, implementing an individual approach and intensifying students' independent work. However, it is extremely important that the process of informatization is not limited to the formal use of new technical means in the learning process, but serves as the basis for creating a fundamentally new system of education, developing and using innovative methods.

**Recent publication review.** The application of information and communication technologies and the peculiarities of their use in the educational process are the subject of

researches by Ukrainian and foreign scholars C.S. Chang, R.S. Gurevich, O.V. Ilchenko, N.A. Hmil, K. Clark, M. Qian, I.V. Morkvyan, R. Werner, S.O. Sysoyeva. B. Dodge, M.Yu. Kademia, T. March. These well-known scientists proposed and then investigated in practice the use of WebQuest technology in teaching. The issue of using this technology in teaching was raised in their works by Yu.H. Kulimova, V.S. Kulishov, N.M. Rudenko, D.L. Shyrokov.

**The scientific novelty** of the study is the author's approach to considering the issues of using the WebQuest methodology in the foreign language professional training of students in higher education institutions.

**The article's objective** is to analyze the possibilities of using Internet resources in foreign language professional training, in particular, the WebQuest methodology as a model of project-based foreign language learning.

**Discussion.** Today, foreign language teachers need to pay a lot of attention to working with modern electronic resources. These are not only new technical means, but also new forms and methods of teaching, a new approach to the learning process. The main goal of foreign language training is to form and develop a communicative culture and to teach practical foreign language skills. The task of the teacher is to create conditions for each student to master the language in practice, to choose teaching methods that would allow everyone to show their activity and creativity. Modern pedagogical technologies, such as cooperative learning, project-based learning, the use of new information technologies and Internet resources, help to implement a personality-based approach to learning, and ensure individualization and differentiation of learning based on students' abilities, level of training and interests (Gurevich, Kademia & Opushko, 2020). Today, there is a shortage of specialists in various fields of activity who are able to solve problems independently and in a team, to do it using the Internet (Palamar, Nezhyva, 2023).

The introduction of information technologies in the educational process has revealed the following factors of their effectiveness (Kademia, et al., 2019): 1) intensification of the educational process; 2) creation of favorable opportunities for mastering the educational material based on the principle of visibility; 3) enhancing motivation; 4) availability of constant feedback in the learning process; 5) individualization of the learning process; 6) deepening the learning of specific material; 7) elimination of the teacher's routine work of controlling students' knowledge.

We believe that the Internet is a source that contributes to the development of language skills, provides the necessary information, training resources, and motivates learning activities. Forms of work with computer-based learning programmers in foreign language training include vocabulary learning, pronunciation training, dialogue and monologue training, writing training, grammatical phenomena training.

In our opinion, web quests, websites developed to maximize the integration of Internet technologies into academic subjects at different levels of education, have gained sufficient popularity in the educational space. The peculiarity of educational web quests is that information for students' independent work can be found on different websites, and the result of working with quests can be presented in the form of a publication in the form of a web page or website.

Quest in English is a long, purposeful search that can be associated with an adventure or an interesting game; it also serves to denote one of the types of computer games (Quest, 2024). M.Yu. Kademia calls quests computer games in which the player has to achieve a certain goal using his own knowledge and experience, as well as communicating with the quest participants. According to her, a WebQuest in pedagogy is a problematic task with elements of a role-playing game, for which information resources of the Internet are used (Kademia, et al., 2019). WebQuests are organized means of Web technologies in the WWW environment. They are quite complex in their organization: they are aimed at developing students' analytical and creative thinking skills; the teacher must have a high level of subject, methodological, information and communication competence (Dodge, 2001). WebQuest in pedagogy is a problem-based task with elements of a role-playing game, which uses information resources of the Internet (Kulimova, 2020; Kulishov, 2018).

In the mid-90s of the last century, the WebQuest method was developed by the American Bernie Dodge and the Australian Tom March. Soon it became known and improved in Switzerland. Now, this method is widely used by all countries in education, in particular, when teaching foreign languages.

Thus, WebQuest is a project-based didactic model that involves students' independent search work on World Wide Web sites to solve an educational problem. The result of the activity is a presentation of the data obtained on the Internet. Acquaintance with the work of classmates should encourage other students to further search and study the problem in more detail (Komli-

chenko, 2020). In many ways, the WebQuest method is based on the theory of constructivism in learning, where it is important not to reproduce the objective encyclopedic reality, but to form one's own idea of it. In this case, the Internet is not a goal but a means of learning. German WebQuest, unlike the classic American WebQuest, which allows the use of various sources of information to solve a problem, involves the use of Internet resources only.

Compared to such tasks based on Internet resources as Hotlist, Multimedia Scrapbook, Treasure/Scavenger Hunt and Subject Sampler, the WebQuest is the most challenging for both students and teachers. WebQuests are aimed at developing analytical and creative thinking skills (Korniytska, 2021).

A teacher who creates a WebQuest should have a high level of subject, methodological and information and communication competence. Thus, the role of the teacher changes: he or she turns from an instructor into a competent colleague, a mentor. In this case, the teacher becomes a consultant, organizer and coordinator of problem-based, research, educational and cognitive activities of students.

The characteristic features of the WebQuest technology that distinguish it from other projects are: the identification of resources that contain the information necessary to solve the problem in advance (March, 2005). A WebQuest defines the order of actions that a student must take to obtain the desired result. A mandatory component of this technology is a list of knowledge, skills and abilities that students acquire in the process of completing a WebQuest. The criteria for assessing the completion of tasks are clearly defined, which makes it possible to monitor the quality of the knowledge acquired. Thus, the WebQuest technology contributes to the formation of professional competences, establishing the level of their formation, developing students' competence in solving the problems posed, as well as methods of activity. The use of interactive technologies allows organizing the learning process in such a way that all participants of the educational process take part in it, interacting with each other (students) and the teacher, and also opens up the possibility of independent learning, solving vital problems (Kademia, Kozyar & Rak, 2018). Students learn to work in a team, defend their own point of view, present relevant developments, etc. The requirements for teachers and their work are changing. Working in an interactive mode will help students to develop: communication skills; skills in organizing the learning environment; the formation of skills for

independent work; the ability to create situations that encourage the integration of knowledge to solve the problem.

According to Bernie Dodge's definition (Dodge, 1997), WebQuests by duration of completion can be divided into short-term and long-term WebQuests. Short-term WebQuests are designed for one to three lessons. The purpose of Short Term WebQuests is to acquire knowledge and integrate it into the learning process. As a result of working with a short-term WebQuest, a student acquires the skills to process and systematize a large amount of information within a short amount of time and use it to complete a project.

Long-term WebQuests are usually designed to last from one week to a month. Upon completion of the long-term WebQuests, the student is able to analyze the material, transform it and use it to create their own web page or website (Soepriyanto, Degeng & Setyosary, 2020).

According to the subject content, they can be divided into mono-projects and interdisciplinary projects. By the type of tasks they perform they fall into: retelling, compilation puzzles, journalistic, design, creative, persuasive, solving controversial problems, self-cognitive, analytical, evaluative, scientific (Dodge, 1997).

There are three main elements that distinguish an educational WebQuest from a simple search for information on the Internet: a) the presence of a problem to be solved; b) a group of students search for information about the problem on the Internet (each member of the group has a clearly defined role and contributes to the solution of the overall problem in accordance with his or her role; c) the solution to the problem is achieved through negotiation and agreement by all project participants.

According to Tom March (March, 2005; March, 2022), WebQuest should have the following structure: 1) introduction (formulation of the topic, description of the main roles of participants, Quest scenario, work plan or overview of the oral quest); 2) central task (tasks that students should find the answer to within the framework of independent research, what is the final result to be achieved); 3) list of information resources that can be used during research, including Internet resources; 4) description of the main stages of work, a guide to action; 5) conclusions (research results, questions for further development of the topic).

The topics of WebQuests can be very diverse, and the problem tasks can vary in complexity. Depending on the material being studied, the results can be presented in the

form of an oral presentation, an essay, a computer presentation, a web page, etc.

We consider it necessary to talk about the following types of tasks for WebQuests:

1. *Analytical task*. Search and systematization of information. An analytical WebQuest explores the interconnectedness of real-world things within a given topic. Such tasks provide the basis for students to gain knowledge in an environment where they have to examine things closely, find commonalities and differences, as well as find hidden similarities; understand the relationship between causes and effects, discussing their meaning.

2. *Retelling*. Demonstrating understanding of the topic by presenting materials from different sources in a new format: creating presentations, posters, stories. It is the simplest and represents the most straightforward example of using the Internet as a source of information and is considered, provided that the format and form of the students' report differs from the original materials. The text material is not a simple copying of texts from the Internet into a text editor. Students are free to choose what they talk about and how they organize the information, they have found. Students use the skills of collecting, organizing and processing information.

3. *Creative task*. Creative work in a particular genre (creating a play, poem, song, video). A creative WebQuest requires students to create a product in a given format. Creative projects are similar to design projects, but are free and unpredictable in their results. When assessing such projects, more attention should be paid to students' creativity and self-expression.

4. *Planning and designing*. Developing plans or a project based on given conditions. The design Web Quest requires students to create a product or plan to fulfill a previously defined goal within certain limits.

5. *Compilation*. Transforming the format of information obtained from different sources: creating a cookbook, a virtual exhibition, a time capsule, a culture capsule. The essence of the compilation task is that students have to take information from different sources and bring it to a single format. The final compilation can be published on the Internet or presented as a non-digital product, such as a book.

6. *Self-understanding*. Any aspect of personality research. These WebQuests aim to get to know ourselves better, which can be developed through online and offline research.

7. *Detective, puzzle, mystery story*. Conclusions based on contradictory facts.

A WebQuest based on a puzzle task requires synthesizing information from a set of sources and creating a puzzle that cannot be solved by simply searching for the answer on the Internet. On the contrary, it is necessary to come up with a riddle that requires: 1) assimilating information from multiple sources; 2) assembling information into a single whole by drawing conclusions and generalizations from different sources of information; 3) eliminating false answers that initially seemed correct but became false in the process of consideration.

8. *Reaching a consensus*. Developing a solution to an acute problem. Controversial issues WebQuests involve finding and presenting different and sometimes contradictory opinions on the same issue and trying to bring them to a consensus.

9. *Journalistic investigation*. Objective presentation of information (separation of opinions and facts). In journalistic WebQuests, students have to collect facts and organize them in the genre of news reporting, interviews, etc.

10. *Persuasion*. The persuasion of opponents or neutral persons to one's side. A persuasive WebQuest aims to create a product that can convince anyone. Such a task goes beyond the usual translation and requires students to develop arguments in favour of any statement, opinion, solution of the problem based on the materials obtained in the course of the Quest. The final product of such a project can be a letter, article, press release, poster, video, multimedia presentation, web page, etc.

11. *Evaluation*. Justification of a particular point of view. Evaluation WebQuests present students with a number of subjects and invite them to evaluate or classify them, choose a solution from a limited list, or evaluate the results of their research.

12. *Scientific research*. The study of various phenomena, discoveries, facts based on unique online sources. Scientific web quests serve to introduce and engage students in scientific research in various fields of knowledge. The Internet contains historical and new information that can be useful in any field of science.

The use of WebQuests and other tasks based on Internet resources in language teaching requires learners to have an appropriate level of language proficiency to work with authentic Internet resources. In this regard, effective integration into the language learning process is possible when a web quest:

– is a creative task that completes the study of any topic;

– is accompanied by training vocabulary and grammar exercises based on the language material used in the web quest from authentic resources. These exercises can be done before or in parallel with the quest.

In our opinion, the WebQuest method has a number of advantages in foreign language training:

- provides autonomy and independence of students;
- allows for an individual approach;
- makes the systematic use of Internet resources, multimedia and traditional teaching aids in the classroom meaningful and appropriate;
- motivates students to apply language knowledge and learn new language material;
- allows the use of up-to-date authentic information;
- has the possibility of introducing a linguistic and country studies component;
- helps to organize active independent or group research activities of students, which they manage themselves;
- organizes work on any topic in the form of focused research, both for several hours and several weeks;
- promotes independent decision-making;
- develops critical thinking, trains mental abilities (explanation, comparison, classification, distinguishing general and particular, etc.);
- can be used for teaching students of different ages and language proficiency levels.

To effectively organize the process of working on a WebQuest, the teacher prepares a presentation in advance, selects tasks, finds sources of information and considers the form of presentation of results and the process of control and evaluation. During the work on the WebQuest, the teacher acts as an assistant consultant (Rudenko, Shirokov, 2020). Now on the Internet there are special sites for creating Web quests, where you can find templates for WebQuest and detailed instructions for creating them (an example of the most popular English-language site for creating WebQuests is <http://questgarden.com/>).

WebQuest is a presentation consisting of several parts.

1. Introduction. Formulation of the topic. The situation is outlined, the topic is announced, and the problem is posed. It can be presented in the form of a story, a legend, or a problematic nature. The given situation involves solving the problem from the point of view of a certain role, performing which the student is responsible for his/her own and the general result. The roles of the participants should be clearly defined.

2. Determining the content of the task. Tasks are formulated that must be solvable, voluminous, complex, and require urgent res-

olution. It should be clear, interesting and feasible. It explains what students should do, clearly defines the final result of independent work (for example, a series of questions to be answered, a problem to be solved, a position to be defended). The more precisely and specifically the tasks are formulated, the better the result will be. The questions are formulated so that when opening the site, the student understands the principles for selecting material and highlighting the main thing from all the information he or she will find. These can be the following types of tasks: collecting information, solving a puzzle, creating a creative product, analyzing a situation, making a decision, researching something. It is also important to discuss the presentation of the results (type, form, design, etc.). For some topics, it would be logical to include rhetorical questions in the final part of the task to stimulate the activity of the search. The teacher can manage the process by providing a list of questions, distributing examples and diagrams.

3. Work order. A description of actions and roles required to complete a task.

4. List of information sources. Provides a list of web pages and other sources that can help you to solve the problem.

5. Performing the task. The process of finding an answer to a question. Describes the work procedure. The tasks to be performed by each participant, the sequence of actions, and various tips for completing a particular task. Having completed all the tasks, students will be able to successfully prepare the final paper. It is this stage of the WebQuest that has the greatest developmental potential: when searching for answers to the questions posed, critical thinking, the ability to classify objects and phenomena, compare, analyze, think abstractly are improved.

6. Presentation of results. On the Internet or in any other form (poem, newspaper, poster, presentation, slide show, booklet, animation, poster, photo report, etc.) The most effective way is to post the results of the WebQuest on the Internet on specialized websites. In this way, three goals are achieved: students understand that the task is high-tech; they get an audience interested in the results of their work; they have the opportunity for feedback.

7. Control and evaluation of the process and results. This is one of the most important and responsible parts of the work. The teacher thinks in advance about the criteria for self-monitoring, self-assessment, control and evaluation by the group, which can be detailed or more general, depending on the teacher's intention. The criteria should be known to the students in advance. They are introduced to these criteria before they start work so that they have a full understanding of what is re-

quired of them and what they need to strive for. The assessment criteria depend on the type of learning tasks addressed in the webcast. They can be different (in terms of presentation time, innovation, originality, etc.). The assessment summarizes the experience gained by the student in performing independent work using WebQuest technology.

8. Conclusion. A brief description of what students can learn by completing this WebQuest. Summarizes the experience that will be gained by the participants after completing the independent work on the WebQuest.

9. Materials used. Links to the resources used to create the web quest are provided.

It is worth noting that the discussion of the results of work on WebQuests can be held in the form of a conference so that students have the opportunity to demonstrate their own achievements. The results of the web quest for the report can take various forms, namely: a database, an online document, an interview with an expert during the class, a publication on the Internet. They can also be presented in the form of an oral report, a computer presentation, an essay, a web page, etc.

The topics of WebQuests in universities depends on the faculties. At Vinnytsia National Agrarian University they can be: "News on the design of modern tractors", "Research methods in agronomy", "Car gearboxes (manual, automatic)", "The impact of exhaust gases on the environment", "Alternative energy", "What came first: the state or the law?", "Where did law originate?".

Analyzing all the work of students during the quest, the following steps can be identified: 1) formulating the conditions of the task; 2) identifying and finding unknown information; 3) analyzing, processing, summarizing and discussing the information found; 4) presenting the results of the work.

At Vinnytsia National Agrarian University, we have developed criteria for methodological evaluation of WebQuests aimed at determining the extent to which the tasks in each section of the Quest are completed.

*Introduction* – motivating and cognitive value. *Tasks* – problematic, clear wording, cognitive value. *Procedure and necessary resources* – accurate description of actions; relevance, variety and originality of resources; variety of tasks, their focus on the development of high-level mental skills; availability of methodological support – auxiliary and additional materials for completing tasks; when using role-playing elements – adequate choice of roles and resources for each role. *Evaluation* – adequacy of the presented criteria for evaluating the type of task, clarity of the description of evaluation criteria and parameters, the ability to measure performance. *Conclusion* – relationship to the

introduction, accurate description of the skills that students acquire by completing this WebQuest.

Let us consider the technology of creating a WebQuest on the topic "Travelling" studied by the students of the basic course of the specialty "Tourism". *Stage 1*. The students are offered the following situation: "You are representatives of Great Britain, Ireland, Germany, Canada, Spain, Denmark, Norway, Greece, New Zealand, Brazil, Italy, France, etc., who came to Ukraine. Tell us about the sights of your country". *Stage 2*. Study of the material according to the following plan: a) History of travelling; b) Means of travelling; c) Our preferences of travelling; d) The reasons of travelling; e) Going abroad (arguments for and against); f) Travelling round the native country (arguments for and against). Students were asked to use the following Internet sources:

1. <http://en.wikipedia.org/wiki/Tourism>;
2. <http://www.citysightseeing.com/>;
3. <http://www.milano.citysightseeing.it/eng/>;
4. <http://www.viennasightseeing.at/ru/home/>;
5. <http://www.dublinsightseeing.ie/>;
6. <http://www.newyorkcitysightseeing.com/>;
7. <http://www.barcelona-tourist-guide.com/en/attractions/barcelona-tourist-attractions.html>.

Students are then required to answer the following questions: 1. People travel because: a) to see other countries and continents; b) to enjoy picturesque places; c) for a change of scene; d) to understand the traditions and customs; e) to practice foreign language. 2. Modern people have a lot of ways to spend their holidays: a) a quiet and relaxing holiday on the seashore or lake, in the mountains; b) enjoy hiking or mountain skiing; c) admire animals going on safari. 3. They can travel by: a) Air: speed and comfort; b) Train: more practical and economical; enjoy the splendid view of the countryside; c) Sea: relax on the sun deck and enjoy the panoramic view of the sea; d) Car: rather convenient, do not have to buy tickets. 4. My ideal place to visit is.... *Stage 3*. Making a presentation or creating an internet page on the topic "Travelling".

As we see, the considered interactive methodology of WebQuests teaches how to find the necessary information, analyze it, systematize it and solve the tasks; its use is simple, does not require downloading additional software or obtaining specific technical knowledge and skills – only a computer with access to the Internet is required.

Thus, to describe a WebQuest, we can say that it is an interactive process in which students independently acquire the necessary knowledge using Internet resources. It is a model of using Internet resources in teaching (Qian, Clark, 2023). It is a type of Internet project that enables students to effectively use information found on the Internet.

We can say it is a didactic structure within which the teacher forms the students' search activity, sets the parameters of this activity for them and determines its duration. A WebQuest is a lesson format focused on the development of students' cognitive research activities, where the bulk of the information is obtained through Internet resources. Definitely, a WebQuest is a new means of using technology during the lesson, focused on students who are involved in the learning process, and helps to encourage their critical thinking.

**Conclusions.** Undoubtedly, the methodology of using web technologies, in particular WebQuests in the educational process, develops students' cognitive activity and skills of independent knowledge acquisition, intensifies the learning process, and contributes to the individualization of learning and its quality. There is a lot of evidence in favour of using WebQuests in the process of learning a foreign language. Given the relatively low level of students' computer skills, two main goals of language learning are achieved: communication and information exchange. Quests allow you to involve both an individual student and a group of students in independent work. This type of site promotes critical thinking, the ability to compare, analyze, find and classify information. Students are more motivated, which in turn leads to an increase in the effectiveness of foreign language learning. Therefore, teaching students in a project activity WebQuest in integration with other pedagogical technologies will promote an active process of acquiring knowledge, the ability to find the necessary information, use a variety of information sources, memorize, search for solutions, solve certain tasks and problems, and organize themselves for work. In this way, WebQuests contribute to improving the quality of education at higher educational establishments.

#### References

Gurevich, Kademia & Opushko, 2020 – Gurevich, R., Kademia, M., Opushko, N. (2020). Digital technologies in higher education establishments: challenges of society. *Modern science: problems and innovations*. Abstracts of the 5th International scientific and practical conference. July 26–28. SSPG Publish. Stockholm, Sweden. P. 246–252. Retrieved from <http://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/07/MODERN-SCIENCE-PROBLEMS-ANDINNOVATIONS-26-28.07.20.pdf#page=246> [in Ukr.].

Dodge, 2001 – Dodge, B. (2001) A Rubric for Evaluating WebQuests. *University of Wisconsin Oshkosh*. Retrieved from [http://www.uwosh.edu/faculty\\_staff/winterfe/325/downloadfiles/wequestEval.pdf](http://www.uwosh.edu/faculty_staff/winterfe/325/downloadfiles/wequestEval.pdf).

Dodge, 1997 – Dodge, B. (1997). Some thoughts about WebQuest. *San Diego State University*. Retrieved from <https://educationaltechnology.net/webquest-an-inquiry-oriented-approach-in-learning/>.

Kademia, Kozyar & Rak, 2018 – Kademia, M.Y., Kozyar, M.M., Rak, T.E. (2018). Information and communication technologies of education: a dictionary-glossary. Lviv: SPOLOM Publishing House. 327 p. [in Ukr.].

Kademia, et al., 2019 – Kademia, M.Y., Kozyar, M.M., Tkachenko, T.V., Shevchenko, L.S. (2019). Information educational environment of a modern educational institution: a study guide. Lviv: SPOLOM Publishing House. 186 p. [in Ukr.].

Kademia, 2018 – Kademia, M.Y., Shevchenko, L.S. (2018). Experience of using modern means of information and telecommunication technologies in the educational process of VPU No. 4 in Vinnytsia: for teaching staff of VTEL, comprehensive schools, HEI and students of postgraduate education institutes. Vinnitsa. 257 p. [in Ukr.].

Komlichenko, 2020 – Komlichenko, O. (2020). Using WebQuest technology for the formation of professional competences of future economists. *The image of a modern teacher. Development of a teacher professional competence*, 3(192): 20–25. Retrieved from [http://isp.poippo.pl.ua/issue/view/12603/pdf\\_66](http://isp.poippo.pl.ua/issue/view/12603/pdf_66). [in Ukr.].

Korniytska, 2021 – Korniytska, Yu. (2021). WebQuest in the ESP course. *Znanstvena misel journal*, 52: 43–47.

Kulimova, 2020 – Kulimova, Y.G. (2020). Use of web technologies in the process of psychological and pedagogical training of future primary school teachers. *Open educational environment of the modern university: electronic scientific professional edition*, 8: 34–41. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.5> [in Ukr.].

Kulishov, 2018 – Kulishov, V.S. (2018). Application of quest technologies in the vocational and theoretical training of pupils in vocational (vocational-technical) education institutions: educational and methodological manual. Bila Tserkva: BICPE. 86 p. [in Ukr.].

March, 2005 – March, T. (2005). WebQuests. *Personal site by Tom March*. Retrieved from <https://tommarch.com/strategies/webquests/>.

March, 2022 – March, T. (2022). What WebQuests are (Really). *Personal site by Tom March*. Retrieved from <https://tommarch.com/writings/what-webquests-are/>.

Palamar, Nezhyva, 2023 – Palamar, S., Nezhyva, L. (2023). Application of IC technologies in the context of subject-methodical competence formation of future primary school teachers. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 39(1): 51–58. [in Ukr.].

Rudenko, Shirokov, 2020 – Rudenko, N.M., Shirokov, D.L. (2020). Application of web-quest technologies in the training of future primary school teachers. *Young scientist*, 10(86): 151–157. [in Ukr.].

Soepriyanto, Degeng & Setyosary, 2020 – Soepriyanto, Y., Degeng, N.S., Setyosary, P. (2020). Learning Computer Network Through WebQuest. *6th International Conference on Education and Technology (ICET)*. 17 October 2020. Malang, Indonesia. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/document/9276600/authors#authors>.

Qian, Clark, 2023 – Qian, M., Clark, K. (2023). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63: 50–28. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563216303491?via%3Dihub>.

Quest, 2024 – Quest (meaning). *Wikipedia*. Retrieved from <http://surl.li/hgrby> [in Ukr.].

#### Список бібліографічних посилань

Гуревич, Р., Кадемія, М., Опушко, Н. (2020). Цифрові технології в закладах вищої освіти: виклики суспільства. *Modern science: problems and innovations*. Abstracts of the 5th International scientific and practical conference. July 26–28. SSPG Publish. Stockholm, Sweden. P. 246–252. URL: <http://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/07/MODERN-SCIENCE-PROBLEMS-ANDINNOVATIONS-26-28.07.20.pdf#page=246>.

Dodge, B. (2001). A Rubric for Evaluating WebQuests. *University of Wisconsin Oshkosh*. URL: [http://www.uwosh.edu/faculty\\_staff/winterfe/325/downloadfiles/wequestEval.pdf](http://www.uwosh.edu/faculty_staff/winterfe/325/downloadfiles/wequestEval.pdf).



- Dodge, B. (1997). Some Thoughts About WebQuest. *San Diego State University*. URL: <https://educationaltechnology.net/webquest-an-inquiry-oriented-approach-in-learning/>.
- Кадемія, М.Ю., Козяр, М.М., Рак, Т.Є. (2018). Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник-госларій. Львів: Вид-во СПОЛОМ. 327 с.
- Кадемія, М.Ю., Козяр, М.М., Ткаченко, Т.В., Шевченко, А.С. (2019). Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу: навчально-методичний посібник. Львів: Вид-во СПОЛОМ. 186 с.
- Кадемія, М.Ю., Шевченко, А.С. (2018). Досвід застосування сучасних засобів інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчальному процесі ВПУ №4 м. Вінниці: для педагогічних працівників ПТНЗ, загальноосвітніх шкіл, ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. Вінниця. 257 с.
- Комліченко, О. (2020). Використання технології WebQuest для формування фахових компетентностей майбутніх економістів. Імідж сучасного педагога. *Розвиток професійної компетентності педагога*, 3(192): 20–25. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/issue/view/12603/pdf/66>.
- Kornyltska, Yu. (2021). WebQuest in the ESP course. *Znanstvena misel journal*, 52: 43–47.
- Кулімова, Ю.Г. (2020). Використання веб-технологій у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Відкрите освітнє середовище сучасного університету: електрон. наукове фахове видання*, 8: 34–41. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.5>
- Кулішов, В.С. (2018). Застосування квест-технологій у професійно теоретичній підготовці учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО. 86 с.
- March, T. (2005). WebQuests. *Personal site by Tom March*. URL: from <https://tommarch.com/strategies/webquests/>.
- March, T. (2022). What WebQuests are (Really). *Personal site by Tom March*. URL: <https://tommarch.com/writings/what-webquests-are/>.
- Паламар, С., Нежива, Л. (2023). Застосування ІК-технологій у контексті формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 39(1): 51–58.
- Руденко, Н.М., Широков, Д.А. (2020). Застосування веб-квест-технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Молодий вчений*, 10(86): 151–157.
- Soepriyanto, Degeng & Setyosary, 2020 – Soepriyanto, Y., Degeng, N.S., Setyosary, P. (2020). Learning Computer Network Through WebQuest. *6th International Conference on Education and Technology (ICET)*. 17 October 2020. Malang, Indonesia. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9276600/authors/authors>.
- Qian, Clark, 2023 – Qian, M., Clark, K. (2023). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63: 50–28. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563216303491?via%3Dihub>.
- Квест (значення). *Wikipedia*. URL: <http://surl.li/hgrby>.

#### МОЖАРОВСЬКА Олена

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка,  
Вінницький національний аграрний університет

#### ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВЕБ-КВЕСТ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті розглядається можливість використання методу Веб-квест як моделі проектно-орієнтованої професійної іншомовної підготовки. Досліджується та аналізується ефективність та можливість використання технології Веб-квест.

**Мета дослідження** – проаналізувати можливості використання інтернет-ресурсів у професійній іншомовній підготовці, зокрема, методики WebQuest як моделі проектного навчання іноземної мови.

**Методи.** У процесі роботи ми використовували такі методи дослідження: системно-структурний аналіз літератури, узагальнення наукової літератури з питань використання методики WebQuest у навчальному процесі, а саме навчання іноземної мови; теоретичний аналіз, а також аналіз чинної практики.

**Оригінальність.** Наукова новизна дослідницького підходу зумовлена авторською проблематикою використання у навчальному процесі інформаційно-комунікаційної технології WebQuest з метою розвитку іноземної мовленнєвої компетенції у студентів закладів вищої освіти.

**Результати.** Пропонується можлива тематика та види Веб-квестів. Розроблено типи завдань для Веб-квестів та їх використання в іншомовній підготовці. Увагу зосереджено на перевагах методу Веб-квест у навчанні іноземних мов. Розглянута структура та компоненти Веб-квест-презентації. Розкрито переваги використання технології Веб-квест на заняттях. Аргументовано доведена необхідність приділяти багато уваги роботі з сучасними елект-

ронними ресурсами фахівцями у галузі викладання іноземних мов. Це не тільки нові технічні засоби, але й нові форми і методи навчання, новий підхід до процесу навчання.


**Висновки.** Основною метою навчання іноземних мов є формування і розвиток комунікативної культури, навчання практичному оволодінню іноземними мовами. Завдання викладачів – створити для кожного студента умови для практичного оволодіння мовою, підібрати такі методи, які б дозволили кожному проявити свою активність і творчість. Проаналізовано технології, які допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід до навчання, забезпечують індивідуалізоване та диференційоване навчання з урахуванням інтересів, підготовки та здібностей студентів. Встановлено, що використання технології Веб-квест є комплексним і має на меті розвивати аналітичні навички та творче мислення. Викладач повинен мати високий рівень предметної, методичної та інформаційно-комунікаційної компетентності. В освітньому середовищі досить популярними стали Веб-квести та веб-сайти, які покликані максимально інтегрувати інтернет-технології у викладання предметів на різних освітніх рівнях.


**Ключові слова:** Веб-квест; іншомовна підготовка; інтернет-ресурси; веб-технології; інформаційні технології; презентація; пізнавальна діяльність.

Одержано редакцією 06.02.2024  
Прийнято до публікації 20.02.2024

## ДОШКІЛЬНА ОСВІТА




 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-170-176>

 <https://orcid.org/0000-0001-9359-7261>

**ГАЛАМАНЖУК Леся**

докторка педагогічних наук, професорка катедри теорії та методик дошкільної освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
*e-mail: astralesg@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-4236-107X>

**БАТАМАНЮК Галина**

кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри теорії та методик дошкільної освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
*e-mail: galinavatamanuk@gmail.com*

УДК 373.2.091.33:373.2.016-047.22(045)

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ІЗ СУСПІЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ**

*На підставі теоретичного дослідження показано, що впровадження інтерактивних технологій відповідає як віковим можливостям старших дошкільників, так і меті формування у них комунікативної компетентності на заняттях з ознайомлення із суспільним довкіллям. Виявлено, що формування комунікативної компетентності старших дошкільників спирається на створення інтерактивного середовища, яке дозволяє забезпечити безбар'єрне спілкування і взаємодію дітей під час опрацювання ними навчальних завдань з ознайомлення із суспільним довкіллям.*

*Шляхом аналізу педагогічного досвіду засвідчено, що адекватними й дієвими інтерактивними методами формування комунікативної компетентності на заняттях з ознайомлення дітей із суспільним довкіллям є сюжетно-рольові, рухливі, музичні та інші види ігор, групова робота, робота у парах, колективна робота.*

*З метою подолання пасивності окремих дітей планування до заняття за інтерактивними технологіями передбачає підготовку навчального матеріалу про суспільне довкілля у формі, за якої зміст кожного завдання поділяється на окремі взаємопов'язані ділянки, що виконуються учасниками взаємодії індивідуально й водночас є узгодженими та скоординованими між собою.*

*Застосування інтерактивних технологій дозволяє знайомити старших дошкільників із основними складовими суспільного довкілля («Я у суспільстві, моя родина і люди навколо мене, мое житло і Батьківщина, правила дюдського співжиття»). При цьому, засвоюючи навчальний матеріал у спілкуванні та взаємодії з ровесниками, старший дошкільник вдосконалює і свою комунікативну компетентність.*

**Ключові слова:** інтерактивні технології; комунікативна компетентність; старший дошкільник; формування; суспільне довкілля.

**Постановка проблеми.** Спілкування у різноманітних своїх проявах пронизує все життя дитини, стаючи з віком більш насиченим, інтенсивним, багатограним та змістовним. Воно є необхідною умовою особистісного розвитку дитини, реалізовує її потребу в прилученні до світу дорослих, у творчому самопочутті й самовираженні. Сьогодні робить серйозні виклики щодо забезпечення ефективного спілкування дитини з тими, хто її оточує. Це й вимушений карантин, і складні життєві обставини в умовах воєнного стану, і занурення дорослих у віртуальний світ, що зменшує тривалість їхнього «живого» спілкування з дитиною. Забезпечення змістовно насиченого та відповідного вікові дитини спілкування стало важливою проблемою у сучасній педагогічній науці.

**Мета статті** полягає у висвітленні особливостей застосування інтерактивних технологій у роботі з формування комунікативної компетентності старших дошкільників на заняттях з ознайомлення із суспільним довкіллям.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Задля досягнення поставленої дослідницької мети використано методи: теоретичні (контент-аналіз, систематизація та узагальнення результатів психолого-педагогічних і методичних досліджень за опублікованими працями відповідної тематики) та емпіричні (педагогічне спостереження, опис, аналіз і резюмування досвіду впровадження інноваційних педагогічних технологій).

На важливості формування комунікативної компетентності старших дошкільників як необхідного чинника їхньої подальшої соціалізації переконливо наголошується у

працях Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Д. Дичківської, О. Кононко, Т. Піроженко, Т. Пономаренко та ін. Відповідно до нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти, комунікативна компетентність тлумачиться як здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії, здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію (Базовий компонент, 2021). Комунікативна компетентність передбачає певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування, а саме: здатність змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, є результатом досвіду спілкування між людьми (Черезова, 2014, с. 104).

Вихідним моментом у роботі з формування комунікативної компетентності дитини є створення позитивної мотивації спілкування з різними людьми, організація ситуацій, що викликають потребу у спілкуванні, а також спрямованість формувальної роботи на становлення цілісного світобачення у старших дошкільників в єдності природи й суспільства, що слугує основою гармонійності особистості, її ціннісного ставлення до інших людей, яке є необхідною складовою комунікативної компетентності (Кононко, 2020).

Питання формування комунікативної компетентності старших дошкільників тісно пов'язані з морально-духовним розвитком, вихованням етичних якостей, культури почуттів, доброзичливих колективних взаємостосунків (Бех, 2000).

З метою формування комунікативної компетентності старших дошкільників широко використовують різноманітні ігри (ігри-змагання, ігри-драматизації, рухливі ігри, творчі ігри, ігри-інсценування, сюжетно-рольові ігри), бесіди, інсценування, вільне й тематичне малювання, читання та обговорення художніх творів, імпровізацію, оповідання дітей, мініконкурси тощо (Єфименко, 2022) проектний метод (Пономаренко, Науменко, 2023), роботу в парах (Полєвікова, Шурда, 2019) та ін.

У процесі ознайомлення старших дошкільників із суспільним довкіллям складаються сприятливі умови для формування у них комунікативної компетентності (Максимова, 2022, с. 6–9). Комунікативну компетентність дослідниця розглядає як складову соціальної компетентності дітей та наголошує на тому, що у процесі ознайом-

лення дітей з соціальним довкіллям у них мають бути сформовані комунікативні вміння, які стануть основою для набуття ключових компетентностей. До комунікативних умінь відносимо здатність співпрацювати з оточенням, бачити свою роль і своє місце у виконанні спільних завдань; шукати і знаходити компроміс; дотримуватися правил поведінки; брати до уваги вікові особливості учасників спілкування; поважати права і свободи людей.

Суттєве значення в осмисленні особливостей інтерактивних технологій мають теоретичні положення про природу, механізми й чинники соціальної взаємодії і спілкування; результати досліджень психологічних основ педагогічного спілкування і взаємодії (Безсонова, Дудинська, 2019; Дем'янчук, Адамович, 2020; Староста, 2019). Інтерактивні технології, на думку вчених, дозволяють формувати в дитини такі її якості, як партнерство, вміння спілкуватися з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення.

Ідея про інтерактивність як необхідну умову освітнього процесу знайшла поширення серед педагогічної спільноти Сполучених Штатів Америки. У численних працях вчених і практиків обґрунтовується доречність активізації соціальних механізмів передачі досвіду від покоління до покоління у ході безпосередньої взаємодії між учасниками спільнот, що навчаються (Driscoll, 2000; Skon, Johnson & Johnson, 1991). Дитина здобуває досвід, оволодіває знаннями, вміннями, навичками через включення у складну мережу соціальних ситуацій, що забезпечує їй найкращу адаптацію до життєвих умов.

Питання використання інтерактивних технологій на різних вікових етапах висвітлюються у низці психолого-педагогічних праць (Герман, Сердюк, 2022; Дем'янчук, Адамович, 2020; Сисоєва, 2010; Староста, 2019). Вченими визначено сутність інтерактивних технологій, як таких, що побудовані на взаємодії-співпраці здобувачів освіти у процесі досягнення ними поставлених освітніх цілей. О. Кононко зазначає, що застосування інтерактивного навчання дітей дошкільного віку дозволяє створити комфортні й невимушені умови для спілкування і взаємодії, за яких кожна дитина відчуває свій успіх і досягне високої продуктивності у будь-якій діяльності. Діти на занятті спільно опрацьовують навчальний матеріал, обмінюються ідеями, обговорюють різні ситуації, що дає їм можливість оволодівати комунікативною компетентністю (Кононко, 2003, с. 30).

На етапі дошкільного дитинства інтерактивні технології використовуються переважно у формах групової роботи (Безсонова, 2019), роботи у парах (Полевікова, Шурда, 2019). Окремі інтерактивні методи та прийоми використовуються у процесі ознайомлення дітей із соціальним довкіллям (Максимова, 2022). Серед них – колективні дидактичні ігри («Якій професії що належить», «Підбери прапор до країни», «Вдягни ляльку-дівчинку і ляльку-хлопчика в український національний костюм», «Добрі та погані вчинки», «Так чи ні?», «Добери емоцію до ситуації», «Якій професії що належить»), сюжетно-рольові, будівельні, рольові, рухливі ігри, театралізовані вправи та інсценування (драматизації), складання цілісного поля чи карти, класифікація, обговорення в групі тощо.

Однак, як свідчить аналіз останніх досліджень, можливості інтерактивних технологій у дошкільному вихованні не знайшли наразі достатнього теоретичного обґрунтування, а відтак і не мають такого поширення, на яке вони заслуговують зважаючи на їх виховний потенціал. Це і спонукало нас до проведення даного дослідження.

Формування комунікативної компетентності старших дошкільників передбачає створення інтерактивного середовища у дитячій групі, де у систему спілкування і взаємодії залучаються всі діти під керівництвом та за участі вихователя. Інтерактивні технології дозволяють включати навчальний матеріал з ознайомлення із суспільним довкіллям в якості предмету спілкування і взаємодії дітей. Комунікативна компетентність старших дошкільників формується внаслідок набуття дітьми досвіду спілкування під час виконання ними завдань навчально-пізнавального змісту, що забезпечує оволодіння уявленнями про суспільне довкілля.

Діти старшого дошкільного віку залюбки включаються у співпрацю з іншими, що дозволяє їм задовольняти провідні потреби віку, зокрема у партнерстві та взаєморозумінні з навколишніми, у пізнанні соціальних явищ «дорослого світу», у спільних іграх та забавах з ровесниками. Увага старших дошкільників зосереджується на світі взаємин дорослих людей, що віддзеркалюється у сюжетно-рольових іграх, які мають колективний характер. Діти утворюють більш-менш стабільні об'єднання, в яких налагоджуються взаємини з однолітками та діють певні правила поведінки, з'являються постійні друзі, діти виявляють інтерес до думок та переживань один одного, прагнуть співпрацювати, долати суперечки між собою шляхом домовленостей і компромісів. Старший дошкільний вік –

період появи соціального «Я», закладання моральних орієнтирів людського співжиття (Кононко, 2020).

Основним недоліком використання інтерактивних технологій у роботі з дошкільниками є пасивність окремих дітей та труднощі в її подоланні вихователем. Це трапляється, якщо ті учасники взаємодії, які краще підготовлені до виконання завдання, працюють самотужки, не спільно з іншими, а лише у їхній присутності. Решта дітей спостерігають, або взагалі відволікаються на сторонні справи. Взаємодія-співпраця дітей за таких умов є послабленою а то й взагалі відсутня, відтак і можливості інтерактивних технологій реалізуються лише частково. Спираючись на викладені міркування, вважаємо, що забезпечення рівноправного розподілу участі всіх дітей є основою для виникнення між ними взаємодії-співпраці, як провідного завдання вихователя при використанні інтерактивних технологій у роботі з дошкільниками.

Вирішення останнього завдання значною мірою залежить від особливостей подачі навчального матеріалу, який вимагає адаптації з метою його використання під час занять, що проводяться за інтерактивними технологіями. Зміст завдання інтерактивного характеру передбачає поділ його на окремі взаємопов'язані ділянки, що виконуються учасниками взаємодії індивідуально й водночас є узгодженими та скоординованими між собою. Взаємозв'язок ділянок роботи вимагає від виконавців обговорення, взаємодопомоги, взаємоперевірки, взаємоконтролю, взаємооцінки, взаєморозуміння. Використанням інтерактивних технологій (спілкування та взаємодія між дітьми) є необхідною умовою успішного оволодіння знаннями про довкілля, виконання освітніх завдань, отримання кожною дитиною досягнень.

В умовах навчальних занять з використанням інтерактивних технологій зміщуються акценти в діяльності вихователя. Він виступає одночасно в ролі організатора і учасника взаємодії між дітьми та дітьми і дорослим. При цьому головним змістом діяльності вихователя є планування і моделювання процесу виконання навчальних завдань у активній взаємодії дітей – при підтримці, взаємодопомозі, взаємоузгодженні своїх дій як між собою, так і з вихователем. Недостатньо продумане планування інтерактивних завдань призводить до гальмування взаємодії між дітьми, оскільки вихователь змушений відповідати на питання, давати повторні та роз'яснювальні інструкції, втручатись у суперечки між дітьми. Той результат, якого

дитяча група повинна досягати самостійно, фактично виступатиме як наслідок втручання педагога. Відтак провідне завдання педагога в умовах використання інтерактивних технологій – забезпечити активний обмін уявленнями, судженнями, оцінками.

У формуванні комунікативної компетентності дітей на заняттях з ознайомлення із суспільним довкіллям надзвичайне значення мають сюжетно-рольові ігри, що за своєю сутністю є інтерактивними, оскільки вимагають розподілу та узгодження ігрових ролей між дітьми. Сюжетно-рольова гра, яка покликана моделювати міжособистісні відносини між дорослими як носіями певних соціальних ролей, дозволяє дитині зрозуміти призначення, функції та правила взаємодії у різноманітних суспільних інститутах – сім'ї, освітніх і медичних закладах, установах сфери обслуговування (пошта, пральня, парюкарня тощо). Ознайомлення із правилами поведінки у різних суспільних інститутах сприяє засвоєнню дітьми арсеналу способів спілкування залежно від комунікативної ситуації (мама розмовляє з сином лагідно, ніжно, може іноді посварити; лікар спілкується з пацієнтом строго, без надмірних емоцій і т. ін.).

Виконання ігрових ролей контролюється дітьми, вони роблять зауваження, якщо виконавець ролі відступає від прийнятих зразків поведінки (продавець не може їсти цукерки, якими торгує; листоноша не відкриває листи, які приносить). Виступаючи у різних рольових позиціях, дитина сприймає ситуацію з різних поглядів: якщо водій автобуса раптом захоче змінити маршрут – «пасажир» будуть протестувати. Це сприяє розвитку в дитини розуміння інших людей на основі засвоєння механізму децентрації. Водночас глибшим стає й розуміння своїх зобов'язань стосовно інших людей. Раніше дівчинка вередувала, була впертою, мамі з нею було важко. Виконуючи роль мами у грі, вона зрозуміла, як важливо, щоб донька була слухняною. Отже, сюжетно-рольова гра формує в дитини навички соціальної перцепції та взаємодії, навчає дитину цінувати позитивні взаємини між людьми, розкриває взаємозалежність між ними. Завдяки сюжетно-рольовим іграм діти засвоюють значний обсяг моделей поведінки, що притаманні різноманітним соціальним ролям дорослих людей, готуючись таким чином до реальної їх виконання у майбутньому.

Керівництво сюжетно-рольовою грою з боку вихователя має враховувати її самодіяльний характер, те, що гра виникає за власним почином та задумом дітей. Дорослий не може бути (так як у інших формах

роботи) прямим організатором чи режисером гри. Він повинен в особливо делікатній формі навчати дітей самостійно розробляти «сценарій» гри, стимулювати ігрові задуми дітей, вміти «підключатись» до їхньої ініціативи, виступати в їхніх іграх на правах однієї з ролей, іноді бути виконавцем, а не лише ініціатором.

Старші дошкільники люблять розігрувати тривалі (на кілька днів) й змістовно наскічені сюжети, що несуть серійний характер. Наприклад, дітям пропонуємо гру із загальною назвою «Подарунок на День народження», що об'єднує окремі епізоди від першої розмови по телефону, коли діти домовляються придбати подарунок для товариша, потім зустрічаються, щоб обговорити можливі подарунки, обирають подарунок у магазині та нарешті дарують його товаришеві. Залучити дітей у цю гру допомагає розповідь вихователя: «Це було восени. В одному будиночку жили Назарко, Дмитрик, Мишко, Денис і Маринка. Вони були друзями. Завтра у Маринки будуть уродини. Вона запросила всіх друзів до себе на гостини. – Що ж мені подарувати Маринці?, – вголос сам до себе промовив Назарко. Хлопчик вирішив зателефонувати Дмитрику, щоб довідатися, чи той придбав подарунок, а якщо ні, то піти разом у крамницю і купити для Маринки подарунок. Назарко набрав номер телефону і почав розмову». Вихователь пропонує дітям обрати свої ролі й зателефонувати один одному.

Дієвим інтерактивним методом в ознайомленні дітей із суспільним довкіллям слугують рухливі, музичні та інші види ігор. Наприклад, музична рухлива гра «Зроби по-іншому». На першому етапі діти онаймлюються з музикою, відпрацьовують під неї рухи, вчать їх узгоджувати не лише з музикою, а й один із одним. На наступному етапі діти визначають кращих виконавців, рухи яких є найбільш характерними для заданої музики. На другому етапі діти танцюють під музику у парах – так, щоб рухи дітей у парі розрізнялись. Наприклад, Оля танцює танок жабенят по-своєму, а її суперник Олексій, має виконати його під цю ж музику, але не повторюючи попередніх рухів, тобто, по-іншому. За другим разом, спочатку Олексій танцює свій танок гусенят, а Оля намагається виконати його по-іншому. Отже, дітей розподілили на виконавців та глядачів і в супроводі знайомої їм музики пропонувалося спочатку підгрупою, а потім поодиночі, виконати танок жабенят, каченят, гусенят, кошенят. Діти-глядачі оцінювали результати творчості однолітків, обґрунтовували свої оцінки й обмінювалися ролями. В результаті обговорення визначалися найкращі виконавці з

кожної підгрупи (по одній дитині), для яких і проводився заключний етап гри. Наведемо приклади дитячих висловлювань.

Дмитро П. Мені сподобалося, як танцювала Настя К. Вона така гнучка, її спина вигиналась як у моєї киці Анфіски. Вона так м'яко ступала «лапками», а ще вона весь час посміхалася, виляла «хвостиком», наче справжнім.

Сашко С. Мені не сподобалось, як танцював танок жабенят Мишко Р. Він стрибає, як ведмідь. Для мене кращою жабкою була Маша Г. Вона так класно квакала і стрибала!

Під час гри «Зроби по-іншому» у дітей формується спостережливість, вміння сприймати, розуміти, використовувати невербальні засоби спілкування, урізноманітнювати їх арсенал. Обговорення у групі поведінки дітей, яку вони демонструють під час гри, дозволяє розвивати аналітично-оцінювальні вміння, здатність висловлюватись про поведінку один одного, дотримуючись тактовності й делікатності, щоб не образити одноліток.

Групова робота – ще один дієвий інтерактивний метод формування комунікативної компетентності старших дошкільників на заняттях з ознайомлення із суспільним довкіллям. Групова робота активізує участь дітей в обговоренні поставлених завдань, стимулює їхню мислительну діяльність стосовно розуміння різних сфер суспільного життя. Наприклад, опрацьовуючи особливості різних суспільних сфер, діти виконують завдання «Де чие?» у підгрупах з чотирьох учасників. Для підгрупи пропонуємо набір зображень, серед яких кожна дитина повинна обрати лише ті, що відповідають певній темі, зокрема, «Пошта» (листоноша, листівка, бандероль, поштова скринька, поштова марка), «Школа» (вчителька, учні, портфель, парта, клас), «Лікарня» (лікар, таблетки, термометр, стетоскоп), «Магазин» (продавець, вітрина, упаковка товару, касовий апарат, прилавок). Перед початком виконання розподіляємо теми між дітьми так, щоб кожен учасник був відповідальним за одну з них. Під час виконання завдання діти звертаються один до одного із зауваженнями («Машо, парта це до мене, вона має бути у «Школі»); порівнюють свої результати («А я вже все до «Лікарні» зібрав»); простежують, як працюють їхні однолітки («Микола не взяв касовий апарат у свій «Магазин»). Виникають проблемні ситуації. Наприклад, один з учасників зауважує, що «Пігулки можна придбати і в магазині», однак інші із цим не погоджуються: «Ні, це звичайний магазин, а не аптека». У процесі взаємодії та спілкування діти розширюють коло своїх знань, у своїх

розмовах виходять далеко за межі запропонованих тем.

В іншому завданні підгрупа може працювати над облаштуванням квартири, в якій потрібно розмістити всі речі на свої місця: у передпокій, кухню, ванну, зал, дитячу тощо. Вихователь створює ігрову ситуацію: «Петрик з родиною переїздить до нової квартири. Всі речі зібрані. Давайте допоможемо Петрику правильно їх розкласти». Подібні ігри-класифікації можна організувати стосовно розподілу зображень за категоріями різних професій, свят, сезонних робіт та одягу тощо.

В окремих випадках доцільною є робота у парах, наприклад, де один з учасників одягає ляльку-хлопчика, а інший – ляльку-дівчинку, закріплюючи таким чином назву одягу, або ж національного одягу, якщо це ляльки-українці; або розподіляють зображення на корисне та шкідливе для здоров'я.

Ще одним методом може бути колективна робота по підгрупах, які працюють над завданнями, об'єднаними певною темою. Наприклад, під час роботи над темою «Люди у різні пори року» таких підгруп має бути чотири. Кількість учасників у кожній із них може варіюватись від 3 до 5. На окремому столику розміщують зображення людей у різні пори року (влітку збирають врожай, відпочивають на річці, одягнуті в легкому одязі відкритого крою тощо). Діти кожної із підгруп обирають зображення відповідно до заданої пори року і прикріплюють їх на магнітній дошці чи іншому набірному полотні. Потім вихователь організовує обговорення вибраних із згрупованих дітьми зображень, з'ясовує неоднозначні рішення дітей, залучаючи їх до пошуку аргументів на підтвердження своїх дій (Чи все правильно, де є помилки, чому хлопчик у шапці опинився на плакаті «Весна»? тощо). Розвивається здатність дітей брати участь у діалогових, висловлюватись перед групою, пояснювати, аргументувати, обґрунтовувати свої дії. Таким чином, освітні ситуації ознайомлення з довкіллям та їх вирішення з використанням інтерактивних технологій, стають ефективним засобом формування комунікативної компетентності, оскільки забезпечують включення дітей у спілкування і взаємодію як між собою, так і з дорослим.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Впровадження інтерактивних технологій у практику дошкільної освіти відповідає як віковим можливостям старших дошкільників, так і меті формування у них комунікативної компетентності на заняттях з ознайомлення із суспільним довкіллям. Старший дошкільник спроможний

і мотивований до засвоєння знань про суспільне довкілля через інтерактивні методи навчання оскільки має нагоду реалізувати свої прагнення до партнерства і взаєморозуміння, бажання бути у колі ровесників, пізнати їхні думки та переживання.

Формування комунікативної компетентності старших дошкільників спирається на створення інтерактивного середовища у дитячій групі, що забезпечує безбар'єрне спілкування і взаємодію дітей під час опрацювання ними навчальних завдань з ознайомлення із суспільним довкіллям. Дієвими інтерактивними методами формування комунікативної компетентності старших дошкільників на заняттях з ознайомлення дітей із суспільним довкіллям є сюжетно-рольові, рухливі, театралізовані ігри, групова робота, робота у парах, колективна робота.

З метою подолання пасивності окремих дітей на заняттях з ознайомлення із суспільним довкіллям, що проводяться за інтерактивними технологіями, вихователь так планує і моделює освітній процес, щоб активна взаємодія дітей була умовою виконання навчальних завдань.

Перспективою подальших досліджень є розроблення системи занять з ознайомлення із суспільним довкіллям, що передбачають використання інтерактивних технологій.

#### Список бібліографічних посилань

- Базовий компонент, 2021 – Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу (2021). *Практика управління дошкільним закладом*. URL: <https://ezavdnz.mcfra.gov.ua/book?bid=37876>
- Безсонова, Л. (2019). Форми групової взаємодії дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2: 21–29.
- Бех, 2000 – Бех, І.Д. (2000). Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: зб. наук. праць* [Київ: Педагогічна думка], Кн.1: 10–17.
- Герман, Сердюк, 2022 – Герман, В., Сердюк, К. (2022). Інтерактивні технології як сучасний підхід до організації навчання української мови в школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9–10(123–124): 26–37.
- Дем'янчук, Адамович, 2020 – Дем'янчук, О.О., Адамович, І.В. (2020). Теоретичні засади використання інтерактивних технологій в навчальному процесі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1: 160–163.
- Єфименко, 2022 – Єфименко, Л. (2022). Формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в освітньому процесі сучасного закладу дошкільної освіти. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, 99: 19–24.
- Кононко, 2019 – Кононко, О.Л. (2019). Активність як провідна характеристика особистісного становлення дошкільника. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць* [Київ–Житомир: Волинь], Кн. 1: С. 29–41.

Кононко, 2020 – Кононко, О.Л. (2020). Теоретичні аспекти соціально-морального розвитку і виховання дитини дошкільного віку. *Соціально-моральний розвиток і виховання дитини дошкільного віку: колективна монографія*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя 2020. С. 7–57.

Максимова, 2022 – Максимова, О.О. (2022). *Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям: навчальний посібник*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 175 с.

Полєвікова, Шурда, 2019 – Полєвікова, О.Б., Шурда, Ж.І. (2019). Робота в парах змінного складу як інноваційна технологія дошкільної освіти. *Perspectives of science and education: The 9th International youth conference (May 10, 2019)*. New York, USA: SLOVO\WORD. 96–106.

Пономаренко, Науменко, 2023 – Пономаренко, Т., Науменко, М. (2023). Формування комунікативної компетентності в дітей шостого року життя у проєктній діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць*, 39(1): 59–66.

Сисоєва, 2010 – Сисоєва, С.О. (2010). Інтерактивні технології навчання дорослих: сутність, критерії, життєвий цикл. *Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць*, 3(1):158–164.

Староста, 2019 – Староста, В. (2019). Технології інтерактивного навчання: сутність, класифікація. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 1: 232–237.

Черезова, 2014 – Черезова, І.О. (2014). Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*, 1(1): 103–107.

Driscoll, 2000 – Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.

Skon, Johnson & Johnson, 1991 – Skon, L., Johnson, D., Johnson, R.T. (1991). Cooperative Peer Interaction Versus Individual Competition and Individualistic Efforts: Effects on the Acquisition of Cognitive Reasoning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 73: 83–92.

#### References

- Basic component of preschool education. New edition and tips for organizing the educational process (2021). *Preschool management practice*. URL: <https://ezavdnz.mcfra.gov.ua/book?bid=37876>
- Bezsonova, O., & Dudynska, L. (2019). Forms of group interaction of preschoolers. *Methodist preschool teacher*, 2: 21–29.
- Beh, I.D. (2000). Communication as a general psychological basis of personality education. *Moral and spiritual development of the individual in modern conditions: coll. of science works*. [Kyiv: Pedagogical thought]. P. 10–17.
- Herman, V., Serdyuk, K. (2022). Interactive technologies as a modern approach to the organization of Ukrainian language learning at school. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9–10(123–124): 26–37.
- Demyanchuk, O.O., Adamovych, I.V. (2020). Theoretical principles of using interactive technologies in the educational process. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 1(46): 160–163.
- Yefimenko, L. (2022). Formation of speech competence of preschool children in the educational process of a modern preschool education institution. *Pedagogical sciences: Collection of scientific papers*, 99: 19–24.
- Kononko, O.L. (2019). Activity as a leading characteristic of a preschooler's personal development. *Theoretical and methodological problems of raising children and school youth: collection of scientific works* [Kyiv–Zhytomyr: Volyn], 1: 29–41.

- Kononko, O.L. (2020). Theoretical aspects of social and moral development and upbringing of preschool children. In: *Socio-moral development and upbringing of a preschool child: a collective monograph*. Nizhyn: NSU named after M. Gogol 2020. Pp. 7–57.
- Maksimova, O.O. (2022). Acquaintance of children with the social environment: a study guide. Zhytomyr: Publishing House of Zhytomyr State University named after I. Franko. 175 p.
- Polevikova, O.B., Shurda, Z.I. (2019). Work in pairs of variable composition as an innovative technology of preschool education. *Perspectives of science and education: The 9th International youth conference (May 10, 2019)*. New York, USA: SLOVO\WORD. 96–106.
- Ponomarenko, T., Naumenko, M. (2023). Formation of communicative competence in children of the sixth year of life in project activities. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy: collection scientific works*, 39(1): 59–66.
- Sysoeva, S.O. (2010). Interactive technologies of adult learning: essence, criteria, life cycle. *Pedagogical process: theory and practice: collection scientific works*, 3(1): 158–164.
- Starosta, V. (2019). Interactive learning technologies: essence, classification. *Scientific Bulletin of MNU named after V.O. Sukhomlynskyi. Pedagogical sciences*, 1: 232–237.
- Cherezova, I.O. (2014). Communicative competence as an integral quality of personality. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Psychological Sciences*, 1(1): 103–107.
- Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.
- Skon, L., Johnson, D., Johnson, R.T. (1991). Cooperative Peer Interaction Versus Individual Competition and Individualistic Efforts: Effects on the Acquisition of Cognitive Reasoning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 73: 83–92.

#### **GALAMANZHUK Lesia**

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor of the Department of Theory and Methodics of Preschool Education, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University

#### **VATAMANIUK Galyna**

PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Theory and Methodics of Preschool Education, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University

### **THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE SENIOR PRESCHOOLERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF SOCIAL ENVIRONMENT FAMILIARIZATION**

**Summary.** Introduction. Communication in its various manifestations is a very important part of child's life. It is a necessary condition for a child's personal development, it provides his/her needs satisfaction to be included in the world of adults, to receive social experience, to express him/herself. Today there are serious challenges to ensure normal communication of the child with others. These are a forced quarantine, difficult war life circumstances, the adults' immersion in the virtual world, which reduces the duration of their "live" communication with the child. Ensuring content-rich and age-appropriate communication for the child has become an important problem in modern pedagogical science.

The purpose of the article is to analyze the peculiarities of interactive technologies of older preschoolers' communicative competence formation while classes of social environment familiarization.

The following methods were used: theoretical (content analysis, systematization and generalization of the results of psychological-pedagogical and methodical works on the relevant issue) and empirical (pedagogical observation, description, analysis and summarization of the experience of implementing innovative pedagogical technologies).

Results. It was shown that interactive pedagogical technologies are based on the nature, mechanisms, fac-

tors of social interaction and communication, particularly in pedagogical process aimed to prepare preschoolers for social life and activities. Interactive technologies allow shaping a child's personality qualities such as partnership, the ability to communicate with others, think critically, and make well-thought-out decisions. It was examined the pedagogical experience of such interactive methods as story role-playing game, group work, pair work, collective work while classes of social environment familiarization.

Originality. The justification of the expediency of interactive technologies using while classes of social environment familiarization.

Conclusion. The use of interactive technologies makes it possible to familiarize older preschoolers with the main components of the social environment ("I am in society, my family and people around me, my home and the Motherland, the rules of social coexistence"). At the same time, assimilating educational material in communication and interaction with peers, the older preschooler also improves his communicative competence.

**Keywords:** interactive technologies; communicative competence; older preschooler; formation; social environment.

Одержано редакцією 18.02.2024  
Прийнято до публікації 01.03.2024



**СЕРЕДНЯ ОСВІТА**  
(за предметними спеціальностями)



<https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-177-182>

<https://orcid.org/0000-0003-2084-1336>

**ШВЕЦЬ Василь**

професор кафедри методики навчання математики,  
Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
e mail: kmmvm@ukr.net

УДК 373.5.091.3:510.21(045)

**ПОНЯТТЯ ВІДСТАНІ МІЖ ФІГУРАМИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ**

У статті розглядається методика формування в учнів старшої профільної школи важливого математичного поняття – відстані між двома геометричними фігурами.

З поняттям відстані від точки до прямої, від точки до площини учні знайомляться спочатку на уроках планиметрії, а потім на уроках стереометрії. У випадку, коли розглядаються інші фігури – відрізок, промінь, коло тощо, вони такими поняттями, як показує практика, не володіють. Часто користуються інтуїтивними уявленнями, що приводять до помилок під час розв'язування задач чи доведень теорем. Якщо ж сформулювати у старшокласників узагальнене поняття відстані між фігурами, то користуючись ним, вони зможуть встановлювати що буде виразником відстані між фігурами, відмінними від уже їм відомих.

У статті показано, як із загального означення відстані між фігурами випливають означення: а) відстані від точки до фігури; від точки до прямої, відрізка, площини, променя, що є виразником такої відстані; б) відстані між паралельними і мимобіжними прямими, між прямою, паралельною до площини; між паралельними площинами, що є виразником такої відстані.

Пропонуються рекомендації щодо обґрунтування того, що буде відстанню між фігурами, відмінними від часто розглядуваних.

Застосування наведених означень ілюструється прикладами розв'язування двох задач з геометрії та однієї з алгебри і початків аналізу.

Наголошується, що такі обґрунтування є невід'ємною частиною розв'язання задачі, бо, згідно вимог, розв'язання кожної математичної задачі повинне бути правильним, повним, обґрунтованим і, по можливості, раціональним.

Статтю адресовано вчителям математики, авторам шкільних підручників з математики, майбутнім вчителям математики.

**Ключові слова:** геометрія; геометрична фігура; відстань між фігурами; геометрична задача; вимоги до розв'язання.

**Постановка проблеми.** Проведене нами серед вчителів та учнів опитування (в опитуванні було задіяно понад 100 учнів і 50 учителів) показало, що на запитання «Що приймають за відстань від точки до відрізка?» більшість учнів і значна частина

вчителів назвали довжину перпендикуляра, проведеного з даної точки до прямої, якій належить вказаний відрізок. Ще більше було неправильних відповідей, коли замість відрізка називали промінь, трикутник (неплоский чи плоский), коло чи інші фігури. Результати такого опитування вказують на несформованість у багатьох респондентів поняття відстані між геометричними фігурами, зокрема між точкою і фігурою, на відсутність орієнтовної основи дій для з'ясування такого поняття в конкретних ситуаціях.

Аналіз кількох шкільних підручників з геометрії (нині діючих, тих, що використовувались у навчанні раніше, рекомендованих) на предмет того як їх автори тлумачать поняття відстані між фігурами показав, що в окремих з них таке тлумачення або відсутнє зовсім (за виключенням відстані від точки до прямої, від точки до площини, від прямої до паралельної їй площини, між мимобіжними прямими, між паралельними площинами), або даються пояснення на кшталт поданих нижче.

**Фрагмент 1.** (Із підручника (Бурда, Тарасенкова, 2010, с. 117)). «Може виникнути запитання: Що таке відстань між будь-якими двома геометричними фігурами? (рис. 1) Нехай АВ найменша відстань між точками фігур. Тоді АВ буде відстанню між цими фігурами».

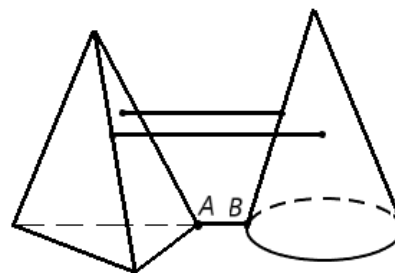


Рис. 1.

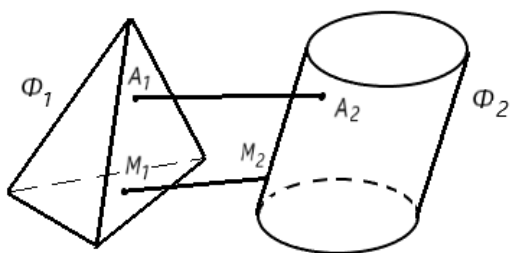


Рис. 2.

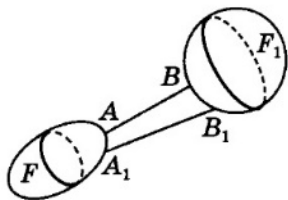


Рис. 3.

**Фрагмент 2.** (Із підручника (Клопський, Скопеч & Ягодівський, 1980, с. 75)). «Введемо поняття відстані між двома фігурами, окремим випадком якого є поняття відстані від точки до фігури? Означення. Якщо серед усіх відстаней між точками, одна з яких належить фігурі  $\Phi_1$ , а друга – фігурі  $\Phi_2$ , існує найменша, то її називають відстанню між фігурами  $\Phi_1$  та  $\Phi_2$  (рис. 2)».

**Фрагмент 3.** (Із підручника (Бевз, et al, 2018, с. 140)). «Що таке відстань між точками, нам уже відомо. Узагальнимо це поняття для випадку довільних фігур. Нехай дано дві фігури  $F$  і  $F_1$  (рис. 3). Точки  $A \in F$  і  $B \in F_1$  називають найближчими точками цих фігур, якщо для будь-яких точок  $A_1 \in F$  і  $B_1 \in F_1$  виконується нерівність  $AB \leq A_1B_1$ . Відстанню між двома фігурами називають відстань між найближчими точками цих фігур (якщо такі точки існують). Якщо дві фігури мають спільні точки, то вважають, що відстань між ними дорівнює 0».

У задачах з геометрії можуть зустрічатись різні фігури. Наприклад, в координатному просторі задано дві відкриті кулі  $K_1(O_1; r_1) = \{X: |XO_1| < r_1\}$  і  $K_2(O_2; r_2) = \{X: |XO_2| < r_2\}$ , які не перетинаються. Що буде відстанню між кулями?

Зрозуміло, що у таких кулях немає найближчих точок  $A$  і  $B$ , щоб можна було назвати що буде відстанню між ними. Постає проблемна ситуація, яку необхідно вирішувати.

Окреслена проблема і спонукала нас запропонувати методику формування в учнів старшої профільної школи узагальненого поняття відстані між фігурами, дати цьому поняттю строгі визначення, показати коректність такого визначення, проілюструвати можливе застосування під час

розв'язування задач підвищеної складності в шкільному курсі математики.

**Мета статті.** Запропонувати узагальнення означення поняття відстані між двома геометричними фігурами, які вивчаються в шкільному курсі математики, проілюструвати на прикладах його використання під час розв'язування задач з шкільного курсу геометрії та алгебри і початків аналізу.

**Методи дослідження** використані під час написання статті: **теоретичні** – аналіз, синтез, узагальнення відомих даних; **емпіричні** – вивчення першоджерел, опитування учнів і вчителів.

**Виклад основного матеріалу.** Серед понять шкільного курсу геометрії є поняття відстані від точки до фігури, від фігури до фігури. Вони чітко не визначені, а тому часто приводять до неправильних тлумачень окремих тверджень, розв'язань задач. Дати строгі визначення таким поняттям у базовій середній школі немає змоги, оскільки, учні ще не володіють необхідними для цього знаннями. А в старшій профільній школі – можна і потрібно, бо їх використання розширює і поглиблює палітру знань для розв'язування складніших задач з геометрії та алгебри і початків аналізу, уможливає робити обґрунтовані пояснення та висновки в ході розв'язання (Програма з математики для 10–11 кл., 2024).

Ознайомити учнів з названими поняттями рекомендуємо провести під час вивчення в 10 класі теми «Перпендикулярність прямих і площин в просторі» у формі шкільної лекції. Зробити це потрібно тоді, коли учні будуть знати означення перпендикуляра до площини, похилої до площини і її проєкції на цю площину, теорему про три перпендикуляри. Нижче рекомендуємо у вигляді коротких повідомлень конспективний виклад фрагментів змісту такої лекції. Насамперед, слід актуалізувати з учнями відомості з курсу алгебри і початків аналізу про точну нижню грань обмеженої знизу числової множини. З таким поняттям їх слід ознайомити під час вивчення числових множин і операцій над ними вже в першій темі в курсі «Алгебра і початки аналізу».

**Повідомлення 1.** Розглянемо скінчену числову множину  $A = \{0; 1; 2; 3; -1; 8; 9\}$ . У ній знайдеться таке число, від якого всі інші елементи множини будуть більшими. Це буде число «-1». Його називають точною нижньою гранню множини  $A$  (infimum множини  $A$ ) і записують:  $-1 = \inf A$ .

Розглянемо нескінченну числову множину  $B = \left\{1; \frac{1}{2}; \frac{1}{3}; \frac{1}{4}; \dots; \frac{1}{n}; \dots\right\}$ . У ній немає числа, від якого всі інші елементи будуть більшими за нього. Проте, існує, наприклад, число «-1» від якого всі елементи множини  $B$  будуть більшими за нього. В такому випадку кажуть, що множина  $B$  обмежена знизу. Чи існують інші числа, більші за -1, від яких всі елементи множини  $B$  будуть більшими за нього? Очевидно, що існують. Але найбільшим буде число 0. У цьому випадку  $\inf A = 0$ . З приведених прикладів випливає означення.

**Означення.** Точною нижньою гранню числової множини є таке найбільше число  $\alpha$ , від якого всі елементи цієї множини більші за нього або рівні йому.

Виникає запитання «А для якої числової множини завжди існує точна нижня грань?» Відповідь на це запитання дає теорема.

**Теорема.** Якщо числова множина обмежена знизу, то вона має точну нижню грань.

**Повідомлення 2.** У геометрії, як відомо, під фігурою розуміють множину точок на площині, чи в просторі. Множина з однією точкою – також фігура. Нехай задано дві геометричні фігури  $A$  і  $B$  (рис. 4).

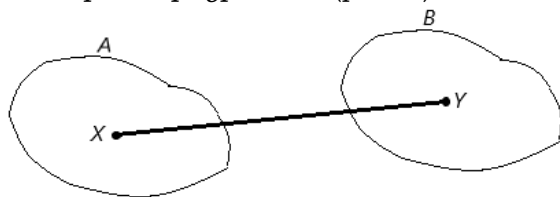


Рис. 4.

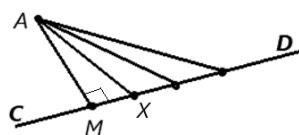


Рис. 5.

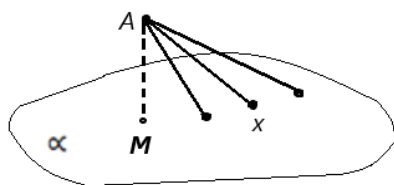


Рис. 6.

Виберемо довільну точку  $X \in A$  і довільну точку  $Y \in B$ . Відстанню між точками  $X$  і  $Y$  буде довжина відрізка числа  $|XY|$ . Змінюючи точки  $X$  і  $Y$ , щоразу будемо отримувати нові числа. Утвориться числова множина яка обмежена знизу, наприклад числом 0, оскільки довжина відрізка – додатне число. Згідно згаданої вище теореми, вона матиме точну нижню грань. Її й приймають за відстань між фігурами  $A$  і  $B$ .

Отже, маємо означення.

**Означення.** За відстань від фігури  $A$  до фігури  $B$  приймають точну нижню грань числової множини  $\{|XY|, X \in A, Y \in B\}$ .

Фігурами  $A$  і  $B$  можуть бути відрізки, промені, прямі тощо. Тому далі слід розглянути з учнями відомі їм означення і сформулювати нові, які будуть часто використовуватися під час розв'язування задач та доведення теорем.

**Повідомлення 3.** А) Відстань від точки до прямої. Нехай дано точку  $A$  і пряму  $CD$  (рис. 5). Виберемо точку  $X$  на прямій  $CD$ . Маємо довжину відрізка  $|AX|$ .

Якщо точка  $X$  рухається вздовж прямої  $CD$ , то матимемо нескінченну множину похилих. Найменшу довжину буде мати перпендикуляр  $AM$ , проведений до прямої  $CD$  з точки  $A$ . Саме тому в шкільному курсі геометрії за відстань від точки до прямої і приймають довжину перпендикуляра, проведеного з цієї точки до прямої. Отже,  $\rho(A; CD) = |AM| = \inf\{|AX|, X \in CD\}$ .

Б) Відстань від точки до площини. Нехай дано точку  $A$  і площину  $\alpha$  (рис. 6). Щоб з'ясувати, що буде відстанню від точки  $A$  до площини  $\alpha$ , виберемо на площині  $\alpha$  точку  $X$ .

Маємо довжину відрізка  $|AX|$ . Змінюючи розташування точки  $X$  на площині  $\alpha$ , отримаємо нескінченну числову множину  $\{|AX|, X \in \alpha\}$ . Всі відрізки  $AX$ , крім одного  $AM \perp \alpha$ , матимуть довжину більшу за  $|AM|$ . Отже,  $\rho(A; \alpha) = \inf\{|AX|, X \in \alpha\} = |AM|$ .

Саме тому за відстань від точки до площини у стереометрії і приймають довжину перпендикуляра, проведеного з даної точки до площини.

Часто у задачах йдеться про відстань від точки до відрізка чи променя. Виходячи із загального означення відстані від точки до фігури, сформулюємо відповідні означення для відрізка та променя.

В) Відстань від точки до відрізка. Нехай на площині дано точку  $M$ , яка не належить відріжку  $AB$ . Основа перпендикуляра, проведеного з точки  $M$  до прямої  $AB$ , – точка  $N$  може належати відріжку  $AB$ , а може і не належати йому (рис. 7 а, б).

$N \in AB$

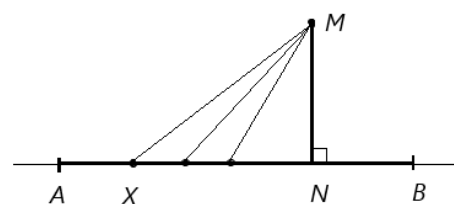
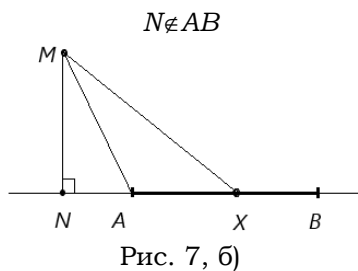


Рис. 7, а)

Виберемо довільну точку  $X$  відрізка  $AB$ . Маємо похилу  $MX$ , її довжину – число  $|MX|$ . Тому  $\inf\{|MX|, X \in [AB]\} = |AM|$ ,  $\rho(M; AB) = MN$ .



Виберемо довільну точку  $X$  відрізка. Маємо похилу  $MX$ , її довжина – число  $|MX|$ . Зрозуміло, що найменшою за довжиною буде похила  $MA$  (бо має найменшу проекцію). Тому  $\inf\{|MX|, x \in [AB]\} = |MA|$ ,  $\rho(M; AB) = MA$ .

**Означення.** За відстань від точки до відрізка приймають довжину перпендикуляра, проведеного з цієї точки до прямої, на якій лежить відрізок, якщо основа перпендикуляра належить відрізку. В іншому випадку відстанню від точки до відрізка буде відстань від цієї точки до найближчого з кінців даного відрізка.

Г) Відстань від точки до променя. Обґрунтування і формулювання означення відстані від точки до променя учні можуть виконувати самостійно.

Далі рекомендуємо розглянути за вже відпрацьованою схемою коректність означень відстані: між двома паралельними прямими; між двома мимобіжними прямими; між двома паралельними площинами; між прямою і паралельною до неї площиною.

Розгляд інших випадків визначення відстані між фігурами можна продовжити під час розв'язування задач. На закінчення лекції доцільно розв'язати з учнями важливу задачу-теорему, яка доповнює зміст шкільного курсу стереометрії.

**Повідомлення 4. Задача-теорема 1.** Нехай  $a$  і  $b$  мимобіжні прямі,  $\alpha$  – площина, яка перпендикулярна до прямої  $a$ .  $A_0$  – їх точка перетину,  $b'$  – ортогональна проекція прямої  $b$  на площину  $\alpha$ . Тоді відстань від точки  $A$  до прямої  $b'$  дорівнює довжині спільного перпендикуляра  $XY$  (відстані) до прямих  $a$  і  $b$ . Тобто  $\rho(a; b) = \rho(A_0; b')$ .

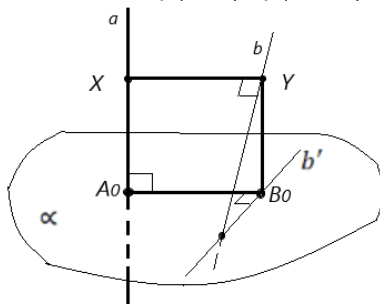


Рис. 8.

**Доведення.** Нехай  $XY \perp a$  і  $XY \perp b$ ,  $X \in a$ ,  $Y \in b$ . (рис. 8). Оскільки  $a \perp \alpha$ , то  $XY \perp \alpha$ . Отже, при ортогональній (і при будь-якій па-

ралельній) проекції  $XY$  – спроектується на рівний йому відрізок  $(A_0; B_0)$ . Оскільки  $XY \perp b$ , то за теоремою про три перпендикуляри  $A_0B_0 \perp b'$ . Отже  $XY = A_0B_0$ , що необхідно було довести.

Із повідомлень 1–4, як із пазлів, вчитель зможе вибудувати шкільну лекцію, супроводжуючи її доречними словесними поясненнями, презентаціями чи моделями. Надалі учні мають навчитись застосовувати отримані знання під час розв'язання математичних задач.

Розглянемо кілька таких задач і їх розв'язання для ілюстрації застосування вивчених понять.

**Задача 1.** Дано куб  $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ , ребро якого дорівнює  $a$ . На ребрі  $DC$  взято точку  $P$  – середину цього ребра. Знайти відстані між такими парами прямих: а)  $AA_1$  і  $D_1P$ ; б)  $AD$  і  $D_1P$ ; в)  $BD$  і  $D_1P$ .

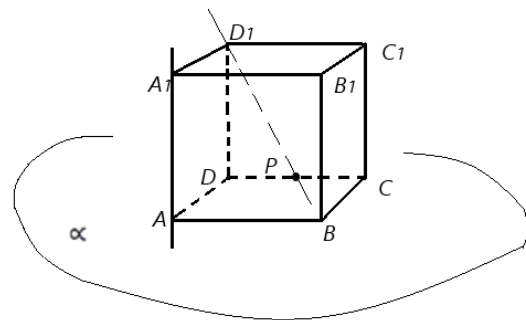


Рис. 9.

**Розв'язання.** а) Знайти  $\rho(AA_1; D_1P)$ . Прямі  $AA_1$  і  $D_1P$  – мимобіжні (рис. 9).  $AA_1 \perp \alpha$  – площині, в якій лежить основа куба. Прямая  $DC$  – проекція  $D_1P$  на площину  $\alpha$ . Тому за задачею-теоремою 1  $\rho(AA_1; D_1P) = \rho(A; DC) = |AD| = a$ . Отже,  $\rho(AA_1; D_1P) = a$ .

б) Знайти  $\rho(AD; D_1P)$ . Прямі  $AD$  і  $D_1P$  – мимобіжні (рис. 9).  $AD \perp (D_1DP)$ . Тому за задачею-теоремою 1  $\rho(AD; D_1P) = \rho(D; D_1P)$ . Ця відстань буде дорівнювати висоті прямокутного  $\Delta D_1DP$ , проведеної з вершини  $D$  на гіпотенузу  $D_1P$ . Оскільки  $DD_1 = a$ ,

$D_1P = \frac{a}{2}$ , то, за відомою задачею-теоремою

з планіметрії  $h = \frac{DD_1 \cdot DP}{\sqrt{DD_1^2 + DP^2}}$ , де  $h$  – висота.

Тобто,

$$\rho(AD; D_1P) = h = \frac{a \cdot \frac{a}{2}}{\sqrt{a^2 + \frac{a^2}{4}}} = \frac{\frac{a^2}{2}}{\sqrt{\frac{5a^2}{4}}} = \frac{a\sqrt{5}}{5}.$$

Отже,  $\rho(AD; D_1P) = \frac{a\sqrt{5}}{5}$ .

в) Знайти  $\rho(BD; D_1P)$ . Розглянемо діагональну площину  $(A_1AC)$ ,  $DB \perp (A_1AC)$ . Проведемо  $PP_1 \perp DB$ . Прямі  $DB$  і  $D_1P$  – мимобіжні

(рис. 10). Проекцією прямої  $D_1P$  на площину  $(DD_1B)$  буде пряма  $D_1P_1$ .

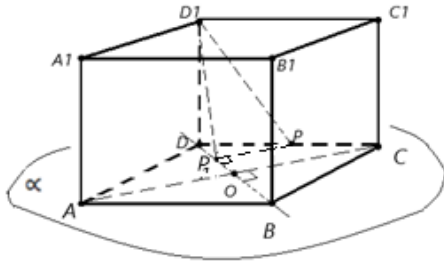


Рис. 10.

Тоді за задачею-теоремою 1 маємо:  $\rho(DB; D_1P) = \rho(D; D_1P_1)$ . Ця відстань буде дорівнювати висоті прямокутного  $\Delta D_1DP_1$ .

Позначимо її через  $h_1$ . Тоді  $h_1 = \frac{D_1D \cdot DP_1}{\sqrt{D_1D^2 + DP_1^2}}$  (відома задача-теорема з планіметрії).

З прямокутника  $\Delta DP_1O$  знаходимо

$$PP_1 = \frac{1}{4}OC = \frac{1}{4}AC = \frac{a\sqrt{2}}{4}.$$

З  $\Delta D_1DP_1$  знаходимо

$$D_1P_1 = \sqrt{D_1D^2 + DP_1^2} \quad (DP_1 = P_1P),$$

$$\text{тобто } D_1P = \sqrt{a^2 + \frac{a^2}{8}} = \frac{3a}{2\sqrt{2}} = \frac{3a\sqrt{2}}{4}.$$

$$\text{Маємо: } h = \frac{a \cdot \frac{a\sqrt{2}}{4}}{\frac{3a\sqrt{2}}{4}} = \frac{a}{3}. \text{ Отже, } \rho(BD; D_1P) = \frac{a}{3}.$$

Відповідь: а)  $a$ ; б)  $\frac{a\sqrt{5}}{5}$ ; в)  $\frac{a}{3}$ .

**Задача 2.** У правильній чотирикутній піраміді  $SABCD$ , сторона основи дорівнює 6 см, а висота дорівнює 4 см. Знайти відстань від вершини  $A$  до площини грані  $SCD$ .

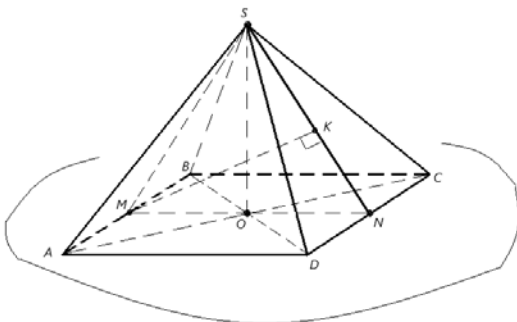


Рис. 11.

**Розв'язання.** Точка  $A$  лежить на прямій  $AB$ , яка паралельна до площини  $(SDC)$  (рис. 11). Тому  $\rho(A; (SDC)) = \rho(AB; (SDC))$ .

Побудуємо переріз піраміди  $SABCD$  площиною, яка проходить через висоту  $SO$  і точку  $M$  – середину ребра  $AB$ .  $\Delta SMN$  – переріз.

Очевидно, що  $AB \perp (SMN)$ . Тоді  $\rho(AB; (SDC)) = \rho(M; (SDC))$ . Виразником відстані від точки  $M$  до площини  $(SDC)$  буде перпендикуляр, проведений з точки  $M$  на

цю площину. Цей перпендикуляр буде висотою рівнобедреного  $\Delta SMN$ , проведеною з вершини  $M$ . Позначимо її через  $MK$ .

Тоді  $\rho(A; (SDC)) = \rho(M; (SN)) = MK$ . У трикутнику  $\Delta MSN$  буде  $MO = \frac{1}{2}AD = 3$  (см),  $SO = 5$  (см). Тому  $SM = 5$  (см).

Площу цього трикутника можна обчислити за двома формулами:  $S_{\Delta SMN} = MO \cdot SO$

$$\text{або } S_{\Delta SMN} = \frac{1}{2}SN \cdot MK.$$

Прирівнявши праві частини рівностей, матимемо  $\frac{1}{2}SN \cdot MK = MO \cdot SO$ , звідки

$$MK = \frac{2MO \cdot SO}{SN}.$$

$$\text{Отже, } MK = \frac{2 \cdot 3 \cdot 4}{5} = \frac{24}{5} = 4,8 \text{ (см)}.$$

Відповідь:  $\rho(A; (SDC)) = 4,8$  см.

**Задача 3.** Знайти відстань між графіками функцій  $y = x^2 + 1$  і  $y = \sqrt{x - 1}$ .

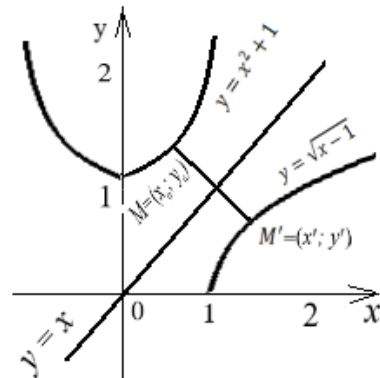


Рис. 12.

**Розв'язання.** Функції  $y = x^2 + 1$  і  $y = \sqrt{x - 1}$  взаємно обернені, їх графіки симетричні відносно прямої  $y = x$  (рис. 12). Нехай графіком функції  $y = x^2 + 1$  є фігура  $A$ , а графіком функції  $y = \sqrt{x - 1}$  фігура  $B$ . Необхідно знайти  $\rho(A; B)$ .

Виберемо довільну точку  $M(x_0; y_0) \in A$ . Тоді симетрична їй відносно прямої  $y = x$  точка  $M'$  матиме координати  $x' = x_0$ ,  $y' = y_0$ .

Нехай точка  $M$  змінює своє положення на графіку функції  $y = x^2 + 1$ , тоді змінюватиме своє положення на графіку функції  $y = \sqrt{x - 1}$  точка  $M'$ . Матимемо числову множину  $\{|MM'|, M \in A, M' \in B\}$ .

Зрозуміло, що *infimum* цієї множини і буде відстанню між фігурами  $A$  і  $B$ , оскільки

$$\begin{aligned} |MM'| &= \sqrt{(x_0 - x')^2 + (y_0 - y')^2} = \\ &= \sqrt{(x_0 - y_0)^2 + (y_0 - x_0)^2} = \\ &= \sqrt{2} |x^2 - x_0 + 1|. \end{aligned}$$

Але  $x^2 - x_0 + 1$  – неповний квадрат суми двох чисел, тому  $x^2 - x_0 + 1 > 0$  для довільного дійсного  $x_0 \in R$ . Отже, відстанню між фігурами  $A$  і  $B$  буде найменший із відрізків

( $MM$ ).  $|MM'| = \sqrt{2}(x^2 - x_0 + 1)$ . Найменшого значення цей відрізок має як мінімум квадратичної функції  $\varphi(x) = \sqrt{2}(x^2 - x_0 + 1)$ .

Отже,  $\rho(A; B) = |MM'| = \sqrt{2}\left(\frac{1}{4} - \frac{1}{2} + 1\right) = \frac{3\sqrt{2}}{4}$ .

Відповідь:  $\frac{3\sqrt{2}}{4}$ .

**Висновки.** Викладений вище фрагмент теоретичного матеріалу доцільно повідомити старшокласникам у вигляді шкільної лекції під час вивчення теми «Перпендикулярність прямих і площин в просторі» (лекційно-практична форма навчання). Розкривши і поглибивши зміст даної теми, а головне, ознайомивши учнів з поняттям відстані від точки до фігури від фігури до фігури, навчити їх правильно застосовувати набуті знання. Нададі, щоразу, коли в задачі йде мова про відстані від точки до фігури, від фігури до фігури (відрізка, променя, кола чи іншої фігури), треба вчити чітко з'ясувати і обґрунтувати, що буде виразником цієї відстані. Це має бути обов'язковим атрибутом оформлення розв'язання задачі. Оскільки за вимогами воно має бути правильним, повним, обґрунтованим і, по можливості, раціональним. Якщо в задачі розглядаються фігури, що відрізняються від раніше вивчених, то, користуючись означенням, потрібно спочатку встановити, що слід прийняти за відстань, і тільки тоді приступати до розв'язання.

#### Список бібліографічних посилань

- Апостолова, Ясінський, 2004 – Апостолова, Г.В., Ясінський, В.В. (2004). Перші зустрічі з параметром. Київ: Факт. 316 с.
- Бевз, et al, 2018 – Бевз, Г.П., Бевз, В.Г., Владіміров, В.М., Владімірова, Н.Г. (2018). Геометрія. Профіль-

- ний рівень: підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта. 272 с.
- Білянina, Білянin & Швець, 2010 – Білянina, О.Я., Білянin, Г.І., Швець, В.О. (2010). Геометрія 10 клас. Київ: Генеза. 256 с.
- Бурда, Тарасенкова, 2010 – Бурда, М.І., Тарасенкова, Н.А. (2010). Геометрія: Підручник для 10 кл. загальноосвіт. навч. закладів: академ. рівень. Київ: Зодіак-Еко. 176 с.
- Клопський, Скопєць & Ягодівський, 1980 – Клопський, В.М., Скопєць, З.А., Ягодівський, М.І. (1980). Геометрія: Навчальний посібник для 9–10 кл. серед. шк. Київ: Радянська школа. 248 с.
- Литвиненко, Федченко & Швець, 2000 – Литвиненко, Г.М., Федченко, А.Я., Швець, В.О. (2000). Збірник завдань для атестації з математики учнів 10–11 кл. Харків: ББН. 164 с.
- Програма з математики для 10–11 кл., 2024 – Навчальна програма з математики для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (профільний рівень). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.

#### References

- Apostolova, G.V., Yasinskyi, V.V. (2004). First meetings with the parameter. Kyiv: Fact. 316 p. [in Ukr.].
- Bevs, G.P., Bevs, V.G., Vladimirov, V.M., Vladimirova, N.G. (2018). Geometry. Profile level: a textbook for 10 classes of general secondary education institutions. Kyiv: Education. 272 p. [in Ukr.].
- Bilyanina, O.Ya., Bilyanin, G.I., Shvets, V.O. (2010). Geometry 10th grade. Kyiv: Genesis. 256 p. [in Ukr.].
- Burda, M.I., Tarasenkova, N.A. (2010). Geometry: Textbook for 10th grade of general educational institutions: academic level. Kyiv: Zodiac-Eko. 176 p. [in Ukr.].
- Klopskyi, V.M., Skopets, Z.A., Yagodovskyi, M.I. (1980). Geometry: Study guide for 9–10 grades of secondary schools. Kyiv: Soviet School. 248 p. [in Ukr.].
- Lytvynenko, H.M., Fedchenko, L.Ya., Shvets, V.O. (2000). A collection of tasks for the mathematics certification of students in grades 10–11. Kharkiv: BBN. 164 p. [in Ukr.].
- Mathematics curriculum for grades 10–11 of general educational institutions (profile level). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [in Ukr.].

#### SHVETS Vasyi

professor of the Department of Mathematics Teaching Methods,  
Dragomanov Ukrainian State University

#### A SCHOOL MATHEMATICS COURSE: THE CONCEPT OF FIGURES

**Summary.** The article draws attention to the method of forming an important mathematical concept – the distance between two geometric figures – in students of a senior specialized school. Students are introduced to the concept of distance from a point to a straight line, from a point to a plane, first in planimetry lessons, and then in stereometry lessons. In the case when other figures are considered – segment, ray, circle, triangle, parallel lines, parallel lines and planes, etc., they do not possess such concepts, as practice shows. They often use intuitive ideas that lead to mistakes when solving problems or proving theorems. If high school students form a generalization of the concept of the distance between figures, then using it, they will be able to establish what will be the expression of the distance between figures, different from those already known to them.

The article shows how from the general definition of the distance between figures the following definitions follow: a) the distance from a point to a figure; from a point to a straight line, line, segment, plane, ray, which is an expression of such a distance; b) distances between parallel and passing lines, between a line parallel to the

plane; between parallel planes, which is an expression of such a distance.


Recommendations are offered for substantiating what will be the distance between the figures that are distant from the considered ones.


The application of the given definitions is illustrated by examples of solving two problems in geometry and one in algebra and the beginnings of analysis. It is emphasized that such justifications are an integral part of solving the problem, because, according to the requirements, the solution of each mathematical problem should be correct, complete, justified and, if possible, rational.

The article is addressed to teachers of mathematics, authors of school textbooks on mathematics, students-future teachers of mathematics.

**Keywords:** geometry; geometric shape; distance between shapes; geometric problem; requirements for solution.


Одержано редакцією 19.02.2024  
Прийнято до публікації 02.03.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-183-190>

 <https://orcid.org/0000-0002-0002-2803>


### ШАФОРСТ Юлія

кандидатка хімічних наук, доцентка, завідувачка кафедри хімії та наноматеріалознавства,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
*e-mail:* zdoryulia@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-0288-4255>

### ЛУТ Олена

кандидатка хімічних наук, доцентка, доцентка кафедри хімії та наноматеріалознавства,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
*e-mail:* lutlen@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-3066-4302>

### ШМИГОЛЬ Ірина

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри клітинної біології  
та методики викладання біологічних дисциплін,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
*e-mail:* irina-shm@ukr.net

УДК378.14:37.091.33-027.22:796(045)

## НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ РОЗВАГИ: ІНТЕГРАЦІЯ EDUTAINMENT ТА ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ

*Сучасна система освіти наполягає на використанні привабливих, інформативних та динамічних методів викладання, здатних залучити учнів емоційно до навчальної діяльності та стимулювати їх активну участь у навчальному процесі. Такою освітньою технологією є едьютейнмент. Використання edutainment у сучасній освіті набуло важливого значення, оскільки вона надає ефективні засоби для подолання викликів, з якими стикається сучасна система освіти.*

*Статтю присвячено дослідженню сучасного підходу до освітніх розваг, які можна умовно розділити на три типи. Аналіз та класифікація різноманітних типів (і форм) освітніх розваг та їх вплив на навчальний процес стало підґрунтям дослідження ефективності інтеграції edutainment та ігрових технологій в процес навчання хімії.*

*Фокусування на перетині освітніх та розважальних елементів уможливило студіювання цього підходу у стимулюванні навчального інтересу та полегшенні засвоєння матеріалу.*

*Виділено основні складові та інструменти едьютейнменту.*

*Представлено результати опитування вчителів хімії Черкаських загальноосвітніх шкіл на предмет їх обізнаності застосування ігрових методів у навчанні та стану впровадження едьютейнменту у навчальний процес.*

*Сформульовано рекомендації для вчителів щодо успішної інтеграції ігрових технологій у навчання на уроках хімії з урахуванням сучасних освітніх вимог.*

**Ключові слова:** едьютейнмент; хімічне навчання; мотивація; інформаційні технології; ігрові технології; освітні розваги.

**Постановка проблеми.** Сьогодні Україна бореться за свою незалежність, демократичні європейські цінності, за право мати свою державу, за право жити мирно на своїй території. Незважаючи на війну, незалежно від місця, часу та обставин життя українці продовжують навчати та навча-

тися. Вони не зупинились у своєму розвитку, а продовжують активно розвиватися – це й про інновації, технології та освіту.

Основним викликом та завданням освітян є впровадження нових технологій та інновацій в освіту, що дозволить нашим дітям здобувати знання, які відповідають викликам сучасності. А кожен талановитий українець зміг би реалізуватися вдома, в Україні.

В епоху інноваційних технологій цифровізація освіти стала рушійною силою в Україні. Навчання трансформується, стає не лише інформативним, але й приємним, персоналізованим, доступним, яке здатне покращити критичне мислення, творчі здібності та навички вирішення проблем учнів. Важливо розвивати у дітей інтерес до навчання. Ігрові прийоми стають рушійною силою захоплюючого поєднання освіти та розваг, відкриваючи нову еру навчання, яка захоплює учнів у всьому світі. Навчальні заклади, застосовуючи освітні розваги в навчанні, прокладають шлях до яскравого й інтерактивного майбутнього в освіті.

Ми маємо справу з новим поколінням, які хочуть отримувати знання в зовсім інших формах. Традиційні методи навчання вже не ефективні для сучасного покоління учнів, які хочуть бути вільними від оцінок і суворих вимог. Головна освітня дилема – змусити дітей і дорослих піклуватися про процес навчання, зробити дослідження нового цілеспрямованим, радісним і різноманітним. В цьому може допомогти технологія edutainment, яка набула широкого розповсюдження у зарубіжній та вітчизняній педагогіці. Її досліджували Мікела Еддіс, Шерон де Варі, Зухал Окан, Роб Донован та інші.

Сьогодні в процесі навчання хімії виникають певні труднощі, які потребують вирішення підвищення ефективності освітнього процесу. Однією із центральних проблем є недостатня мотивація учнів до вивчення хімії. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень залучення та інтересу. У цьому контексті актуальним стає питання про застосування технології edutainment на уроках хімії та її вплив на покращення мотивації та ефективності засвоєння матеріалу. Ключовими аспектами цієї проблеми є вибір відповідних технологічних рішень, розробка інтерактивних та освітніх контентів, а також адаптація методів до різних рівнів навчання та потреб студентів. Постановка цієї проблеми спрямована на дослідження потенціалу технології edutainment як інноваційного методу, здатного подолати виклики, з якими стикаються викладачі та учні щодо хімії.

Edutainment – це справжні зміни в сфері освіти, які виходять за межі традиційного навчання (Colace, et al., 2006). Вони майстерно переплітають світ освіти та розваг, змінюючи саму суть того, як ми сприймаємо знання та використовуємо їх. Першою людиною, яка вперше запропонувала ідею освітніх розваг, був Роберт Хейман з Американської національної географічної академічної спілки.

Хоча термін може бути досить новим, концепція існує протягом сотень років з часів Відродження та Просвітництва. Відомо, що Коменський знайомиться з ідеєю «школа як гра». Поняття «edutainment» вперше було введено в 1948 р. Уолтом Діснеєм, коли він використовував термін «edutainment» для опису комбінації освіти і розваги у своїх анімаційних і тематичних фільмах. Пізніше його популяризував Роберт Гейман у 1973 році під час створення документальних фільмів для National Geographic Society.

Американський ілюстратор Пітер Каталотто ввів цей термін у 1990-х роках, коли навчав студентів письму та ілюстрації. Практика поєднання освіти та розваг набула широкого поширення в Сполучених Штатах після того, як Джон Дьюї, філософ і педагог, заохочував експериментальні, захоплюючі методи навчання, щоб сприяти захопленню учнів під час навчання.

В епоху, коли традиційні методи навчання поступово відходять у минуле, edutainment вдихає нове життя в освітній ландшафт. Він забезпечує яскравий, інтерактивний і надзвичайно приємний шлях для отримання знань і вдосконалення навичок, таким чином переосмислюючи досвід навчання. Навчання перетворюється

на щось більш глибоке, ніж просте отримання знань, воно стає захоплюючою подорожжю, наповненою насолодою та просвітленням. Вчителі можуть використовувати навчання та розваги разом різними способами, включаючи ігри, іграшки, медіа та досвід. Ці методи одночасно розважають і навчають учнів (Okan, 2003).

Протягом останніх років дослідження в галузі edutainment проводилися безліччю академічних дослідницьких груп, освітніх інститутів та компаній, які активно впроваджують нові технології в освітній процес. Впровадження ігрових практик у навчання досліджуються як за рубежом (Charsky, 2010; Anikina, Yakimenko, 2015; Aksakal, 2015), так і в Україні (Сухопара, Тимошук, 2021; Михалюк, 2023; Хіврич, 2019; Koval, 2020; Грицюк, Черненко & Максимова, 2021).

Dr. Kurt Squire зі співавторами (Squire, et al., 2023) досліджував використання ігор та інтерактивних медіа в освіті, вивчаючи, як edutainment може покращити навчальний процес.

Dr. James Paul Gee – лінгвіст і теоретик освіти, доктор Гі досліджував освітні можливості відеоігор та цифрових медіа. Його роботи часто висвітлюють взаємозв'язок між розвагами і навчанням (Gee, 2023). Dr. Constance Steinkuehler, як вчений у галузі ігор та навчання внесла свій вклад в розуміння когнітивних та соціальних аспектів edutainment (Steinkuehler, 2023). Крім того, докторка Штайнкюлер займалась дослідженнями, що стосувались вивченням природничих наук через комп'ютерні ігри та симуляції.

**Мета статті** полягає в аналізі досвіду впровадження форм edutainment та ігрових технологій у навчанні хімії, спрямовуючи увагу на їхню ефективність для покращення засвоєння матеріалу, підвищення інтересу учнів до предмету та розвитку критичного мислення.

**Методи дослідження.** У цьому дослідженні зроблено загальну оцінку освітньо-розважального підходу. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс методів дослідження, а саме: теоретичні – аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних; аналіз засобів ІКТ щодо використання технології «edutainment» в освітньому процесі; емпіричні – анкетування (метод опитування) вчителів ЗЗСО; статистичні – порівняльні методи, кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

Експериментальною базою дослідження стали заклади загальної середньої освіти м. Черкаси. Учасники дослідження – вчителі



загальноосвітніх закладів м. Черкаси загальною кількістю 30 осіб.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У світі постійних технологічних змін та високої конкуренції в галузі освіти, використання edutainment та ігрових технологій в навчальному процесі стає ключовим фактором для досягнення успіху. Це дослідження фокусується на інтеграції edutainment та ігрових технологій у навчання хімії, а його результати виокремлюють перспективні переваги цього підходу. Отримані дані розкривають не лише позитивний вплив на академічні досягнення, але й стимулюючий ефект на зацікавленість та мотивацію учнів, що дозволяє відкрити нові горизонти для покращення якості освіти.

Хто сказав, що навчання має бути нудним? Справа в тому, що ми живемо у світі, де часу мало, а тиск високий – ми докладаємо зусиль, щоб зробити щось, лише якщо це буде приємним або явно корисним для нас.

Хто вирішив, що навчання та освіта не можуть приносити задоволення? Хто сказав, що якщо нас розважають, ми не вчимося? Чією розумною ідеєю було вказати, що навчання в організації повинно бути суворим, формальним, самотнім і нудним?

Коли учнів навчають формально, вони стають тими, кого ми називаємо зомбі-учнями. Ці учні без емоцій, креативності та самостійності. Вони зомбуються, дивлячись на свого вчителя, а не взаємодіючи з ним, кивають і роблять нотатки, коли потрібно, але насправді не сприймають те, чого їх навчають.

«Едьютейнмент» вважають новим терміном, але дослідженням цього явища переймаються науковці багатьох країн. Цей термін об'єднує два англійських слова – «education» (навчання, освіта) та «entertainment» (розвага). Поєднання слів освіта та розваги, термін «Edutainment» в основному означає навчання, отримуючи задоволення! Деякі можуть бути налаштовані скептично, оскільки може здатися, що освіта та розваги не мають однакових цілей. Але, коли ми знаходимо задоволення та задоволення від того, що ми робимо, ми робимо це з ентузіазмом і мотивацією. Це так само вірно для дітей під час їхнього навчання. Розвиваючі іграшки та ігри можуть стати джерелом глибокого навчання! Щоб навчитися читати, писати і рахувати, спочатку потрібна воля. Якщо у дитини немає бажання чи інтересу вчитися, повчання, примус і покарання не матимуть позитивного ефекту.

Таким чином, практичні особливості технології едьютейнменту підтверджують її

необмежений методологічний потенціал. Це ефективний баланс між інформацією та мультимедійними продуктами. Наприклад, використання засобів медіа або мультимедіа в освітньому процесі може розглядатися як едьютейнмент. Важко уявити сучасне навчання в загальноосвітніх та вищих закладах поза цими технологіями. Вони дозволяють урізноманітнити форму подачі матеріалу. Зробити її привабливою та яскравою, тією формою, що притягує до процесу отримання знань.

Технологія едьютейнмент визначається як сукупність сучасних технологічних та освітніх інструментів для навчання через розваги. Заняття та заходи з використанням цієї технології можна проводити в кафе, парках, музеях, офісах, галереях і клубах, де учні можуть отримувати різноманітну пізнавальну інформацію в невимушеній атмосфері.

Виходячи із сказаного можна виділити основні складові едьютейнменту:

- інтерес і мотивація здобувачів освіти до опанування нових навичок, умінь та знань;

- розвага, яка є основною мотивацією для отримання задоволення, а також формування стійкого інтересу до процесу навчання та зниження психологічного навантаження навчального процесу;

- ігрові прийоми, які роблять навчальний процес ефективним незалежно від віку;

- сучасні технології (використання ІКТ, дидактичні ігри і багато інших засобів, які дають можливість максимально залучити здобувачів освіти до освітнього процесу).

Навчання повинно приносити задоволення. Якщо воно різноманітне, цікаве, якщо воно змушує учнів посміхатися і дарує їм радість, якщо змушує їх активізувати свій мозок і застосовувати свої нові знання, тоді зрозуміло, що вони запам'ятовують набагато більше. Навчання не повинно бути чимось, до чого нас змушують – навчання потрібно зробити цікавим і сприймати його як розвагу.

Освітні розваги в сучасному вигляді можна розділити на три різні типи.

Перший тип – навчальні іграшки. Це іграшки до яких учні можуть торкатися, щоб зрозуміти їх склад, будову, форму. Наприклад, при вивченні лабораторного посуду учням надають все хімічне обладнання з яким він може ознайомитися, торкнутися його, розглянути. Це набагато краще, ніж вивчати картинки в підручнику. Учням потрібно дати можливість відчувати себе в ролі хіміка в справжній лабораторії.

Мабуть, кожен вчитель хімії знає, що учні з нетерпінням чекають на уроки хімії,

які передбачають лабораторні роботи зі спеціальним обладнанням. Учням потрібно допомогти засвоїти і по-справжньому зрозуміти матеріал. Тому хімічні реакції, хімічний посуд або інші матеріали і речовини, що вивчаються на уроках хімії необхідно демонструвати.

Другий тип – розважальний досвід. Вийти з класної кімнати та відчути навколишній світ – не нова концепція. Насправді в стародавніх цивілізаціях основна частина навчання відбувалася, коли учні виконували різні експериментальні дії разом зі своїми однолітками. Екскурсії є найпоширенішим типом емпіричного навчання. Після того, як учні дізнаються про водну екосистему, вчителі можуть відвести весь клас до найближчого водойму. Музеї дозволяють учням дізнаватися про історію, науку та техніку, досліджуючи предмети. Ці тури також навчають їх командній роботі, координації та спілкуванню.

Третій тип – розважальні медіа. Освітні технології, також відомі як Edutainment, стосуються використання цифрових інструментів у навчальному середовищі. Вони можуть варіюватися від інтерактивних дошок до віртуальної реальності та всього між ними. Педагоги вже багато років використовують документальні та художні фільми, щоб викладати історичні події чи наукові явища. Але нещодавнє зростання кількості онлайн-ігор і платформ, створених виключно для підтримки навчання, відкриває нову еру освітніх розваг. Вони сприяють навчанню на кожному кроці за допомогою гейміфікованої системи винагород, щоб підтримувати мотивацію учнів і заохочувати їх продовжувати навчання. Ці платформи мають систему значків PR, які студенти можуть заробити після досягнення певного рівня. Серед найпоширеніших платформ, що використовуються педагогами можна виділити quizizz, kahoot, duolingo, quizlet, classtime тощо (Шафорост, та ін., 2023).

Edutainment сприяє навчанню, а гейміфікація винагороджує учнів на кожному кроці. Разом вони підвищують мотивацію та заохочують до навчання.

Навчання через освіту та розваги не тільки робить навчання приємним для них, але й допомагає їм вирости кращими особистостями. З появою освітньо-розважальних програм та онлайн навчання дітям пропонується новий стиль навчання, який є більш гнучким та інтерактивним, щоб навчатися краще, що спонукає вчителів мотивувати їх.

Новий жанр гейміфікованих навчальних платформ популярний не лише серед молоді, але має багато вбудованих інструментів,

які полегшують роботу вчителів, а також для управління та винагороди за навчання. Навчальні ігри також допомагають перетворити звичайні класи на розумні класи, які додають інтерактивні та спільні методи навчання. Цифрові освітні платформи заохочують індивідуалізоване навчання, що є величезною перевагою для учнів, які навчаються не так, як усі інші. Продумано підібрані платформи, наприклад Prometheus (Степаненко, Шафорост & Москалюк, 2022), віртуальні хімічні лабораторії (Пожарицький, Шафорост, 2022) можуть надати учням безмежний потенціал для навчання. Учні можуть навчатися будь-де, оскільки технологія портативна.

Цифрові освітні розважальні платформи можуть допомогти дітям навчитися цифрової грамотності, що є однією з важливих навичок 21-го століття, де учні навчаються, як поводитися відповідально в онлайн-світі. Завдяки освітнім розважальним платформам учні вже вчать відповідально використовувати свої паролі та не ділитися важливою особистою інформацією в Інтернеті. Певні програми надають можливості для співпраці, коли учні можуть працювати один з одним на платформі онлайн-навчання, що дозволяє їм набути критичних навичок щодо спілкування в Інтернеті.

Сучасна освіта сповнена експериментів, щоб зробити процес навчання ефективнішим і продуктивнішим. Ідея освітньої розваги не така вже й нова, і багато хто експериментує з нею протягом останніх десятиліть. Ця стратегія зараз набуває широкої популярності та визнання. Edutainment допоможе дітям дізнатися нове, використовуючи елемент веселощів.

Отже, ми дізнались, що концепція edutainment не є новою, але новим є те, що технологічний процес створив цілу нову категорію освітніх розважальних інструментів та платформ, які пов'язані зі зростаючим інтересом до використання освітніх технологій для покращення викладання та навчання. Едьютейнмент необхідно розглядати ширше, ніж просто розважальний механізм, що використовується в навчанні (Corona, et al., 2011; Kucher, 2021). Едьютейнмент виступає у ролі допоміжного засобу, а розвага є швидше лише першою стадією використання едьютейнменту. Адже кінцева мета процесу навчання – стійкий інтерес до навчання, захопленість предметом (Aksakal, 2015; Stepanenko, et al., 2022).

Хімія як навчальний предмет шкільної освіти вивчається починаючи з 7 класу, проте переважна більшість дітей вважає її нудною, складною, незрозумілою, часто навіть непотрібною. Для того, щоб зробити

навчальний процес на уроках хімії справді цікавим, та таким, щоб дитина вчилася із задоволенням та ентузіазмом необхідно це робити в ігровій формі, оскільки вона є ефективнішою і доступнішою для учнів.

Автори провели емпіричне дослідження застосування різних форм edutainment у процесі навчання хімії, яке відбулося у Черкаських ЗЗСО. У цьому дослідженні взяли участь 30 вчителів хімії з 20 шкіл міста Черкас. Опитування проводилося онлайн за допомогою Google Forms, в якому вчителі заповнювали короткий опитувальник, розроблений авторами. Авторі свідомо включили лише три запитання в опитувальник, враховуючи, що аналіз впровадження форм edutainment у Черкаських ЗЗСО проводиться вперше, і це дослідження є лише початковим кроком для подальших, більш детальних аналізів. Основною метою цього опитування було отримання загальних відомостей про обізнаність учителів хімії у Черкасах стосовно практик edutainment і визначення конкретних форм гри, які вони використовують у своєму навчальному процесі.

Респондентам було запропоновано відповісти на три питання: чи вони мають знання про ігрові методи навчання (edutainment); чи вони вважають ці методи корисними; які саме методи з тих, що були представлені у опитувальнику, вони використовують у своєму освітньому процесі. Згідно з результатами першого питання щодо обізнаності вчителів хімії щодо ігрових методів навчання, дослідження свідчить, що всі вчителі хімії з Черкаських шкіл знають про існування edutainment – практик. Лише один респондент надав відповідь у вигляді відсутності обізнаності. Графічне відображення результатів представлено на діаграмі у рисунку 1.

Результати опитування 30 респондентів



Рис. 1. Результати опитування вчителів щодо ознайомлення з практиками ігрових методів навчання (edutainment)

Відповіді респондентів на друге запитання опитувальника, яке стосується використання ігрових технологій під час уроків з хімії, свідчать про те, що більшість опитаних (25 осіб) не лише відомі з поняттям

"едьютейнмент", але також вважають ігрові практики корисними (рис.2).

Результати опитування 30 респондентів

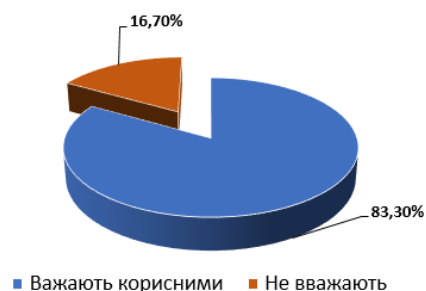


Рис. 2. Результати опитування вчителів щодо корисності практик ігрового навчання

Таким чином, можна припустити, що свідомість педагогів про доцільність та ефективність використання ігор у процесі навчання сприяє впровадженню форм едьютейнменту.

Аналіз результатів опитування щодо впровадження різних форм едьютейнменту у навчання хімії вказує на те, що найбільш поширеною практикою є використання мультимедійних засобів для візуалізації навчального матеріалу. У всіх закладах освіти, що були досліджені, уроки з хімії проводяться з використанням такої візуалізації. На уроках хімії використовуються різноманітні форми візуалізації, такі як ігри з використанням інформаційних технологій, ігрові вправи (у вигляді кросвордів, ребусів, вікторин), тематичні відеоматеріали, презентації у форматі PowerPoint, змагання, веб-квести тощо.

Хакатон, ігрові дискусії задіяні на уроках хімії лише у декількох школах. Учителям хімії варто звернути увагу на перспективність цього різновиду едьютейнменту. Дидактичну цінність проведення таких заходів підкреслюють викладачі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького при вивченні хімії (Шафорова, та ін., 2023).

Вивчення наукової літератури довело нас до висновку, що правильно оформлений та презентований навчальний матеріал у захопливій формі може стати потужним інструментом освіти. Його слід використовувати в педагогічній практиці для комунікації, обміну знаннями, збагачення змісту уроків новим матеріалом та стимулювання мотивації учнів до навчання та саморозвитку. Аналізуючи різноманітні технологічні інновації у сфері освіти, які представлені як ігри-розваги, можна виділити інструменти едьютейнменту для вивчення хімії. Всі інструменти едьютейнменту можна поділити на 3 групи.

1. Творчі методи навчання. До них можна віднести загадки, кросворди, музичні композиції, оповідання, інтерактивний діалог, казки, рольові ігри, вистави, сторітелінг, комікси, творчі проекти, відеоматеріали тощо. Ці підходи допомагають створити стимулююче середовище для навчання, де студенти можуть виражати свою креативність та розвивати навички зацікавленості та самовираження.

2. Електронні навчальні ресурси. До них можна віднести додатки для смартфонів з вивчення хімії, віртуальні тренажери, відеоуроки, симулятори, віртуальні лабораторії, таблиці періодичного закону, електронні версії підручників, ігрові засоби навчання, електронні колекції наукових робіт, статей, даних та інших матеріалів, що допомагають у проведенні досліджень та аналізі інформації.

3. Інтерактивне навчання та оцінювання. Ця група об'єднує методи навчання та оцінювання, які активно залучають учнів до процесу навчання та дозволяють їм взаємодіяти з навчальним матеріалом на практичному рівні. До цієї групи можна віднести настільні та комп'ютерні ігри, завдання, вправи, квести, вікторини, конкурси, тести, кросворди, схеми, діаграми, групові завдання, спільні дослідження, онлайн-дискусії, розв'язування проблемних ситуацій, самостійні роботи, практичні заняття та інші інтерактивні методи, які залучають учнів до активної діяльності та сприяють їхньому навчанню.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** На основі проведеного емпіричного дослідження щодо впровадження ігрових практик у навчання хімії у школах Черкас розроблено низку рекомендацій для вчителів:

1. Необхідно активно впроваджувати на міському рівні інноваційні ігрові педагогічні практики. Це може бути здійснено шляхом проведення методичних семінарів, вебінарів, конференцій, форумів, мастер-класів та інших заходів.

2. Варто створити творчий освітньо-культурний простір для розробки та моделювання нових форм ігрового навчання. Наприклад, це може бути здійснено за підтримки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

3. Слід організувати систематичну популяризацію та поширення інноваційних ігрових технологій та методів едьютейнменту серед вчителів хімії. Це можна здійснити, ознайомлюючи їх з передовим досвідом

провідних закладів освіти та проводячи спільні навчальні заходи.

4. Заснувати веб-сайт або онлайн-платформу, присвячену едьютейнменту, де вчителі зможуть ділитися своїм досвідом, ідеями та ресурсами, а також обговорювати питання та взаємодіяти один з одним.

5. Залучити вчителів до спільного створення навчальних ресурсів та матеріалів, які використовують принципи едьютейнменту. Це можуть бути методичні посібники, плани уроків, навчальні ігри та інші матеріали.

Ці заходи допоможуть залучити більше вчителів до використання едьютейнменту та створять сприятливе середовище для його популяризації в освітній громадськості.

#### Список бібліографічних посилань

- Aksakal, 2015 – Aksakal, N. (2015). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186: 1232–1239. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.081>.
- Anikina, Yakimenko, 2015 – Anikina, O.V., Yakimenko, E.V. (2015). Edutainment as a modern technology of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166: 475–479. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.558>.
- Charsky, 2010 – Charsky, D. (2010). From Edutainment to Serious Games: A Change in the Use of Game Characteristics. *Games and Culture*, 5(2): 177–198. <https://doi.org/10.1177/1555412009354727>.
- Colace, et al., 2006 – Colace, F., De Santo, M., Pietrosanto, A., Troiano, A. (2006). Work in Progress: Bayesian Networks for Edutainment. *Proceedings. Frontiers in Education: 36th Annual Conference*, San Diego, CA, USA. P. 13–14. <https://doi.org/10.1109/FIE.2006.322573>.
- Corona, et al., 2011 – Corona, F., Perrotta, F., Polcini, E.T., Cozzarelli, C. (2011). The New Frontiers of Edutainment: The Development of an Educational and Socio-Cultural Phenomenon Over time of Globalization. *Journal of Social Sciences*, 7(3): 408–411.
- Gee, 2023 – Gee, J.P. (2023). What video games have to teach us about learning and literacy? *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1): 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>.
- Koval, 2020 – Koval, O. (2020). Edutainment as an effective education technology. *25 Years of TESOL in Ukraine: Honoring the Past and Shaping the Future: Book of Convention Papers / S. Zubenko (Comp.)*. S. Zubenko, L. Kuznetsova (Eds.), April 9–10, 2020. Львів: ПП «Марусич», 2020. С. 93–94.
- Kucher, 2021 – Kucher, T. (2021). Principles and best practices of designing digital game-based learning environments. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(2): 213–223. <https://doi.org/10.46328/ijtes.190>.
- Okan, 2003 – Okan, Z. (2003). Edutainment: Is Learning At Risk? *British Journal of Educational Technology*, 34(3): 255–264. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00325>.
- Squire, et al., 2023 – Squire, K., Wells, G., Anderson-Coto, M. J., & Steinkuehler, C. (2023). Casual Games, Cognition, and Play across the Lifespan: A Critical Synthesis. *ACM Games: Research and Practice*, 1, 2(14): 1–25. <https://doi.org/10.1145/3594534>.
- Steinkuehler, 2023 – Steinkuehler, C. (2023). Games as social platforms. *Games: Research and Practice*, 1(1): 1–2. <https://doi.org/10.1145/3582930>.

- Stepanenko, et al., 2022 – Stepanenko, O., Ohrimenko, Z., Shaforost, Y., Pasichnyk, L., & Pochynok, Y. (2022). Positive learning environment in educational sphere. *Revista Eduweb*, 16(2): 30–48. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.2>.
- Грицюк, Черненко & Максимова, 2021 – Грицюк, О.С., Черненко, В.П., Максимова, Л.П. (2021). Едьютейнмент на уроках інформатики: досвід впровадження у ЗЗСО Кременчука. *Фізико-математична освіта*, 4(30): 40–45. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-030-4-006>.
- Михалюк, 2023 – Михалюк, А.М. (2023). Edutainment як сучасна інноваційна технологія. *Наукові записки Малої академії наук України*, 1(26): 72–79. <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2023-26-09>.
- Пожарицький, Шафорост, 2022 – Пожарицький, О., Шафорост, Ю. (2022). Особливості дистанційного викладання хімічних дисциплін в аграрних закладах вищої освіти. *Вісник науки та освіти*, 6(6): 185–193. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-6\(6\)-185-193](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-6(6)-185-193).
- Степаненко, Шафорост & Москалюк, 2022 – Степаненко, О.К., Шафорост, Ю.А., Москалюк, О.П. (2022). Дистанційні платформи для навчання і саморозвитку учнів та студентів під час воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*, 7(12): 417–428. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7\(12\)-417-428](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)-417-428).
- Сухопара, Тимошук, 2021 – Сухопара, І.Г., Тимошук, М.А. (2021). Особливості застосування технології едьютейнмент на уроках «Я досліджую світ». *Молодий вчений*, 10(98): 73–77. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-19>.
- Хіврич, 2019 – Хіврич, С. (2019). Використання прийомів едьютейнмента на теренах сучасної української освіти та регіональному рівні. *Ціннісні засади реалізації ідей Нової української школи: тези науково-практичної конференції (Біла Церква, 12 березня 2019 р.)*. Біла Церква: КНЗ КОР «КОІПОПК». С. 61–65.
- Шафорост, та ін., 2023 – Шафорост, Ю.А., Лут, О.А., Смаліус, В.В., Шевченко, О.П. (2023). Хакатон як інноваційний метод вивчення хімії. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, 4: 80–86. <https://orcid.org/0000-0002-0002-2803>.
- References**
- Aksakal, N. (2015). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186: 1232–1239. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.081>.
- Anikina, O.V., Yakimenko, E.V. (2015). Edutainment as a modern technology of education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 166: 475–479. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.558>.
- Charsky, D. (2010). From Edutainment to Serious Games: A Change in the Use of Game Characteristics. *Games and Culture*, 5(2): 177–198. <https://doi.org/10.1177/1555412009354727>.
- Colace, F., De Santo, M., Pietrosanto, A., Troiano, A. (2006). Work in Progress: Bayesian Networks for Edutainment. *Proceedings. Frontiers in Education: 36th Annual Conference*, San Diego, CA, USA. P. 13–14. <https://doi.org/10.1109/FIE.2006.322573>.
- Corona, F., Perrotta, F., Polcini, E.T., Cozzarelli, C. (2011). The New Frontiers of Edutainment: The Development of an Educational and Socio-Cultural Phenomenon Over time of Globalization. *Journal of Social Sciences*, 7(3): 408–411.
- Gee, J.P. (2023). What video games have to teach us about learning and literacy? *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1): 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>.
- Koval, O. (2020). Edutainment as an effective education technology. *25 Years of TESOL in Ukraine: Honoring the Past and Shaping the Future: Book of Convention Papers / S. Zubenko (Comp.)*. S. Zubenko, L. Kuznetsova (Eds.), April 9–10, 2020. Lviv: Marusych. P. 93–94.
- Kucher, T. (2021). Principles and best practices of designing digital game-based learning environments. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(2): 213–223. <https://doi.org/10.46328/ijtes.190>.
- Okan, Z. (2003). Edutainment: Is Learning At Risk? *British Journal of Educational Technology*, 34(3): 255–264. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00325>.
- Squire, K., Wells, G., Anderson-Coto, M. J., & Steinkuehler, C. (2023). Casual Games, Cognition, and Play across the Lifespan: A Critical Synthesis. *ACM Games: Research and Practice*, 1, 2(14): 1–25. <https://doi.org/10.1145/3594534>.
- Steinkuehler, C. (2023). Games as social platforms. *Games: Research and Practice*, 1(1): 1–2. <https://doi.org/10.1145/3582930>.
- Stepanenko, O., Ohrimenko, Z., Shaforost, Y., Pasichnyk, L., & Pochynok, Y. (2022). Positive learning environment in educational sphere. *Revista Eduweb*, 16(2): 30–48. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.2>.
- Hrytsyuk, O.S., Chernenko, V.P., Maksimova, L.P. (2021). Edutainment in computer science classes: implementation experience in general secondary education institutions of Kremenchuk. *Physical and mathematical education*, 4(30): 40–45. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-030-4-006> [in Ukr.].
- Mykhalyuk, A.M. (2023). Edutainment as a modern innovative technology. *Scientific notes of the Small Academy of Sciences of Ukraine*, 1(26): 72–79. <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2023-26-09> [in Ukr.].
- Pozharytskyi, O., Shaforost, Yu. (2022). Peculiarities of remote teaching of chemical disciplines in agricultural institutions of higher education. *Bulletin of Science and Education*, 6(6): 185–193. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-6\(6\)-185-193](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-6(6)-185-193) [in Ukr.].
- Stepanenko, O.K., Shaforost, Yu.A., Moskalyuk, O.P. (2022). Remote platforms for learning and self-development of pupils and students during martial law. *Perspectives and innovations of science*, 7(12): 417–428. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7\(12\)-417-428](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)-417-428) [in Ukr.].
- Suhopara, I.G., Tymoshchuk, M.A. (2021). Peculiarities of using edutainment technology in "I explore the world" lessons. *Young scientist*, 10(98): 73–77. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-19> [in Ukr.].
- Khivrych, S. (2019). The use of edutainment techniques in the fields of modern Ukrainian education and at the regional level. *Value principles of the implementation of the ideas of the New Ukrainian School: theses of the scientific and practical conference (Bila Tserkva, March 12, 2019)*. Bila Tserkva: Communal educational institution "Kyiv Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Personnel". P. 61–65 [in Ukr.].
- Shaforost, Yu.A., Lut, O.A., Smalius, V.V., Shevchenko, O.P. (2023). Hackathon as an innovative method of studying chemistry. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series: "Pedagogical Sciences"*, 4: 80–86. <https://orcid.org/0000-0002-0002-2803> [in Ukr.].

**SHAFOROST Yulia**

PhD in Chemistry, Associate Professor, Head of the Department of Chemistry and Nanomaterials,  
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University

**LUT Olena**

PhD in Chemistry, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Chemistry and Nanomaterials,  
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University;

**SHMYHOL Iryna**

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Biology and Methods of Teaching Biological Disciplines,  
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University

**LEARNING THROUGH ENTERTAINMENT: INTEGRATION OF EDUTAINMENT AND GAME TECHNOLOGIES IN THE LEARNING PROCESS OF CHEMISTRY**

**Summary.** *Introduction.* Modern education in Ukraine faces the challenge of insufficient motivation of students to study chemistry, as a result of which traditional teaching methods are not always effective. In this regard, there is a need to use innovative methods, in particular edutainment technology, in chemistry lessons to increase motivation and efficiency in learning the material. The article aims to analyze the experience of introducing forms of edutainment and game technologies in teaching chemistry, focusing on their effectiveness in improving the assimilation of the material, increasing students' interest in the subject, and developing critical thinking.

*Methods.* The main research methods used in the work: theoretical (analysis of scientific literature on the research problem, analysis of information and computer technologies on the use of "edutainment" technology in the educational process); empirical (survey of teachers of general secondary education institutions of Cherkasy); statistical (comparative methods, quantitative and qualitative analysis of the results of the questionnaire).

*Results.* Key components and tools that can be used for the successful implementation of edutainment are highlighted. The results of a survey among teachers on the awareness of chemistry teachers about game teaching methods and the introduction of edutainment in the educational process indicate that multimedia tools for visualizing educational material are widely used in chemistry lessons in all studied educational institutions. Hackathons and game discussions are used in chemistry lessons only in a few schools, but their prospects in the educational process are noted and the need for teachers to pay attention to them is indicated. The study of scientific literature proves that exciting educational material can be a powerful educational tool, promoting

communication, and knowledge exchange and stimulating students' motivation for learning and self-development.

*Originality.* The scientific novelty of the research is the introduction of the concept of edutainment into the educational process in chemistry. This is an innovative approach, as chemistry is often perceived as a complex subject, and using elements of entertainment can make it easier to learn and make learning more fun. The authors focus on the use of game technologies to improve the process of teaching chemistry. This opens up new possibilities for creating interactive learning environments that ensure students' active participation and stimulate their interest in the subject.


*Conclusion.* From the conducted research it is shown that the introduction of game practices in teaching chemistry in Cherkasy schools can be successful through the active implementation of innovative game pedagogical practices through the organization of methodological events and conferences, the creation of a creative educational and cultural space for the development of new forms of game learning with the assistance of the university, the systematic popularization and dissemination of innovative game technologies among chemistry teachers, the involvement of teachers in joint development educational materials that use the principles of game-based learning. These activities will contribute to the spread of edutainment in the educational community and attract more teachers to use it.


**Keywords:** edutainment; chemical training; motivation; information technology; game technology; educational entertainment.

Одержано редакцією 14.02.2024  
Прийнято до публікації 01.03.2024

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА  
(за спеціалізаціями)**



 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-191-199>

 <https://orcid.org/0009-0005-6896-6914>

**ОЛІЙНИК Наталія**

кандидатка політичних наук, доцентка,  
доцентка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,  
Львівська медична академія імені Андрея Крупинського  
e-mail: n.u.oliynyk@gmail.com

УДК 378:614.253.52:37.017.92(045)

**ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ СЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ:  
ВПЛИВИ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРЕВАГИ**

*У статті аналізуються дві широко використовувані загальні філософські основи сестринської освіти та педагогіки, які тісно з ними пов'язані – біхевіоризм та конструктивізм.*

*Досліджено вплив цих філософій на сестринську освіту, актуалізовано переваги та виклики їхнього застосування у навчанні сучасних сестер/братів медичних.*

*З'ясовано, що сестринська освіта, починаючи з розробки програми до оцінки, спирається на міцну основу біхевіористської педагогіки.*

*Виявлено також виклики біхевіористської педагогіки для сестринської освіти: більше зосередження на результатах та оцінці, та менше – на створенні ефективного навчального середовища для практичного навчання, більше уваги змінам у структурі, процесах та змісті навчальних програм, аніж розробці педагогічних методів для ефективного навчання. Конструктивістська основа педагогіки також часто використовується у сестринській освіті. Такі концепції, як активне навчання, студентоцентризоване навчання та групове навчання тісно пов'язані з конструктивізмом. В сестринській освіті проблемне навчання з використанням тематичних досліджень, картографування концепцій, навчання клінічному та критичному мисленню, через моделювання та набуття клінічного досвіду тісно пов'язані з конструктивістською педагогікою.*

*Проте усі ці методи будуть результативними, тільки тоді коли навчальне середовище буде чітко продумано, викладачі здійснять достатню попередню підготовку навчального середовища, а студенти будуть повністю залучені у навчальне середовище та процес.*

**Ключові слова:** філософські основи освіти; сестринська освіта; біхевіоризм; конструктивізм.

**Вступ.** Сестринська справа в ХХІ столітті, а особливо в Україні у контексті російсько-української війни, має складні та зростаючі вимоги, що виникають через експонентне зростання медичних знань та технологій, недостатню кількість сестер/братів медичних, нестабільну економіку, старіння та інвалідизацію населення

через поранення та травми. Саме тому сестринська справа вимагає інтеграції безлічі навичок, складних знань і ставлень, основне з яких – вміння дбати про інших. Сестри/брати медичні повинні знайти баланс між подолання усіх цих викликів та турботливою людською взаємодією, а це непросте завдання, як стверджують дослідники (Derpoliti, 2008).

Відома дослідниця сестринської освіти Патриція Беннер з колегами (Benner, et al., 2010) вважають, що замість того, щоб отримувати знання та навички сестринського догляду, студенти мають навчитися «бути» сестрами/братами медичними за допомогою навчального досвіду. Досвід – це не щось просте, а скоріше втілений стан буття, адже професійна сестра/брат медичні щодня поєднують наукові знання, фахові інновації та етику в унікальних та мінливих ситуаціях. Робота сестри/брата медичних потребує постійного обміну когнітивними знаннями, сприйняттями, судженнями та кваліфікованими етичними діями. Щоб навчити цій гнучкості та досвіду на практиці, викладачі повинні направляти студентів на інтеграцію цього навчання під час кожного заняття. Студенти повинні неодноразово стикатися з ситуаціями, на які немає правильних відповідей та навчатись визначати найбільш актуальні проблеми для кожного пацієнта. І це призводить до розвитку почуття значущості сестринської роботи, до формування клінічної уяви та клінічних міркувань, а це найважливіші компетентності у розвитку фахових сестер/братів медичних на думку дослідників.

Також дослідники зазначають, що існує розрив між освітою та практикою і багато студентів відчувають, що клінічна практика повністю відокремлена від того, що вивчалось в умовах формальної освіти (Bansal, et al., 2022). Роботодавці теж пови-

домляють, що сестри/брати медичні, які є початківцями не готові відповідати вимогам сучасної практики. Тому є необхідність в переосмисленні та трансформації сестринської освіти. Це допоможе викладачам краще підготувати студентів до сестринської роботи зараз і в майбутньому у складних і мінливих умовах сучасного світу.

**Мета та методи дослідження.** Для забезпечення ефективного переосмислення і трансформації сестринської освіти важливо розуміти її філософські основи, адже це допоможе ухвалити важливі навчальні рішення, які вплинуть на навчальне середовище, навчальний процес та його результати. Також, оцінюючи з точки зору філософських підходів використовуваних педагогічних методи можна зрозуміти як вони впливають на сестринську освіту і зробити необхідні зміни для її трансформації. Саме тому метою даної статті є аналіз широко використовуваних філософій і педагогічних теорій, з ними пов'язаних, для того, щоби з'ясувати їхній вплив на сестринську освіту, переваги та виклики їхнього застосування.

В дослідженні використана методологія систематичного огляду літератури (SLR) для виявлення, перегляду, оцінки та інтерпретації всіх доступних досліджень. Цей метод призначений для структурованого перегляду та ідентифікації наукових публікацій відповідно до встановлених процедур. Інформація збиралась шляхом читання літератури, пов'язаної з обговорюваною темою. Джерела даних, зокрема, монографії, наукові статті, звіти про дослідження та інші форми, пов'язані з цим дослідженням.

**Результати дослідження.** Однією із широко використовуваних філософій і педагогік, що з неї впливають є біхевіоризм, який протягом десятиліть впливає на вищу освіту, в тому числі і на сестринську освіту. Ця філософія, що сягає корінням в емпіризм і позитивізм, заснована на наукових знаннях, доведених фактах та ефективності. Біхевіористи вважають, що навчання – це зміна поведінки людини на основі зв'язку між двома подіями: стимулом та реакцією. Засновники біхевіоризму, такі як Торндайк і Скіннер, вважали, що зміна навколишнього середовища поряд із підкріпленням певної поведінки є найефективнішим способом для людей освоїти знання чи професію (Yusra, Egianjoni, 2022). Відчутні результати чи зміни у поведінці визнаються у біхевіористській педагогіці як позитивний результат ретельного планування. Цілі та досвід будуються так, щоби задовольнити потреби навчальної програми та студентів і підготувати ефективних для суспільства фахівців (Hunkins, Hammill, 1994). Джон

Ф. Боббіт розробив популярну концепцію створення навчальних програм. Для розробки навчальної програми у кожній галузі потрібен укладач навчальної програми, вчений-експерт, відповідальний за визначення найкращого способу для набуття відповідних результатів навчання. Навчання повинно проводитися таким чином, щоби студенти досягли заданого набору результатів для конкретного фаху, тим самим підвищуючи ефективність навчання (De Raog, 2021).

Ральф Тайлер спирався на ідею Боббітта про добре сплановану навчальну програму та створив простий спосіб для викладачів створювати програми. Чотири основні питання Тайлера, на які слід відповісти під час розробки навчальної програми, опубліковані в «Основних засадах навчальної програми та навчання» (Tyler, 1949), стали відомі як «обґрунтування Тайлера». Його питання допомагають викладачам визначити 1) напрямок програми, 2) наставництво, необхідне студентам для досягнення відповідних цілей, 3) організацію досвіду для досягнення мети 4) оцінку досягнення мети.

Також модель Тайлера передбачає чотири етапи:

1. Визначення цілей, яких має досягти навчальна програма. Цілі мають бути конкретними, вимірними, досяжними, актуальними та обмеженими за часом.

2. Вибір змісту та досвіду навчання, який допоможе студентам досягти цілей, визначених на першому етапі. Контент має бути релевантним, значущим і відповідним для цільової аудиторії.

3. Організація змісту та досвіду навчання в логічну послідовність, яка полегшує навчання. Це може включати розробку обсягу та послідовності, створення планів занять та планування оцінювання.

4. Оцінювання результатів та ефективності навчального плану в досягненні його цілей. Це може включати оцінку навчання студентів, оцінку ефективності стратегій навчання та використаних матеріалів, а також внесення будь-яких необхідних змін до навчальної програми.

Модель розробки навчальних програм Тайлера є широко використовуваним підходом в освіті та відома своєю спрямованістю на чітко визначені цілі, узгодження зі стандартами навчання та системним підходом до розробки навчальних програм.

Вплив біхевіоризму на навчальну програму медичних сестер/братів можна легко виявити в сестринській освіті: від розробки програми до занять в аудиторії. Аспекти програм навчання медичних сестер/братів, включаючи побудову навчаль-



них програм, організацію змісту, методи педагогіки та процеси оцінки, пов'язані з біхевіористською філософією. Дослідники вважають, що викладачів, які не дотримуються конкретних навчальних планів, можна розглядати як тих, хто ставить під загрозу мету програми (Oermann, Gaberson, 2019). Результати програми високо цінуються у сфері сестринської освіти та визначають навчальну програму. Вони використовуються для об'єднання змісту та концепцій, а також для структурування цілей студентів для кожного курсу (Rossini, et al., 2021). Цей метод створення навчальної програми, що ґрунтується на результатах, багато в чому відповідає «обґрунтуванню Тайлера». Однак наявність чітко пов'язаної навчальної програми з конкретними цілями, пов'язаними з ширшими результатами, — це лише початок.

Оцінка цих результатів та цілей також безпосередньо пов'язана з біхевіоризмом та «обґрунтуванням Тайлера». Викладачі сестринської освіти часто розробляють навчальні програми, орієнтовані на зміст та результат, ґрунтуючись на впливі зовнішніх оцінювачів. Органи з акредитації ЗВО медичних сестер/братів, такі як Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), Державна служба якості освіти України фактично допомагають забезпечити дотримання біхевіористського підходу, встановлюючи чіткі стандарти для програм сестер/братів медичних. Як і «обґрунтування Тайлера», стандарти сестринської освіти, розроблені МОН України (Стандарт Медсестринство (фаховий молодший бакалавр), 2021; Стандарт Медсестринство (бакалавр), 2018), наголошують на важливості чітко сформульованих результатів програми. Ці стандарти додатково демонструють метод Тайлера, які рекомендують акредитованим медсестринським ЗВО розробляти навчальну програму, в якій заплановані курси, цілі та досвід навчання відповідають загальним результатам програми. Потім ці результати слід оцінити, щоб довести їх успішне досягнення. Оцінка результатів навчання медичних сестер/братів для атестації фахівців включає ліцензований інтегрований іспит «Крок». Кожна програма оцінюється за показниками проходження тесту тими, хто вперше складає іспит.

Цей акцент на результатах та оцінках безпосередньо впливає на компоненти та реалізацію навчальної програми у сестринській справі. Більшість сестринського освіти сьогодні, зазвичай, орієнтована на зміст, що часто призводить до того, що навчальний процес часто зосереджений на тому, що викладачі прагнуть забезпечити досяг-

нення результатів та високий відсоток студентів, які здають «Крок». Оцінки результатів розробляються з урахуванням змісту «Кроку» та включають широко використовувану таксономію Блума, ще одну модель, яка допомагає при написанні цілей та тестових питань (Forehand, 2005). Очевидно, що сестринська освіта, починаючи з розробки програми до оцінки, спирається на міцну основу біхевіористських методів.

Проте, сучасні дослідники закликають критично підходити до застосування біхевіоризму в сестринській освіті. Зокрема, відомий теоретик сестринської освіти Патрісія Беннер стверджує, що покладаючись на біхевіористську педагогіку «школи медичних сестер часто приділяють більше уваги змінам у структурі, процесах та змісті навчальних програм, аніж розробці педагогічних методів, які мають відношення до сестринської справи, та допомоги викладачам у їх використанні» (Benner, et al., 2010, p. 213). Справа в тому, що викладачі настільки зосереджуються на результатах та оцінці, що витрачають менше часу на створення ефективного навчального середовища для практичного навчання.

Беннер та її колеги (Benner, et al., 2010) відзначають широке використання структур категоризації змісту сестринської справи. Ці структури фрагментують знання на сегменти. Більшість підручників із сестринської справи організовано відповідно до цієї моделі таким чином, що вони не розглядають пацієнта цілісно, що полегшує викладачам відповідне викладання, проте це неприродно для клінічного стану пацієнтів та мислення медсестер. Процес сестринського догляду, стандартизований підхід до догляду за пацієнтами, є ще одним прикладом організаційної структури, що часто використовується. Цей деконтекстуалізований погляд на сестринську допомогу за такими групами, як дії, втручання, ознаки та симптоми може відвернути увагу від окремого пацієнта, адже ситуації пацієнтів складні і не часто відповідають прийнятним стандартизованим шляхам.

Дослідники переконані, що три елементи, включаючи знання, кваліфіковану практику та етику, мають бути рухливими та гнучкими, щоби сприяти формуванню кваліфікованих сестринських кадрів. Беннер та її колеги вважають, що педагогам слід відмовитися від викладання за категоріями та створити багатий досвід індивідуалізованого підходу, адже сестринський догляд ніколи не відповідає точно підручникам або протоколу. Догляд має справу з різноманітними пацієнтами і таксономії та моделі ніколи не зможуть показати складність реального пацієнта з множинними

захворюваннями. Структури мають бути представлені студентам як інструменти для використання, а не як інструменти для організації всього змісту сестринської справи. Тому навчальна програма сестринської освіти повинна давати студентам можливість сприймати ситуації в контексті та вчитися практикувати відповідним чином. Ідея ефективної навчальної програми, запропонована Беннер та її колегами припускає, що викладачі наповнюють свої дисципліни контекстуалізованими прикладами з відкритим кінцем, а студенти потім можуть почати вивчати те, що є важливим.

Дослідники також критикують змістовну біхевіористську педагогіку за те, що теорія сестринської справи найчастіше викладається лекційним методом з використанням великої кількості слайдів Power Point. Такий підхід орієнтований на викладача і включає лише пасивне навчання студентів McLain, Collins & Baskin, 2023. Дослідники зазначають, що у такий спосіб надто багато інформації надається, проте відводиться мало часу для її обговорення. І це не призводить до додавання клінічних прикладів, які можуть допомогти студентам розвинути клінічне критичне мислення та забезпечити ситуативне міркування. Ще одна проблема біхевіористських методів навчання залежить від мотивації студента. У цих методах не приділяється достатньо уваги посиленню їхньої внутрішньої мотивації. Навчання більше здійснюється у формі реакції на подразники з надмірним фізичним аспектом та меншою увагою до процесу клінічного та критичного мислення у студентів. Тому методи механістичного запам'ятовування та практики можуть бути корисними для початкового вивчення кожної навички, але потім слід використовувати інтегровані приклади (Parker, Murrick, 2009). Придбання психомоторних навичок є важливим, але якщо практика не спонукає учнів думати про пацієнта та навколишнє середовище, вони можуть зазнати невдачі при роботі в реальній ситуації (Euykara, Baykara, 2017).

Педагоги повинні вийти за рамки біхевіористської педагогіки, орієнтованої на викладача і допомагати студентам розвинути клінічне та критичне мислення. Біхевіористські методи корисні для організації навчальної програми та постановки цілей, проте важливо також створювати різноманітне середовище навчання, яке надає безліч можливостей у клінічній практиці.

Інший широко використовуваною філософською основою педагогіки сестринської освіти є конструктивізм. На відміну від біхевіоризму, конструктивізм передбачає, що навчання - це глибоко психічний про-

цес. Засновники конструктивізму розробили теорію, засновану на переконанні, що розум думає, реагує та організовує дані на основі шаблонів. Замість того, щоб реагувати на окремі частини ситуації, люди реагують на всю ситуацію, ґрунтуючись на окремих когнітивних моделях. Конструктивістська теорія навчання наголошує на активній ролі студентів у створенні власного розуміння. Замість того, щоб пасивно отримувати інформацію, студенти розмірковують над своїм досвідом, створюють ментальні уявлення та включають нові знання у свої схеми. Це сприяє глибшому навчанню та розумінню (Vandaveer, Norton, 2009). Теоретики-засновники філософії конструктивізму, такі як Жан Піаже і Лев Виготський переконанні, що люди осмислюють сенсорну інформацію у своїй свідомості. Вони будують власне розуміння в контексті ситуацій з урахуванням попередньої когнітивної схеми (Chen, Hand & Norton-Meier, 2017). Як вважають сучасні дослідники, конструктивізм — це підхід до навчання, який стверджує, що люди активно конструюють або створюють власні знання, і що реальність визначається досвідом того, хто навчається (Bada, Olusegun, 2015).

Розвиваючи ідеї конструктивістів, Арендс стверджує, що конструктивізм вірить в особисте конструювання сенсу студентом через досвід і що на сенс впливає взаємодія попередніх знань і нових подій. Освітній підхід, заснований на конструктивістській теорії наголошує на діяльності студента під час побудови знань. Отже, з точки зору конструктивістської педагогіки найкращий спосіб навчання — це спосіб навчання, заснований на дослідницькому навчанні (Arends, 2014).

Жан Піаже, фундатор когнітивного конструктивізму, вивчав психологічний розвиток дітей, щоб спробувати визначити, як розвивається мислення. Теорія Піаже припускає, що в дітей спочатку розвивається егоцентрична схема, що організує їхні думки. Перевіривши свої припущення на реальних ситуаціях, діти мають реорганізувати та переробити свою схему, щоб усе мало сенс. Піаже писав, що «тільки під тиском аргументів та опозиції він буде прагнути виправдати себе в очах інших і таким чином набути звички спостерігати за своїми думками» (Piaget, 1959). Люди навчаються через зіткнення зі світом та реальними життєвими ситуаціями. Два основних принципи, розроблені на основі цих передумов, включають асиміляцію та акомодацию. Внутрішня структура знань, що існує всередині кожного розуму, змушує нові знання вбудовуватися в існуючу

схему. Принцип асиміляції передбачає, що той, хто навчається пов'язує і додає нові знання до когнітивної схеми, що вже існує. Після асиміляції має відбуватися акомодация, коли нові знання кидають виклик попередньому розумінню. Люди, які навчаються повинні змінити свою когнітивну схему, щоб закласти нову основу для розуміння (Powell, Kalina, 2009).

Приймаючи іншу точку зору, ніж Піаже, Лев Виготський також зробив свій внесок у область конструктивістського навчання. Виготський розглядав початковий розвиток мислення та ментальних схем як результат соціальних взаємодій (Carpendale, Lewis, 2004). На думку Піаже, дитина спочатку думає, виходячи з індивідуальних припущень та розуміння, а потім модифікує внутрішню психічну схему за допомогою взаємодії. У теорії Виготського соціальна взаємодія з дітьми була основою розвитку психічної схеми. Соціальні взаємодії надають сенсу і контексту мовлення та мови (Mercer, 2008). Саме за допомогою цих взаємодій розвиваються когнітивні моделі.

Подальші теорії цієї філософії привели Виготського до розробки концепції зони найближчого розвитку, яку можна визначити, як розуміння того, що діти або студенти можуть виконати поодинож і того, що можна зробити з більш досвідченим наставником або вчителем (Powell, Kalina, 2009).

Конструктивістська основа педагогіки часто використовується у будь-якій освіті і, у сестринській освіті зокрема. Такі терміни, як активне навчання, студентоцентроване навчання та групове навчання тісно пов'язані з конструктивізмом і проникли у дослідження в галузі сестринської освіти протягом останніх кількох десятиліть (Summers, 2020). Викладання на основі конструктивістського підходу залучає студентів до більш інтерактивного середовища навчання, де вони можуть кинути виклик попереднім думкам щодо змісту вивченого та випробувати різні аспекти своєї майбутньої ролі під керівництвом викладача (Andrew, 2007). Очікується, що студенти будуть когнітивно та соціально брати участь у навчальному процесі, отримуючи нове розуміння за допомогою зовнішніх доказів (Blumenfeld, Kempler & Krajcik, 2006). Активно освоюючи нову роль, студенти можуть розвинути метапізнання і краще переносити знання та здібності у нові ситуації (Hartman, 2001). Таке навчання буде результативним, коли навчальне середовище розробляється продумано та клінічні ситуації використовуються повною мірою. Приклади сестринської освіти, що демонструють зв'язок з конструктивіст-

ською філософією, включають проблемне навчання з використанням тематичних досліджень та картографування концепцій, що використовуються в аудиторії, а також навчання клінічному міркуванню, що відбувається під час моделювання та набуття клінічного досвіду.

Конструктивістська педагогіка припускає, що співпраця, дослідження та обговорення в аудиторії дають студентам можливість кинути виклик попередньому мисленню та отримати нове розуміння (Powell, Kalina, 2009). Розробка концептуальної карти забезпечує можливість студентам засвоїти знання, допомагаючи їм краще зрозуміти концепцію. За допомогою процесу графічного зображення з наступним зворотним зв'язком можна стимулювати метакогнітивне мислення (Hartman, 2001). Навчання на основі створення проєктів та навчання на основі розв'язання проблем передбачає спільну роботу студентів над вирішенням проблеми, отримуючи при цьому підтримку від викладача. Цей тип навчання можна знайти у сестринській освіті, коли студенти під керівництвом викладача опрацьовують конкретні приклади або сценарії ситуацій у сфері охорони здоров'я (Huang, Wang, 2020). Отже, можна стверджувати, що навчальні підходи, які використовуються сьогодні в сестринській освіті, включають когнітивний і соціальний конструктивізм. Позитивні результати конструктивістських підходів були відзначені у дослідженнях у галузі сестринської освіти (Mann, MacLeod, 2015).

Педагогіка, заснована на конструктивізмі, також дуже помітна клінічних аспектах сестринської освіти. Щоби моделювання базувалось на конструктивістській філософії, у кожному сценарії має бути закладено вирішення проблем, а студенти повинні використовувати раніше отримані знання та навички. Цей досвід створює для них навчальне середовище, де вони можуть використовувати та заперечувати свої думки, щоб навчатися та зміцнюватися (Parker, Murgick, 2009). Моделювання побудови знань відбувається, коли викладачі витрачають час на створення навчального середовища, яке нагадує реальне середовище охорони здоров'я, включаючи ситуації з неоднозначним сценарієм. Конструктивістський підхід часто використовуються в навчанні сестер/братів медичних, коли студенти ведуть змістовні щоденники про свій клінічний досвід. Це може допомогти виявити моделі мислення та припущення, щоб викладач міг допомогти студенту вчитися та зростати (Peters, 2000). Якщо навчання проводиться зі зростаючою складністю, то студенту допомага-

ють набутти як навичок, так і ставлень в клінічних умовах. За допомогою догляду за реальними пацієнтами викладачі допомагають студентам, як показують дослідження, досягти більш високих результатів (Lindqvist, et al., 2019).

Отже, педагогіка заснована на філософії конструктивізму, яка вже використовується в сестринській освіті, може стати потужним інструментом, що допомагає студентам розвинути почуття значущості сестринського догляду, клінічне мислення та клінічну уяву, якщо використовувати її послідовно та з ефективно. Приклади конструктивістської педагогіки, які є дуже корисними для допомоги студентам у результативному навчанні, включають роздуми, дискусії, коучинг, рольове моделювання, навчання на основі проєктів та розв'язання проблем. Навчання на основі досвіду, доповнене конструктивістською педагогікою, яка змушує студентів думати та діяти в автентичних ситуаціях, дозволяє формувати когнітивну схему та плавність практики. Зокрема, відома теоретик сестринської освіти, Беннер та її колеги відзначають, що клінічний досвід у реальному житті є найкращою формою навчання та відзначають, що цей аспект освіти повинен реалізовуватись у програмах сестер/братів медичних (Benner, et al., 2010).

У ході клінічної практики студенти проходять навчання за професією і це допоможе їм в подальшій роботі за фахом. У клінічній ситуації викладачі адаптують досвід до потреб студентів, відбираючи пацієнтів, щоби допомогти їм розвинути клінічну уяву. Обговорення допомагає студентам виробити навички критичного мислення та краще засвоїти нову інформацію. Студенти намагаються зробити свої думки «видимими» для викладача та самих себе, щоби можна було перенести отримані знання у клінічну ситуацію. Ця конструктивістська педагогіка «видимого» пізнання застосовується у рамках когнітивного навчання та допомагає побудувати метапізнання (Hattie, 2015). У той час, як формується клінічний досвід, студенти також визначають та усвідомлюють своє місце в медичній спільноті, що є формою соціального конструктивізму. Концепції зони найближчого розвитку можна легко побачити в клінічній практиці, коли викладачі допомагають студентам вчитися і виконувати завдання, на які вони самі не здатні (Brandon, All, 2010). Усі аспекти коучингу, наставництва та підтримки можуть бути пов'язані із соціальним конструктивізмом та заохочуються дослідниками сестринської освіти.

Допомагаючи студентам розібратися в різних ситуаціях і задаючи навідні питання, можна допомогти студентам розвинути почуття значущості сестринської роботи і попрактикуватися в клінічному міркуванні. У міру того, як студенти навчаються і зростають, як майбутні фахівці, необхідно змінювати сценарії, додаючи несподівані повороти, як у реальній клінічній ситуації. Студенти повинні пристосовуватися та використовувати свої ресурси для пошуку нових рішень. Дуже важливим є виділення часу після кожної клінічної практики для обговорення, роздумів, формулювання та заперечення помилкових припущень. Також під час обговорення можна запропонувати студентам обговорити пріоритети та наукові дані, які можна використовувати у кожному конкретному випадку. Обговорення клінічних проблем та рішень допомагає студентам надалі інтегрувати свої нові знання до існуючих структур, а після завершення клінічних занять може допомогти у переході від теоретичної основи до практики. Дослідники також закликають викладачів сестринської освіти використовувати багате практичне навчання в аудиторіях та лабораторіях навичок. Це багате навчання може включати конструктивістську педагогіку, якщо воно використовується належним чином і за повної підтримки з боку викладачів. Дослідниками заохочується перехід від дидактичного навчання до занять, переважно орієнтованих на студентів і на пацієнтів, щоби формувати навчання максимально наближеним до клінічних умов (Benner, et al., 2010). Отже, конструктивістська філософія та заснована на ній педагогіка можуть допомогти трансформувати сестринську освіту та зміцнити клінічний досвід.

Застосування конструктивістської педагогіки є дуже корисним для дослідницького та проєктного навчання в рамках сестринської освіти, проте це буде ефективним лише за достатньої попередньої підготовки навчального середовища викладачами та повної участі студентів. Адже, застосування конструктивістської педагогіки покладає на викладачів відповідальність за керівництво набуття досвіду студентами, а на студентів – за участь у в усіх контекстах навчання.

**Висновки.** Отже, для того щоби сестринська освіта відповідала вимогам та викликам сучасності, а викладачі допомагали студентам формувати та розвивати гнучкий зв'язок між науковими знаннями, фаховими інноваціями та сестринською етикою, наповнюючи навчальну програму багатим досвідом навчання, необхідне переосмислення та трансформація сестрин-

ської освіти. Така освіта повинна допомогти студентам розвинути почуття значущості сестринської роботи, клінічне мислення та клінічну уяву, одночасно формуючи їхню ідентичність як сестри/брата медичних. Щоби переосмислення та трансформація сестринської освіти були ефективними та корисними, викладачам важливо проаналізувати сучасні педагогічні підходи, що використовуються в сестринській освіті та їхнє філософське походження, а потім сформувані своє навчальне середовище, навчально-методичні матеріали та практику, включивши до цього навчання студентів «бути» сестрами/братами медичними за допомогою широкого навчального і клінічного досвіду. Як показало дослідження, двома загальними філософськими основами, що широко використовуються у сестринській освіті, є біхевіоризм та конструктивізм. Кожна з них має свої переваги та виклики для сестринської освіти і розуміння цього для підсилення переваг і нівелювання викликів допоможе викладачам краще підготувати студентів до сестринської роботи зараз і в майбутньому у складних і мінливих умовах сучасного світу.

#### Список бібліографічних посилань

- Andrew, 2007 – Andrew, L. (2007). Comparison of teacher educators' instructional methods with the constructivist ideal. *The Teacher Educator*, 42(3): 157–184.
- Arends, 2014 – Arends, J. (2014). The role of rationality in transformative education. *Journal of Transformative Education*, 12(4): 356–367. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1541344614549600>
- Bada, Olusegun, 2015 – Bada, S.O., Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6): 66–70.
- Bansal, et al., 2022 – Bansal, A., Greenley, S., Mitchell, C., Park, S., Shearn, K., & Reeve, J. (2022). Optimising planned medical education strategies to develop learners' Person-Centredness: A realist review. *Medical education*, 56(5): 489–503. Retrieved from <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/medu.14707>.
- Benner, et al., 2010 – Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V., Day, L., Shulman, L. (2010). *Educating nurses: A call for radical transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 288 p.
- Blumenfeld, Kempler & Krajcik, 2006 – Blumenfeld, P.C., Kempler, T.M., Krajcik, J.S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R.K. Sawyer (Ed.). *The Cambridge handbook of: The learning sciences* Cambridge University Press. (Pp. 475–488).
- Brandon, All, 2010 – Brandon, A., All, A. (2010). Constructivism theory analysis and application to curricula. *Nursing Education Perspectives*, 31: 89–92.
- Carpendale, Lewis, 2004 – Carpendale, J.I., Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and brain sciences*, 27(1): 79–96.
- Chen, Hand & Norton-Meier, 2017 – Chen, Y.C., Hand, B., Norton-Meier, L. (2017). Teacher roles of questioning in early elementary science classrooms: A framework promoting student cognitive complexities in argumentation. *Research in Science Education*, 47: 373–405.
- De Paor, 2021 – De Paor, C. (2021). The Curriculum in an era of global reform: Bobbitt's ideas on efficiency and teacher knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 5(3): 270–278.
- Deppoliti, 2008 – Deppoliti, D. (2008). Exploring how new registered nurses construct professional identity in hospital settings. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 39(6): 255–262.
- Eyikara, Baykara, 2017 – Eyikara, E., Baykara, Z.G. (2017). The Importance of Simulation in Nursing Education. *World Journal on Educational Technology*, 9(1): 2–7.
- Forehand, 2005 – Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 8: 41–44. Retrieved from <https://cmascriptpublic3.ihmc.us/rid=1FPRRBRBK-1V1PZ0J-2JPL/Blooms%20revised%20Taxonomy.pdf>.
- Hartman, 2001 – Hartman, H.J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Pp. 33–68. Retrieved from [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-2243-8\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-2243-8_3).
- Hattie, 2015 – Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of teaching and learning in psychology*, 1(1): 79.
- Huang, Wang, 2020 – Huang, C.Y., Wang, Y.H. (2020). Toward an integrative nursing curriculum: combining team-based and problem-based learning with emergency-care scenario simulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12). Retrieved from <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/12/4612>.
- Hunkins, Hammill, 1994 – Hunkins, F., Hammill, P. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69(3): 4–18.
- Lindqvist, et al., 2019 – Lindqvist, S., Vasset, F., Iversen, H.P., Hofseth Almas, S., Willumsen, E., Ødegård, A. (2019). University teachers' views of interprofessional learning and their role in achieving outcomes—a qualitative study. *Journal of interprofessional care*, 33(2): 190–199.
- Mann, MacLeod, 2015 – Mann, K., MacLeod, A. (2015). Constructivism: learning theories and approaches to research. *Researching medical education*. P. 49–66. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118838983.ch6>.
- McLain, Collins & Baskin, 2023 – McLain, N., Collins, M. J., Baskin, L. (2023). Active Learning Methodologies In a High Stakes Graduate Nursing Program. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(1). Retrieved from <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2267&context=ij-sotl>.
- Mercer, 2008 – Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51: 90–100.
- Oermann, Gaberson, 2019 – Oermann, M.H., Gaberson, K.B. (2019). *Evaluation and testing in nursing education*. Springer Publishing Company. 440 p.
- Parker, Myrick, 2009 – Parker, B.C., Myrick, F. (2009). A critical examination of high-fidelity human patient simulation within the context of nursing pedagogy. *Nurse education today*, 29(3): 322–329.
- Peters, 2000 – Peters, M. (2000). Does constructivist epistemology have a place in nurse education? *Journal of nursing education*, 39(4): 166–172. Retrieved from <https://journals.healio.com/doi/abs/10.3928/0148-4834-20000401-07>
- Piaget, 1959 – Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul. 311 p. Retrieved from

- <https://ia802900.us.archive.org/24/items/in.ernet.dli.2015.188629/2015.188629.The-Language-And-Thought-Of-The-Child.pdf>
- Powell, Kalina, 2009 – Powell, K., Kalina, C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130: 241–250.
- Rossini, et al., 2021 – Rossini, S., Bulfone, G., Vellone, E., & Alvaro, R. (2021). Nursing students' satisfaction with the curriculum: An integrative review. *Journal of Professional Nursing*, 37(3): 648–661.
- Summers, 2020 – Summers, D. (2020). Effective Active Classroom Methods: A Qualitative Study of Nursing Faculty Perceptions. Theses PhD dissertation. Capella University. 120 p. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/ec8db357c8d7a081976c6f40a7f7b2d6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=51922&diss=y>
- Tyler, 1949 – Tyler, R. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, IL: The University of Chicago Press. 128 p.
- Vandevier, Norton, 2009 – Vandevier, M., Norton, B. (2009). From teaching to learning: Theoretical foundations. *Teaching in nursing: A guide for faculty*, 3: 189–226.
- Yusra, Erianjoni, 2022 – Yusra, A., Erianjoni, E. (2022). A Review of Behaviorist Learning Theory and its Impact on the Learning Process in Schools. *International Journal of Educational Dynamics*, 5(1): 81–91. Retrieved from <http://ijeds.pj.unp.ac.id/index.php/IJEDS/article/view/373/204>
- Стандарт Медсестринство (фаховий молодший бакалавр), 2021 – Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 223 Медсестринство галузі знань Охорона здоров'я освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр»: наказ МОН №1202 від 8.11.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni.standarty/2021/11/08/223-Medsestrinstvo.pdf>.
- Стандарт Медсестринство (бакалавр), 2018 – Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 223 Медсестринство першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ МОН №1344 від 5.12.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/223-medsestrinstvo-bakalavr.pdf>.
- ### References
- Andrew, L. (2007). Comparison of teacher educators' instructional methods with the constructivist ideal. *The Teacher Educator*, 42(3): 157–184.
- Arends, J. (2014). The role of rationality in transformative education. *Journal of Transformative Education*, 12(4): 356–367. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1541344614549600>.
- Bada, S.O., Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6): 66–70.
- Bansal, A., Greenley, S., Mitchell, C., Park, S., Shearn, K., & Reeve, J. (2022). Optimising planned medical education strategies to develop learners' Person-Centredness: A realist review. *Medical education*, 56(5): 489–503. Retrieved from <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/medu.14707>.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V., Day, L., Shulman, L. (2010). Educating nurses: A call for radical transformation. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 288 p.
- Blumenfeld, P.C., Kempner, T.M., Krajcik, J.S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R.K. Sawyer (Ed.). *The Cambridge handbook of: The learning sciences* Cambridge University Press. (Pp. 475–488).
- Brandon, A., All, A. (2010). Constructivism theory analysis and application to curricula. *Nursing Education Perspectives*, 31: 89–92.
- Carpendale, J.I., Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and brain sciences*, 27(1): 79–96.
- Chen, Y.C., Hand, B., Norton-Meier, L. (2017). Teacher roles of questioning in early elementary science classrooms: A framework promoting student cognitive complexities in argumentation. *Research in Science Education*, 47: 373–405.
- De Paor, C. (2021). The Curriculum in an era of global reform: Bobbitt's ideas on efficiency and teacher knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 5(3): 270–278.
- Deppoliti, D. (2008). Exploring how new registered nurses construct professional identity in hospital settings. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 39(6): 255–262.
- Eyikara, E., Baykara, Z.G. (2017). The Importance of Simulation in Nursing Education. *World Journal on Educational Technology*, 9(1): 2–7.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 8: 41–44. Retrieved from <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1FPRRBRBK-1V1PZ0J-2JPL/Blooms%20revised%20Taxonomy.pdf>.
- Hartman, H.J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Pp. 33–68. Retrieved from [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-2243-8\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-2243-8_3).
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of teaching and learning in psychology*, 1(1): 79.
- Huang, C.Y., Wang, Y.H. (2020). Toward an integrative nursing curriculum: combining team-based and problem-based learning with emergency-care scenario simulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12). Retrieved from <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/12/4612>.
- Hunkins, F., Hammill, P. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69(3): 4–18.
- Lindqvist, S., Vasset, F., Iversen, H.P., Hofseth Almas, S., Willumsen, E., Ødegård, A. (2019). University teachers' views of interprofessional learning and their role in achieving outcomes—a qualitative study. *Journal of interprofessional care*, 33(2): 190–199.
- Mann, K., MacLeod, A. (2015). Constructivism: learning theories and approaches to research. *Researching medical education*. P. 49–66. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118838983.ch6>.
- McLain, N., Collins, M. J., Baskin, L. (2023). Active Learning Methodologies In a High Stakes Graduate Nursing Program. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(1). Retrieved from <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2267&context=ij-sotl>.
- Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51: 90–100.
- Oermann, M.H., Gaberson, K.B. (2019). Evaluation and testing in nursing education. Springer Publishing Company. 440 p.
- Parker, B.C., Myrick, F. (2009). A critical examination of high-fidelity human patient simulation within the context of nursing pedagogy. *Nurse education today*, 29(3): 322–329.
- Peters, M. (2000). Does constructivist epistemology have a place in nurse education? *Journal of nursing education*, 39(4): 166–172. Retrieved from <https://journals.healio.com/doi/abs/10.3928/0148-4834-20000401-07>
- Piaget, J. (1959). The Language and Thought of the Child. London: Routledge & Kegan Paul. 311 p. Retrieved from <https://ia802900.us.archive.org/24/>

- items/in.ernet.dli.2015.188629/2015.188629.The-Language-And-Thought-Of-The-Child.pdf.
- Powell, K., Kalina, C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130: 241–250.
- Rossini, S., Bulfone, G., Vellone, E., & Alvaro, R. (2021). Nursing students' satisfaction with the curriculum: An integrative review. *Journal of Professional Nursing*, 37(3): 648–661.
- Summers, D. (2020). Effective Active Classroom Methods: A Qualitative Study of Nursing Faculty Perceptions. Theses PhD dissertation. Capella University. 120 p. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/ec8db357c8d7a081976c6f40a7f7b2d6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=51922&diss=y>.
- Tyler, R. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, IL: The University of Chicago Press. 128 p.
- Vandeveer, M., Norton, B. (2009). From teaching to learning: Theoretical foundations. *Teaching in nursing: A guide for faculty*, 3: 189–226.
- Yusra, A., Erianjoni, E. (2022). A Review of Behaviorist Learning Theory and its Impact on the Learning Process in Schools. *International Journal of Educational Dynamics*, 5(1): 81–91. Retrieved from <http://ijeds.pjpp.unp.ac.id/index.php/IJEDS/article/view/373/204>.
- On the approval of the standard of professional preliminary education in the specialty 223 Nursing of the field of knowledge Health care of the educational and professional degree "professional junior bachelor": order of the Ministry of Education and Culture No. 1202 dated November 8, 2021. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzeni.standarty/2021/11/08/223-Medsestrinstvo.pdf>.
- On the approval of the standard of higher education in the specialty 223 Nursing of the first (bachelor) level of higher education: order of the Ministry of Education and Culture No. 1344 of 12.5.2018. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/223-medsestrinstvo-bakalavr.pdf>.

### OLIYNYK Nataliya

PhD in Politic, associate professor,  
associate Professor of the Department of Social and Humanitarian disciplines,  
Andrei Krupynskyi Lviv Medical Academy

#### PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF NURSING EDUCATION: IMPACTS, CHALLENGES AND BENEFITS

**Summary.** The article analyzes two widely used general philosophical foundations of nursing education and pedagogy, which are closely related to them – behaviorism and constructivism.

The article also examines the impact of these philosophies on nursing education, updates the advantages and challenges of their application in the education of modern medical nurses.

It was found that nursing education, from curriculum development to assessment, rests on a solid foundation of behaviorist pedagogy.


The challenges of behaviorist pedagogy for nursing education were also revealed: more focus on results and evaluation, and less on the creation of an effective learning environment for practical learning, more attention to changes in the structure, processes and content of educational programs, rather than the development of pedagogical methods for effective learning.


The constructivist basis of pedagogy is also often used in nursing education. Concepts such as active learning, student-centered learning, and group learning are closely related to constructivism. In nursing education, problem-based learning using case studies, concept mapping, teaching clinical and critical thinking, through simulation, and gaining clinical experience are closely related to constructivist pedagogy.

However, all these methods will be effective only when the learning environment is well thought out, the teachers make sufficient preliminary preparation of the learning environment, and the students are fully involved in the learning environment and process.

**Keywords:** philosophical foundations of education; nursing education; behaviorism; constructivism.


Одержано редакцією 08.02.2024  
Прийнято до публікації 28.03.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-199-207>

 <https://orcid.org/0000-0002-0264-7196>

### SYTNIK Tetiana

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Humanities,  
Cherkasy Medical Academy  
e-mail: [tatyanakiryana@ukr.net](mailto:tatyanakiryana@ukr.net)

 <https://orcid.org/0009-0004-1638-4456>

### PIETUKHOVA Olena

Lecturer at the Department of Humanities,  
Cherkasy Medical Academy  
e-mail: [helen.ajuga@gmail.com](mailto:helen.ajuga@gmail.com)

UDK 37.035.6:[616-051]:37.015.3(045)

#### NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The article is dedicated to the topical problem of national-patriotic education of future healthcare professionals in higher education institutions. The main attention is paid to the psychological and pedagogical aspects of the problem under study. Based on the analysis of scientific sources, the authors reveal the concepts of "patriotic education"

and "national-patriotic education", point out the specifics of different approaches to the main components of these concepts. It has been found that some scholars include cognitive, ethno-identification, emotional and motivational, and practical components of patriotic education, while the components of national-patriotic education in-

clude civic-patriotic, military-patriotic, and spiritual and moral education.

*National-patriotic education of student youth is based on general pedagogical principles (humanism, child-centredness, culture-consistency, nature-consistency, consideration of age and individual characteristics) and the specific principles inherent in this area of education (national orientation, self-activity and self-regulation, multiculturalism, social conformity, historical and social memory, intergenerational continuity). It was found that the main methods of national-patriotic education of students are persuasion, stimulation, personal example, and self-training.*

*National-patriotic education of students in higher medical education institutions is carried out on the general principles of the Concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine. Such education is carried out primarily through lectures and practical classes on educational components related to the study of the history of Ukraine, law, medical law, pedagogy and psychology, as well as informational and educational hours under the guidance of academic group supervisors, the system of group activities, and the involvement of students in student government.*

*Using the example of Cherkasy Medical Academy as a case study, the article describes typical forms of work on national-patriotic education of students, including excursions to the local history museum, museums of military units, meetings with ATO veterans, combatants, hiking in places of military glory, and national-patriotic search activities, participation in city-wide events dedicated to commemorating fallen soldiers, stories about prominent medical teachers and leading doctors of the native land, game quests, information minutes, video quizzes, video lectures, activities of the clubs "Law", "Medical Themis", "Legal Protection", charity events in support of the Armed Forces of Ukraine, etc.*

**Keywords:** *patriotic education; national-patriotic education; medical institutions of higher education; future healthcare professionals; forms and methods of national-patriotic education.*

**Formulation of the problem.** In the difficult conditions of the full-scale invasion of Ukraine by the aggressor country, the problem of fostering patriotic feelings among students, love for their native land and its defense, respect for prominent national historical figures, active citizenship, and awareness of their constitutional duty on the basis of universal and national spiritual values is extremely relevant. The higher education system and members of the research and teaching staff of higher education institutions should effectively address the complex tasks of national-patriotic education of future professionals, regardless of their speciality and educational degree.

The main foundation of the national-patriotic education of the individual is laid in the family, develops in preschool and general educational institutions, but the formation of a harmoniously developed specialist falls on

the period of his education in the higher education institution.

Teachers at universities, colleges, and institutes, when organizing national-patriotic educational events, focus on using materials about the Heavenly Hundred Heroes, the heroic deeds of the Ukrainian military, and volunteers who have taken and are taking an active part in defending the freedom, territorial integrity, and independence of our country.

Today Ukrainian researchers pay special attention to the national-patriotic education of student youth, taking into account the changes in the socio-economic life of the country. For example, the problem of national-patriotic education is disclosed in the article by S. Gryshchenko, O. Ilishcheva, D. Yefimov, N. Makogonchuk (Hryshchenko, et al, 2022). Some aspects of the psychological and pedagogical foundations of patriotic education of students are covered in the publication of V. Pidhurska (Pidgurska, 2018). The military-patriotic education of the younger generation was studied by S. Koval (Koval, 2019). As a means of forming social and life competencies of student youth, national-patriotic education became the subject of study by I. Mursamitova, T. Harbuziuk (Mursamitova, Garbuzyuk, 2016).

In the context of professional training of a future specialist at universities, national-patriotic education is considered in the works of O. Zharovska (Zharovska, 2015), V. Kulchytsky (Kulchytsky, 2019). The issues of patriotic education of student youth as an important component of its social activity are the subject of I. Dudka's scientific research (Dudka, 2015). However, a holistic approach to the topic of national-patriotic education of future medical specialists on psychological and pedagogical principles was left out of the analyzed sources. This led to the choice of the topic of this publication.

The aim of the article is to reveal the psychological and pedagogical aspects of the national-patriotic education of future medical workers, taking into account the modern challenges of life.

**Presentation of the main research material.** The military events that have been taking place recently in Ukraine give reason to assert that a significant part of Ukrainian citizens, including students, show high patriotic consciousness and a strong civic position. At present, special attention should be paid to the formation of students' desire for responsible patriotic behaviour, the worldview of a true citizen, moral and spiritual qualities. As stated in the Concept of National and Patriotic Education in the Education System of Ukraine, such education of



children and youth is "a complex systematic and purposeful activity of state authorities and local self-government, public associations and charitable organizations, families, educational institutions, and other institutions to form in the younger generation a high patriotic consciousness, a sense of loyalty, love for the Motherland, care for the good of their people, readiness to fulfill civil and constitutional duty to protect the national interests, integrity, independence of Ukraine, to promote its formation as a legal, democratic, social state" (Concept of national-patriotic education, 2015, p. 3).

O. Zharovska argues that the problem of patriotic education of the younger generation is at the center of research in psychological, pedagogical and philosophical sciences (Zharovska, 2015, p. 11). Solving this problem requires fundamental changes in the system of training a future specialist, since traditional approaches are already somewhat outdated. Patriotism, according to the author, is a special spiritual value, since it is the guarantor of harmonization and unity of modern Ukrainian society, as well as the preservation of its identity and cultural originality.

V. Kulchytsky is inclined to believe that the patriotism of Ukrainian society is characterized by specific features. First of all, it is a high humanistic orientation of the Ukrainian patriotic idea, unity, religious tolerance, joint activity in solving public problems, special love for the native land and its nature. According to the author, the components of patriotism should be considered emotional, intellectual, and activity aspects (Kulchytsky, 2019, p. 89). V. Kulchytsky argues that patriotic education begins with the process of formation of patriotic views of the individual, and his knowledge of the historical past and present of the Motherland is the core of patriotic consciousness and acts as a mechanism that is designed to regulate and direct human activity. Kulchytsky argues that patriotic education begins with the process of formation of patriotic views of the individual, and his knowledge of the historical past and present of the Motherland is the core of patriotic consciousness and acts as a mechanism that is designed to regulate and direct human activity. However, the author is convinced that the assimilation of knowledge is only the beginning of patriotic education, which necessarily involves the implementation of this knowledge in a specific act, that is, in practical activity (*ibid.*).

The same position is shared by V. Miroshnichenko, who notes that in the course of activity, the knowledge acquired by the individual turns into stable beliefs, his attitude to the past and present of Ukraine, into read-

iness and ability to act (Miroshnichenko, 2017, p. 15).

I. Dudka draws attention to the fact that the patriotic education of student youth consists of a system of certain components: cognitive, ethno-identification, emotional-motivational and practical (Dudka, 2015, p. 59). Thus, the cognitive component of patriotic education contains patriotic values, which are based on accumulated knowledge about the state, people, nationality, its history and modernity. This component is characterized by an awareness of the attributes of one's own state, an understanding of one's constitutional rights and duties, a conviction that Ukraine is developing as a democratic state, and a desire for self-development to promote the strengthening of statehood and social welfare.

The essence of the ethno-identification component lies in the experience of identification of the individual with the ethnic group, Ukrainian traditions and national culture. It provides for the implementation of active actions aimed at learning the culture and traditions of one's region in order to preserve and pass on these achievements to future generations.

The emotional and motivational component is associated with the richness of experiences, feelings, needs, and patriotic motives. This component is formed during the educational, local history and search, research and practical activities of students, focused on preserving the historical memory of their native land, cultural monuments, honoring prominent historical figures of a particular region.

The practical component of patriotic education is characterized by the ability to carry out subject-transformational, local history and search activities and preserve monuments of national culture and nature. In the practical component, it is important to identify searching, cognitive, organizational, subject-transforming skills, and abilities for subject-subject interaction (Dudka, 2015, p. 59–60).

Over time, the category of "patriotic education" in scientific discourse was replaced by the term "national-patriotic education". This is explained by the fact that in the process of patriotic education, people's national traditions, its interests and moral values developed over the centuries, the principles on which the behavior of Ukrainians is based, and respect for the national heritage of the people are necessarily taken into account. As stated in the Concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine, national-patriotic education is based on general pedagogical principles of

education (humanism, child-centredness, cultural relevance, natural relevance, consideration of age and individual characteristics). In addition, national-patriotic education is characterized by its own principles, such as: national orientation, self-activity and self-regulation, multiculturalism, social conformity, historical and social memory, intergenerational continuity (Concept of national-patriotic education, 2015, p. 4–5).

O. Fedorenko identifies the following main tasks of national-patriotic education: "creation of conditions for the education of a future specialist of a new generation; formation of national consciousness and responsibility; education of political, economic and legal culture, respect for the Basic Law of the state, laws of Ukraine, state symbols, Ukrainian language; cultivation of the best features of Ukrainian mentality, economic responsibility, entrepreneurship and initiative; formation of a free personality" (Fedorenko, 2017, p. 17). The author argues that in order to solve the problems of national-patriotic education, it is necessary to carry out purposeful and systematic work, in the course of which a variety of educational means should be used, including socially useful activities, examples of patriotism, etc.

I. Mursamitova and T. Harbuziuk, studying national and patriotic education, believe that the patriotic orientation of the educational process allows to really influence the formation and development of specific vital and professional competences of students both during lectures and practical classes as well as in extracurricular activities, expands the range of students' abilities, helps the individual to take a worthy position in society, and also to show their own conscious patriotic activity (Mursamitova, Garbuzyuk, 2016, p.254). The authors also note that educating students on the best life examples of fighters for the formation and development of Ukrainian statehood is one of the key ways to form the historical memory of the Ukrainian people.

S. Gryshchenko argues that the national-patriotic education of students is closely related to the self-determination of the individual, since "the positive side of personal self-determination is that a young person has the ability to independently form a system of values, on the basis of which he will achieve the formation of readiness to make decisions regarding various aspects of life prospects" (Hryshchenko, 2019, p. 24).

S. Gryshchenko, O. Ilisheva, D. Yefimov, N. Makogonchuk are inclined to believe that the basis of national-patriotic education is the idea of strengthening Ukrainian statehood in the context of a consolidating factor

in the development of society, the formation of a sense of patriotism and the assertion of values developed by the nation over the centuries (Hryshchenko, et al, 2022, p. 121). According to the authors, the key components of the national-patriotic education of young people are civic-patriotic, military-patriotic and spiritual-moral education (ibid.).

The content of civic and patriotic education, as V. Nechyporenko notes, includes "the interrelated activities of teachers, pupils and students aimed at assimilating the system of civic knowledge, the development of civic feelings: love for Ukraine, respect for the traditions and customs of the Ukrainian people, historical monuments, the desire to strengthen the dignity of their state, the need to contribute to the fate of the Motherland, readiness to defend it, active life for the benefit of Fatherland" (Nechyporenko, 2015).

At the same time, military-patriotic education is a purposeful, systematic, organized process of forming the readiness of students for military service in the Armed Forces of Ukraine (AFU), among the tasks of which is the formation of the desire of young people to master military knowledge and practical skills, the proper state of physical fitness and endurance; military professional orientation of young people, increasing the prestige of military service, formation and development of motivation focused on preparation for the defense of the Motherland, service in the Armed Forces and other military formations, selection of candidates on a competitive basis for admission to military departments and institutions of higher military education, military service under contract; creation of an integrated system of military-patriotic education of youth.

As the third component of national-patriotic education, scholars consider spiritual and moral education as a holistic process of educating the younger generation to be committed to universal human values; formation of a person who is able to make decisions in difficult situations of moral choice and to be responsible for these decisions to themselves, society, and the state; development of strong worldview positions, moral and ethical beliefs; strengthening of readiness and ability for spiritual development, understanding the meaning of their lives, moral self-improvement, etc.

Studying the psychological aspects of national-patriotic education, V. Pidhurska emphasizes that the attitude of a young person to his or her homeland reflects his or her emotional sphere. According to the author, this position is connected with mentality, which is seen as a characteristic of the psy-

che. Mentality allows an individual to identify with his or her people and their culture, i.e. to manifest his or her mentality. In view of this, mentality is the philosophical and psychological basis of patriotism, because it is formed in the process of comparing the cultures of different civilizations (Pidgurska, 2018, p. 153).

In our opinion, the main emphasis in the formation of national-patriotic feelings should be given to the emotional and sensual sphere, since emotions and feelings of a personality most clearly express his or her spiritual needs, aspirations and attitude to reality.

Having analyzed the psychological foundations of the national-patriotic education of the younger generation, V. Pidgurska identifies the following components of the structure of patriotism: spiritual and moral (a sense of love for the small and large homeland, moral responsibility to the Motherland, a sense of spiritual connection with one's people); cognitive (patriotic consciousness, comprehensive knowledge of the history and culture of one's homeland); value-based (the need for interiorization, i.e. the assimilation by the individual of the system of spiritual, moral, cultural, national and universal values); activity (readiness of the individual to act for the benefit of his Motherland, to defend and protect its interests); Identification (ethnic self-identification, i.e. tolerant attitude towards representatives of other nations on the basis of positive ethnic self-identification; national identification - a sense of belonging to the nation, national dignity, positive attitude towards compatriots); civic responsibility, which is associated with the need to properly fulfil civic duties (Pidgurska, 2018, p. 154).

Teachers, curators of academic groups of higher education institutions are entrusted with a great responsibility for the formation of national and patriotic consciousness of students. O. Zharovska argues that the tasks of national-patriotic education are successfully solved if the educational process is carried out systematically and comprehensively, when both subjects and objects of national-patriotic education are involved in this activity; coordination of all educational activities of teachers and all other employees of higher education institutions is ensured and individual qualities and characteristics of students are taken into account, as well as the conditions in which the process of such education takes place, various forms, methods and technologies are used (Zharovska, 2015, p. 31). According to the author, national-patriotic education will be effective if it is embodied directly in practical activities, con-

sistently adhering to the following stages: informational (providing information for the individual's awareness of the national-patriotic values and ideals of the native people); organizational (direct organization of the educational process in order to master scientific facts, theory about society and nature, customs, traditions, norms of behavior, social relations, the formation of a patriotic worldview of the student); stimulating (stimulation of national-patriotic self-improvement and self-education of the student's personality, formation of patriotic beliefs, practical skills and abilities, readiness to implement patriotic qualities and feelings in the process of educational and practical activities); evaluative (monitoring and evaluation of the level of national-patriotic education of students in accordance with the developed criteria) (ibid., p. 33).

The most common methods of national-patriotic education of students, according to S. Koval, are persuasion, stimulation, personal example, self-training (Koval, 2019, p. 5).

The method of persuasion is to form students' confidence in the public benefit of their activities in defense of the Motherland. Stimulation as a method involves the implementation by teachers of various forms of encouraging students to participate in national-patriotic events. The essence of the method of personal example is manifested in the activity of a teacher who will serve as a model for students, provide pedagogical requirements, be able to give instructions and check their implementation. The method of self-training is aimed at the process of active formation, self-development and self-improvement of the student's personality, education of patriotism, which is implemented through self-study, self-commitment and self-control (ibid., p. 5).

National-patriotic education of student youth in institutions of higher medical education is carried out on the general principles of the Concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine. National-patriotic education is conducted primarily through lectures and practical classes on educational components related to the study of the history of Ukraine, jurisprudence, medical law, pedagogy and psychology, as well as informational and educational hours under the guidance of academic group curators, a system of group activities, and the involvement of students in student government. It is with the help of these forms of educational work that students form national and civic consciousness, realize their creative abilities and opportunities. The national-patriotic education of future medical special-

ists is also facilitated by excursions to the local history museum, museums of military units, meetings with ATO veterans, combatants, hikes to places of military glory, national-patriotic search work, participation in citywide events dedicated to honoring the memory of fallen soldiers.

An important role in the national and patriotic education of future medical professionals is played by memories and stories about outstanding medical teachers, leading doctors of the native land, which contributes to the development of students' high level of moral virtues (responsibility, honesty, professional duty, benevolence, etc.), moral culture based on high moral human and national values, humanistic views, beliefs and worldview. For example, Cherkasy Medical Academy uses materials about outstanding personalities of the region who have made a significant contribution to the development of domestic medicine, such as the Kolomyichenko brothers, I. Kryzhanivska, A. Fesun, and others.

Annual all-Ukrainian scientific and practical conferences with the participation of students, as well as international conferences, are held at Cherkasy Medical Academy to promote the spiritual formation of a healthcare professional and foster national patriotic feelings. For example, in June 2023, a scientific and practical conference with international participation "Medical Heritage and Spiritual Values of St Luke the Surgeon (V. F. Voyno-Yasenetskyi)" was held.

The Academy's departments hold a number of civic and patriotic events that foster a sense of pride in students for the existence of an independent Ukrainian state that is developing on the basis of a legal civil society and love for the natural resources and beauty of their native land. For example, it was interesting for students to take part in the game quest "Travelling in Ukraine", which aimed to form students' cognitive interest in their country, expand and clarify their knowledge of various outstanding places and regions of Ukraine, famous Ukrainians, and national cuisine. In addition, in December 2023, an online quiz "Brave Hearts" was held for first-year students, which made it possible to form a modern national identity in students based on the best examples of courage and valor shown by present-day defenders of the Motherland.

For many years, the Academy has been running the Law Club, which allows students to deepen their knowledge of the rights and obligations of Ukrainian citizens, legislative support for healthcare, the rights and obligations of medical and pharmaceutical professionals, patients, etc. Thus, on 10 December

2023, the Law Club held an information minute in academic groups, a video quiz on International Human Rights, and a video lecture on the Rights and Responsibilities of Healthcare Professionals on the occasion of International Human Rights Day. Based on the results of the events, a newsletter was prepared, the materials of which can be used by teachers and curators of academic groups in their further educational work with students.

As mentioned above, one of the important areas of national-patriotic education of young people is military-patriotic, which is given due attention at the Cherkasy Medical Academy. In particular, on the occasion of the Day of the Armed Forces of Ukraine, a national-patriotic event "Side by Side" was held. Student teams of the educational programs Doctor, Emergency Medicine, Therapy and Rehabilitation competed in sports relay races and showed good results in physical, military and pre-medical training. This event became a symbol of the unity of the nation and support for the military in their difficult mission. It not only promotes physical development, but also forms a high level of patriotism and respect for the defenders of the country. At the initiative of the student council, a charity event was organized in support of the Armed Forces of Ukraine. Thanks to the charitable funds raised, the academy purchased a quadcopter, which was handed over to the military. Also, to celebrate the Day of Dignity and Freedom, students took part in the premiere of the documentary film "20 Days in Mariupol" by Ukrainian war correspondent Mstyslav Chernov, followed by a discussion in academic groups. In addition, the Academy annually dedicates an exhibition of students' creative works "Ukraine remembers... the price of dignity and freedom" to this memorable date.

Teachers and students of the Academy joined the city event - Vasyl Symonenko's memorial evening "My people are there! My people will always be! Nothing will cross out my people!", which was held on 8 January 2023.

The event brought together the region's community, including Vasyl Symonenko Prize winners, artists, the military, pupils and students - all the connoisseurs of the poet's work. The song "Do you know that you are a human being?" with lyrics by V. Symonenko, masterfully performed by the vocal ensemble "PERLYNA&Freedom", was a real highlight of the poetry evening. This song is a kind of testament to all Ukrainians that each of them is special and unique on the Earth.

Teachers of Cherkasy Medical Academy take an active part in all-Ukrainian projects organized by the Ministry of Health, the Ministry of Defense, the Ministry of Education and Science, and the Ministry of Social Policy of Ukraine. For example, in November 2023, teachers of the cyclic commission of fundamental disciplines took part in a pilot project for the rehabilitation of military personnel and their families, where they worked as social psychologists, conducted group and individual work. Senior students actively helped them with this. The aim of this project was to relieve psycho-emotional stress and restore the resource potential of the military and their families. Throughout the week, a large team of specialists in this area provided advisory assistance and carried out various rehabilitation activities. The program also included team building activities and extreme activities in order to release emotions and overcome fear.

The civic and patriotic component contributes to the education of patriotic feelings of students in the field of health care and the formation of a comprehensively developed personality. The implementation of this component is subordinated to the topics of educational hours in academic groups, which raise important issues related to the development of civic feelings in student youth. The following topics were chosen as the curatorial educational hours: "My land, my Motherland!", "The beauty and greatness of the symbols of the state", "Do you know your land?", "We call him Kobzar", "State, folk, religious holidays", "Ukraine is a European state", "Miracles of Ukraine created by man", "We are children of the Cossack family", "The Constitution of my state. Your rights and freedoms, citizen!", "My family is the best treasure", "Glorious Ukrainians", "Wonders of Ukraine", "I will tell you about Ukraine". Certain topics on civic and patriotic education are the subject of special discussion during informational minutes, which primarily deal with the celebration of memorable dates, in particular those related to public holidays (International Human Rights Day, Day of the State Emblem of Ukraine, the State Anthem of Ukraine, International Children's Day, Constitution Day, Day of the State Flag of Ukraine, Independence Day, Day of the Defender of Ukraine, Day of Dignity and Freedom, celebration of professional holidays established by the Cabinet of Ministers of Ukraine, such as Medical Worker's Day, Pharmaceutical Worker's Day).

In addition to information minutes, the Academy uses other forms of celebrating hol-

idays and memorable dates of national-patriotic content, for example, they prepare a special issue of the newspaper of academic groups, in which they place interesting materials about the history and formation of Ukrainian statehood, prominent figures of Ukraine who fought for its independence in different historical periods, etc. There are also electronic versions of newspapers that provide active references to the originals of state documents, photos and videos, comments by practitioners, statesmen, political scientists, etc.

Traditional educational tools include the production and distribution of booklets. A booklet is a type of printing product that is usually used for advertising, informational and educational purposes. Teachers involve future healthcare professionals in the design of booklets, developing their skills in printing. Every year, students make booklets and present their work in the format of an exhibition.

**Conclusions and prospects for further research.** Thus, after analyzing the theoretical foundations of national and patriotic education of students and the direct activities of teachers of Cherkasy Medical Academy on this issue, we were convinced of the extreme relevance of educational activities aimed at forming a harmonious personality of future medical professionals, developing their high national consciousness, readiness to fulfil their constitutional and civic duty to protect the national interests and territorial integrity of the Ukrainian state. The issue of studying the potential of special educational components for national-patriotic education of student youth requires further research.

#### References

- Concept of national-patriotic education, 2015 – The concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine (2015): Approved. by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16.06.2015 No. 641 (as amended by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 29.07.2019 No. 1038). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf> [in Ukr.].
- Dudka, 2015 – Dudka, I. (2015). Patriotic education of student youth as a component of social activities of a higher educational institution. *Origins of pedagogical skills*, 16: 56–63 [in Ukr.].
- Fedorenko, 2017 – Fedorenko, O.I. (2017). Peculiarities of the content of national-patriotic education of cadets and students at the Higher Education Institution of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. *Psychological and pedagogical problems of professional education and patriotic education of the personnel of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine*: theses of the reports of the scientific and practical conference (Kharkiv, April 7, 2017). Kharkiv: KhNU-IA. PP. 16–19 [in Ukr.].

- Hryshchenko, 2019 – Hryshchenko, S.V. (2019). Self-improvement of personality: monograph. In Z.N. Kurylyand, I.V. Buzhinoi (Eds.). Chernihiv: Desna Polygraph. 192 p. [in Ukr.].
- Hryshchenko, et al, 2022 – Hryshchenko, S.V., Ilishova, O.M., Yefimov, D.V., Makogonchuk, N.V. (2022) The problem of national and patriotic education. *Innovative pedagogy*, 44(1): 119–123 [in Ukr.].
- Koval, 2019 – Koval, S.O. (2019). Military and patriotic education: methodical advisor to the class teacher. Vinnitsa. 74 p. [in Ukr.].
- Kulchytsky, 2019 – Kulchytsky, V.Y. (2019). Patriotic education as a component of professional training of a future specialist. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 1(44): 88–92 [in Ukr.].
- Miroshnichenko, 2017 – Miroshnichenko, V.I. (2017). Patriotic education of future border officers in modern conditions. *Psychological and pedagogical problems of professional education and patriotic education of the personnel of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine*: theses of the reports of the scientific and practical conference (Kharkiv, April 7, 2017). Kharkiv: KhNUA. PP. 14–16 [in Ukr.].
- Mursamitova, Garbuzyuk, 2016 – Mursamitova, I.A., Garbuzyuk, T.V. (2016). National-patriotic education as a means of forming social and life competencies of student youth. *Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University*. Starobilsk, 6: 252–259 [in Ukr.].
- Nechyporenko, 2015 – Nechiporenko, V.V. (2015) Continuous civic and patriotic education of children and youth in the conditions of an educational rehabilitation center. *Continuous education of the new century: achievements and prospects*: Materials of the International Scientific and Practical Conference. April 20–27, 2015, Zaporizhzhia. Retrieved from [https://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp21/5/nechiporenko\\_tezi.pdf](https://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp21/5/nechiporenko_tezi.pdf) [in Ukr.].
- Pidgurska, 2018 – Pidgurska, V. (2018). Patriotic education of education seekers as a psychological and pedagogical problem. *Origins of pedagogical skills*, 21: 152–157 [in Ukr.].
- Zharovska, 2015 – Zharovska, O.P. (2015). Patriotic education of students in the educational and educational environment of a pedagogical university: Theses of PhD dissertation in Pedagogy. Vinnytsia. 290 p. [in Ukr.].
- Дудка, І. (2015). Патріотичне виховання студентської молоді як складова громадської діяльності вищого навчального закладу. *Витоки педагогічної майстерності*, 16: 56–63.
- Федоренко, О.І. (2017). Особливості змісту національно-патріотичного виховання курсантів і студентів у ВНЗ МВС України. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*: тези доповідей науково-практичної конференції (Харків, 7 квітня 2017 р.). Харків: ХНУВС С. 16–19.
- Грищенко, С.В. (2019). Самовдосконалення особистості: монографія / під науковою редакцією: З.Н. Курьянд, І. В. Бужиної. Чернівці: Десна Полі-граф. 192 с.
- Грищенко, С.В., Ілішова, О.М., Єфімов, Д.В., Макогончук, Н.В. (2022). Проблема національно-патріотичного виховання. *Інноваційна педагогіка*, 44(1): 119–123.
- Коваль, С.О. (2019). Військово-патріотичне виховання: методичний поради́к класному керівникові. Вінниця. 74 с.
- Кульчицький, В.Й. (2019). Патріотичне виховання як складова професійної підготовки майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1(44): 88–92.
- Мірошніченко, В.І. (2017). Патріотичне виховання майбутніх офіцерів-прикордонників у сучасних умовах. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*: тези доповідей науково-практичної конференції (Харків, 7 квітня 2017 р.). Харків: ХНУВС. С. 14–16.
- Мурсамітова, І.А., Гарбузюк, Т.В. (2016). Національно-патріотичне виховання як засіб формування соціальних та життєвих компетентностей студентської молоді. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [Старобільськ]*, 6: 252–259.
- Нечипоренко, В.В. (2015). Неперервне громадянсько-патріотичне виховання дітей та молоді в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 20–27 квітня 2015 року, м. Запоріжжя. URL: [https://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp21/5/nechiporenko\\_tezi.pdf](https://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp21/5/nechiporenko_tezi.pdf)
- Підгурська, В. (2018). Патріотичне виховання здобувачів освіти як психолого-педагогічна проблема. *Витоки педагогічної майстерності*, 21: 152–157.
- Жаровська, О.П. (2015). Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук. Вінниця. 290 с.

#### Список бібліографічних посилань

Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (2015): Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 29.07.2019 р. № 1038). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf>

#### СИТНИК Тетяна

докторка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри гуманітарних дисциплін,  
Черкаська медична академія

#### ПЕТУХОВА Олена

викладачка кафедри гуманітарних дисциплін,  
Черкаська медична академія

### НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**Анотація.** У складних умовах повномасштабного вторгнення країни-агресора в Україну надзвичайно актуальною постає проблема виховання у студентської молоді патріотичних почуттів, любові до рідного краю та його захисту, поваги до видатних вітчизняних історичних діячів, активної громадянської позиції, усвідомлення здобувачами освіти свого конституційного обов'язку на засадах загальнолюдських і

національних духовних цінностей. Система вищої освіти, члени науково-педагогічних колективів закладів вищої освіти повинні ефективно розв'язувати складні завдання національно-патріотичного виховання майбутніх фахівців, незалежно від спеціальності та освітнього ступеня.

Мета статті полягає в розкритті психолого-педагогічних аспектів національно-патріотичного

виховання майбутніх медичних працівників з урахуванням сучасних викликів життя.

**Методи.** Під час дослідження було використано теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел, групування та узагальнення зібраного практичного матеріалу, порівняння.

**Результати.** Було з'ясовано, що деякі вчені (І. Дудка, В. Підгурська) до складників патріотичного виховання зараховують когнітивний, етноідентифікаційний, емоційно-мотиваційний та практичний, а до компонентів національно-патріотичного виховання належать громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне і духовно-моральне виховання (С. Гриценко, О. Ілішова, Д. Єфімов, Н. Макогончук). Національно-патріотичне виховання студентської молоді ґрунтується на загальнопедагогічних (гуманізм, дитиноцентризм, культуровідповідність, природовідповідність, врахування вікових та індивідуальних особливостей) та специфічних, притаманних цьому напрямку виховання (національної спрямованості, самоактивності й саморегуляції, полікультурності, соціальної відповідності, історичної і соціальної пам'яті, міжпоколінної наступності).

Було встановлено, що основними методами національно-патріотичного виховання студентів є переконання, стимулювання, особистий приклад, самопідготовка. Національно-патріотичне виховання студентської молоді у закладах вищої медичної освіти здійснюється на загальних засадах Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України. Таке виховання проводиться насамперед через лекційно-практичні заняття з освітніх компонентів, пов'язаних з вивченням історії України, правознавства, медичного права, педагогіки та психології, а також інформаційно-просвітницькі виховні години від керівництвом кураторів академічних груп, систему гурткової роботи, залучення здобувачів освіти до роботи в органах студентського самоврядування.


На прикладі діяльності Черкаської медичної академії у статті схарактеризовано типові форми роботи з національно-патріотичного виховання здобувачів освіти, зокрема екскурсії до краєзнавчого музею, музеїв військових частин, зустрічей із ветеранами АТО, учасниками бойових дій, походи місяцями бойової слави, пошукова робота національно-патріотичного спрямування, участь у загальноміських заходах, проведених вшануванню пам'яті полеглих воїнів, розповіді про видатних педагогів-медиків, провідних лікарів рідного краю, ігрові квести, інформаційні хвилинки, відео-квізи, відеолекторії, діяльність гуртків «Закон», «Медична феміда», «Правовий захист», благодійні акції на підтримку ЗСУ тощо.


**Висновки.** Отже, проаналізувавши теоретичні засади національно-патріотичного виховання студентської молоді та безпосередню діяльність педагогів Черкаської медичної академії з цієї проблеми, ми переконалися в надзвичайній актуальності проведення виховних заходів, спрямованих на формування гармонійної особистості майбутніх медичних фахівців, розвиток у них високої національної самосвідомості, готовності до виконання конституційного та громадянського обов'язку із захисту національних інтересів й територіальної цілісності Української держави.

Подальшого дослідження потребує питання вивчення потенціалу спеціальних освітніх компонентів з національно-патріотичного виховання студентської молоді.

**Keywords:** патріотичне виховання; національно-патріотичне виховання; медичні заклади вищої освіти; майбутні фахівці зі сфери охорони здоров'я; форми і методи національно-патріотичного виховання.


Одержано редакцією 16.02.2024  
Прийнято до публікації 01.03.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-207-213>

 <https://orcid.org/0000-0002-6999-3333>

#### **КАСЬЯН Тетяна**

заслужена художниця України, кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
завідувачка кафедри дизайну та соціально-культурних дисциплін,  
Черкаський державний бізнес-коледж  
e-mail: tat.kasyan@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-0208-1664>

#### **КУКОЛЬ Світлана**

спеціалістка другої категорії, викладачка кафедри дизайну та соціально-культурних дисциплін,  
Черкаський державний бізнес-коледж  
e-mail: sgek1303@ukr.net

УДК 378:7.02(745/749)(045)

### **СУЧАСНІ ВИДИ ДЕКОРАТИВНОГО ЖИВОПИСУ ЯК ДИЗАЙН-ПРАКТИКА МИТЦІВ**

У статті розглядається сучасні види декоративного живопису, його різновиди, які є важливою складовою сучасного дизайну, як у внутрішньому, так і в зовнішньому середовищі, застосування у театральних декораціях, книжковому видавництві, мініатюрі тощо.

**Ключові слова:** декоративний живопис; декоративне мистецтво; декоративний розпис; дизайн-практика.

**Постановка проблеми.** Вибір теми дослідження обумовлено актуальністю декоративного живопису в розвитку процесів

формування нової соціокультурної реальності, в якій національна культура та мистецтво стають одним із визначальних чинників суспільного прогресу.

Декоративний живопис використовується для оформлення екстер'єрів – це монументально-декоративні твори, що доповнюють єдиний архітектурний ансамбль, завдяки яким ми дізнаємось історію культури цивілізації. Також сучасний дизайн інтер'єру неможливо уявити без творів мистецтва.

Декоративний живопис в інтер'єрі може бути представлений як у вигляді знімних та переносних творів мистецтва, так і у вигляді декоративного розпису стін, де сучасні дизайнери часто використовують ексклюзивні декоративні деталі ручної роботи, які додають інтер'єру індивідуальний характер звучання.

Тому різноманіття видів декоративного живопису як дизайн-практики, дозволяє реалізовуватись митцю, повно розкрити свій потенціал та втілювати у відповідному матеріалі художній образ, який ґрунтується на національній ідентичності, що вимагає нового осмислення естетичних норм у суспільстві.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам розвитку декоративного живопису та його видам приділяли увагу багато науковців дослідників. Існує ціла низка наукових досліджень, що збагатили надбання в цій області. Зокрема дослідниця М. Саркісян приділяє увагу народним традиціям у монументально-декоративного мистецтва України ХХ ст., особливостям розвитку та сучасним тенденціям українського батика – Т. Печенюк. Проблемам декоративного живопису присвячували ґрунтовні наукові розробки такі українські дослідники як Л. Жоголь, А. Жук, Т. Кара-Васильєва, О. Пошивайло, Р. Шмигало та інші.

**Мета статті** полягає у визначенні та конкретизації видів декоративного живопису, що існують у сучасному мистецькому просторі України, їх особливостей та матеріалів виконання, а також професійна реалізація митця в дизайн-практиці через різноманіття видів декоративного живопису.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Декоративний живопис – це живопис, який орієнтований на створення естетично привабливих робіт, що використовуються для прикраси приміщень всередині та зовні, меблів, предметів інтер'єру тощо. Його основна мета полягає в тому, щоб створити красу, підняти настрій, а також додати художніх ознак та індивідуальності до простору.

Декоративні композиції з живопису охоплюють широкий спектр елементів та стилів, що призначені для естетичної прикраси простору чи об'єкта. Ось деякі з найпоширеніших складових декоративних живописних композицій:

– живописні елементи зазвичай виконуються на плоскій поверхні, де кольори грають важливу роль у створенні ефекту;

– декоративні живописні композиції часто включають в себе різноманітні орнаментальні елементи та мотиви, такі як гео-

метричні узори, квіти, листя, вінки, птахи, тварини тощо;

– лінії та форми можуть використовуватися для створення руху та ритму в композиції, це може включати у себе візерунки, контури та інші графічні елементи;

– різноманітність текстур може бути досягнута шляхом різних технік нанесення фарби та додати відчуття глибини та реалізму до декоративної композиції;

– декоративні композиції можуть відображати унікальні особливості та ефекти різних стилів, включаючи абстракцію, реалізм, імпресіонізм, експресіонізм тощо.

Ці складові можуть поєднуватися та використовуватися дизайнерами для створення декоративних живописних композицій, які естетично задовольняють та прикрашають простір.

Декоративний живопис може розглядатися як частина дизайну, коли мистецтво використовується для створення естетичних образів і композицій, які використовуються для декорування приміщень, об'єктів або поверхонь. У цьому контексті дизайнер враховує особливості простору, на якому буде розміщено живопис, а також враховує естетичні та функціональні вимоги замовника чи користувача.

Такий підхід може охоплювати різноманітні стилі та техніки живопису, від класичного орнаментального малюнку до сучасного абстрактного декору. Головна мета декоративного живопису як дизайн-практики полягає у тому, щоб створити гармонійне та привабливе середовище, що задовольняє естетичні потреби споживача чи замовника.

Декоративний живопис може бути як частиною архітектурної концепції та підкреслювати конструкції форм і функцій будівлі. «Пам'ятки монументально-декоративного мистецтва, створені на території України впродовж ХХ ст., є цінним джерелом історії нашої держави. Значну роль в оздобленні об'єктів відігравав національний чинник, пов'язаний з культурою українського народу, зокрема в її етнографічному вимірі» (Саркісян, 2015, с. 65). Також декоративний живопис може бути самостійним твором декоративно-прикладного мистецтва, призначений для оздоблення та прикраси інтер'єру. В декоративному живописі використовують різні матеріали залежно від виду твору. Декоративні композиції з живопису можуть бути тісно пов'язані з монументально-декоративним живописом.

Особливостями цього виду мистецтва є:

– зміна пропорцій предметів, іноді до невпізнання;



- порушення лінійної перспективи або повний відказ від неї;
- посилення характерних особливостей форм предметів;
- відмова від повітряно-просторової перспективи (частково або повністю);
- локальне використання більш насичених кольорових плям;
- застосування чорного або кольорового контуру, або двох одразу;
- використання орнаментів та створення з деталей та ліній твору єдиного орнаментального візерунка.

Фреска – це стародавня техніка монументального живопису, особливістю якої є нанесення рисунка водорозчинними фарбами на вологу основу. Основа для фрески – левкас або штукатурка – суміш гашеного вапна з піском. Фарби для фрески це натуральні пігменти, розведені звичайною водою. Після висихання основи фарби, нанесеної на сиру штукатурку, стають з нею єдиним цілим, на поверхні висохлого вапна утворюється кальцієва прозора плівка, що захищає живопис на століття (Пасічний, 2003).

Сучасні фрески відрізняються від історичних не тільки сюжетами, матеріалами та різноманітними техніками нанесення на стіну, а й тимчасовими рамками їх створення. Живописне зображення може прикрашати не тільки стіни, але й стелю, двері, молдинги, карнизи та плінтуси, предмети меблів, простір в нішах тощо. Завдяки сучасним матеріалам та фарбам, кольори стійкі до вигорання та їх поверхня легко відчищається від бруду.

Технології виробництва сучасних фресок також різноманітні, наприклад:

- фреска – кракелюр, її поверхня поцяткована тріщинками, що створює ефект зістареної. Еластичні фрески на скловолокні, які легко монтуються на будь-якій поверхні;
- цифрові фрески – заготівлю просто наклеюють на підготовлену поверхню;
- фрески на полотні з бавовни, з використанням піску, рослинного клею і вапна, виготовляють у вигляді рулону (Фрески, 2024).

Таким чином, сучасна фреска може створювати в приміщенні ілюзію більшого простору, особливий настрій та шарм, що підкреслює індивідуальність дизайну інтер'єру.

Стінопис – це великі малюнки або графічні композиції, які наносяться безпосередньо на стіни або інші поверхні будівель. Вони часто використовуються для створення арт-об'єктів у громадських просторах або для декорування приватних приміщень. Стінопис виконується різними

матеріалами та техніками, від фарб до мозаїки та інших сучасних матеріалів. Вони часто мають художній або соціальний зміст і можуть виступати як форма вуличного мистецтва.

Мозаїка – монументальне і декоративно-прикладне мистецтво. Створення мозаїки відбувається шляхом набору, компоновання та закріплення на поверхні стін різнокольорних керамічних плиток, смальти та інших матеріалів. Популярність мозаїки у всі часи обумовлена її довговічністю й особливими властивостями: жаростійкістю, ударостійкістю і водонепроникністю. Багаторічне збереження мозаїки забезпечують матеріали, з яких вона створюється: з каменів, смальти (сплав скла та різних добавок, що фарбують його в різні кольори та іноді імітують навіть золото) і кераміки – вони не змінюються і зберігають свій колір протягом багатьох років (Пасічний, 2003).

Це мистецтво процвітало вже задовго до нашої ери – у стародавній Греції, Римі, Візантії. Тепер художники займаються мозаїкою, відновлюючи втрачені секрети старої смальти.

Але мозаїка зі смальти дуже дорога, сучасні художники шукають інші шляхи, створюють цікаві мозаїки із простих матеріалів та дешевих, іноді буквально не потрібних. Якщо уважно придивитися до будівельного сміття, каменів або уламків кераміки біля дороги або на березі річки, можна знайти різноманітні кольори, з додаванням битої будівельної кераміки, кольорового скла, порцелянового посуду, то поступово збирається дуже багата палітра. Яскравим прикладом є мозаїки черкаського художника Максима Сірого, адже його роботи створені з уламків ужиткового порцелянового посуду, цегли, вікових кахлів, решток закам'янілих молосків. Окремим черепкам понад тисячу років. Їх та інші речі виносять дніпрові хвилі із затоплених 60 років тому, водами Кременчуцького водосховища, сіл та історично цінних земель.

Мозаїка може бути використана як декоративний елемент на підлозі, стіні, стелях, фонтанах або інших архітектурних деталях.

Сграфіто (італ. *sgraffito*) – техніка, яка полягає в поступовому накладанні декількох шарів вапна, що вирізняються за кольором (забарвлюють різними пігментами). Після висихання його зіскрібають на різну глибину, щоб оголити шар з потрібним кольором, або повністю видаляють ділянки, створюючи тим самим потрібний візерунок (Сграфіто, 2024), (Словник української мови, 1978), (Сотська, Шмельова, 2016), (Шмиг, та ін., 2010).

Традиційно сграфіто використовується в кераміці, а також в архітектурі. У кераміці, наприклад, художники наносять шар глини на виріб, а потім наносять поверх нього інший шар з іншого кольору. Після цього вони обробляють верхній шар, видаляючи частини, щоб викрити кольоровий шар під ним. Це створює ефектний контраст між кольорами.

В архітектурі сграфіто часто використовується для декорування стін будівель. Спочатку шар вологої штукатурки наноситься на стіну, а потім на нього наноситься шар фарби. Художники видаляють частини фарби, щоб створити образ або візерунок на стіні.

Сграфіто – це складний і творчий процес, який дозволяє художникам створювати унікальні та естетично привабливі мистецькі твори. Вони можуть бути домінують архітектурного ансамблю, а можуть тільки декорувати поверхню.

Далі розглянемо види декоративного живопису, який використовується не тільки в екстер'єрі, а й в дизайні інтер'єру для його оздоблення, підкреслення стилю та створення відповідного настрою.

**Вітраж** (фр. *vitrage*, від *vitrum* – скло) – будь-яка перегородка із фрагментів різноколірного скла, скріплених свинцевим дротом таким чином, щоб із них складалася образотворча композиція або орнаментальний малюнок (Сотська, Шмельова, 2016). Вітраж – це твір монументального мистецтва, який слугує для заповнення віконних прорізів в архітектурній споруді. В сучасних вітражах використовують безбарвне скло, лите скло, товсте колоте скло (литому і пресованому склу надаються всілякі фактури та ступені прозорості), кольорове скло і дзеркала. Тож існують різні види обробки скла для вітража: травлення, розпис, піскоструминна обробка тощо (Пасічний, 2003).

Привабливим ефектом вітража є підсвічування з середини, коли відтворюється гра світла особливим чином, що доповнює його декоративним ефектом. Яскраві геометричні та рослинні візерунки створюють зазвичай єдиний акцент в приміщенні та сприймаються як цілісна архітектурна композиція.

Більш сучасним різновидом вітража є псевдовітраж, який виготовляється за допомогою контуру рисунка, який наноситься на скло вручну або за допомогою спеціальної машини, а потім композиція заливається спеціальною сумішшю з поліуретанового лаку та фарби.

Ще одним видом створення вітража є вітраж з металевим контуром, який накла-

дається вручну після того, як коли рисунок буде повністю зафарбований.

Фарба наноситься на одну сторону скла і утворює міцний шар який видно з обох сторін. Рисунок, розміщений всередині склопакетів, буде захищений від факторів навколишнього середовища, а саме від перепаду температур, атмосферних опадів, механічного впливу та ультрафіолетового випромінювання. Матеріали, з яких виготовлений вітраж, нетоксичні та безпечні у використанні.

Використовувати багату декоративну фактуру вітража дозволяє технологія обробки скла піскоструминним апаратом, застосування травлення, виливок та пресування.

Вітражі створюють неповторний кольоровий акцент та наповнюють простір інтер'єру особливим шармом, прикрашають храми, станції метро, вокзали, готелі, виставкові і концертні зали, спортивні комплекси, житлові будинки тощо.

**Графіті** може бути як вуличним мистецтвом, так і частиною дизайну внутрішніх приміщень. Вони можуть виражати різноманітні ідеї, від політичних до психологічних, що дозволяє використовувати їх для створення різноманітних атмосфер і настроїв та стає складовою сучасного міського середовища. Однак важливо враховувати, що виконання графіті без дозволу влади або власника майна може бути незаконним і розглядатися як вандалізм.

**Декоративний розпис** – вид монументального живопису, широко застосовується в дизайні інтер'єрів, створюючи композиції, які тісно пов'язані з архітектурою: розписують стелі, стіни, арки в єдиному стилі. Настінні розписи виконуються олійними, акриловими або темперними фарбами безпосередньо на поверхнях зі штукатурки архітектурних споруд (Пасічний, 2003). Також орнамент можна наносити на поверхню (наприклад, стіну, стелю, меблі або предмети інтер'єру) з метою прикрасити та надати їй особливого стилю. Ця техніка може використовуватися для створення різноманітного дизайну, від простих геометричних патернів до складних сцен або реалістичних зображень. Декоративний розпис надає унікальний художній вигляд та прикрашає приміщення або предмети в інтер'єрі.

**Декоративне панно** (фр. *panneau*) – живописний твір декоративного характеру, який призначений для оформлення інтер'єру або екстер'єру (Сотська, Шмельова, 2016). Декоративне панно виконане на полотні та закріплене на стінах або стелі із застосуванням різних декоративних ефектів. Декоративне панно може виконувати-

ся як декоративна вставка в інтер'єрі або займати значну частину житлового чи громадського приміщення (Пасічний, 2003).

Декоративні панно можуть мати різні стилі та теми, від абстрактних геометричних узорів до реалістичних сцен або символічних зображень. Вони часто використовуються для створення атмосфери, декорування інтер'єрів та надання приміщенню особливого характеру.

Це дуже популярний вид декору, оскільки дозволяє виразити творчість та створити унікальний образ приміщення. Будь-який матеріал чи стиль панно може бути обраний, залежно від вподобань замовника та потреб дизайну приміщення.

Декоративне панно можна створювати за допомогою різних матеріалів. Наприклад, на полотні або папері розмальовувати гуашевими, акриловими, темперними, олійними фарбами, тушшю та працювати в змішаній техніці.

Також до декоративного розпису можна віднести розпис по тканині, так званий «батик». Основою може слугувати тканина з натуральних, штучних та синтетичних волокон. Існує холодний, гарячий батик, назва відповідає техніці нанесення резервуючої суміші, та вільний розпис по тканині, де немає ліній, що відокремлюють один колір від другого, а також батик, створений в змішаній техніці.

Попре те, що ця техніка має давнє походження з Індонезії та Китаю, розмальовані тканини вироблялись для людей заможного стану і мистецтво створення трималося в секреті, вона поступово просувалась на інші території. «В Україні мистецтво розпису тканин у техніці «батик» не стало суто національним. Однак протягом останнього часу дедалі більше зростає кількість митців, які захоплюються цією технікою. Саме тому сучасний етап розвитку мистецтва розпису тканин, збагачуючись інтернаціональними традиціями, набуває своєрідного, суто українського забарвлення» (Касьян, 2008).

У процесі виконання авторських композицій із розпису тканин виробляються новітні авторські методи (художні й технологічні), а також формуються деякі нові знання з розвитку творчих якостей майстра внаслідок самоспостереження (Касьян, 2008).

Графічний дизайн – використання графічних елементів, таких як геометричні фігури, патерни та ілюстрації, для створення різноманітних візуальних ефектів у декоруванні різних поверхонь та предметів, зокрема стіни, меблі, текстиль тощо.

Театрально-декоративний живопис – вид образотворчого мистецтва, який тісно

зв'язаний з художнім обрамленням театральної вистави. Основа художнього оформлення вистави – декорація, що зображає місце, час та умови дії. Форма декорації, її композиція та колористичний лад, зумовлена не тільки змістом самої дії, але і його зовнішніми фізичними умовами (швидкістю змін місця дії, особливостями сприйняття декорацій із залу для глядачів та поєднанням їх із певним освітленням) (Пасічний, 2003).

Величезний вплив на якість виконання роботи мають правильно підібрані матеріали та інструменти. Існує безліч основ для живопису. Насамперед вибір основи залежить від фарб, якими виконується робота, а, по-друге, від поставлених цілей. Для акрилових та олійних фарб підходить полотно на підрамнику, полотно на картоні або органіті. Папір використовується для акварелі або гуаші.

Мініатюра – це вид живопису, виникнення якого неподільно пов'язано з появою перших рукописів, а згодом, і повноцінних книг. Дана техніка є прообразом сучасної ілюстрації. Більшість вирішить, що мініатюра названа так завдяки своїм невеликим розмірам. Насправді назва походить від латинського слова «minium». Так називалися червоні фарби, які використовувалися при оформленні перших рукописів. Малюнки дійсно мали дуже невеликі розміри. При цьому художники прагнули промальовувати на них кожен деталь з максимальною точністю (Пасічний, 2003).

Мініатюра в живописі виникла в доісторичну епоху і не зникла в сучасності. Адже вона дає змогу відобразити аналог тексту візуальними образами та робить це швидше за текст. Найдавнішими зі збережених зразків живопису в рукописах, є рулони папірису давньоєгипетської «Книги мертвих», сувої Стародавньої Греції та Риму, ілюстровані карти ацтеків, кодекси майя, а також китайські рукописні книги. У Візантії та Константинополі, де були зосереджені значні художні сили, мініатюри малювали на пергаменті, а тло викладали золотом. Мініатюра Візантії була тісно пов'язана з іконописом, канонами та вимогами церкви. В ній переважали релігійні сюжети та зображення імператорських родин, іноді з точним відтворенням портретних рис (Мініатюра (живопис), 2024). Поряд з біблійними сюжетами кольоровими сюжетними прикрасами, зокрема пейзажами, прикрашалися сторінки літописів, історичних хронік, народного епосу і світської поезії.

Ілюстрація – в книжковому видавництві це художнє оформлення обкладинки та супроводження тексту художніми композиціями, які підсилюють емоційне сприй-

няття літературного твору. Використання декоративної композиції в книжковій графіці може додати важливий елемент до візуального сприйняття тексту та зробити книгу більш привабливою для читачів.

Художники-дизайнери в ілюстраціях часто використовують декоративні кольорові композиції. Прикладом можуть слугувати роботи самобутнього українського художника Григорія Нарбута, особливо його ілюстрації до казок. Сучасні книжкові дизайнери надихаються його графічними техніками та його знаменитою «Абеткою».

Іноді ілюстрація може виглядати як самостійний художній твір, який живе поза літературним текстом.

Таким чином, у дослідженні схарактеризовано види сучасного декоративного живопису в Україні, їх техніку виконання та матеріали, з яких створювались декоративні композиції та їх місце використання в практиці дизайну. Також можна стверджувати, що декоративне мистецтво і дизайн мають спільні цілі та принципи, які сприяють створенню привабливих, функціональних та інноваційних виробів.

**Висновки і перспектива подальших досліджень.** Процеси формування нової соціокультурної реальності, в якій національна культура та мистецтво стають одним із визначальних факторів суспільного прогресу у розвитку національної ідентичності, активізувалися після здобуття Україною незалежності (Касьян, 2014). Культура сучасної України вимагає осмислення естетичних норм у суспільстві та смаку самого творця.

Ці та інші техніки декоративного живопису відображають сучасні тенденції у дизайні, дозволяють створювати унікальні та естетично привабливі образи в різних середовищах, та допомагають реалізовуватись митцю, максимально розкрити свій потенціал та втілювати художній образ у відповідному матеріалі зі своєї професійної дизайн-практики.

Теоретичний матеріал, викладений у статті, буде корисним для студентів та викладачів спеціальності 022 Дизайн.

#### Список бібліографічних посилань

- Касьян, 2014 – Касьян, Т.К. (2014). Традиції та новітні технології у розвитку сучасного образотворчого мистецтва. *Традиції та новітні технології в розвитку сучасного образотворчого мистецтва*: збірка матеріалів міжвузівської науково-практичної конференції. Черкаси Брама-Україна. С. 53–56.
- Касьян, 2008 – Касьян, Т.К. (2008). Художній розпис тканини в техніці «батик» в історичному, технологічному та творчому аспектах. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтва*, 11: 63–67.
- Мініатюра (живопис), 2024 – Мініатюра (живопис), (2024). URL: <http://surl.li/pjchq>
- Пасічний, 2003 – Пасічний, А.М. (2003). Образотворче мистецтво. Словник-довідник, Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 214 с.
- Печенюк, 1998 – Печенюк, Т.Г. (1998). Сакральні тканини християнського храму: нові аспекти методики фахової школи. Художній текстиль. Львівська школа. Альбом. Львів: Полі. С. 70–73.
- Саркісян, 2015 – Саркісян, М.С. (2015). Народні традиції у монументально-декоративному мистецтві України ХХ ст. *Art-простір* [Київ: Університет ім. Б. Грінченка], 1: 62–66.
- Сграфіто, 2024 – Сграфіто (2024). URL: <https://goodhouse.com.ua/poradi/10702-sgraffitoshho-za-texnika-obrobka-v-texnici-sgraffitoyak-prigotuvati-rozchin-yak-i-chim-nanositi.html>; [uk.wikipedia.org/wiki/Сграфіто](http://uk.wikipedia.org/wiki/Сграфіто).
- Словник української мови, (1978 – Словник української мови: в 11 томах (1978). Том 9 / ред. тому: І.С. Назарова [та ін.]. 916 с.
- Сотська, Шмельова, 2016 – Сотська, Г., Шмельова, Т. (2016). Словник мистецьких термінів. Херсон: Видавництво «Стар». 52 с.
- Шмиг, та ін., 2010 – Шмиг, Р.А., Боярчук, В.М., Добрянський, І.М., Барабаш, В.М. (2010). Термінологічний словник-довідник з будівництва та архітектури / за заг. ред. Р.А. Шмига. Львів. 221 с.
- Фрески, 2024 – Фрески в сучасному інтер'єрі (2024). URL: [happyhouse.kiev.ua/dom/freski-v-sychasnomy-intereri/](http://happyhouse.kiev.ua/dom/freski-v-sychasnomy-intereri/).

#### References

- Kasyan, T. K. (2014). Traditions and new technologies in the development of modern fine art. *Traditions and new technologies in the development of modern fine arts*: Collection of materials of the interuniversity scientific and practical conference. Cherkasy: Brahma-Ukraine. Pp. 53–56 [in Ukr.].
- Kasyan, T.K. (2008). Artistic fabric painting in the "batik" technique in historical, technological and creative aspects. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts*, 11: 63–67 [in Ukr.].
- Miniature (painting), (2024). Retrieved from <http://surl.li/pjchq> [in Ukr.].
- Pasichny, A.M. (2003). Visual arts. Dictionary-reference. Ternopil: Educational book – Bohdan, 214 p. [in Ukr.].
- Pechenyuk, T G. (1998). Sacred fabrics of the Christian temple: new aspects of the methodology of the professional school. *Artistic textiles. Lviv school. Album*. Lviv: Polly. Pp. 70–73 [in Ukr.].
- Sarkisyan, M.S. (2015). Folk traditions in the monumental and decorative art of Ukraine of the 20th century. *Art space* [Kyiv: University named after B. Hrinchenko], 1: 62–66 [in Ukr.].
- Sgraffito, (2024). Retrieved from <https://goodhouse.com.ua/poradi/10702-sgraffitoshho-za-texnika-obrobka-v-texnici-sgraffitoyak-prigotuvati-rozchin-yak-i-chim-nanositi.html>; [uk.wikipedia.org/wiki/Сграфіто](http://uk.wikipedia.org/wiki/Сграфіто) [in Ukr.].
- Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes. (1978). Vol. 9. In I.S. Nazarova (ed. of the vol.) [etc.]. 916 p. [in Ukr.].
- Sotska, G., Shmelova, T. (2016). Dictionary of artistic terms. Kherson: Star Publishing House. 52 p. [in Ukr.].
- Shmyg, R.A., Boyarchuk, V.M., Dobryansky, I.M., Barabash, V.M. (2010). Terminological dictionary-handbook for construction and architecture. In R.A. Shmyga (gen. ed.). Lviv. 221 p. [in Ukr.].
- Frescoes in a modern interior (2024). Retrieved from [happyhouse.kiev.ua/dom/freski-v-sychasnomy-intereri/](http://happyhouse.kiev.ua/dom/freski-v-sychasnomy-intereri/) [in Ukr.].

**KASIAN Tatiana**

Honored Artist of Ukraine, Ph.D., Associate Professor,  
Head of the Department of Design and Socio-cultural Disciplines,  
Cherkasy State Business College

**KUKOL Svitlana**

specialist of the second category, teacher,  
Department of Design and Socio-cultural Disciplines,  
Cherkasy State Business College

**MODERN TYPES OF DECORATIVE PAINTING AS A DESIGN PRACTICE OF ARTISTS**

**Summary.** Introduction. The article examines modern types of decorative painting, its varieties, which are an important component of modern design, both in the internal and external environment, their use in theater set design, book publishing, miniatures, etc.

**Purpose.** To determine and specify the types of decorative painting that exist in the modern artistic space of Ukraine, their features and materials as well as realization of the artist in design practice through the variety of types of decorative painting.

**Results.** The research characterizes types of modern decorative painting in Ukraine, their technique and materials as well as their place in design practice. It states that decorative arts and design share common goals and principles that contribute to the creation of attractive, functional and innovative products.

**Originality.** The choice of the research topic is due to the relevance of decorative painting in the development of the processes of forming a new socio-cultural reality, in which national culture and art become one of the determining factors of social progress. Decorative painting is used to decorate exteriors. These are monumental and decorative works that complement a single architectural ensemble, thanks to which we learn the history of the culture of civilizations. Also, modern interior design cannot be imagined without works of art. Decorative painting in the interior can be presented both in the form of removable and portable works of art, and in the form of decorative wall painting, where modern designers often use

exclusive handmade decorative parts that add an individual character to the interior.

Therefore, the variety of types of decorative painting as a design practice allows artists to realize themselves, to fully reveal their potential and to embody in the appropriate material an artistic image that is based on national identity, which requires a new understanding of aesthetic norms in society.


**Conclusion.** Therefore, the processes of forming a new sociocultural reality, in which national culture and art become one of the determining factors of social progress in the development of national identity, became more active after Ukraine gained independence [1]. The culture of modern Ukraine requires an understanding of aesthetic norms in society and the taste of the creator.


These and other techniques of decorative painting reflect modern trends in design, allow creating unique and aesthetically attractive images in various environments. and realizing oneself as an artist, fully reveal potential and embody the artistic image in the appropriate material in professional design practice.

The theoretical material presented in the article will be useful for students and teachers whose major is 022 Design.

**Keywords:** decorative drawing; decorative art; decorative painting; design practice.

Одержано редакцією 16.02.2024  
Прийнято до публікації 04.03.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-213-221>

 <https://orcid.org/0000-0002-1414-8861>

**DOBROVOLSKA Rufina**

PhD in Philosophy, Senior lecturer of the department of vocal and choral training, theory and methods of music education,  
Vinnitsa Mikhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
e-mail: rufina.dobrovolska@vspu.edu.ua

УДК 378.4.016:[615.85:78](4)(045)

**MUSIC THERAPY IN THE CONTENT OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION IN AUSTRIA**

Music therapy is becoming more and more popular, especially in the field of education. European countries are increasingly paying attention to this issue and include music therapy in the content of their university education. Consideration needs to be given to how music therapy can be effectively incorporated into educational programs, what teaching methods will be most effective, and how to ensure the quality of music therapy education and practice. Music therapy can be an important component of today's university education, which will contribute to improving the health and well-being of students and contribute to the development of new methods of treatment and prevention in the medical field.

The article examines the use of music therapy in modern university education in European countries. The author analyzes various approaches to the use of music therapy, in particular, as a means to re-

lieve stress, increase productivity and improve the emotional state of students. We believe that the introduction of music therapy into the content of modern university education in European countries is the most effective mechanism for solving these issues, because music therapy is the same means of influencing a person, aimed at preserving and restoring his psychological health. Music therapy encourages specialists and students of education in the university space to regulate their physical, emotional and psychological states, relieve tension and fatigue, resist stressful situations, and help other members of modern society to effectively use the possibilities of music therapy. We can note that when introducing music therapy into the content of modern university education, it is necessary to adhere to the following system principles: integrity, structure, interdependence of the environment and the system.

*The article provides examples of successful implementation of music therapy in the educational process, and also describes the advantages of this approach to learning. Research shows that music therapy can be an effective tool for improving the quality of university education and ensuring a healthy emotional state of students.*

**Keywords:** university education; music therapy; educational standards; professional education; music therapist.

**Problem setting.** In Ukraine, only in 2020, a representative office of EMTC was opened in the city of Lviv and the Association of Music Therapists of Ukraine (AMU) was organized. Today, the number of associated members reaches 15 music therapists (Association of Music Therapists of Ukraine (Associations of music therapists of Ukraine, 2020).

Such a European country as Austria is the most effective among EMTC members in introducing music therapy into the content of modern university education. This is facilitated by the fact that, since 2009, music therapy in Austria has been regulated by the Music Therapy Act. All working music therapists must be registered and thus form a homogeneous group, enabling their continuous training in the field. In Austria, music therapy has been a legally recognized medical profession for more than ten years. As a result of this state recognition, special professional requirements are set for the practice of music therapy, which are fulfilled during the professional training of students in this field.

The Austrian Music Therapy Act (Muth, 2008) stipulates that every person entitled to practice music therapy must have the appropriate education, be registered in the list of music therapists maintained by the Federal Ministry of Labour, Social Affairs, Health and protection of consumer rights (Federal Ministry of Labour, n.d.). The law defines two types of professional qualifications: music therapists who work with shared responsibility and those who are entitled to work independently. Shared responsibility work requires a music therapist to have a bachelor's degree or equivalent in music therapy and allows the music therapist to work as an employee under the regular supervision of a music therapist who is eligible to work independently. Freelance work requires a master's degree or equivalent in music therapy and entitles the music therapist to work as an employee and additionally offer music therapy on a freelance basis. Thus, music therapists in Austria constitute a professional group clearly defined by law. Universities providing professional training in music

therapy are located in three locations in Austria: Graz, Krems and Vienna. Vienna University of Music and Performing Arts, Krems University of Applied Sciences, Graz University of Arts provide uniform professional training in the profile of a music therapist (Phan, et al, 2019).

**The purpose of the article.** The problem considered in this article is how music therapy fits into modern university education in European countries. Although music therapy is used to treat and improve various health conditions, it can also have great potential in the field of education. However, how this therapy can be integrated into training programs and what are the effective methods of teaching music therapy are still not well understood.

Ensuring the quality of training and setting standards for practicing music therapists are important issues. In addition, it is important to consider the problem of accessibility of music therapy for different population groups, in particular for people with disabilities and socio-economically vulnerable groups. So, this article poses the problem of the need to integrate music therapy into modern university education in European countries.

The purpose of the article is the need to analyze the presence and effectiveness of the use of music therapy in modern university education in European countries.

**Research results and their discussion.** In Austria, music therapy is an independent, scientific and creative method of therapy focused on the patient's experiences, creativity and self-expression.

Music therapy in Belgium can be defined as a form of psychotherapy with an emphasis on a formative musical exchange between therapist and patient, carried out during musical improvisations or through listening to music. The therapeutic system of this exchange is based on a psychological theory that describes mental structures and processes, which are outlined in the works of S. Freud (Freud, Brill, 2012), M. Klein (Klein, 1948), W. Bion (Bion, 1962), D. Winnicott (Winnicott, 1971), and others. This therapeutic moment utilizes specific psychoanalytic phenomena and interventions such as transference, countertransference, withholding, containment, projective identification, free-floating attention and daydreaming. These important psychoanalytical concepts, which are neighbors with specific music-therapeutic phenomena, such as therapeutic provocation, prevention of inner silence, musical thoughtfulness, post-resonance. These concepts integrate art, science, neurophysiology, philosophy, and

psychotherapeutic theories, which is very important. D. Winnicott wrote about the important connection between play and creativity. He believed that there can be no healing until the client learns to play, because play is a source of creativity and «it is in creativity that the individual manifests himself, his essence» (Winnicott, Spitz, 1985).

D. Winnicott also emphasized the importance of the ability to play and the psychotherapist himself. All of these phenomena are ways of describing how one person can interact with another, as well as where the interaction changes and turns into a relationship. In music psychotherapy, this involves a process based on musical improvisation performed by the patient and the music therapist. If the patient is unable to actively participate in the improvisation, J. de Backer, K. Bruscia argue that the musical improvisation is still present because the treatment begins with the emotional resonance of the patient. They believe that music resonates on the same level as the trauma experienced by the patient and is therefore an ideal treatment method (De Backer, 2008; Bruscia, 1988; Brassia, 2019).

In Bulgaria, music therapy is an approach in psychotherapy in which music and musical improvisation are used to intentionally mediate the body-mind-emotion connection in the process of experiencing and awakening to the awareness of experiences aimed at ensuring positivity, health and personal development.

In Germany, music therapy is the systematic use of music in a therapeutic relationship aimed at restoring, maintaining and strengthening emotional, physical and mental health. Music therapy is a practice-oriented scientific discipline that is closely related to other scientific disciplines, especially medicine, social sciences, psychology, musicology and pedagogy. Music therapy is a comprehensive term for different concepts of music therapy, which are Unlike pharmacological and physiotherapeutic methods of treatment. Different methods of music therapy, respectively, are based on different psychological, psychotherapeutic or philosophical traditions, such as depth psychology, behaviorism, systemic, anthroposophical or holistic-humanistic approaches (Vonderlin, Nöcker-Ribaupierre & Wilken, 2010).

In Iceland, music therapy is the structured use of music, sound and movement to achieve therapeutic goals aimed at restoring, maintaining and developing mental, physical and emotional health. Systematically, a specially trained person uses the properties and unique possibilities

of music and sound, as well as the relationships that develop through musical experiences, to change human behavior, help people reach their full potential, communicate their uniqueness, and enhance their well-being.

In Latvia, the definition of W. Strobel and G. Huppmann is: «music therapy is the scientific application of music for therapeutic purposes, it is the use of music and the tools of its expression (sound, rhythm, melody, harmony, dynamics, etc.) in individual or group relationships between a music therapist and a patient/client in order to establish and develop a relationship, communication, learning, cognition, mobility, self-expression, activity or promoting the potential development or restoration of physical, mental and social health functions of an individual, achieving a better quality of life» (Strobel, Huppmann 1997). Countries such as Estonia, Greece, Hungary and Italy refer to the World Federation of Music Therapy (WFMT) definition.

The American Music Therapy Association (AMTA) provides the following official definition: «Music therapy is the clinical and evidence-based use of music intervention to achieve individual goals within a therapeutic relationship by a certified professional who has completed an approved music therapy program. Music therapy interventions can solve various medical and educational tasks: maintain health; cope with stress; relieve pain; express feelings; improve memory; improve communication; promote physical rehabilitation, etc.» (American Music Therapy, 2024).

So, music therapy is a method of psychotherapy based on the healing effect of music on the individual's psyche. Music therapy is considered as a system of psychosomatic regulation of the human body, in the process of which acoustic waves of music influence the spiritual, emotional, and physical sphere of the patient. Define active and passive music therapy. During active music therapy, clients directly perform instrumental or vocal music, while during passive music therapy, patients only perceive pieces of music. Scientists distinguish integrative music therapy, or music calotherapy. There are two directions in passive music therapy:

- musical psychotherapy (regulatory, dynamic) – it is main goal, is to bring the psycho-emotional state of a person to the norm,

- music therapy (zonal, point), – it is goal, is a contact healing effect directly on the human body.

Dynamic music psychotherapy serves to emotionally activate the patient. Regulatory music psychotherapy provokes affective and dynamic emotions, which leads to catharsis (Graham, 1974). Such domestic scientists as V. Hrynyova, G. Poberezhna, T. Strohal and etc., consider music therapy to be one of the most effective types of corrective and developmental influence on personality and preservation of psychological health (Hrynyova, 2015; Strohal, 2017). We share the opinion of H. Poberezhnaya, who defined music therapy as a universal educational system. With the help of music therapy, modern society can solve the problems of extreme situations and crisis situations, can effectively establish the personal development of an individual in the contradictory conditions of the information society.

«Music as a carrier of sacred information and music therapy as a powerful tool of influence can help a person harmonize himself and his relationship with the world... It is the combination of pedagogical and psychotherapeutic methods with controlled musical influence that can make a revolution in the fate of both an individual and society in general» (Poberezhna, 2010, p. 96). We support the scientific position of G. Shanskikh, that psychological health depends on the emotional center of the human body. The scientist emphasizes that chaos is not in the world, it is within us. And it is music that is a psychomotor resource for harmonizing the emotional sphere of a person (Shanskikh, 2003).

The understanding of the nature and regularities of the phenomenon of music therapy is based on the important opinions of V. Hrynyova regarding the bioresonance combination of musical sounds with the vibrations of individual organs and body systems. We are impressed by the scientist's opinion that it is sound that is the carrier of information and models human biorhythms. Vibrations of musical sounds activate vegetative mechanisms of higher nervous activity, cause special vibrational responses in the human subconscious. This is explained by the fact that music, as a rhythmic stimulus, stimulates the body's physiological processes that occur both in the motor and vegetative spheres. Rhythmic movements are a single functional system, a motor stereotype. The mechanism of such an influence of music is related to the activity of the central nervous system of a person, in which the tempo rhythm is a collaborator of feeling, a mechanical stimulus of memory (Hrynyova, 2015).

It should be noted that V. Hrynyova believes that music therapy is «a process of

interpersonal communication, communication. This is a very important category in which a qualified music therapist uses music and all aspects of its influence - physical, emotional, intellectual, social, aesthetic and spiritual - in order to improve or preserve health» (Hrynyova, 2015, p. 20).

It should be noted that the possibilities of the effect of music therapy on the emotional and intellectual development of a person depend on the psycho-emotional-motor musical abilities of a person, its connection with the activity of mental processes and the psycho-emotional-motor nature of music. According to S. Kovalyova, the influence of music therapy is focused on the development of the ability of interpersonal communication, the construction of an emotional, positive, communicative environment, the stabilization of the neuropsychological state of a person, the normalization of the functional state of a specialist, the activation of cognitive processes and reflexive mechanisms (Kovalova, 2018). We fully share the opinion of the researcher.

The analysis of scientific literature shows that the mechanism of influence of music therapy is related to music, musical sound, which has a stimulating effect on a person's mood, emotions, feelings and experiences, as it is one of the main carriers of information, the most powerful in terms of its influence on the brain a person. Modern achievements of domestic scientists S. Kovaleva and O. Plaksina in the field of music therapy proved that the emotional impact of musical art on the intellectual, psychological and physiological state of a person adequately contributes to the development of a person's personal qualities (communicativeness, creativity, perceptiveness, emotional stability, suggestiveness), the ability to manage one's own emotional and psychological state, activation of creative potential with going beyond situations. Therefore, we consider music therapy as a means of forming emotional stability in professional activities, managing the mental state of a specialist, which accordingly affects the preservation of psychological health. After all, domestic scientists emphasize that music therapy is an effective mechanism for preserving the psychological health of specialists, preventing the syndrome of «emotional burnout» (Kovalova, 2021).

We fully share the opinion of O. Plaksina regarding the importance for the Ukrainian socio-cultural space of such a function of music therapy as a health and recreational function that facilitates the expression of emotions and encourages a person to non-verbal communication (Plaksina, 2020). The



researcher defines a number of systemic principles of the use of music therapy for health recreation, these are: integrity, structure, interdependence of environment and system, hierarchy.

Let's consider the professional training of music therapists in the content of university education in Austria using the example of the Vienna University of Music and Performing Arts. The Institute of Music Therapy is a division of this university and the oldest academic educational institution for music therapy in Europe, where music therapists have been receiving professional training since 1959. The curricula for bachelors and masters in music therapy are updated annually. Completion of the 7-semester Bachelor's degree (210 ECTS) entitles to joint responsible professional practice under the Music Therapy Act (Muth, 2008).

Master's training takes place in 4 semesters. The student receives a master's degree in music therapy (120 ECTS), which gives him the right to practice his profession independently in accordance with the law.

Since 2013, the university has also offered a doctoral degree in music therapy as part of the mdw PhD program. It should be noted that at the University of Applied Sciences of the city of Krems and the University of the Arts of the city of Graz, training is conducted only according to bachelor's and master's programs.

Since 2019, the Vienna Music Therapy Research Center has been attached to the Music Therapy Institute of the Vienna University of Music and Performing Arts. This made it possible to implement the results of music therapy research more effectively: in the professional training of specialists of this profile, in the socio-cultural space of Austria and other European countries. The professional education of music therapists at the Vienna University of Music and Performing Arts takes into account that music therapy is a legally recognized medical profession in Austria. According to the Music Therapy Act (Muth, 2008), music therapy is defined as «an independent, scientific-artistic-creative and expressive form of therapy». The music therapist carries out conscious and planned treatment of people with physical, mental, intellectual and social disorders and states of suffering with the help of the artistic environment of music within the framework of the therapeutic relationship.

Music therapy, in the tradition of the Viennese school of music therapy, is closely related to other scientific disciplines such as psychotherapy, psychology, medicine, musicology and education.

The goal of music therapy includes:

1. Prevention and health promotion;
2. Treatment of acute and chronic diseases;
3. Rehabilitation;
4. Promotion of social skills, including supervision;
5. Teaching and research.

University teachers are experienced scientists and constantly update the content of their lectures. So E. Phan Quoc, a senior researcher at the Vienna Research Center for Music Therapy, teaches at the Institute of Music Therapy. She also works as a music therapist in private practice with young children and families. E. Phan Quoc developed a course of lectures on «Attachment Research». This is a large and very complex field, the results of which are increasingly reflected in different concepts of therapy, especially in the last two decades. This lecture provides knowledge about the development of attachment relationships and how this information can be used in music therapy. The researcher emphasizes that future specialists in the field of music therapy should pay more attention in their professional activities to such issues as sensitivity and regulation of stress, or problems of loss and separation. In his lecture, the scientist presents various approaches to music therapy aimed at solving the problem of attachment.

Thus, we can note that progressive professional training of music therapists takes place in university education in Austria and modern scientific research is carried out, the result of which is the definition of new concepts in this field, for example, attachment theory.

In 2018, the WZMF conducted a national survey of the professional situation of music therapists in Austria. Following a previous survey in 2011, this study aimed to provide up-to-date data and illustrate changes in the professional field to improve the training of music therapists at universities in Austria. An invitation to participate in the online survey was sent to all music therapists who were registered in 2018. The survey covered the current working situation of music therapists, including workplace, hours per week, areas of work, and legal and financial issues. With a response rate of 73.8% (299 people), the survey results are representative of 380 workplaces. These data indicate an increase in music therapy services, which are most often offered to children and adolescents with developmental or behavioral problems (22.5%) and adults with mental health problems (21.5%). The high percentage of respondents means that the results provide representative data on the

situation with music therapists in Austria (Phan, et al, 2019). In addition, this data can also be used as background information to support professional development at the international level. The Austrian Music Therapy Act, which entered into force on 1 July 2009, stipulates that every person entitled to practice music therapy must be registered in the register of music therapists maintained by the Federal Ministry of Labour, Social Affairs, Health and Human Rights consumers (Muth, 2008).

Regular documentation and analysis of the profession at the national and international levels can be understood as an important necessity (Kern, Tague, 2017). These goals must also be seen in the context of current issues and challenges facing the profession. The professional situation of music therapists in Austria is regularly documented. Following the entry into force of the Music Therapy Act, the Austrian Association of Music Therapists (ÖBM, 2016) conducted the first comprehensive survey in 2011. The aim of this study was to obtain reliable and up-to-date data, thereby achieving greater transparency in terms of the calculated variable for the general public (Geretsegger, 2012). A report by the WZMF in collaboration with the ÖBM and the Association for Ethno-Music Therapy (BfEM, Berufsverband für EthnoMusiktherapie) presents the results of this survey. The research was conducted by the field of activity of music therapists and by territorial feature.

The main tasks of the study were the following:

- create a data set based on the current professional situation of music therapists in Austria, a triad (Vienna University of Music and Performing Arts, Krems University of Applied Sciences, Graz University of Arts), which is as representative as possible;
- enable comparison with data from previous studies in order to show changes and development;
- to provide materials that confirm the arguments in negotiations regarding the financing of music therapy (for example, from the social insurance authorities);
- draw conclusions for the university training of music therapists;
- identify trends and shortcomings in the use of music therapy; use of tools for diagnosis and/or research in music therapy;
- to create a basis for future research in various areas of activity of music therapists.

A national survey of the professional situation of music therapists in Austria conducted by the WZMF in 2018 covered 73.8% of the possible respondents. Thus,

this is a representative set of relevant and highly instructive data. This opens up a wide range of possible applications related to relevant research topics and objectives. For example, current data can inform music therapy funding questions to realistically estimate the actual availability of music therapy services (eg, the number of music therapists who could potentially work in private practice) or the cost of treatment. The data can also serve as a resource for professional associations in Austria that support work on the needs of different clinics and local conditions. The study provides numerous suggestions for the teaching and learning of music therapy primarily in Austrian universities. As the research findings reflect professional reality, this may lead to further focus on areas of work where music therapy has a significant impact. At the same time, it may also place greater emphasis on areas that are currently less developed in terms of the number of professionals involved (eg neonatology), allowing music therapists to acquire relevant experience and necessary skills in these areas.

Ultimately, the obtained data provide reliable reference material that can also be used for further research in various areas, for example, to match the sample size required for clinical trials with the number of potential participants or to plan medical research projects. In general, the collected data indicate a positive development of music therapy in Austria: the profession is growing, the number of jobs is increasing, which cannot be taken for granted in the light of modern health policy. The results of the survey suggest that the professional situation in the field of music therapy has changed compared to the situation in 2011. Contractual relations look more protected, music therapy as a medical profession becomes more stable and has a more clearly defined profile:

- the proportion of music therapists who work in only one workplace has increased, while the proportion of those who work in several workplaces has significantly decreased;
- in terms of type of employment, the number of those working exclusively as employees or self-employed has increased, while the combination of these two types of employment has become less common;
- 85% of those who work in the institution as employees work under permanent contracts. Apart from those working in research and teaching, only a few people have contracts as music therapists.

**Conclusions.** The first results of this research have already been presented to interested musicians at several events in Austria, which contributed to the discussion of aspects related to the profession, the exchange between scientific research and practice, the determination of trends in the functioning of music therapy in the socio-cultural space of German-speaking and European countries, the effective implementation of musical therapy in the content of modern university education in Austria and other European countries (Phan, et al, 2019; Kern, Tague, 2017).

In our opinion, the results of this study are very useful for music therapists of Ukraine, because Ukrainian universities are at the beginning of the path that Austrian universities have already taken to the effective introduction of music therapy into the educational space. So, in our research on the example of European universities in Austria, we have determined the current trends in the functioning of music therapy in the educational space of European countries.

#### References

- Associations of music therapists of Ukraine, 2020 – Associate membership of the Association of music therapists of Ukraine (AMT) (2020). Retrieved from <https://musictherapy.org.ua/index.php/documentat ion/members-amu/43-associate-membership-amu> [in Ukr.].
- Brassia, 2019 – Brassia, K.E. (2019). Basic models of improvisational music therapy. Overview of treatment procedures in improvisational music therapy (updated). Translated from English L. Piscozub. *Viennese Institute for Music Therapy*. Retrieved from <https://musictherapy.org.ua/index.php/publications1/14-oglyad-improvizacijnoi-muzichnoi-terapii> [in Ukr.].
- Hrynyova, 2015 – Hrynyova, V. (2015). Music therapy as a component of the health-saving technology of education of student youth. *Origins of pedagogical skills*, 16: 20–27 [in Ukr.].
- Kovalova, 2018 – Kovalova, S.V. (2018) Music therapy as a resource for preserving health and preventing the syndrome of "professional burnout" in pedagogical workers. *Public education: electronic specialist publication*, 1: 15–22 [in Ukr.].
- Kovalova, 2021 – Kovalova, S.V. (2021). Music therapy in preserving the psychological health of teachers: theoretical aspect. *World educational trends: creation of a creative STEAM learning environment*: a collection of materials of the International scientific and practical online conference. Kyiv: Publishing House of the NPU named after M.P. Drahomanov. P. 50–55 [in Ukr.].
- Plaksina, 2020 – Plaksina, O.F. (2020). Music therapy as one of the means of health recreation for students of higher education. *Innovative pedagogy*, 22(2): 47–49 [in Ukr.].
- Poberezhna, 2010 – Poberezhna, G.I. (2010). Music therapy as an innovative technology of personal development. *Higher education of Ukraine*, 3: 87–97 [in Ukr.].
- Strohal, 2017 – Strohal, T.Yu. (2017). Music therapy in the Ukrainian educational space: experience and prospects of development. *Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU. Series 14: Theory and methods of art education*, 23: 7–11 [in Ukr.].
- Shanskikh, 2003 – Shanskikh, G. (2003). Music as a means of corrective work. *Art in school*, 5: 28–31 [in Ukr.].
- American Music Therapy, 2024 – American Music Therapy Association. URL: <https://www.musictherapy.org/about/history/>.
- Bion, 1962 – Bion, W.R. (1962). *Learning from Experience*: London: Heinemann Medical Books. 111 p.
- Bruscia, 1988 – Bruscia, K.E. (1988). A Survey of Treatment Procedures in improvisational Music Therapy. *Psychology of Music*, 16: 10–24. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0305735688161002>.
- De Backer, 2008 – De Backer, J. (2008). Music and psychosis: A research report detailing the transition from sensorial play to musical form by psychotic patients. *Nordic Journal of Music Therapy*, 17(2): 89–104.
- Federal Ministry of Labour, n.d. – Federal Ministry of Labour, Social Affairs, Health and Consumer Protection, Austria, (n.d.). International Hospital Federation. Retrieved from <https://ihf-fih.org/members/federal-ministry-of-labour-social-affairs-health-and-consumer-policy-austria/>.
- Freud, Brill, 2012 – Freud, S., Brill, A.A. (2012). The basic writings of Sigmund Freud. Modern library. 973 p.
- Geretsegger, 2012 – Geretsegger, M. (2012). Music therapy in Austria. *Proceedings of Bridging Nations and Ideas: 2012 World Music Therapy Association Presidential Reports at the Seoul Summit Meeting*. Seoul, Korea. P. 43–53.
- Graham, 1974 – Graham, R.M. (1974). The Education of the Music Therapist. *College Music Symposium*, 14: 50–59.
- Kern, Tague, 2017 – Kern, P., Tague, D.B. (2017). Music Therapy Practice Status and Trends Worldwide: An International Survey Study. *Journal of music therapy*, 54(3): 255–286.
- Kern, Tague, 2017 – Kern, P., Tague, D.B. (2017). Music Therapy Practice Status and Trends Worldwide: An International Survey Study, *Journal of Music Therapy*, 54(3): 255–286. <https://doi.org/10.1093/jmt/thx011>
- Klein, 1948 – Klein, M. (1948). The development of a child In: *Contributions to Psycho-Analysis 1921–1945*. London, Hogarth Press. 416 p.
- Muth, 2008 – Muth, G. (2008). Bundesgesetz über die berufsmäßige Ausübung der Musiktherapie. BGBl. I Nr. 93/2008 [Austrian Music Therapy Act. Federal Law Gazette I no. 93/2008]. Retrieved October 11, 2019 from <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005868>
- ÖBM, 2016 – Österreichischer Berufsverband der MusiktherapeutInnen (2016). [Austrian Association of Music Therapists]. (n.d). [doi.org/10.13109/muum.2016.37.1.41](https://doi.org/10.13109/muum.2016.37.1.41). Retrieved from <https://www.oebm.org/information-in-english>
- Phan, et al, 2019 – Phan, Q.E., Riedl, H., Smetana, M. & Stegemann, T. (2019). Zur beruflichen Situation von Musiktherapeut:innen in Österreich: Ergebnisse einer Online-Umfrage [Music therapy in Austria: A national survey study on the professional situation of music therapists]. *Musiktherapeutische Umschau*, 40(3): 236–248. <https://doi.org/10.13109/muum.2019.40.3.236.en>
- Strobel, Huppmann 1997 – Strobel, W., Huppmann, G. (1997). *Musiktherapie: Grundlagen, Formen, Möglichkeiten*. Hogrefe: Verlag für Psychologie. 229 p.
- Vonderlin, Nöcker-Ribaupierre & Wilken, 2010 – Vonderlin, E., Nöcker-Ribaupierre, M. & Wilken, M. (2010). Unterstützende Behandlungsangebote in der Neonatologie: Neonatologische Abteilungen in Deutschland. *Monatszeitschrift für Kinderheilkunde*, 158(1): 42–47. <https://doi.org/10.1007/s00112-009-2092-9>.

- Winnicott, 1971 – Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications. 156 p.
- Winnicott, Spitz, 1985 – Winnicott, D.W., Spitz, E.H. (ed.) (1985). *Art and Psyche*. New Heaven: Yale University Press. P. 22–34.
- Список бібліографічних посилань**
- Асоційоване членство Асоціації музикотерапевтів України (AMU) (2020). URL: <https://musictherapy.org.ua/index.php/documentat ion/members-amu/43-associate-membership-amu>
- Брассія, К.Е. (2019). Основні моделі імпровізаційної музикотерапії. Огляд лікувальних процедур в імпровізаційній музичній терапії (оновлено) / Переклад з англійської: А. Піскозуб. *Viennese Institute for Music Therapy*. URL: <https://musictherapy.org.ua/index.php/publication s1/14-oglyad-impvizacijnoi-muzichnoi-terapii>.
- Гриньова, В. (2015). Музикотерапія як складова здоров'язбережувальної технології виховання студентської молоді. *Витоки педагогічної майстерності*, 16: 20–27.
- Ковальова, С.В. (2018) Музикотерапія як ресурс збереження здоров'я та попередження синдрому «професійного вигорання» в педагогічних працівників. *Народна освіта: електронне фахове видання*, 1: 15–22.
- Ковальова, С.В. (2021). Музикотерапія у збереженні психологічного здоров'я педагогів: теоретичний аспект. *Світові освітні тренди: створення творчого середовища STEAM-навчання: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної online-конференції*. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. С. 50–55.
- Плаксина, О.Ф. (2020). Музична терапія як один із засобів оздоровчої рекреації здобувачів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 22(2): 47–49.
- Побережна, Г.І. (2010). Музикотерапія як інноваційна технологія особистісного розвитку. *Вища освіта України*, 3: 87–97.
- Строгаль, Т.Ю. (2017). Музична терапія в українському освітньому просторі: досвід та перспективи становлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 23: 7–11.
- Шанских, Г. (2003). Музыка як засіб корекційної роботи. *Мистецтво в школі*, 5: 28–31.
- American Music Therapy Association. URL: <https://www.musictherapy.org/about/history/>.
- Bion, W.R. (1962). *Learning from Experience*: London: Heinemann Medical Books. 111 p.
- Bruscia, K.E. (1988). A Survey of Treatment Procedures in improvisational Music Therapy. *Psychology of Music*, 16: 10–24. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0305735688161002> (Last accessed: 05.01.2023).
- De Backer, J. (2008). Music and psychosis: A research report detailing the transition from sensorial play to musical form by psychotic patients. *Nordic Journal of Music Therapy*, 17(2): 89–104.
- Federal Ministry of Labour, Social Affairs, Health and Consumer Protection, Austria, (n.d.). International Hospital Federation. Retrieved from <https://ihf-fih.org/members/federal-ministry-of-labour-social-affairs-health-and-consumer-policy-austria/>.
- Freud, S., Brill, A.A. (2012). The basic writings of Sigmund Freud. Modern library. 973 p.
- Geretsegger, M. (2012). Music therapy in Austria. *Proceedings of Bridging Nations and Ideas: 2012 World Music Therapy Association Presidential Reports at the Seoul Summit Meeting*. Seoul, Korea. P. 43–53.
- Graham, R.M. (1974). The Education of the Music Therapist. *College Music Symposium*, 14: 50–59.
- Kern, P., Tague, D.B. (2017). Music Therapy Practice Status and Trends Worldwide: An International Survey Study. *Journal of music therapy*, 54(3): 255–286.
- Kern, P., Tague, D.B. (2017). Music Therapy Practice Status and Trends Worldwide: An International Survey Study, *Journal of Music Therapy*, 54(3): 255–286. <https://doi.org/10.1093/jmt/thx011>
- Klein, M. (1948). The development of a child In: *Contributions to Psycho-Analysis 1921–1945*. London, Hogarth Press. 416 p.
- Muth, G. (2008). Bundesgesetz über die berufsmäßige Ausübung der Musiktherapie. BGBl. I Nr. 93/2008 [Austrian Music Therapy Act. Federal Law Gazette I no. 93/2008]. Retrieved October 11, 2019. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005868>
- Österreichischer Berufsverband der MusiktherapeutInnen (2016). [Austrian Association of Music Therapists]. (n.d). [doi.org/10.13109/muum.2016.37.1.41](https://doi.org/10.13109/muum.2016.37.1.41). URL: <https://www.oebm.org/information-in-english>
- Phan, Q.E., Riedl, H., Smetana, M. & Stegemann, T. (2019). Zur beruflichen Situation von Musiktherapeutinnen in Österreich: Ergebnisse einer Online-Umfrage [Music therapy in Austria: A national survey study on the professional situation of music therapists]. *Musiktherapeutische Umschau*, 40(3): 236–248. <https://doi.org/10.13109/muum.2019.40.3.236.en>
- Strobel, W., Huppmann, G. (1997). *Musiktherapie: Grundlagen, Formen, Möglichkeiten*. Hogrefe: Verlag für Psychologie. 229 p.
- Vonderlin, E., Nöcker-Ribaupierre, M. & Wilken, M. (2010). Unterstützende Behandlungsangebote in der Neonatologie: Neonatologische Abteilungen in Deutschland. *Monatszeitschrift für Kinderheilkunde*, 158(1): 42–47. <https://doi.org/10.1007/s00112-009-2092-9>.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications. 156 p.
- Winnicott, D.W., Spitz, E.H. (ed.) (1985). *Art and Psyche*. New Heaven: Yale University Press. P. 22–34.

#### ДОВОЛЬСЬКА Руфіна

докторка філософії (PhD), старша викладачка кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти імені Віталія Газинського  
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

#### МУЗИЧНА ТЕРАПІЯ У ЗМІСТІ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ

У сучасному світі музична терапія стає все популярнішою, особливо у сфері освіти. Європейські країни дедалі більше уважно ставляться до цього питання і включають музичну терапію в зміст своєї університетської освіти. У статті розглянуто проблему того, як музична терапія може бути ефективно включена в програми навчання, які методи навчання будуть найбільш ефективними, і як забезпечити якість навчання та практики музичної терапії. Музична терапія може бути важливим компонентом

сучасної університетської освіти, що сприятиме покращенню здоров'я та благополуччю студентів та сприятиме розвитку нових методів лікування та профілактики в медичній галузі.

У статті досліджується застосування музичної терапії у сучасній університетській освіті країн Європи. Автор аналізує різні підходи до використання музичної терапії, зокрема, як засіб для зняття стресу, підвищення продуктивності та покращення емоційного стану студентів. Вважаємо, що впроваджен-

ня музичної терапії в зміст сучасної університетської освіти країн Європи є тим самим ефективним механізмом вирішення зазначених питань, тому що саме музикотерапія є тим самим засобом впливу на людину, що спрямований на збереження та відновлення її психологічного здоров'я. Музична терапія спонукає фахівців та здобувачів освіти в університетському просторі регулювати свої фізичні, емоційно-психологічні стани, знімати напругу і втому, протистояти стресовим ситуаціям, допомогати іншим членам сучасного суспільства ефективно використовувати можливості музичної терапії. Можна зазначити, що при впровадженні музичної терапії в зміст сучасної університетської освіти потрібно дотримуватися таких системних принципів: цілісність,

структурність, взаємозалежність середовища і системи.

У статті наводяться приклади успішного впровадження музичної терапії в освітній процес, а також описуються переваги такого підходу до навчання. Дослідження свідчать про те, що музична терапія може бути ефективним інструментом для покращення якості університетської освіти та забезпечення здорового емоційного стану студентів.

**Ключові слова:** університетська освіта; музична терапія; навчальні стандарти; професійна освіта; музичний терапевт.

Одержано редакцією 16.02.2024  
Прийнято до публікації 27.02.2024

**ЗМІСТ****ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ****ЛОДАТКО Євген****ЛІБА Наталія****ПАСЕКА Станіслава**

Феноменологія парадигм як предмет методологічної рефлексії  
в системі професійної підготовки фахівців ..... 5

**КОЙНОВА-ЦЬОЛЬНЕР Юлія**

Співпраця як індивідуальне та колективне завдання розвитку  
в професії вчителя ..... 14

**ВОВК Олена****ПАШІС Лариса**

Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів  
і вчителів-мовників ..... 24

**ГАЛУС Олександр****РОМАНИШИНА Людмила**

Роль критичного мислення у професійній підготовці  
здобувачів вищої освіти ..... 36

**ДЕСЯТОВ Тимофій**

Вплив вищої освіти на розвиток економіки в Україні та країнах ЄС..... 42

**УСАТОВА Ірина****КОРОЛЬ Тетяна****ВЕДМЕДЮК Артем**

Міждисциплінарний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців..... 51

**МЕДВІДЬ Михайло****ПЛАКСІН Андрій****ДАНИЛЕВСКИЙ Андрій****ТКАЧЕНКО Олександр****МАЛЬЦЕВ Віталій****КУРБАТОВ Артем**

Обґрунтування необхідності підготовки фахівців за спеціалізацією  
«Розв'язувальне забезпечення виконання завдань підрозділами НГУ»  
спеціальності 254 Забезпечення військ (сил) ..... 58

**ДУБРОВСЬКА Олена**

Результати формувального етапу педагогічного експерименту  
діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців  
фізичної підготовки і спорту ..... 65

**ВОРОНА Валентин****ТКАЧЕНКО Вадим**

Формування здоров'язбережувальної компетентності як важливий  
складник професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО ..... 81

**БІЛИК Вікторія****ШПИЛЬОВА Віра****МОВЧАН Валентина**

Менеджеризм освіти у викликах часу ..... 89

**ЛИТВИН Андрій**

Педагогічні умови формування дослідницьких умінь у майбутніх викладачів ЗПТО в процесі вивчення дисциплін безпекового циклу..... 95

**МЕЛЬНИК Алла**

Шляхи імплементації ефективного європейського досвіду розвитку дослідницької компетентності магістрантів..... 101

**ЗЕЛЕНА Інна**

Методика викладання дисципліни «міжкультурна комунікація»..... 107

**БАБЕНКО Катерина**

Професійна англomовна підготовка студентів юридичного факультету ..... 115

**GOLOVASH Igor**

**КОВІАКОВ Serhiy**

Didactic aspects of students` self-organization and linguistic personality development ..... 121

**КАРЛОВСЬКА Ганна**

Вдосконалення технологій викладання іноземної мови у ЗВО України (1991–2000 рр.) ..... 127

**ОЛІЙНИК Оксана**

Бар'єри інноваційної діяльності вчителя та шляхи їх подолання..... 133

**ПОЛІЩУК Роман**

Фізичне здоров'я: національний педагогічний дискурс у ретроспекції (аспект народної педагогіки)..... 139

**СНАКМАК Ozer**

Structure and organization of education systems in Türkiye and Azerbaijan..... 146

**ЛОГІНОВА Наталія**

Теоретичні аспекти формування та управління розвитком проєктувальної компетентності вчителів у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти ..... 150

**МОЙСІЄНКО Олексій**

Промоція закладів вищої освіти Польщі: європейські підходи та практики ..... 156

**MOZHAROVSKA Olena**

Application of webquest technology in foreign language training of future specialists in higher educational establishments ..... 162

**ДОШКІЛЬНА ОСВІТА**

**ГАЛАМАНЖУК Леся**

**ВАТАМАНЮК Галина**

Використання інтерактивних технологій у формуванні комунікативної компетентності старших дошкільників у процесі ознайомлення із суспільним довкіллям..... 170

**СЕРЕДНЯ ОСВІТА**

**(за предметними спеціальностями)**

**ШВЕЦЬ Василь**

Поняття відстані між фігурами в шкільному курсі математики..... 177

**ШАФОРСТ Юлія**

**ЛУТ ОЛЕНА Артурівна**

**ШМИГОЛЬ Ірина**

Навчання через розваги: інтеграція Edutainment та ігрових технологій у процесі навчання хімії ..... 183

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА  
(за спеціалізаціями)**

**ОЛІЙНИК Наталія**

Філософські основи сестринської освіти: впливи, виклики та переваги ..... 191

**СҀТНИК Tetiana****РІЕТУКНОВА Olena**

National-patriotic education of future medical specialists  
as a psychological and pedagogical problem ..... 199

**КАСЬЯН Тетяна****КУКОЛЬ Світлана**

Сучасні види декоративного живопису як дизайн-практика  
митців ..... 207

**ДОВРОВОЛСКА Rufina**

Music therapy in the content of modern university education in Austria ..... 213

**ЗМІСТ** ..... 222



**ДО ВІДОМА АВТОРІВ**



Видавництво «Навчальна книга – Богдан» видало монографію проф. Євгена Лодатка з педагогічного моделювання, у якій аналізуються теоретико-методологічні питання, пов'язані з педагогічним моделюванням в освітньому просторі як складній (соціальної) системі з нелінійним характером взаємодії між компонентами.

Адресується науковцям, PhD-здобувачам, магістрантам, а також тим, кого цікавлять концептуальні підходи до проектування і побудови педагогічних моделей.

Для замовлення можна звертатися до видавництва (<https://bohdan-books.com/catalog/book/162902/>) або на сайти для отримання оцифрованих примірників:

<https://epub.com.ua/books/pedahohichne-modeliuvannia-2/>

<https://www.yakaboo.ua/ua/pedagogichne-modeljuvannja.html>

<https://book-ye.com.ua/catalog/pedahohika-ta-vykhovannya-elektronna-knyga/e-book-pedahohichne-modelyuvannya/>

<https://bookssecondlife.com.ua/product/pedahohichne-modeliuvannia-ebook/?s=педагогічне%20м>





## РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ АВТОРІВ

Редколегія просить авторів при оформленні статей дотримуватися таких рекомендацій:

- 1) НЕ ВЖИВАТИ в тексті замість тире (–) дефісів (-);
- 2) НЕ ВЖИВАТИ дефісів між числами (8-9), а лише тире (8–9);
- 3) НЕ ВЖИВАТИ в тексті подвійних чи потрійних пропусків між словами;
- 4) в україномовному тексті слід вживатися тільки парні лапки « та », а в англомоному тексті – непарні: " і " (або “ і ”);
- 5) ініціали авторів у тексті мають подаватися перед прізвищем, а в бібліографічному описі – після прізвища;
- 6) ініціали мають відділятися один від одного крапкою;
- 7) бажано замість двох ініціалів авторів зазначати лише перший ініціал, але краще вказувати ім'я автора;
- 8) відступ першого рядка (абзацу) має встановлюватися на початку роботи з текстом [наприклад, за допомогою двигунця (▼)] на верхній (горизонтальній) лінійці. Використання клавіші **Tab** для встановлення відступу першого рядка НЕПРИПУСТИМО!
- 9) Вирівнювання «по центру» заголовків та окремих слів має робитися БЕЗ абзацного відступу рядка;
- 10) усі списки в тексті (нумеровані і марковані) мають формуватися з відступом першого рядка і тільки так;
- 11) для маркування списків НЕ ВЖИВАТИ дефіс (-) або «кружечки» (•);
- 12) елементи у **Ключових словах** і в **Keywords** мають відділятися один від одного крапкою з комою (;), а НЕ КОМОЮ (,);
- 13) між абзацами НЕ ВЖИВАТИ додаткових інтервалів (на вкладці **Абзац** у **Відступи та інтервали** мають бути відсутні будь-які відмітки біля **Інтервал перед** та **Інтервал після**);
- 14) список бібліографічних посилань слід формувати В АЛФАВІТНОМУ ПОРЯДКУ;
- 15) при оформленні References українські назви джерел слід перекладати англійською, а НЕ ТРАНСЛІТЕРУВАТИ;
- 16) список бібліографічних посилань має формуватися лише з тих позицій, на які є посилання у тексті; загалом він має складатися НЕ МЕНШЕ НІЖ із 10 найменувань;
- 17) у списку бібліографічних посилань НЕ МАЮТЬ вказуватися навчальні посібники і підручники (за виключенням методичних статей оглядового чи компаративного характеру).
- 18) в описі джерел зі списку бібліографічних посилань слід дотримуватися виключно норм бібліографічного стандарту **APA** (American Psychological Association), візуалізовані приклади застосування якого можна знайти у презентації (<https://www.slideshare.net/naukmalibrary/ss-70260091>);
- 19) опис джерел у References також має відповідати нормам бібліографічного стандарту **APA**;
- 20) впорядкування джерел у References має відповідати їх упорядкуванню у списку бібліографічних посилань;
- 21) в анотації для опису основних положень статті використовувати шаблонні речення «Проаналізовано ...», «Досліджено ...», «Схарактеризовано ...», «Виокремлено ...», «Обґрунтовано ...», «Доведено ...» тощо;
- 22) структура авторського резюме англійською (Abstract або Summary) має містити: Introduction, Purpose, Methods, Results, Originality, Conclusion; орієнтовний обсяг цього резюме – 1800–2000 знаків;
- 23) **не слід використовувати** для підготовки Abstract/Summary перекладач Google Translate або якийсь інший.

**ВІСНИК  
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
імені Богдана Хмельницького**

**Серія Педагогічні науки  
№ 1. 2024**

Відповідальний за випуск:  
*Лодатко Є.О.*

Відповідальний секретар:  
*Гнезділова К.М.*

Комп'ютерна верстка:  
*Дерев'яно Д.В.*

Дизайн обкладинки:  
*Олексенко В.А., Поліщук В.С.*



Підписано до друку 23.03.2024  
Формат 60×84/16. Папір книжковий.  
Гарнітура Bookman Old Style  
Ум. друк. арк. 25,50. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері  
із деревини, відповідної нормам  
екологічного лісовикористання



**Видавець ФОП Гордієнко Є.І.**

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників і  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.  
Україна, 18000, м. Черкаси  
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94  
e-mail: book.druk@gmail.com