

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2

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

Серія  
Педагогічні науки

**Випуск**  
**2.2021**

Черкаси – 2021

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**  
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937–13777Р від 21.05.2019

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 **№ 2.2021** 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 № 6 від 27.05.2021).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51), 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:** Архипова С.П., д. пед. н., проф.; Бондар І.І., проф., Народн. художник України; Вовк О.І., д. пед. н., проф.; Данилюк С.С., д. пед. н., проф.; Десятов Т.М., д. пед. н., проф. Коломієць О.Г., д. пед. н., доц.; Кукуленко-Лукьянець І.В., д. психол. н., доц.; Ніколаєску І.О., д. пед. н., доц.; Симоненко Т.В., д. пед. н., проф.; Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.; Шпак В.П., д. пед. н., проф.; Авшениук Н.М., д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); Арутюнян Н.К., д. пед. н., проф. (Єреванський держ. ун-т, Республіка Вірменія); 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 (Георгиева) С., к. пед. н., доцентка (Шуменський ун-т «Єпископ Костянтин Преславський», Республіка Болгарія); Єркібаєва Г.Г., д. пед. н., проф. (Міжнар. Казахсько-Турецький ун-т ім. Х.А. Ясаві, Республіка Казахстан); 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 Седьце, 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); Мікаелян Г.С., д. пед. н., проф. (Вірменський держ. пед. ун-т імені Х. Абовяна, Республіка Вірменія); 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»); Періг О.В., к. т. н., доцент (Донбаська державна машинобудівна академія); Пономаренко Т.О., д. пед. н., проф. (Київський ун-т імені Бориса Грінченка); Пригодій М.А., д. пед. н., проф. (Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова); 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»); Харадзе Е.М., д. пед. н., асистент проф. (Тбіліський держ. ун-т ім. Іване Джавахішвілі, Грузія).  
**Секретаріат:** Гнезділова К.М., д. пед. н., проф.; Пакушина А.З., к. пед. н.; Сердюк З.О., к. пед. н., доц.

**Адреса редакційної колегії:**

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,  
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,  
кафедра педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту.  
Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;  
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 10.31651/2524-2660-2021-2

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

Series  
Pedagogical Sciences

**Issue**  
**2.2021**

Cherkasy – 2021

**Founder, Editor, Publisher and Producer**  
**Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy**  
Certificate of state re-registration KV № 23937-13777P of 21.05.2019

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 Ph.D 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 # **2.2021** 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 # 6, May 27, 2021).

*The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51), **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 E.*, DrPedSc.  
**Members of the Editorial Board:** prof. *Arhipova S.*, DrPedSc.; prof. *Bondar I.*, People's artist of Ukraine; prof. *Vovk O.*, DrPedSc.; prof. *Danylyuk S.*, DrPedSc.; prof. *Desyatov T.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kolomiets O.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kukulenko-Lukyanets I.*, DrPsychSc.; assoc. prof. *Nikolayesku I.*, DrPedSc.; 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. *Harutiunian N.*, DrPedSc. (Yerevan State University, Republic of Armenia); prof. *Budnyk O.*, DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. *Halus O.*, DrPedSc. (Khmelnysky Humanities and Pedagogical Academy); prof. *Gurzhiy A.*, DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; assoc. prof. *Dobrevna (Georgieva) S.*, CPedSc (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria); prof. *Erkibaeva G.*, DrPedSc. (Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University, Republic of Kazakhstan); 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. *Mikaelian H.*, DrPedSc. (Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia); 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"); assoc. prof. *Perig A.*, CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. *Ponomarenko T.*, DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv University); prof. *Prygodii M.*, DrPedSc. (National Pedagogical Dragomanov University); 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"); assist. prof. *Kharadze E.*, DrPedSc. (Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia). **Secretariat:** prof. *Hnezdilova K.*, DrPedSc.; *Pakushina L.*, CPedSc; assoc. prof. *Serdiuk Z.*, CPedSc.

**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:* <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;  
*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



DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-5-10

ORCID 0000-0001-5808-7020

### **САЯПІНА Світлана Анатоліївна**

докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки вищої школи,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
*e-mail: svetlana.sayapina65@gmail.com*

ORCID 0000-0001-7341-2610

### **КОРКІШКО Олена Геннадіївна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки вищої школи,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
*e-mail: korkishko.l.g@gmail.com*

ORCID 0000-0002-4821-1312

### **КОРКІШКО Артем Володимирович**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки вищої школи,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
*e-mail: korkishko.a.b@gmail.com*

ORCID 0000-0001-6548-7751

### **СМОЛЯР Єлизавета Дмитрівна**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності  
011 Освітні, педагогічні науки освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи»,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
*e-mail: lizasml99@gmail.com*

УДК 378-057.175-051:001.8(045)

## **АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ – ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Актуалізовано питання активізації академічної доброчесності на всіх рівнях освіти та досліджень, що сприятиме формуванню професіоналізму викладачів і здобувачів у закладах вищої освіти.*

*Наголошено, що наріжним завданням суспільства, орієнтованого на стабільний розвиток та спадкоємність, має бути формування професійної спільноти, яка сповідує принципи академічної доброчесності, а фахівців освітньої галузі – підтримка ідей академічної доброчесності.*

*Зазначено, що поняття академічної доброчесності суголосне з основними етичними нормами людської поведінки, що формуються в спільноті науковців, науково-педагогічних працівників і здобувачів освіти та є запорукою довіри між членами освітянської спільноти, де кожен намагається інвестувати власне доброчесне ставлення в розвиток свого наукового середовища.*

*Акцентовано, що в університетській системі забезпечення принципів академічної доброчесності та етики академічних взаємовідносин мають бути створені логічно пов'язані між собою складники: нормативна база, структурні підрозділи та уповноважені комісії, інформаційна база, інструменти контролю додержання академічної доброчесності в освітній і науковій діяльності закладу вищої освіти.*

*Висвітлено зміст роботи щодо запровадження ідей академічної доброчесності у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».*

*Наведено приклади роботи кафедри педагогіки вищої школи щодо популяризації норм академічної доброчесності (онлайн-курси, онлайн-стажування, підвищення кваліфікації, навчальні дисципліни, силабуси тощо).*

*Наголошено на необхідності більшого популяризування академічної доброчесності та мотивації науковців, викладачів, здобувачів вищої освіти будувати свою кар'єру відповідно до задекларованих у ній принципів, що сприятиме чіткому орієнтуванню до сталого розвитку.*

**Ключові слова:** академічна мобільність; заклад вищої освіти; викладач; здобувач вищої освіти; кафедра педагогіки вищої школи.

**Постановка проблеми.** Прийняття державних документів, які визначають напрями розвитку вищої освіти в Україні (Закон України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Лист МОН України «Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти» (2018), Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021) тощо) зумовляють зміни в діяльності закладів

усіх рівнів освіти. Одним із завдань подальшого вдосконалення всієї загальноосвітньої системи, яке сформульовано в Законі України «Про вищу освіту», є забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості), що передбачає здійснення певних процедур і заходів, одними з яких є забезпечувати дотримання академічної доброчесності працівниками закладів вищої освіти та здобувачами вищої освіти, зокрема й функціонування ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагиату [1; 2].

Зазначимо, що Україна сьогодні займає активну законодавчу позицію щодо активізації академічної доброчесності на всіх рівнях освіти та досліджень. Сучасний стан вітчизняної вищої школи характеризується реформами, спрямованими на перехід до гнучкої, ступеневої системи освіти, підготовку фахівців якісно нового типу (дослідників, аналітиків, науковців, фахівців тощо), конкурентоспроможних, здатних до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності, компетентних у процесі розв'язання дослідницьких завдань, готових до здійснення науково-дослідницької роботи, створення ефективного механізму забезпечення академічної чесності та якості діяльності, залучення стейкхолдерів до державно-громадського управління галуззю вищої освіти, а також піднесенням освіти України на рівень досягнень розвинених країн світу.

З огляду на це, поглиблення та розширення знань освітян із проблеми академічної доброчесності та впровадження отриманих знань і принципів у практику є дуже актуальним та важливим завданням сучасного освітньо-наукового простору.

Відповідно до чинного законодавства «академічна доброчесність» – це сукупність етичних принципів та правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень [2].

Зауважимо, що наріжним завданням суспільства, орієнтованого на стабільний розвиток та спадкоємність, має бути формування професійної спільноти, яка сповідує принципи академічної доброчесності, а

фахівців освітньої галузі – підтримка ідей академічної доброчесності. Отже, залучення до підтримки ідей академічної доброчесності – одне з пріоритетних завдань педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів освіти й установ усіх форм власності та галузей управління.

Останні десятиліття в науковій літературі помітно зростає кількість досліджень, предметом яких стала академічна доброчесність. У психолого-педагогічній науці активно обговорюються питання: «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету» (наукове видання, 2016) (І. Дегтярьова, Т. Добко, В. Турчиновський, А. Мельниченко, І. Олексів та ін.), «Навчання студентів академічній доброчесності в бібліотеці ВНЗ» (методичні поради, 2016) (Л. Савенкова, С. Чуканова), «Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих учених» (колективна монографія, 2017) (А. Артюхов, Р. Безус, І. Дегтярьова, С. Курбатов, Н. Сорочкіна, Т. Серьогіна, Г. Толстановова та ін.), «Академічна доброчесність у вищій освіті: місія неможлива?!» (круглий стіл, 2018) (В. Богданов, Л. Васильченко, В. Корнієнко, В. Сацук, Ю. Федорченко та ін.), «Академічна доброчесність: виклики сучасності» (збірник наукових есе учасників наукового стажування для освітян, 2020) (Н. Бойко, О. Городиська, О. Даниленко, Г. Князь, І. Рассоха, В. Удовенко та ін.) тощо.

Проте, вважаємо за доцільне продовження аналогічних досліджень. Зауважимо, що збільшення кількості праць, присвячених проблемам дотримання та пріоритетам поширення академічної доброчесності, свідчить про пильну увагу вчених до цього питання.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні академічної доброчесності як одного зі складників професійного розвитку та становлення майбутнього викладача, висвітленні освітніх напрямів роботи Донбаського державного педагогічного університету, що цілеспрямовано впливають на формування особистості фахівця вищої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для того, щоб краще зрозуміти суть, важливість дотримання академічної доброчесності науковцями, викладачами, учителями, здобувачами освіти, розглянемо її у вигляді поняття (див. таблиця 1).

Визначення	Автор
Сутність поняття академічної доброчесності (academic integrity) можна розкрити через такі ключові категорії, як: чесність (honesty), довіра (trust), справедливість (fairness), повага (respect), відповідальність (responsibility), підзвітність (accountability).	уклад. М.В. Григор'єва, О.І. Крикова, С.Г. Певко; за заг. ред. О.О. Гужви [3]
Академічна доброчесність – це усвідомлення культури поведінки в академічному середовищі та вміння чесно діяти в ньому відповідно до встановлених етичних норм та поважати наукові здобутки колег (Е. Льюїс, Т. Тротман, М. Фурнар, К. Шепард).	автори-укладачі: Л.В. Савенкова та ін. [4]
Основними складниками академічної доброчесності є повага та відповідальність. Ці чесноти мають особливе значення в умовах розвитку інтернет-середовища, де обов'язково варто звертати увагу на надійність інформаційних джерел, культуру інформаційного пошуку, академічну етику користувачів (Т. С. Менлі, Л. Н. К. Леонард, С. К. Райменшнайдер). Чеснот, які повинні бути притаманними дослідникам в епоху Інтернету: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність, проте, як бачимо, вищезгадані науковці концентруються на повазі та відповідальності (Л. Хінман).	T.S. Manly., L.N.K. Leonard [5]
Доброчесність – це висока моральна чистота, чесність.	Академічний тлумачний словник [6]
Академічна доброчесність – це відданість академічній спільноті шістьом фундаментальним цінностям: чесності, довірі, справедливості, повазі, відповідальності й мужності.	М. Лесик, А. Савченко [7]
Академічна доброчесність є способом змінити цей світ. Але спочатку змініть університет, а вже потім – світ.	Ю. Кім; ред. Т. Фішман [8]
Академічна доброчесність – інтегральна характеристика, ядром якої є те, що має на увазі увесь світ – певну моральну цілісність, як послідовність у дотриманні власних принципів, а необхідними, атрибутивними наслідками-характеристиками є гідність людини, яка прагне віднайти істину завдяки знанням, а також перформативність, віртуозність у процесі досягнення цієї мети, досконале володіння знаннями, а на цій основі – практичну успішність, досягнення прагматичної заостреності істини.	М.І. Бойченко [9]

Отже, поняття академічної доброчесності суголосне з основними етичними нормами людської поведінки, що формуються в спільноті науковців, науково-педагогічних працівників і здобувачів освіти та є запорукою довіри між членами освітньої спільноти, де кожен намагається інвестувати власне доброчесне ставлення в розвиток свого наукового середовища.

В Україні Рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти затверджено «Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності», де чітко визначено, що в університетській системі забезпечення принципів академічної доброчесності та етики академічних взаємовідносин мають бути створені логічно пов'язані між собою складники:

– нормативна база, яка на системному рівні описує механізми впровадження принципів академічної доброчесності в науковий та освітній процеси, заходи із забезпечення дотримання принципів академічної доброчесності, процедури попередження та боротьби з порушеннями принципів академічної доброчесності (Кодекс

корпоративної культури, Кодекс академічної доброчесності, Положення про групу сприяння академічній доброчесності тощо);  
– структурні підрозділи та уповноважені комісії, які забезпечують популяризацію принципів академічної доброчесності, їх впровадження в освітньо-наукову діяльність закладу вищої освіти, а також виконують наглядову та контролюючу функцію (Група сприяння академічній доброчесності, постійно чинна університетська Комісія з етики та управлінням конфліктами тощо);

– інформаційна база, за допомогою якої здійснюється популяризація принципів академічної доброчесності та підвищення рівня обізнаності всіх учасників освітньо-наукової діяльності в університеті в питаннях академічної доброчесності (сайт (рубрика сайту) «Академічна доброчесність», інформаційні та методичні матеріали, присвячені інформаційній грамотності та попередженню плагиату, масові відкриті онлайн-курси за тематикою академічної доброчесності та основ інформаційної грамотності тощо);

– інструменти контролю додержання академічної доброчесності в освітній і науковій діяльності закладу вищої освіти (ан-

кетування учасників наукового та освітнього процесів на предмет порушень академічної доброчесності, перевірка наукових, навчально-методичних, кваліфікаційних і навчальних робіт на наявність ознак академічного плагіату відповідно до створеної нормативної бази) [10].

Імовірно, що академічна доброчесність – це властивість, котра має бути притаманна науковцям, викладачам (посилання на джерела інформації в разі використання ідей, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право; надання достовірної інформації про результати досліджень та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність; контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти [11]), здобувачам вищої освіти (самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання; посилання на джерела інформації в разі використання ідей, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право; надання достовірної інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності [11]) та іншим учасникам освітньо-наукового процесу, тобто учасникам академічної комунікації. Академічно доброчесною може бути й політика університету чи іншого освітнього закладу, його кодекс честі, правила, статут, що передбачає дотримання суворих вимог, боротьбу зі списуванням, необ'єктивним оцінюванням, академічним плагіатом, фабрикацією, обманом і корупцією.

Зазначимо, що у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) (далі ДДПУ) активно проводиться робота щодо запровадження ідей академічної доброчесності.

За вдалим зауваженням упорядників «Рекомендацій для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності» [10; 12], в університеті створено та затверджено: Кодекс честі та гідності «ДДПУ», Положення про комісії з питань етики та академічної доброчесності в «ДДПУ», Положення про академічну доброчесність педагогічних, науково-педагогічних працівників та здобувачів у «ДДПУ», Положення про внутрішнє забезпечення якості освіти у «ДДПУ» тощо, які є нормативною базою системи управління якістю діяльності, містять основні поняття та корисну інформацію щодо академічної доброчесності.

Із метою контролю якості освітнього процесу та перевірки академічних текстів у «ДДПУ» запроваджено антиплагіатну систему перевірки текстових документів на унікальність засобами сервісу Unicheck. Для цього було підписано Договір про спів-

працю з антиплагіатною системою Unicheck, що діятиме до 31 грудня 2021 р. Функціонує мережевий сервіс відкритого доступу «Інституційний репозитарій» як відкритий цифровий архів інтелектуальної творчості науковців закладу вищої освіти.

Зазначимо, що викладачі кафедри педагогіки вищої школи (далі ПВШ) систематично ознайомлюють здобувачів з основними принципами академічної доброчесності під час вивчення навчальних курсів та консультацій щодо проведення наукової роботи. Питання академічної доброчесності знаходяться в центрі уваги комісії з питань академічної доброчесності (факультету та університету), що регулює процедури здійснення загального моніторингу та контролю за дотриманням членами університетської спільноти норм і принципів етики та академічної доброчесності, які постійно обговорюються на засіданнях кафедр, ученої ради факультету та університету.

Також викладачами пройдено індивідуальне навчання з питань академічної доброчесності (онлайн-курси «Академічна доброчесність»), заплановано підвищення кваліфікації за програмою «Академічна доброчесність і наукова комунікація». Завідувачка кафедри ПВШ професор Я. Топольник пройшла наукове онлайн-стажування «Академічна доброчесність» (Вищий Семінаріум Духовного університету UKSW м. Варшава, Польща).

Популяризація норм академічної доброчесності передбачає: включення до змісту освітніх компонентів «Методика й методологія наукових досліджень», «Світовий досвід та сучасні тенденції розвитку університетської освіти», «Практикум із педагогіки вищої школи», «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки, освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи») тощо питань формування культури академічної доброчесності та навичок з її дотримання; розробку методичних вказівок до написання тез доповідей та курсових робіт із дотриманням відповідних норм; розповсюдження методичних матеріалів щодо популяризації принципів академічної доброчесності, корпоративної культури та переваг чесного навчання.

На освітньо-професійних програмах для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти для формування цілісної системи знань про сучасні принципи академічної доброчесності в освітянському та науковому просторі, набуття здобувачами навичок і компетентностей щодо організації освітньої та наукової роботи, із дотриманням правил академічної доброчесності та етичних норм здійснення освітньої діяльності викладачі кафедри ПВШ викладають навчальну дисципліну «Академічна доброчесність університетської спільноти».



За порушення академічної доброчесності здобувачі ДДПУ можуть бути притягнуті до академічної відповідальності, що прописано в силабусах до кожної навчальної дисципліни в розділі «Оцінювання» в підрозділі «Політика щодо дедайнів та перескладань, академічної доброчесності, відвідування». Вона включає: повторне проходження оцінювання, повторне проходження відповідного освітнього компонента освітньої програми, позбавлення права брати участь у конкурсах на отримання стипендій, грантів тощо, відрахування із закладу освіти. Додатково університет застосовує: усне зауваження від працівника чи уповноваженого представника адміністрації (керівника кафедри, факультету тощо) та попередження про можливість притягнення до академічної відповідальності, повторне виконання завдання, зниження оцінки за виконання завдання.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, підсумовуючи вище викладене, наголошуємо, що важливість долучення освітян до заходів з академічної доброчесності є незмінною. Треба більше популяризувати академічну доброчесність та мотивувати науковців, викладачів, здобувачів вищої освіти будувати власну кар'єру за задекларованими в ній принципами, що сприятиме чіткому орієнту до сталого розвитку.

Перспективною подальших розвідок у цьому напрямку є розроблення нових підходів до навчання та викладання, що сприятимуть формуванню високої академічної культури науково-педагогічних, наукових працівників та здобувачів вищої освіти.

#### Список бібліографічних посилань

1. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства № 610 від 23.03.2021 р. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.
2. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 1 лип. 2014 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Довідник з академічної доброчесності для школярів / уклад. М. В. Григор'єва, О. І. Крикова, С. Г. Певко; за заг.ред. О. О. Гужви. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2016. 64 с.
4. Савенкова Л.В. та ін. (авт.-укл.) Навчання студентів академічної доброчесності у бібліотеці ЗВО: методичні поради. Київ: УБА, 2016. 39 с.
5. Manly T.S., Leonard L.N.K., Riemenschneider C.K. Academic integrity in the information age: virtues of respect and responsibility. *Journal of Business Ethics*, 2015. № 127. С. 579–590.
6. Академічний глумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/>
7. Лесик М., Савченко А. Академічна доброчесність в університеті: погляд і роль студентів. URL: <https://academiq.org.ua/novyny/akademichna-dobrochesnist-v-universyteti-poglyad-rol-studentiv/>
8. Фундаментальні цінності академічної доброчесності (переклад з англ) / за ред. Т. Фішмана. Університет Клемсон, 1999. 39 с.

9. Бойченко М.І. Інституційні засади академічної доброчесності: філософська та правова концептуалізація. *Філософія освіти*. 2019. № 1. С. 97–114
10. Рекомендації для закладів вищої освіти щодо роботи та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти № 11 від 29 жовт. 2019 р. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/Рекомендації-ЗВО-система-забезпечення-академічної-доброчесності.pdf>
11. Про рекомендації з академічної доброчесності для закладів вищої освіти: Лист МОН України № 1/9-650 від 23.10.2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#Text>
12. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми: Затверджено Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листоп. 2020 р. Київ: Укр. освітняськйй видавничий центр «Оріон», 2020. 66 с.

#### References

1. Professional standard for the group of professions "Teachers of higher education institutions": Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture № 610 from 23.03.2021 URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.
2. About higher education: Law of Ukraine of 01 July 2014 No 1556-VII. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukr.].
3. Grigorieva, M.V., Krykova, O.I., Pevko, S.G. (2016). Handbook of academic integrity for students. In Guzhva, O.O. (Ed.). Kharkiv: KhNU named after V.N. Karazin [in Ukr.].
4. Savenkova, L.V. & etc. (Comp.). (2016). Education of students of academic integrity in the library of HEI: methodical recommendations. Kyiv: UBA [in Ukr.].
5. Manly, T.S., Leonard, L.N.K., Riemenschneider, C.K. (2015). Academic integrity in the information age: virtues of respect and responsibility. *Journal of Business Ethics*, 127: 579–590.
6. Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language. Retrieved from <http://sum.in.ua/> [in Ukr.].
7. Lesyk, M., Savchenko, A. Academic integrity in the university: the view and role of students. Retrieved 10/04/2021, from <https://academiq.org.ua/novyny/akademichna-dobrochesnist-v-universyteti-poglyad-rol-studentiv/> [in Ukr.].
8. Fishman, T. (Ed.). (1999). *Fundamental values of academic integrity* (transl. from English). Clemson University [in Ukr.].
9. Boychenko, M.I. (2019). Institutional principles of academic integrity: philosophical and legal conceptualization. *Philosophy of education*, 1: 97–114 [in Ukr.].
10. Recommendations for higher education institutions on the development and implementation of the university system of academic integrity: *National Agency for Quality Assurance in Higher Education* No 11 of 29 October 2019. Retrieved from <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/Рекомендації-ЗВО-система-забезпечення-академічної-доброчесності.pdf> [in Ukr.].
11. Regarding recommendations on academic integrity for higher education institutions: Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1/9-650 dated 23.10.2018. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#Text> [in Ukr.].
12. Recommendations for the application of the criteria for assessing the quality of the educational program (2020): Approved by the National Agency for Quality Assurance in Higher Education on 17 November. 2020. Kyiv: Ukrainian Educational Publishing Center "Orion". 66 p.

**SAYAPINA Svetlana**

D.Sc. in Pedagogy, Associate Professor, Professor of Pedagogy of Higher School Department,  
SHEI "Donbas State Pedagogical University"

**KORKISHKO Olena**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy of Higher School Department,  
SHEI "Donbas State Pedagogical University"

**KORKISHKO Artem**

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Pedagogy of Higher School Department,  
SHEI "Donbas State Pedagogical University"

**SMOLYAR Elizaveta**

Student of the Second (Master's) Level of Higher Education Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences, Educational and Professional Program "Pedagogy of Higher School",  
SHEI "Donbas State Pedagogical University"

### **ACADEMIC INTEGRITY AS THE BASIS OF PROFESSIONALISM OF A MODERN LECTURER OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

**Summary.** The article deals with the enhancing of academic integrity at all levels of education and research, which will contribute to the formation of professionalism of lecturers and students in higher education institutions. It is emphasized that the professional community formation with the principles of academic integrity and specialists in education that support the ideas of academic integrity should be the main task of society, focused on sustainable development and inheritance.

The purpose of the article is to theoretically substantiate academic integrity as one of the components of professional development and formation of the future lecturer, highlight the educational areas of Donbas State Pedagogical University, which purposefully influence the formation of the personality of a higher school specialist.

It is shown that the logically interconnected components as regulatory framework, structural units, authorized commissions, information base, tools for monitoring academic integrity in educational and scientific activities of higher education institution should be created in the university system of providing the principles of academic integrity and ethics in academic relations. The content of work on introduction ideas of academic integrity in SHEI "Donbas State Pedagogical University" are noted (the Honor and Dignity Code "DSPU", Regulations of commissions on ethics and academic integrity in "DSPU", Regulations of academic integrity of pedagogical, scientific-pedagogical workers and higher

education seekers in "DSPU", Regulations of internal quality assurance of education in "DSPU" were created and approved). These are the normative basis of the quality management system, which contain the basic concepts and useful information on academic integrity, introduced anti-plagiarism system for checking text documents for uniqueness by means of service Unicheck and open access network service "Institutional Repository" as an open digital archive of intellectual creativity of scientists of higher education institutions, etc. The examples of Pedagogy of Higher School Department work in popularization norms of academic integrity are pointed out (online courses, virtual internships, advanced training, disciplines, course syllabi, etc.).

As a result, it is stressed on the further necessity to promote academic integrity and motivate scientists, lecturers and higher education seekers to build their career on the principles declared in it, which will contribute to a distinct guideline for sustainable development.

**Keywords:** academic mobility; higher education institution; lecturer; higher education seeker; pedagogy of higher school department.

Одержано редакцією 01.04.2021  
Прийнято до публікації 18.04.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-10-15

ORCID 0000-0003-0800-9328

**ТИМОШЕНКО Юрій Васильович**

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту,  
Черкаський Національний університет імені Богдана Хмельницького

ORCID 0000-0002-6241-5856

**ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна**

кандидатка філологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту,  
Черкаський Національний університет імені Богдана Хмельницького

УДК 378.091.113-051: 005(045)

### **РІВНІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ: ВІД ТЕХНІКИ І ТЕХНОЛОГІЇ ДО МИСТЕЦТВА І ТВОРЧОСТІ**

На основі теоретичного термінологічного аналізу й узагальнення практики застосування категорійно-поняттєвого апарату загального і освітнього менеджменту уточнено і розмежовано зміст взаємопов'язаних понять «управлінська техніка», «управлінська технологія», «мистецтво управління», «управлінська творчість», які відображають різні рівні управлінської дія-

льності керівника освітньої організації і становлять собою сутнісні характеристики його управлінської культури.

**Ключові слова:** управління; менеджмент; управлінська культура; управлінська техніка; управлінська технологія; мистецтво управління; управлінська творчість; управлінські рішення.

**Постановка проблеми.** Якщо спробувати стисло сформулювати наріжну ціль університетської підготовки менеджерів, то це буде оволодіння культурою управління, тобто сукупністю соціальних програм управлінської діяльності, поведінки й комунікацій у формі знань, умінь, норм, цінностей, ідей, технологій, досвіду та ін., що забезпечує відтворення і розвиток організацій як соціокультурних утворень. Досягнення цієї мети передбачає поміж усього іншого формування в майбутніх менеджерів здатностей «працювати» на різних рівнях управлінської культури з використанням розмаїтого інструментарію менеджменту: від управлінської техніки і технології до управлінського мистецтва і творчості.

Крім академічного сенсу, наукове препарування понять «управлінська техніка», «управлінська технологія», «управлінське мистецтво», «управлінська творчість» мають і суто практичне значення. Адже співвідношення і розрізнення корпусу зазначених феноменів уможливає їх адекватне розуміння й динамічне застосування керівниками в ході реалізації функцій менеджменту і розв'язання конкретних його завдань, найголовнішим серед яких є прийняття оптимальних управлінських рішень.

**Аналіз останніх досліджень публікацій.** І хоча перелік україномовних та іноземних праць, присвячених з'ясуванню різних аспектів управлінської культури керівників закладів освіти, кількісно і якісно розширюється, що підтверджують дослідження таких авторів, як З.В. Апевалова, Т.В. Бабенко, Т.М. Бернацька, В.С. Болгаріна, Л.В. Васильченко, С.В. Королюк та ін., утім відчутно бракує власне робіт з проблеми встановлення самостійного змістового обсягу кожного з вказаних вище понять, попри їх очевидну спорідненість.

Пам'ятаючи, що зміст того чи того поняття – це глибина проникнення у сутність явища, ним позначуваного, **мета пропонованої статті** полягає в коректному (опертому на теоретичний термінологічний аналіз й узагальнення практики застосування категорійно-поняттєвого апарату освітнього менеджменту) уточненні, співвідношенні і розмежуванні взаємопов'язаних понять «управлінська техніка», «управлінська технологія», «мистецтво управління», «управлінська творчість», які відображають різні рівні управлінської діяльності керівника освітньої організації і становлять сутнісні характеристики його управлінської культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Задля формування цілісної наукової картини феномену управлінської культури керівника закладу освіти будемо

спиратися на фундаментальний постулат логіки, згідно з яким «... мати поняття про предмет – це знати, які ознаки йому притаманні, в яких зв'язках і відношеннях він перебуває з іншими предметами, чим від них відрізняється» [1, с. 137]. Щонайперше в цьому контексті потребує прояснення часто вживане в теоретичному і практичному дискурсах поняття «мистецтво управління», оскільки саме воно нерідко побутує як синонім управлінської культури або ж має дещо розпливчастий зміст, пов'язаний з його нечітким термінологічним статусом.

Уже навіть побіжний аналіз цього поняття в науково-дидактичній літературі з питань управління виявляє термінологічну незакріпленість його змісту, наявність значної кількості тлумачень. Скажімо, у книзі А.Г. Хоронжого [2], котра містить окремий розділ для висвітлення поняття мистецтва управління, цим поняттям названо: 1) «творче, майстерне вміння керувати персоналом» [2, с. 6]; 2) «досконале вміння суб'єкта управління вилити на його об'єкт»; 3) «вміння працювати через інших людей, а не лише виконувати роботу самому»; 4) вміння «думати, передбачувати, планувати, організовувати і оцінювати результати діяльності» [2, с. 69]. Також індикаторами і водночас джерелами мистецтва управління А.Г. Хоронжий вважає ще низку умінь керівника, як-от: відчуття морального духу в колективі, спілкування з працівниками, досягнення взаєморозуміння з підлеглими, здійснювання продуманого керівництва, зацікавлення потребами й інтересами працівників, поліпшення (вдосконалювання) керівництва та ін.

Таким чином, в основу визначення мистецтва управління зазвичай кладуть комплекс умінь керівника.

Проте нам більше імponує своєю змістовою єдністю і обґрунтованістю тлумачення поняття «мистецтво управління», яке пропонує А.В. Шегда. Атрибутивною ознакою феномену мистецтва управління він вважає поєднання об'єктивного та індивідуального в діяльності керівника. Своє бачення цього феномену А.В. Шегда аргументує так: «Найважливішу роль в ефективній діяльності менеджера відіграє мистецтво управління, що поєднує в собі об'єктивне та індивідуальне в його діяльності й підкоряється законам творчості. <...> Люди, які працюють в організаціях і з організаціями, – це головний фактор, урахування якого вимагає не лише використання наукового підходу, а й мистецтва його використання в конкретних ситуаціях. Адже кожний працівник має свій особливий характер, свою систему цінностей та мотивів до праці тощо. <...> Такий підхід дає змогу поєд-

нати теорію і мистецтво управління в єдиний процес, який вимагає не лише постійного поповнення наукових знань, а й розвитку особистих рис менеджерів, їхньої здатності використовувати знання в практичній роботі» [3, с. 31].

Власні багаторічні спостереження за діяльністю успішних керівників переконують у цілковитій слушності того, що фундаментальною основою їхнього мистецтва управління виступає зрілість інтегральної компетентності, на чому наголошував ще Платон у своїх філософських діалогах про державу, владу й управління. При цьому під компетентністю видатний мислитель античності розумів усебічну освіту й спеціалізований вишкіл. До того ж керівник, за Платоном, неодмінно повинен володіти фактуальним знанням і практичним досвідом, що становлять так зване особистісне знання, бути обдарованим мудрістю, однією з особливих форм якої є практична проникливість, котра проявляє себе в ході оцінювання конкретних ситуацій і фактів. Але й цього, вважав Платон, замало для справжнього керівника; йому потрібно також постійно вдосконалюватися в управлінській діяльності, досягаючи дедалі вищих стандартів довершеності [4, с. 100–103].

З таких уявлень про мистецтво управління, поширених у теоріях соціального управління й менеджменту, можна зробити висновок про очевидну спорідненість цього поняття з терміном «управлінська культура», однак не про їх взаємозамінюваність.

На наш погляд, мистецтво управління органічно входить у поняття управлінської культури, яка є більшим за змістовим обсягом і компонентним складом явищем. Ще одним аргументом на користь такого твердження може слугувати те, що мистецтво управління з-поміж усього іншого являє собою «сукупність прикладів, зразків або еталонів умілого розв'язання управлінських проблем на різних рівнях» [5, с. 677].

На основі цих та інших (близьких до них) визначень мистецтва управління можемо констатувати найголовніші його маркери – розпізнавальні ознаки (мітки, сигнали). До них ми будемо відносити ознаки, які характеризують сам процес виконання управлінських дій і ведуть до його якісного результату. Це: 1) майстерність (вправне, уміле, досвідчене виконання дій); 2) творчість (виконання-творення нового, розвиток, примноження вже існуючого, нестандартне розв'язання управлінських та інших проблем); 3) досконалість (таке виконання дій, яке відповідає необхідному (бажаному) ступеню довершеності); 4) взірцевість (виконання дій, що вартє наслідування, слугує зразком, еталоном, мірилом).

Беручи до уваги вказані ознаки мистецтва управління ми пропонуємо називати цим поняттям досконале, взірцеве виконання управлінських дій, що досягається завдяки майстерності і творчості керівника.

Варто зазначити, що досягнення успіху в менеджменті сьогодні якраз і пов'язують з управлінням як мистецтвом, а саме діями керівника, котрі, як слушно пише О.С. Виханський, авторитетний фахівець у сфері економіки й менеджменту, «повинні бути, радше, мистецтвом, відрізнитися оригінальністю і навіть унікальністю, т.т. втілюватися найчастіше “по-іншому”» [6, с. 33–40].

З таких уявлень щодо мистецтва менеджменту як майстерного, творчого, досконалого, взірцевого володіння вміннями управляти висновується теза про нерозривну єдність управлінського мистецтва і управлінської культури, про залежність останньої від першого і навпаки.

Розкриття сутності і мистецтва управління, і управлінської культури було б неповним, якби ми свідомо оминули б дослідницькою увагою пов'язане з ними обома поняття «технологія управління». Тим більше це необхідно зробити хоча б тому, що подекуди всі ці поняття, а особливо поняття «мистецтва управління» і «технологія управління», ототожнюють. І тут немає нічого дивного. Щоб переконатися у сказаному достатньо звернутися до етимології слова мистецтво, що в грецькій мові аналогічне поняттю «*techne*». Однак, крім мистецтва, *techne* означає споріднені з ним поняття «майстерність», «ремесло». Тож мають сенс дослідники технологій у галузі освіти І.А. Зязюн, С.О. Сисоєва, І.О. Титаренко, коли цим поняттям позначають «мистецтво володіння процесом», що «завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) і умов» [7, с. 73], й саме слово «технологізація» перекладають як «наука про майстерність» [8, с. 22].

Відзначаючи очевидну близькість понять «мистецтво управління» і «технологія управління», ми вважаємо їх не тотожними. Бо, якщо мистецтво управління становить, як було показано вище, єдність управлінської теорії і практики, об'єктивного й індивідуального в діяльності керівника, то технологія управління, за визначенням згаданого Ю.І. Палехи, – «це поєднання кваліфікаційних навичок, інфраструктури і відповідних професійних знань керівника, необхідних для здійснення перетворень, матеріальних і трудових ресурсів. Це стратегія – тактика – техніка задіяних сил, засобів, методів на всіх етапах управлінського циклу» [9, с. 156].

Основою технологічного аспекту культури управління Ю.І. Палеха визнає процес підготовки, прийняття і реалізації управлінських рішень. Справді, з таким твердженням можна погодитися з огляду на одну прикметну обставину: прийняття управлінського рішення – базова і найскладніша функція менеджменту, що охоплює всі етапи управлінського циклу, про який пише дослідник, пояснюючи сутність технології управління. Але прийняття рішення, а тим паче його реалізація – це щось значно більше, ніж просто функція (хоч і головна) менеджменту. Це наріжна характеристика управлінської діяльності загалом і діяльності керівника зокрема.

Управлінський досвід переконує, що для прийняття рішень керівникові замало спеціальної (технологічної) підготовки в цій важливій царині менеджменту. Тому що ефективне рішення – це мірило особистісних і професійних якостей, компетентностей керівника, його готовності управляти, а отже, брати на себе відповідальність.

Прийняття управлінських рішень як комплексна проблема менеджменту передбачає оволодіння не тільки технікою і технологіями управління, не тільки мистецтвом управління, а тим, що в теорії заведено називати культурою управління й управлінською культурою керівника. Лише керівник, який володіє управлінською культурою, здатний опанувати і застосувати на практиці системний метод підходу до розв'язання управлінських завдань, тобто прийняття рішень.

Що це означає для керівника блискуче, зі знанням управлінської справи і методології системного підходу розкрив свого часу академік В.Г. Афанасьєв у непересічній монографії «Суспільство: системність, пізнання і управління». «Це означає вміння: бачити систему в цілому, в єдності її компонентів і функцій, внутрішніх і зовнішніх взаємодій; точно сформулювати мету, яка стоїть перед системою, і комплекс засобів для її досягнення; із багатьох завдань на кожному етапі руху системи вибрати головну, «критичну», розв'язання якої слугує розв'язанню інших завдань; розробляти різні варіанти досягнення цілей, шляхів розв'язання завдань, урахувавши конкретні особливості системи; працювати з верхніми рівнями інформації, узагальнювати її, вибирати оптимальний варіант розв'язання завдання, не боятися відповідальності, а часом і ризику прийняти велике, відповідальне рішення і т.д.» [10, с. 417–418].

Цей розлогий пасаж із праці філософа В.Г. Афанасьєва ми дозволили собі процитувати без скорочень з дуже простої причини: дивовижно точного і місткого охоп-

лення особливостей управління як виду діяльності, пов'язаних з прийняттям і реалізацією управлінських рішень.

Якщо виходити з міркувань, що прийняття рішень – суть управлінської діяльності (Г. Саймон), що ефективність менеджера визначається ефективністю прийняття ним рішень і, нарешті, що «ціль науки управління, – як її визначають М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, – підвищити організаційну ефективність через підвищення здатності менеджерів приймати об'єктивні рішення у винятково складних ситуаціях» [11, с. 179], то можна припустити думку про наявність відповідного потенціалу саме в культурі управління та її конкретному втіленні – управлінській культурі керівника.

Подібне припущення ми робимо на підставі того, що управлінська культура керівника як цілісне, системне, динамічне утворення інтегрує для розв'язання управлінських завдань в певних ситуаціях (типових і нетипових, ординарних і екстраординарних), в умовах визначеного чи невизначеного середовища, чи середовища ризиків) його якості (когнітивні, емоційно-вольові, духовні, моральні, естетичні, фізичні), знання, уміння, досвід, загальні і професійні компетентності, цінності, розуміння, охоплює техніку, технології і мистецтво управління, – словом усе те, що забезпечує ефективне прийняття й успішну реалізацію управлінських рішень.

Оскільки реалізація рішень неможлива без виконавців (об'єкта управлінського впливу), то якраз від таких людиноцентризованих елементів управлінської культури, як лідерство, поведінка керівника, його ставлення до людей, взаємовідносини з підлеглими, стиль керівництва, комунікації та спілкування, етика й етикет, уміння мотивувати і стимулювати колектив і формувати команди, заражати й насажувати власним прикладом і т.д., залежить кінцевий результат імплементації будь-якого рішення, а отже, розв'язання управлінського завдання.

Управлінська технологія як процес, методологія діяльності обов'язково передбачає володіння сукупністю засобів і прийомів для досягнення певного результату. Таку систему конкретних засобів, прийомів, операцій і необхідних для їх застосування навичок керівника відповідного рівня його майстерності ми будемо називати управлінською технікою, яка завжди пов'язана з практичною стороною (виконанням) управлінських завдань.

Володіти управлінською технікою означає знати процес виконання (як треба зробити і за допомогою чого). Ось чому німецький мислитель-екзистенціаліст К. Ясперс

дуже влучно підмітив, що техніка – це сукупність дій обізнаної людини (особи, яка знає). Порівняно з технікою, яка виявляє себе як реальний процедурний процес у технології, остання є більш теоретичним, методологічним конструктом. Прикметно, що ще Аристотель убачав у техне одну із форм входження в контакт з реальністю, як на це вказують К. Мітчам і Е. Шатцберг [12, с. 33–34].

Якщо зважати на греко-санскритську етимологію слова «техне», то воно зрідні ремеслу, а саме теслярству, столярній справі. Сутність ремесла (техніки) стає більш зрозумілою у зіставленні з іншим поняттям, яке ми використовуємо для характеристики управлінської культури, – мистецтва. Різницю між ремеслом і мистецтвом проникливо схопила М. Тетчер, заваживши, що «мистецтво і ремесло в певному сенсі синоніми. Однак останнє має більш практичний смисл, позначаючи радше діяльність, а не мистецтво впливати на напрям думок ...» [13, с. 15].

Щодо «технології», то найбільш близьким до нашого розуміння цього поняття є визначення, котре йому дає В.Г. Горохов: «Це уявлення процесу діяльності, у ході якого її вихідний матеріал перетворюється в результат, продукт» [14, с. 123]. І коментує його так: «Людина на початку своєї діяльності повинна мати образ, модель не тільки об'єкта, що містить у собі уявлення про вихідний матеріал діяльності і про її результат, але і технології такого перетворення. Образи й моделі об'єкта змінюються в ході діяльності, а сама діяльність може бути представлена як послідовна зміна моделей об'єкта. Це і є технологія діяльності в найширшому сенсі» [14, с. 123].

Зазвичай використання керівником управлінських технологій для розв'язання завдань управління спирається на дотримання стандартизованих і алгоритмізованих дій, залучення визначених ресурсів і т.д. Натомість мистецтво управління (в сучасному розумінні цього поняття), яке поєднує в собі знання, досвід, інтуїцію, талант, а ще більшою мірою творчість виводять управлінську діяльність з прокрустового ложа усталених підходів, схем, шаблонів, стереотипів, тривіальних рішень.

Керівник як суб'єкт управління у взаємодії з об'єктом управління проявляє різний характер і ступінь активності (внутрішньої, або психічної, і зовнішньої, або поведінкової). У ході взаємодії з об'єктом суб'єкт управління, з одного боку, адаптується до нього, а з другого боку, перетворює його. В останньому випадку й маємо таку характеристику управлінської культури керівника, як творчість – активність суб'єкта, спрямовану на перетворення, удосконалення об'єкта, результатом чого є

створення нового середовища, оригінального результату, досягнення, змін.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, проведене дослідження показало, що управлінська культура керівника передусім виявляється в тому, як він виконує (розв'язує) управлінські завдання, які техніки, технології управління застосовує, який ступінь майстерності, або мистецтва при цьому демонструє, як і в чому реалізує власний творчий потенціал.

При цьому, як бачимо, поняття «техніка», «технологія», «мистецтво», «творчість» виступають, по суті, рівнями прояву управлінської культури, даючи цілісне уявлення про неї.

Аналіз змісту понять «управлінська техніка», «управлінська технологія», «мистецтво управління», «управлінська творчість» засвідчив їх термінологічну неусталеність, різний обсяг змісту, що вкладається в них. Водночас впадає в око їх системна взаємопов'язаність, спорідненість із управлінською культурою. А тому лише в контексті останньої можливе їх адекватне розуміння і коректне застосування на практиці освітнього менеджменту і в галузі професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти.

Володіння динамікою «переходу» в конкретних ситуаціях управління від рівня техніки (ремесла), технології до мистецтва і творчості перетворюють менеджера на справжнього керівника (очільника) освітньої організації. Звідси само собою постає питання про необхідність подальшого монографічного розгляду кожного із зазначених рівнів управлінської діяльності. Адже, зрештою, від теоретичного розв'язання цього питання значною мірою залежатиме і його практична реалізація, а отже, і підвищення ефективності управління освітою.

#### Список бібліографічних посилань

1. Конверський А.Є. Логіка: підручник. 2-ге вид., виправл. Київ: Київський університет, 2017. 391 с.
2. Хоронжий А.Г. Основи соціального управління: курс лекцій: навч. посіб. Львів: Магнолія плюс, 2006. 220 с.
3. Шегда А.В. Менеджмент: підручник. Київ: Знання, 2004. 687 с.
4. Скірбекк Г., Гільє Н. Платон-Идеальное государство: образование и вся власть «экспертам». История философии. Под ред. С.Б. Крымского. М.: ВЛАДОС, 2008. С. 86–114.
5. Тайлор Э.Б. Первобытная культура [пер. с англ.]. М.: Политиздат, 1989. 573 с.
6. Виханский О.С. Концептуальное изменение бизнес-образования. *Проблемы теории и практики управления*, 2014. №10. С. 33–40.
7. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2001. Вип. 1. С. 73–85.
8. Сисоева С.О., Титаренко І.О. Сучасні підходи до визначення педагогічних технологій. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія* / С.О. Сисоева, А.М. Алексюк П. М. Воловик та ін.; за ред. С.О. Сисоевої. Київ: ВІПОЛ, 2001. С. 13–53.



9. Палеха Ю.І. Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури: навч. посіб. Київ: Вид-во Європ. ун-ту, 2002. 337 с.
10. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981. 432 с.
11. Садковий В.П., Назаров О.О., Домбровська С.М., Харченко А.О. Культура управління: монографія. Харків: НУЦЗУ, 2018. 218 с.
12. Mitcham C., Schatzberg E. Defining Technology and the Technological Sciences. *Philosophy of Technology and Engineering Sciences: Handbook of the Philosophy of Science*. In A. Meijers (Ed.). Amsterdam, 2009. Vol. 9. P. 33–34.
13. Тэтчер М. Искусство управления государством. Стратегии для меняющегося мира [пер. с англ.]. М.: Алыгана Паблишер, 2003. 504 с.
14. Горохов В.Г. Понятие «технология» в философии техники и особенность социально-гуманитарных технологий. *Эпистемология и философия науки*, 2011. Т. 28. №2. С. 110–123.
7. Zyazyun, I.A. (2001). Technologization of education as a historical continuity. *Continuing professional education: theory and practice*, 1: 73–85.
8. Sysoeva, S.O., Tytarenko, I.O. (2001). Modern approaches to the definition of pedagogical technologies. *Pedagogical technologies in continuous professional education: monograph* (pp. 13–53). [S.O. Sysoeva, A.M. Aleksyuk P.M. Volovik and others; In S.O. Sysoeva (ed.)] Kyiv: VIPOL.
9. Palekha, Yi.I. (2002). Keys to success, or organizational and managerial culture: textbook. Kyiv. 337 p.
10. Afanasyev, V.G. (1981). Society: system, cognition and management. Moscow. 432 p.
11. Sadkovy, V.P., Nazarov, O.O., Dombrovskaya, S.M., Kharchenko, A.O. (2018). Culture of management: monograph. Kharkiv. 218 p.
12. Mitcham, C., Schatzberg, E. (2009). Defining Technology and the Technological Sciences. *Philosophy of Technology and Engineering Sciences: Handbook of the Philosophy of Science*. In A. Meijers (Ed.). Amsterdam, 9: 33–34.
13. Thatcher M. (2003). The art of government. Strategies for a changing world. In E. Kharitonova (Ed.). Moscow. 504 p.
14. Gorokhov, V.G. (2011). The concept of “technology” in the philosophy of technology and the peculiarity of socio-humanitarian technologies. *Epistemology and philosophy of science*, 28(2): 110–123.

#### References

1. Konversky, A.E. (2017). Logic: a textbook. Kyiv. 391 p.
2. Khoronzhiy, A.G. (2006). Fundamentals of social management: a course of lectures. Lviv. 220 p.
3. Shegda, A.V. (2004). Management: a textbook. Kyiv. 687 p.
4. Skirbeck, G., Guille, N. (2008). Plato – The ideal state: education and all the power of “experts”. *History of Philosophy*, Moscow. 86–114.
5. Taylor, E.B. (1989). Primitive culture. Moscow. 573 p.
6. Vikhansky, O.S. (2014). Conceptual change of business education. *Problems of management theory and practice*, 10: 33–40.

#### TYMOSHENKO Yurii

PhD in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor of Pedagogical Sciences, Educational and Socio-Cultural Management Department,  
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

#### ZAVHORODNYA Larysa

PhD in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor of Pedagogical Sciences, Educational and Socio-Cultural Management Department,  
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

#### LEVELS OF MANAGEMENT CULTURE OF THE MANAGER OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT: FROM TECHNICS AND TECHNOLOGY TO ART AND CREATIVITY

**Summary.** Introduction. Because the cornerstone of managers' university training is to master the culture of management, i.e. a set of social programs of management, behavior and communication in the form of knowledge, skills, norms, values, ideas, technologies, experience, etc., which ensures the reproduction and development of organizations as sociocultural entities. Achieving this goal involves, among other things, the formation of future managers' ability to “work” at different levels of management culture using a variety of management tools: from management techniques and technology to managerial art and creativity. The need to solve the problem outlined in the title of the article, apart from the academic meaning, is of purely practical importance. After all, as it is emphasized in the article, the ratio and distinction of these phenomena allows their adequate understanding and dynamic application by managers in the implementation of management functions and solving its specific tasks, the most important of which is making optimal management decisions.

The aim of the proposed article is to correctly clarify, correlate and differentiate the interrelated concepts of “management technics”, “management technology”, “art of management”, “management creativity”, which reflect different levels of management of the head of educational organization and are essential characteristics of his management culture.

Methods: achieving the goal involved the application of theoretical terminological analysis and generalization of the practice of application of the categorical-and-conceptual apparatus of educational management in the context of the management culture of heads of educational institutions.

Results. The study showed that the manager's managerial culture is primarily manifested in how he/she performs (solves) management tasks, what techniques,

management technologies he/she uses, what degree of skill, or art demonstrates how and in what he/she realizes his/her own creative potential.

In this case, as it is confirmed in the work, the concepts of “technique”, “technology”, “art”, “creativity” are, in fact, the levels of manifestation of management culture, giving a holistic view of it.

Analysis of the content of the concepts “management technique”, “management technology”, “art of management”, “management creativity” showed their terminological instability, the different amount of content invested in them. At the same time, their systemic interconnectedness and kinship with the management culture is striking. Therefore, only in the context of the latter it is possible to adequately understand them and correctly apply them in the practice of educational management and in the field of professional training of future heads of educational institutions.

Mastering the dynamics of the “transition” in specific management situations from the level of technology (crafts), technology, to art and creativity turn the manager into a real leader (head) of the educational organization. This raises the question of the need for further monographic consideration of each of these levels of management. After all, the practical solution of this issue will largely depend on its practical implementation, and hence on improving the efficiency of education management.

**Keywords:** management; management culture; management equipment; management technology; art of management; managerial creativity; managerial decisions.

Одержано редакцією 26.04.2021  
Прийнято до публікації 19.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-16-25

ORCID 0000-0002-6574-1673

**VOVK Olena**

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,

Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language,

Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

УДК 378.091.33-028.17:811(045)

**ENHANCING LISTENING COMPREHENSION COMPETENCE:  
THEORETICAL PREMISES AND PROCEDURE**

*The article seeks to understand the intricate nature of listening comprehension, which largely depends on the specific features of spoken language. It proves that the effective listening process requires definite listening skills (recognition, identification, and selection), and different types of knowledge. The obtained results indicate that the ways of processing incoming information fall into two broad categories: bottom-up and top-down. The former implies using knowledge about sounds and word meanings, which helps to assemble the understanding of what the learner hears. The latter derives from utilizing the listener's prior knowledge and their own experiences to comprehend the received input. The paper also reveals that a combination of live listening as well as extensive and intensive types of listening may appear fruitful in fostering oral comprehension competence. With the intention to demonstrate the practical validity of the exposed theoretical grounds, a corresponding methodology of shaping listening comprehension competence among students has been devised. The methodology encompasses three coherent stages (pre-listening, in-while listening, and after-listening), each of which is realized with a set of relevant activities that aim at simulating efficacious real-life communication. The proposed activities comprise semi-communicative and communicative tasks, which are elucidated and exemplified in the study.*

**Keywords:** alien auditory competence; listening skills; methodology of developing auditory competence; system of activities.

**Introduction.** It is increasingly recognized that being one of the most crucial aspects of foreign language (FL) acquisition listening comprehension (LC) yet remains deficient in support; on the other hand, it is at the core of many debated issues in the areas of bilingual education and FL pedagogy. This can be accounted for by constant accumulating the data that prove the significance of LC. The evidence seems to be cogent that LC should be prioritized in the process of FL acquisition. Consequently, it will be plausible to premise that a considerable amount of research needs to be undertaken in this domain, since the generating interest in the subject under investigation still raises a sufficient number of controversies.

**Purpose.** This paper explores the general features of alien auditory competence—a key axis around which this study is formed. It

also synthesizes the basic strategies of LC, which may promote gradual development of this integrated ability. Furthermore, the article demonstrates the succession of acquiring listening comprehension competence (LCC) by students of bilingual pedagogy and provides a system of diversified communicative and cognitive activities, devised specifically for this purpose. Next, it exhibits the results of the pedagogical experiment aimed at validating the efficacy of the constructed methodology and proposes implications for further research in this field.

**Theoretical background.** A number of scholars address the issue of LC and consider it from various angles and perspective. Specifically, O. Bigich, S. Brown, and G. Buck highlight the role of LC in FL acquisition; J. Field, K. Lems, N. Osada, and P. Ur generalize the basic features of LC as a complex automatic activity, which involves a set of skills (perception, recognition, comprehension, and processing); J. Gary, J. Miller, and O. Vovk establish the fundamentals of listening (auditory capacity, memory, attention, information analysis, probabilistic anticipation, and terminal synthesis); R. Blair, A. Case, T. Derwing, and O. Matsnyeva identify difficulties of LC (complexity of the input, conditions of listening, speaker's individual characteristics, the content of a message); M. Bingol, J. Rubin, and M. Wilt single out the strategies of enhancing LCC (metacognitive, socio-affective, and cognitive); J. Harmer, W. Rivers, L. Vandergift devise specific tasks and activities aimed at fostering LCC.

**Statement of the Problem.** Despite a substantial interest in the issue under discussion, most of the research in this field is aimed at solving one particular problem, which opens a perspective for a systematic investigation in the area. One way to solve this problem involves employing the communicative and cognitive approach, which implies developing not only receptive and productive skills and abilities of students but also their mental capacities. The basic principles of this approach are realized via corresponding methodology and activities proposed in this study.



**Methods.** The efficiency of the proposed framework and methodology was proven in a pedagogical experiment adapted for the students majoring in bilingual pedagogy (they were split up into experimental and control groups). The experiment was meant to expose how the designed methodology can promote achieving the high level of LCC. In the course of preparation for the experiment, it was hypothesized that obtaining a sought-for level of LCC was possible provided that the process of teaching English communication were built in accordance with the basic premises of the communicative and cognitive approach, and incorporated a system of corresponding activities specifically designed for this purpose.

The pivotal tasks of the experiment were: to single out the criteria for evaluating the initial and acquired levels of students' LCC; to devise pre-experimental and post-experimental tasks in order to objectively assess the acquired level of LCC; to conduct pre-experimental testing aiming at establishing the initial level of students' LCC. The level of acquired LCC was assessed pursuant to the worked out criteria (eliciting the meanings of the unfamiliar lexical units, performing the information analysis, identifying the logical sequence of the events in the text, anticipating the content of the text, elucidating the main idea of the input, briefing the gist of the perceived message). The criteria corresponded to the syllabus of the English language for universities and the relevant curriculum. The materials for pre- and post-experimental testing were analyzed and assessed according to the singled out criteria. That enabled objectivity in determining a level of students' LCC before and after the training. The activities that comprised pre- and post-experimental testing were communicative and cognitive in nature and devised on authentic teaching materials.

The results of the experimental training in LC revealed positive dynamics of advancing students' FL proficiency in general and their LCC in particular. The positive results of the pedagogical experiment exposed a sufficient progress in acquiring the sought-for level of LCC and displayed a considerable rise of communicative and cognitive skills and abilities of the learners. The level of their LCC increased from 72 to 94 points. The increase in the qualitative index of acquired LCC in experimental groups on average amounted 22 points.

The experimental training demonstrated the efficiency of the constructed methodology. The results were obtained through numerous communication activities, quizzes, the viva voce and written examination taken

by the students of experimental groups, and through questionnaires filled out by the learners who attended the training course and participated in the experiment.

**Results and Discussion.** This section of an article examines the complex nature of auditory comprehension. It defines LC as a receptive and cognitive process and singles out the main characteristic features of this specific activity.

According to current research on oral comprehension, adults spend 40–50% of communication time listening. It means that students are involved in this activity more often than in other forms of oral communication inside and outside the classroom [1, p. 3]. However, in most of the previous studies LC has frequently been viewed as a secondary skill necessary for FL acquisition. Anyway, due to the results of the investigations carried out recently, LC is now recognized as the most important aspect of the process of learning a FL.

Authoritative scholars J. Asher, J. Brown, H. Byrnes, R. Carver, B. Goss, S. Graham, R. Lund, J. Morley, J. Richards, R. Steinberg, L. Vandergrift et al. provided an integrated view and a diversified definition of auditory comprehension, identifying it as a complex, active process of interpretation, in which listeners match what they hear with what they already know [2], the ability of one individual perceiving another individual via sense, aural organs, assigning a meaning to the message and comprehending it [3, p. 54], and a highly complex problem-solving activity [4, p. 2].

To better penetrate into the nature of LC, it is essential to singularize the specific features of spoken language. This should be done in order to avoid the potential difficulties, which may arise during oral language comprehension. Firstly, speech is time-bound, dynamic and transient: the spontaneity, real-time nature of spoken language and its speed may hinder the process of understanding, since it is not always possible to listen to the text several times in order to better comprehend it. Moreover, the participants are likely to rely on such extralinguistic clues as a facial expression and a gesture. Secondly, perception and comprehension of aural speech requires its automatic processing: it means that the listening procedure must be almost entirely automatic, which enables speech understanding [2]. Finally, spoken language differs from written language by its stylistic coloring and the usage of particular elements, such as slang, dialects, contracted forms and the like [3, p. 59]. On balance, the above mentioned factors may complicate the process of LC.

Though it might seem self-evident, the ability of LC which is acquired more or less unconsciously in the native language (just by being around and interacting with people who speak it) encompasses a number of complex skills that are mastered without considerable attention to it. Thus, among high level skills of LC the following may be distinguished [5, pp. 49–51]: the ability to indicate which spoken sounds are meaningful parts of language and which are not; the phonological awareness (the ability to recognize the sounds of speech); the ability to detect key words, such as those identifying topics and ideas as well as sentence constituents: the subject, the predicate, the object, prepositions, and the like; the recognition of the reduced forms of words, typical word-order patterns, vocabulary, grammatical word classes, basic syntactic patterns and cohesive devices; the ability to recognize the stress and intonation patterns of English words.

Once LC skills are identified and LC is defined as an active process, it is relevant to consider the types of knowledge used in listening. Analyzing how the language comprehension system works, researchers indicate that in this process both linguistic and non-linguistic knowledge is involved. The former may be of different types, but among the most important ones are phonology, lexis, syntax, semantics and discourse structure. The latter is knowledge about the world and how it works [6, p. 18].

Complementary to the aforementioned there has been much debate about how knowledge can be applied to the incoming sound, and in the forefront of the polemic two most authoritative views can be traced: the bottom-up view and the top-down view, elaborated by L. Vandergrift [2, p. 170]. Specifically, **bottom-up** processing means that using the information about sounds and word meanings helps to assemble the understanding of what the learner hears. However, there are some serious problems with the suggested view, since processing different types of knowledge does not occur in a fixed sequence, but rather simultaneously, in any convenient order. In **top-down** processing it is assumed that the learner utilizes his prior knowledge and his own experiences to understand new information. In fact, these types of knowledge are capable of interacting and influencing each other. The point is that LC is the result of an interaction between a number of information sources, which include the acoustic input, different types of linguistic knowledge, details of the context, and general world knowledge. It is apparent, that it is most appropriate to consider the

process of listening as interactions between top-down and bottom-up processing.

It is worthwhile to examine the kinds of listening, which assist students to gain valuable language input. Turning to J. Harmer, one finds out that LC is the combination of extensive and intensive listening material. These both types are especially important since they provide the perfect opportunity to hear voices other than the teacher's, enable students to acquire strong speech habits as a result of spoken English they absorb, and help to improve their own pronunciation [7, p. 228].

Commonly, **extensive listening** (where a teacher encourages students to choose for themselves what they are going to listen to and do so for pleasure and general language improvement) can have a dramatic effect on a student's FL learning. The data indicate that the motivational power of such an activity increases drastically, and this fact should not be underestimated. The material for extensive listening can be found from a number of sources: audio versions of books, recordings of authentic materials (such as songs, short videos or films), and audio course books. In order to foster extensive listening, teachers can have students perform various tasks, for instance: *to fill in the report forms listing the topic, to summarize the content of the recording, to write comments on cards or a student web site*, in other words—to give students more reasons to listen [7, p. 229].

Another type of listening which is prevalent in the classroom—**intensive listening**—usually requires employing taped materials. The issue that needs to be addressed here is the number of times the listening material can be replayed. This remains a perennial problem and scholars view the question differently. So, if the students are to get the maximum benefit from a listening, then the text should be replayed two or more times [8, p. 305]. J. Field suggests that students profit more from a lot of listening rather than from a long pre-listening phase followed by only one or two exposures to the listening text [9, p. 58]. Nevertheless, multiple listening is beneficial when teaching only writing or speaking, but proves harmful when it comes to the development of LC. P. Ur rightfully points out that in real life discourse is rarely repeated, and suggests, therefore, that one of the tasks is to encourage students to get as much information as it is possible from a single hearing [10, p. 108]. However, a popular way of ensuring genuine communication is **live listening** where the teacher and/or the visitors talk to the students. Live listening can take the following forms [7, p. 231] (1) the teacher's reading aloud (it allows to

hear the spoken version of written text, and can be extremely enjoyable if the teacher does it with conviction and style); (2) story-telling (at any stage of the story students can be requested to predict what is coming next, or be asked to describe people in the story, or pass comment on it in some other way); (3) interviews (quite a motivating activity since students themselves think up the clarification questions and, consequently, are eager to listen for answers); (4) conversations (inviting colleagues to come to one's class and hold a conversation with them—about English or any other subject; students then have a chance to watch the interaction as well as listen to it).

Besides audio materials students can also listen while watching film clips on video, DVD or online. Especially fruitful may appear news bulletins, since they provide learners with both social experience and authentic language. In the first place, while watching, students see 'language in use' with the whole lot of paralinguistic behavior. In the second place, students associate the process of watching something with watching a film at home. This brings relaxation, so English instructors should provide students with enough viewing and listening tasks so that they give their full attention to what they are hearing and seeing. Finally, it is worth remembering that students can watch a huge range of film clips on the Internet, finding something up to their age and taste [8, p. 308]. The indications are therefore that the combination of the described above types of listening is likely to turn out to be the most appropriate way to encourage students to listen.

In conclusion, it is evident that LC is predominant in the process of FL acquisition. Even though LC was not recognized as a sufficient facet of language learning in the past, now its relevance is taken into account by many scholars. It is true, that listening is vital in language learning since it provides input for the learner. Yet, despite a gradually increasing acceptance of it, LC remains the field, where much work remains to be done.

The comprehensive methodology, which encompasses definite interrelated stages and a well-rounded system of specialized activities for enhancing LCC is discussed in the second section of this study.

In order to develop LCC students are supposed to progress through definite stages. O. Vovk provides a lucid division of activities to be accomplished at different phases of work with an audio text. Commonly, this procedure encompasses three coherent **stages** [11, p. 203]: 1) pre-listening: listening with a purpose, brain storming, and preparing for fur-

ther activities; 2) in-while listening: the actual process of listening; 3) after-listening: checking the understanding of the received information and preparing for speaking. Before describing the specificity of mental and communicative operations of each stage, it is pertinent to emphasize that the teacher should first assess the students' listening skills and then provide them with appropriate assignments. To evaluate students' skills, after listening to the text the suggested tests might be congruous:

– *Name some facts you remember from the text.*

– *Summarize the main ideas of the information.*

– *Formulate the thesis of the received message.*

– *Brief the gist of the text.*

– *You will hear the radio interview about high-achieving teenagers. For questions 1-10 complete the given sentences.*

– *You will hear five different people talking about their jobs. Do the multiple choice test.*

Now it would be logical to go on to specify in a cursory way the stages of developing LCC. The first—**pre-listening**—stage implies equipping the students with preliminary instructions as to the text perception, identifying the subject matter of the text, overcoming difficulties that teacher-trainees may encounter while receiving the incoming information (e.g. checking the understanding of sentences containing polysemantic words, idioms, and tricky phrases; explaining unknown grammatical structures used in the text; listening to and translating the isolated fragments of the text, etc.).

It is relevant to highlight at this phase the importance of the introductory pre-listening instructions aimed at providing students with motivational and organizational setting for a certain activity. C. Paulston maintains that motivation before listening is of primary significance [12, p. 67]. Among others, the instructions that motivate the students may include the complete or partial understanding of the received information, listening to and memorizing certain chunks of the text, inferring the meanings of the words and phrases from the context et al. The most typical tasks for the pre-listening stage may encompass the following:

– *introducing new vocabulary with its further explanation and illustrative exemplification;*

– *practicing unknown or complicated grammatical structures used in the text;*

– *drilling phonetically complicated phrases from the audio text;*

– *thematic and structural grouping the lexical stuff contained in the text (root-words, derivatives, compounds, etc.);*

– putting different types of questions to the most intricate sentences, hard in linguistic respect;

– entitling the received text;

– elucidating the content of the text by the title, key words or pictures

At this stage the learners may also use KWL charts (K stands for *know*, W–*want to know*, and L–*learn*). Students have to fill in these charts before listening marking the facts they already know about the topic under discussion, their expectations after listening, and the acquired information [13]. Before listening to the text students should be informed as to the ways their answers will be checked and assessed. These ways may incorporate multiple-choice tests, cloze-tests (reproducing or contributing the information); making up the plan of the text, providing key words to the text etc. In either case, the variety of pre-listening assignments and tasks to monitor the understanding of the received message is rather ample. Consequently, their choice depends to a great extent on the purpose of listening.

As demonstrated by the recent study, a significant effect on how successfully cognizing subjects listen is reached due to the background knowledge they are given. Overwhelmingly, whether students are ‘high- or low-proficiency’ listeners, their academic performance is more effective in case they get some topic which helps them in making the sense of listening. Complementary to this, some scholars believe that activating students’ schemata proves even better than either letting them preview questions or teaching them some key vocabulary before they listen [14, p. 383].

The next–***in-while listening***–stage is the actual process of listening to the alien audio message. Here either the whole text or separate blocks of it are listened to. The number of deliveries may vary, but in order to maintain students’ interest in the message, diversified activities should be implemented. The assignments to them may comprise:

– listening to the text and completing the sentences;

– listening to the text and singling out without any alterations the word combinations, which were used in it;

– listening to the audio and providing equivalents for some words or phrases;

– entitling the heard parts of the text;

– reconstructing the text with the help of key words or phrases;

– paraphrasing the received information;

– following the given instructions (e.g. to add the details; to pinpoint the direction on the map; to complete the chart or scheme; to specify the key points in the text);

– finding the discrepancy between the written and the audio texts;

– identifying the peculiar features of characters, conditions, speaker’s attitudes etc.;

– completing/reproducing/amplifying the statements;

– filling in the gaps.

In accordance with K. McCaughey, special emphasis should be placed on active listening, which definitely will increase the effectiveness of LC. This type of listening may encompass: correlating ideas, events, people, and places; paying attention to the equivocal and ambiguous words, and vague ideas; making anticipations and confirming or dismissing them; listening “between the lines”, making conclusions concerning the implied information; forming personal judgments as to the received message [15, p. 10]. Similarly, the idea is postulated that students’ note-taking skills might be developed during the listening process. Naturally, note-taking strategies are not universal since they strongly depend on the individual psychophysiological features of a student. Still, three key rules of note-taking can be put forward: a) to select the core information; b) to make short notes using the common acronyms, abbreviations and symbols; c) to define the relations between the events, their main actors and objects [11, p. 195; 15].

The final–***after-listening***–stage is aimed at examining the understanding of the text. The exercises to check the comprehension of the received information may incorporate three groups of assignments according to the level of their specification. These assignments are oriented at: 1) evaluating the depth of comprehension of the audio message; 2) the creative processing of the text; 3) employing the received information in various kinds of communication activities.

In its turn, the activities designed for monitoring students’ understanding of the audio text may comprise such tasks as:

– accomplish true/false tasks;

– complete a multiple-choice test;

– do an alternative test (Yes/No);

– answer the questions;

– divide the text into the semantic parts;

– in brief reproduce the heard text;

– provide one’s own opinion as to the problem raised in the text;

– continue, expand or amplify the text.

After the work with the audio text it is advisable to switch to other activities like speaking, reading, and writing. Equally essential is that the monitoring of text comprehension should enclasp every student of the group. It should start from simple forms and gradually proceed to more complicated ones

which require personal judgments, for example: *Characterize...*; *Explain why...*; *Account for...*; *Suggest your rationale as far as...*; *Speak PRO and CONTRA...* .

On balance, the process of listening as such incorporates three main stages: instruction, audio material presentation, and comprehension control. The thoroughness of preparation for listening stipulates the increase of effectiveness of perceiving the message. Therefore, it is apposite to take a closer look at the activities, which are to be implemented at each of the stages mentioned above.

#### **A System of Activities for Developing Listening Comprehension Competence.**

According to J. Wilson, no language skill should be taught in isolation. That is why LC activities have to be related to the material being studied as oral practice or reading; it can also give an impetus for writing activities [16, p. 148]. Hence, the devised system of LC exercises is to provide: the correspondence between psychological and linguistic difficulties of LC; the possibility to combine listening with other kinds of activities (specifically, with speaking); managing and monitoring the development of students' listening skills; the successful fulfillment of the practical goal. Anyway, before the teacher can elaborate a sequence of activities which will train students in LC, he must penetrate into the nature of the developed skill. Listening to an alien message may be viewed as involving two levels of the activity, both of which must be taught [17, p. 142–143]. They require some specification. The first–**recognition**–level, involves identifying words and phrases in their structural interrelationships; time sequences; logical and modifying terms; and redundant phrases. Subsequently, it is only after the recognition of these general features has become automatic that students can be expected to reproduce or respond to what they have heard in a long sequence. At the second–**selection**–level, the listener is drawing out from the communication the elements which seem to express the purposes of the speaker or those which suit his own purposes. To be able to listen eventually with ease to a FL in natural situations, the student needs thorough training at the recognition level and much practice in selecting from a stream of sounds specific details of the message.

O. Vovk [11, p. 208–214] suggests the system of LC oriented activities that can be used at both of the above-mentioned levels. In this system two subsystems can be singled out. **The first subsystem** encompasses preparatory activities for receiving and identifying sound and word combinations, intonation

patterns of phrases, grammatical forms, etc. These activities are triple targeted, since they imply shaping phonetic, the lexical, and grammatical LC skills of students. The preparatory subsystem encompasses **non-communicative** and **semi-communicative** activities. Among them the following are to be distinguished:

**1. Activities aimed at differentiating the sound or word forms.** Commonly, such tasks train students in listening to the text carefully. Of great use here are the words which have a similar pronunciation, e.g.: *week–weak; meet–meat; hear–here; hair–hare; prey–pray; road–rode; plain–plane; pail–pale; herd–heard; no–know; write–right*; or where the pronunciation differs only in one sound e.g.: *write–ride; code–coat; now–no; wrote–road; leather–lather; hare–hear; coach–couch; must–mast; rid–read; Tim–team; glass–grass; bird–beard*. The tasks to the exercises may be as follows: *Listen to the pairs of words. When you hear the slightest difference in their pronunciation, raise up your hand.*

**2. Activities focused on differentiating the meaning of a phrase/sentence according to the logical stress.** The teacher reads aloud the same phrase several times, each time with a different logical stress; the students have to continue the phrase, adding a relevant element. Exercises of this kind train students to foresee the speech flow with the employment of prosodic means, e.g.:

–Teacher: *He didn't lose his new **ˈ**hat.*  
Students: *He lost his gloves.*

–Teacher: *He didn't lose his **ˈ**new hat.*  
Students: *He lost his old hat.*

–Teacher: *He didn't **ˈ**lose his new hat.*  
Students: *He gave it to his father.*

–Teacher: *He didn't lose **ˈ**his new hat.*  
Students: *He lost his father's new hat.*

**3. Activities for differentiating the communicative types of sentences:** 1) *Listen to the sentences and raise up your hand when you hear an interrogative / imperative / negative sentence.* 2) *Listen to the sentences and say how many interrogative, imperative and negative sentences you've heard.*

**4. Activities for differentiating the paronyms.** In such activities, paronymous pairs of words are to be selected, e.g.: *economical–economic; historical–historic; sensitive–sensible; envious–enviable; credible–credulous; judicial–judicious; genial–genius*. The tasks can be of such kind: 1) *Listen to the sentences and fill in the gaps in them with the appropriate words in the box.* 2) *Listen to the words and differentiate between homonyms and paronyms.*

**5. Activities for eliciting the meanings of the derived and complex words.** The tasks to these exercises may incorporate the

following: Guess the positive or negative differences in meanings of the words by their morphological elements. Translate the given words. Fill in the gaps in the sentences using the most appropriate words:

1) understand–misunderstand–understandable; mistake–mistaken–unmistaken; establish–establishment; satisfaction–satisfactory–unsatisfactory; comprehend–comprehension–comprehensible–incomprehensible–incomprehensibility; sympathy–sympathetic–sympathetically–unsympathetic;

2) Disneyland; blacklist; daydream; babysitter; honeymoon; cowboy; spaceship; handicraft; tradesman; mother-of-pearl; playmate; pickpocket; mind-reader; spoon-feed; second-guess.

**6. Activities for guessing or elucidating the meanings of the unfamiliar lexical units.** The possible tasks to be used here are as follows:

– listen to the homonyms in the sentences and define their meaning;

– listen to the synonyms in the sentences and define their meaning;

– listen to the sentences with polysemantic words and define the shades of their meanings;

– listen to the sentences and define those which differ only in one word in the same position.

**7. Activities for understanding the phrases with the unknown polysemantic lexical units:** Listen to the sentences and translate them paying attention to the difference in the meanings of the word “break”:

– **Break** in the weather surprised everyone.  
– We didn’t know we **were breaking** the law.

– I hate **to break** my promise.

– Mary **broke** into laughter.

– The FBI **broke** his alibi.

– She was once best friend to Mary, but **broke** with her last year.

– This winter **broke** the record for snowfall.

**8. Activities for understanding the phrases with the multifunctional grammatical structures:** Listen to the sentences and differentiate in which cases the verbs “would” and “have” are notional, modal or auxiliary.

– The boy promised he **would** come on time (Future-in-the-Past).

– I **would** not come if I were you (Mood auxiliary).

– Peter asked his friend about his plans for the future but he **wouldn’t** answer (Modal verb).

– “You **have to have** an idea of what you are going to do, but it should be a vague idea” (Pablo Picasso).

– He **had** his watch repaired.

– Usually we **have** tea at 5 p.m.

**9. Activities for identifying the communicative nucleus of a sentence:**

– Listen to the sentences and identify the subject and the predicate in them:

– We expected Peter to come over for dinner tonight.

– Everybody enjoyed Baryshnikov’s dancing.

– Have you ever been to the USA?

– But I am sure your father will believe that you were at school.

– We are having a party tomorrow night.

– She was giddy with a mixture of excitement and fear.

– Then we’ll call you up for the recitation.

– Why didn’t I escape when I could?

**10. Activities for locating the parts of a sentence:** Listen to the sentences and identify the border between the principal and subordinate clauses:

– After dripping mustard all over his chest, Charles who was wearing a red shirt wished that he had instead chosen ketchup for his hotdog.

– Mr. Brown looked as if he had not slept for many nights.

– The company did pay Mark’s travel expenses, although he turned down the job.

– Because her teeth were chattering in fear Lynda clenched her jaw muscle while waiting for her turn to audition.

**11. Activities for denoting the meanings of the elements in a syntagma:** to ..... the piano (play); to ..... some guests (expect); to ..... for a bus (wait); to ..... the morning reading a newspaper (spend); to ..... at one’s watch (glance); to ..... into the real world (go out); to ..... one’s money on trifles (waste).

**12. Activities for developing the speech mechanisms of LC.** These may comprise several groups:

A. To enhance auditory hearing:

– listen to the sentences pronounced fluently and define whether they correspond to those written on the cards;

– listen to the sentences and mark those which do not correspond to the contents of the text;

– listen to the sentences, pronounced fluently; put them down into your notebooks; then listen to the same sentences pronounced slowly and check up whether you’ve written them correctly;

– listen to several coherent sentences: in the list of words tick off those which you will hear in the word combinations of these sentences;

– listen to the group of sentences and mark personal names you will hear;

– *listen to the sentences and imitate the actions mentioned in them.*

**B. To foster aural memory and attention:**

– *listen to the dates and telephone numbers: reproduce them from memory;*

– *listen to the words and word combinations, and reproduce them in the original order;*

– *listen to the broken parts of a sentence, connect them to make a coherent whole, and reproduce the sentence;*

– *listen to two phrases and identify what is missing/new in the second phrase;*

– *listen to the announcement and fill in the gaps in the script of it;*

– *listen to a number of words and name those, which are related to the given topic;*

– *compare the sentences written on the card with those pronounced by the speaker, and identify lexical and grammatical differences in them.*

**C. To develop the ability of anticipation:**

– *listen to the beginnings of the words and finish them;*

– *match the attributes with the given nouns;*

– *make up possible word combinations using given nouns and adjectives, or verbs and adverbs;*

– *listen to the words from the text you are going to listen to and try to guess its title/theme;*

– *listen to the beginnings of the word combinations and finish them;*

– *listen to the riddle and try to guess it;*

– *listen to the description of a person and define his/her occupation;*

– *listen to the title and guess what the text is about;*

– *listen to the beginning of the story and guess what it is about;*

– *listen to the phrases and define in what situations they might be used.*

**D. To cultivate the ability to perform the information analysis:**

– *listen to the sentence and identify the key words in it;*

– *listen to the phrases and define how they are related to each other;*

– *listen to the passage and identify the key sentence in it;*

– *listen to the passage and define whether it was the beginning or the end of the text.*

It should be emphasized that the information analysis plays a significant role in developing LCC, since students are able to anticipate speaker's line of thought. Thus, it is expedient to acquaint them with the most frequently used phrases in a targeted FL. Also essential is the ability to differentiate between the indirect and literal meanings of the message, hence, exercises of such kind

should be included in the devised system as well.

**The second subsystem** encompasses solely communicative activities, which [11, p. 213–214]: 1) provide listening practice based on the integrated overcoming of auditory difficulties; 2) imply the comprehension of the input in conditions, similar to those of natural communication; 3) are aimed at perfecting sense perception and achieving a definite level of understanding of the received message. The second subsystem of activities ensures developing listening skills. It embodies semi-communicative and communicative receptive exercises. **Semi-communicative activities** suggest listening to the messages like directions, weather forecast, advertisements, questions, airport information, commercials, sport news fragments, current news, etc. on the super-phrasal level, whereas communicative exercises function on the text level.

In its turn, **communicative activities** facilitate students' abilities to foresee the content of the message, specify the core information, find the secondary details, establish cause-consequence relations, focus on characters, their actions and specific features, follow the logical sequence of the events, and stick to it when reproducing the text. Another essential point here is the correlation of auditory comprehension with speaking (as they are both the types of aural speech), and LC with reading (for they are two types of receptive activity).

Among the group of communicative exercises the following may be differentiated:

**1. Activities for identifying the logical sequence of the events in the text:**

– *listen to the text and define the actions of the main character in the logical fashion;*

– *listen to the story and report it in 4-5 sentences;*

– *listen to the story and make an outline of it;*

– *listen to the story and arrange the points of the given outline in the logical sequence.*

**2. Activities for anticipating the content of the text and developing students' imagination:**

– *listen to the beginning of the story and think up your continuation of it;*

– *listen to the middle of the story and guess its beginning and continuation, then listen again and check where your guessing was right;*

– *listen to the end of the story and come up with the beginning of it.*

**3. Activities for elucidating the main idea of the text or precise understanding of the text:**

- listen to the text and define the basic notional parts in it;
- listen to the story and entitle it;
- listen to the story and say whether the statements are true or false;
- listen to the story and answer the questions to it;
- listen to two similar stories and say what is different in them.

### Conclusion and implications for further research

To summarize, this paper has addressed the issue of teaching LC to students majoring in bilingual pedagogy. It has emphasized that LC is a paramount aspect of FL acquisition. The obtained evidence seems to indicate that learners benefit greatly from listening that is why a considerable amount of FL instruction should be devoted to developing their aural skills.

The article also has exposed the conceptual framework of advancing LCC among learners. It has outlined the basic premises of LC, described its procedure and activities, and presented the positive results of the pedagogical experiment conducted within the framework of the communicative and cognitive approach, which promotes not only receptive and productive FL skills of students but also their mental capacities.

On balance, the suggested methodology and system of activities may be implemented in the process of FL acquisition within a University curriculum. Notwithstanding, the current study is far from being conclusive. It provides implications for further research of the issue under discussion employing the methods of conceptual modeling. Consequently, its role in the process of developing LCC might be explored and clarified.

### References

1. Bingol, M., Celik, B. (2014). Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second Language Learning Class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4: 3–9.
2. Vandergift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*, 53(3): 168–171.
3. Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*, 3: 53–66.
4. Brown, S. (2006). *Teaching Listening*. Cambridge: Cambridge University Press. 34 p.
5. Lems, K., Miller, L., Soro, T. (2010). Listening Comprehension and Oral Language Development. *Teaching Reading to English Language Learners*. New York: The Guilford Press: 45–63.
6. Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press, 45: 12–23.
7. Harmer, J. (2001). *Listening. The Practice of English Language Teaching*. London: Longman: 228–233.
8. Harmer, J. (2007). *Listening. Extensive and Intensive Listening. The Practice of English Language Teaching*. 4<sup>th</sup> ed. London: Longman: 303–322.
9. Field, J. (2009). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 366 p.

10. Ur, P. (2000). *A Course in Language Teaching. Intellectual Archive*. Toronto: Shiny World Cup, 7: 108–117.
11. Vovk, O.I. (2000). *Communicative-cognitive methods of teaching English: a textbook*. Cherkasy: Publisher Nechitaylo O.F. 382 p. [in Ukr.]
12. Paulston, C., Bruder, M. (2004). *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*. New York: Norton Company. 113 p.
13. Rogers, A. (2009). *Procedures for Teaching Listening Skills. Exploration on Designing College English Listening Class*. Retrieved from [http://www.ehow.com/info\\_8738824\\_procedures-teaching-listening-skills.html](http://www.ehow.com/info_8738824_procedures-teaching-listening-skills.html)
14. Ching-Shyang Chang, A., Read, J. (2006). The Effects of Listening Support on the Listening Performance of EFL Learners. *TESOL Quarterly*, 40(2): 375–397.
15. McCaughey, K. (2015). Practical Tips for Increasing Listening Practice Time. *English-Teaching Forum*, 53: 2–12.
16. Wilson, J. (2008). *How to Teach Listening*. New York: Basic Books. 333 p.
17. Rivers, W. (1998). *Teaching Foreign Language Skills. Listening Comprehension*. The University of Chicago Press: Chicago and London. 403 p.

### Список бібліографічних посилань

1. Bingol M., Celik B. Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second Language Learning Class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*. 2014. Vol. 4. P. 3–9.
2. Vandergift, L. Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*. 1999. Vol. 53/3. P. 168–171.
3. Osada N. Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*. 2004. Vol. 3. P. 53–66.
4. Brown S. *Teaching Listening*. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. 34 p.
5. Lems K., Miller L., Soro T. Listening Comprehension and Oral Language Development. *Teaching Reading to English Language Learners*. New York: The Guilford Press. 2010. P. 45–63.
6. Buck G. *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press. Vol. 45. 2001. P. 12–23.
7. Harmer J. *Listening. The Practice of English Language Teaching*. London: Longman. 2001. P. 228–233.
8. Harmer J. *Listening. Extensive and Intensive Listening. The Practice of English Language Teaching*. 4<sup>th</sup> ed. London: Longman. 2007. P. 303–322.
9. Field J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009. 366 p.
10. Ur P. *A Course in Language Teaching. Intellectual Archive*. Toronto: Shiny World Cup. 2000. Vol. 7. P. 108–117.
11. Вовк О.І. Комунікативно-когнітивна методика навчання англійської мови: навчально-методичний посібник. Черкаси: Нечитайло О.Ф. 2020. 382 с.
12. Paulston C., Bruder M. *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*. New York: Norton Company. 2004. 113 p.
13. Rogers A. *Procedures for Teaching Listening Skills. Exploration on Designing College English Listening Class*. 2009. URL: [http://www.ehow.com/info\\_8738824\\_procedures-teaching-listening-skills.html](http://www.ehow.com/info_8738824_procedures-teaching-listening-skills.html)
14. Ching-Shyang Chang A., Read J. The Effects of Listening Support on the Listening Performance of EFL Learners. *TESOL Quarterly*. 2006. Vol. 40 (Issue 2). P. 375–397.
15. McCaughey K. Practical Tips for Increasing Listening Practice Time. *English-Teaching Forum*. 2015. Vol. 53. P. 2–12.
16. Wilson J. *How to Teach Listening*. New York: Basic Books. 2008. 333 p.
17. Rivers W. *Teaching Foreign Language Skills. Listening Comprehension*. The University of Chicago Press: Chicago and London. 1998. 403 p.



**ВОВК Олена Іванівна**

докторка педагогічних наук, доцентка,  
професорка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ І МЕТОДИКА**

**Анотація.** Метою статті є з'ясувати особливості процесу аудіювання й розробити відповідну методiku. Визначено, що природа аудіювання іншомовного тексту значною мірою залежить від мови, яка вивчається. Зазначається, що ефективність процесу аудіювання вимагає володіння не лише певними знаннями, а й такими вміннями, як ідентифікація й розпізнавання знайомих мовних елементів та їхній релевантний вибір. Отримані результати дослідження доводять, що під час аудіювання оброблення іншомовної інформації може відбуватись двома шляхами – знизу доверху, або індуктивно, і зверху донизу, або дедуктивно. Перший шлях передбачає розпізнавання звуків і розуміння значень окремих слів, що допомагає досягнути розуміння прослуханого. Другий шлях передбачає залучення фонових знань і комунікативно-когнітивного досвіду слухача, щоб зрозуміти зміст прослуханого тексту. У статті пропонується поед-

увати інтенсивний та екстенсивний типи аудіювання, що значно підвищить ефективність і результативність сприйняття й розуміння іншомовної інформації. Для доведення практичної дієвості описаних теоретичних засад формування аудитивної компетенції була розроблена відповідна методика, яка передбачає три взаємозалежні етапи сприйняття й опрацювання іншомовного тексту. Кожен із етапів реалізується відповідними завданнями, які мають на меті підготувати студентів до реальної іншомовної комунікації.

**Ключові слова:** іншомовна аудитивна компетенція; вміння аудіювання; методика формування аудитивної компетенції; система завдань.

Одержано редакцією: 13.04. 2021  
Прийнято до публікації: 26.04. 2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-25-30  
ORCID 0000-0002-0845-5152

**ИМАНОВА Севда Рафик гызы**

доктор философии по педагогике, доцент, заведующая научным отделом,  
Азербайджанский университет языков  
e-mail: sev.iman@inbox.ru

УДК 378.016:811.111]:316.774(045)

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: РОЛЬ СМИ В ПОВЫШЕНИИ КОМПЕТЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Обосновывается актуальность использования средств массовой информации (СМИ) в процессе формирования межкультурной компетенции (МК) в контексте изучения и преподавания иностранных языков в Азербайджанских языковых высших школах.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция; СМИ; коммуникация; социальные сети; фейсбук; обучение английскому языку.

**Постановка проблемы.** Учитывая тот факт, что не все студенты имеют возможность в участвовать в реальной жизни в межкультурном диалоге, то можно представить роль современных СМИ. Пандемия COVID 19, которая недавно оказала сильное влияние на образ жизни, поведение и деятельность всех людей, также повлияла на системы образования во всем мире. Переход на онлайн-обучение создал определенные проблемы в формировании межкультурной компетенции на уроках иностранного языка у студентов вузов. Это отражается в трудностях при оценке уровня межкультурной компетенции студентов, и особенно в использовании учителями метода наблюдения, а также в снижении мотивационного фактора у студентов.

Учитывая, что мотивация является важным фактором в процессе овладения

иностранном языком и культурой, учителя должны выбирать языковой материал на основе культуры как носителя языка, так и народа, язык которого изучают, и эффективные способы его представления, исходя из возраста и интересов современной молодежи.

В статье рассматривается исследовательская работа о роли и использовании текущих медиа в формировании МК и в процентном соотношении представлены результаты исследования, проведенного онлайн на платформе GoogleForms с участием 32 студентов Азербайджанского университета языков на основе принципа добровольности.

Результаты исследования показывают, что студенты проявляют большой интерес к общению в социальных сетях. Социальные сети позволяют людям общаться с людьми из других культур, следить за жизнью известных и знаменитых людей, общаться с ними, делиться своими чувствами.

**Целью исследования,** проведенного онлайн на GoogleForms с участием 32 студентов Азербайджанского университета языков, является определение того, насколько популярны средства массовой

информации среди современной молодежи, какая платформа социальных сетей соответствует, для каких целей учащиеся используют их и какую роль они играют в формировании межкультурной компетенции. На основе этих результатов учителям иностранных языков предстоит изучить методы решения проблемы низкой мотивации, наблюдаемой во время недавнего перехода на формат дистанционного обучения в связи с пандемией Covid 19 с целью развития этой компетенции у учащихся.

**Изложение основного материала.** Социально-экономические и политические реформы в независимом Азербайджане с начала 1990-х годов оказали значительное влияние на расширение круга общения и активного участия людей в различных областях в межкультурном диалоге. В целом в интеграционных процессах, происходящих в современном мире, несмотря на политическое, религиозное и этническое разнообразие мирового сообщества, межкультурное общение стало важнейшим фактором интеграции народов и сообществ. В этом контексте становится актуальной задача подготовки подрастающего поколения к межкультурному общению как важнейшему механизму межнационального и межгосударственного сотрудничества.

Азербайджанская Республика, являясь с 2001 года членом Европейского Совета, участвует в процессе Болонской декларации, которая охватывает задачи, направленные на качественные методы улучшения образовательной системы. Интеграция азербайджанской системы образования в мир, успешная реализация молодого поколения на рынке труда, учебные программы, учебники и учебные материалы должны быть нацелены на развитие межкультурной компетенции учащихся, что Совет Европы включил в список важных навыков в современном информационном обществе и условиях рынка труда для удовлетворения требований дня.

Известно, что роль культурных связей в жизни народов остается неоспоримым фактом. Языковые и культурные связи являются одними из важнейших факторов между народами и нациями. В этом смысле развитие языка ведет к эволюции всех его уровней. Формирование межкультурной компетенции – это процесс, в котором обе культуры (родная и иностранная) играют одинаково важную роль, происходят как культурное отчуждение, так и культурное сближение, в результате чего возникает третья культура и, следовательно, развитие образования. Человек, освоивший эту новую культуру, уже занимает промежуточ-

ное положение между родной и иностранной культурами. На каждом уровне образования в Азербайджане преподаватели иностранных языков понимают, насколько глубоко студенты овладевают иностранным языком и культурой, которые они изучают, и насколько они проявляют чувствительность к этой культуре.

#### **Теоретические основы исследования.**

Что касается теоретической основы изучаемой в статье проблемы, то важно сначала взглянуть на природу МК, способы и методы ее формирования в обучении иностранным языкам, и особенно на исследования роли СМИ, чтобы выявить мотивационный фактор в дистанционном обучении онлайн, которое в последнее время стало очень актуальным в связи с пандемией CORONA-19.

Эта компетенция теоретически изучалась американскими и европейскими учеными в последнее десятилетие и очень актуальна в наше время. Исследуя корни межкультурных отношений, мы видим, что эта история очень древняя. Таким образом, со времени формирования логического мышления, возникновения экономических и военных отношений между народами стали складываться определенные отношения между языками.

После ознакомления со многими исследованиями природы и интерпретации межкультурной компетенции, на наш взгляд, наиболее актуальным, релевантным и исчерпывающим является определение, данное Майклом Байрамом, профессором Даремского университета, одним из ведущих исследователей межкультурной компетенции: «Межкультурная компетенция означает способность успешно общаться как с представителями других культур, так и с представителями своей собственной культуры» [1].

Учебные материалы, связанные со средствами массовой информации, которые считаются полезными для формирования наших культурных знаний, являются наиболее широко используемыми средствами в наше время, включая телевидение и Интернет.

Существует множество исследований, подтверждающих преимущества использования таких сетей для развития межкультурной компетенции в связи с растущей популярностью сайтов социальных сетей. Исследователи настаивают на том, что использование Facebook, Twitter, Mixi и других социальных сетей очень мотивировано для формирования межкультурной компетенции [2, с. 43].

Чэнь Го-Мингун, в настоящее время исполняющий директор Международной

ассоциации исследований межкультурной коммуникации и редактор журнала Chinese Media Research, профессор Университета Род-Айленда, опубликовал многочисленные исследования о влиянии социальных сетей на межкультурную коммуникацию [3; 4].

Изучив существующие исследования влияния СМИ на формирование МК, он делит их на три основные категории: 1) влияние национальной культуры на развитие новых медиа; 2) влияние СМИ на культуру; 3) влияние СМИ (особенно социальных сетей) на различные аспекты межкультурных отношений (например, межкультурные отношения, межкультурный диалог и межкультурное противостояние) [3].

Как известно, формирование межкультурной компетенции тесно связано с развитием у студентов навыков устной речи.

Содержание учебных материалов в качестве стимула создает потребность в создании коммуникативного процесса на изучаемом языке и, как следствие, обуславливает активную вербальную деятельность изучающих язык.

СМИ – одно из самых распространенных средств передачи информации массам современной цивилизации. Нужно обратить внимание, что медиаиндустрия объединяет восемь средств. К ним относятся телевидение, радио, книги, газеты, журналы, звукозаписи, фильмы и Интернет. Телевидение – это прежде всего источник информации. Язык телевидения – это хорошо упорядоченная устная речь, основанная на нормах литературного языка. Все, что звучит на экране, направлено на пропаганду языка. Среди СМИ информационная, эстетическая и идеологическая функции языка более заметны на телевидении. Роль языка не ограничивается предоставлением информации и средством общения. Она характеризуется как единый показатель этической культуры, общения, национального самосознания и мышления. Язык как система выполняет свою социальную функцию посредством речи.

Недавняя ситуация с пандемией также повлияла на систему образования. После того, как стало ясно, что пандемия будет продолжаться еще долго, система образования в Азербайджане начала принимать меры по обеспечению непрерывности образования, и было принято решение. Ежедневно транслировалось 5–6 часов телеуроков, обеспечивалось освещение и доступность образования, к обучению были привлечены 1,6 млн учащихся общеобразовательных учреждений. Выбор телевидения для показа уроков был не случаен. Та-

ким образом, из-за трудностей с обеспечением учащихся бесперебойным и высокоскоростным доступом в Интернет во всех регионах страны, особенно в отдаленных деревнях, некоторые из них могут не иметь возможности пользоваться уроками, поэтому было решено транслировать уроки на 2 телеканалах. Все продемонстрированные ТВ-уроки затем размещаются для бесплатного использования на электронном портале Министерства образования [www.video.edu.az](http://www.video.edu.az) и на официальной странице в Facebook, а также на канале YouTube, что создает дополнительные возможности для учащихся. В дополнение к телевизионным урокам каждую неделю проводится 2 часа интерактивных домашних заданий, которые обеспечивают обратную связь со учащимися. Примечательно, что азербайджанский опыт телевизионных уроков позже был использован Грузией, Турцией, Украиной, Великобританией и другими странами.

Что касается высшего образования, то в соответствии с рекомендацией Министерства образования для обеспечения усвоения образовательных программ организованы занятия в высших и средних специальных учебных заведениях через различные онлайн-платформы. На сегодняшний день к этим классам присоединились более 100 000 студентов и преподавателей. Высшие учебные заведения имеют бесплатный доступ к платформе MS Teams, предоставленной Министерством образования [5]. В мире много телеканалов, которые транслируются на английском языке с субтитрами. Многие люди пытаются развить свое восприятие речи на слух и культурные знания на английском языке, просматривая эти телеканалы.

Следует отметить, что это не может полностью обеспечить развитие межкультурной компетенции. Для этого целесообразно заводить друзей в социальных сетях, писать на английском, отправлять голосовые сообщения и так далее.

Также полезно подписаться на англоязычные каналы YouTube. Благодаря широкому распространению социальных сетей, таких как YouTube, в мире становится намного проще получить доступ к иностранным культурным продуктам, что способствует межкультурному потреблению медиаконтента. Несмотря на быстрый рост межкультурного потребления в Интернете, существует нехватка крупномасштабных исследований, изучающих, как культурные продукты, происходящие из определенной культуры, употребляются и пользуются ими среди пользователей разных культур. Йонг Мин Бэк, исследователь из Университета

Ёнсе, основал свое исследование на количестве просмотров на своем канале YouTube и обнаружил, что количество лайков людей из совершенно разных и близких культур у музыкальных клипов, связанных с корейской поп-музыкой, было одинаковым. В этом исследовании были извлечены две, казалось бы, противоположные гипотезы, а именно: 1) гипотеза культурной близости, подчеркивающая культурное сходство как основной мотив межкультурного потребления и 2) гипотеза культурной экзотики, подчеркивающая культурные различия, движущие межкультурным потреблением. Результаты указывают на то, что обе гипотезы подтверждаются эмпирически. Обсуждаются также теоретические и практические последствия полученных результатов [6].

Еще один очень популярный проект на сайте You Tube – TED Talks (Technology, Entertainment, Design) – это конференции, лекции, материалы, дискуссии, которые охватывают глобальные темы науки, развлечений, политики и культуры. Видео с субтитрами этого проекта не только развивают языковые навыки при обучении английскому языку, но и прививают учащимся качества уважения к различным культурам, их идеям и убеждениям [7]. Здесь тоже могут возникнуть определенные трудности. Таким образом, трудно озвучивать материалы на диалектах и говорах. Со временем их становится легче понять.

Фейсбук, самая популярная социальная сеть в наше время, не только полезна и удобна для пользователей, чтобы обсуждать фотографии, видео и делиться ими с друзьями, но также играет важную роль в снятии напряжения и демотивации в процессе обучения. Эти публикации могут включать новости, журнальные статьи, видео, беседы, сообщения в блогах, песни и многое другое.

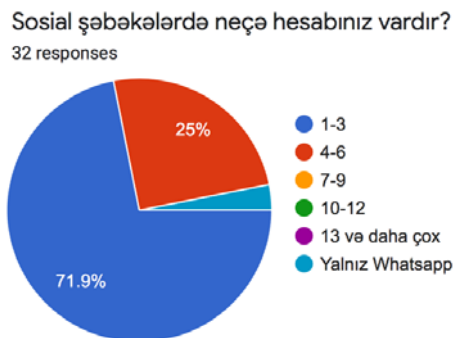
К. Ричард отметил, что Фейсбук является эффективным инструментом для развития цифровой грамотности учащихся, которые изучают иностранный язык, и культурного общения на иностранном языке, учитывая, что использование Фейсбука дает больше возможностей говорить на английском языке [2, с. 200].

Основанный в 2004 году Марком Цукербергом для объединения людей разных национальностей и культур для построения отношений, Фейсбук является ведущей социальной платформой, используемой 59 процентами всех пользователей социальных сетей по состоянию на 2021 год. Фейсбук активно используется 280 миллиардов человек каждый месяц и 1,84 миллиарда человек каждый день [8].

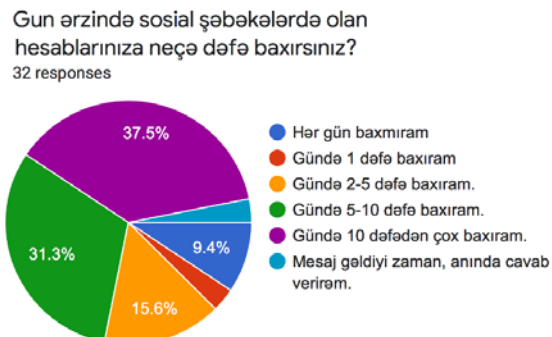
Twitter – это форма социальных сетей, позволяющая людям обмениваться информацией с помощью микроблогов. Люди

используют микроблоги, чтобы делиться личными историями или событиями и искать информацию. Twitter – это социальная сеть, созданная в 2006 году для передачи пользователям информации в реальном времени [9]. Однако платформа Twitter, у которой 175 миллионов пользователей, не очень продуктивна для формирования МК. Эта платформа, в которой большинство пользователей неактивны, не обеспечивает достаточной мотивации для межкультурного диалога [10].

**Методология.** В этом исследовании респондентам было задано 4 вопроса о влиянии социальных сетей. Опрос проводился онлайн на азербайджанском языке на платформе GoogleForms. Всего в опросе приняли участие 32 человека, каждый из которых является активным пользователем социальной сети. Участие респондентов в опросе было основано на принципе добровольности. Первый вопрос был связан с количеством аккаунтов респондентов в социальных сетях, и по результатам 71,9% респондентов отметили, что у них 1–3 аккаунта в социальных сетях.



Второй вопрос касался того, как быстро их аккаунты в социальных сетях просматривались в течение дня, и, согласно результатам, 37,5% ответили, что просматривали более 10 раз в день, а 31,3% – 5–10 раз.



Пользователи используют социальные сети для различных целей, и опрос показывает, что 78,1% используют социальные сети для чтения новостей и получения информации. Только 15% респондентов заходят в социальные сети для личных контактов.



Sosial şəbəkələrdən nə məqsədlə istifadə edirsiniz?

32 responses



На последний вопрос 90,6% респондентов ответили, что социальные сети позволяют им ближе познакомиться с другими культурами.

Sosial şəbəkə mənə digər mədəniyyətlər ilə yaxından tanış olmağa imkan verir

32 responses



Также следует иметь в виду, что работа по привитию межкультурной компетенции изучающим язык через СМИ должна быть целенаправленной, поэтапной и последовательной.

Выявление лингводидактических факторов, лежащих в основе освещения проблемы в СМИ на английском языке, позволяет более эффективно организовать процесс.

Медийные материалы, направленные на развитие межкультурной компетенции, должны разрабатываться с учетом следующих компонентов:

- развитие умения использовать языковые материалы в различных ситуациях;
- умение синтезировать в тексте предложения с разными коммуникативными значениями;
- умение находить выход из сложных ситуаций из-за недостатка знаний и навыков через компетенции, используя вербальные и невербальные стратегии;
- знакомство с социокультурным контекстом, в котором используется язык;
- желание общаться с другими людьми и формирование уверенности в себе, что для этого важно.

Обучающие ситуации в контексте СМИ, в свою очередь, делятся на следующие типы:

- а) ситуации, основанные на жизненном опыте учащихся, использующих аудиовизуальные средства;
- б) условные коммуникативные ситуации, относящиеся к действительности;
- в) ситуации по материалам СМИ;
- г) ситуации, стимулированные учителем и основанные на воображении.

В отличие от естественных ситуаций, учебные ситуации планируются и представляются учителем на фоне спонтанных медиа. Часто рекомендуется, чтобы преподаватель использовал определенный лингвистический материал, который следует усвоить при представлении этих ситуаций. В основном условно-реальные ситуации могут быть связаны с зрительно-речевыми, ситуациями, организованные с помощью материалов для чтения и аудиовизуальных средств, могут быть связаны с описательными-речевыми ситуациями. [3, с. 45].

Также следует отметить, что обучающие ситуации, связанные с медиаматериалами, характеризуются соотношением реальной и нереальной составляющих.

Процессы, происходящие в проблемных ситуациях, требует активацию речи на английском языке у изучающих язык, актуализацию усвоенного языкового материала, реализация потенциальной деятельности, составляющей основу устной речи и создание эффективных условий для формирования межкультурной компетенции у изучающих язык.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Роль социальных сетей в обогащении наших культурных знаний через материалы СМИ незаменима. Изучающим английский язык могут быть представлены ситуации в средствах массовой информации для развития их коммуникативных навыков на этом языке.

Также следует отметить, что на учителя возлагается ряд обязанностей по формированию межкультурной компетенции с материалами СМИ. Прежде всего, учитель должен определить, что такое социальный английский, и изучить цели, потребности и требования изучающих язык при изучении иностранного языка.

СМИ – это стимул для обогащения наших культурных знаний. Учителям рекомендуется создавать виртуальные туры, поездки, видеоконференции, вебинары и интерактивные конференц-клубы для повышения мотивации и творчества учащихся.

Таким образом, при широком использовании медийных материалов на уроках английского можно более эффективно организовать процесс развития устной речи и добиться больших успехов в этом направлении.

Материалы, предоставляемые студентам на английском языке через СМИ, должны побуждать их к устному общению на изучаемом иностранном языке, делая их максимально активными.

Обсуждения на основе массовых информационных материалов должны стать

ключевым компонентом многих уроков. Ключевым моментом здесь является конкретная организация действий, которые приведут к их успеху. Неправильная организация может привести к их провалу.

#### Список библиографических ссылок

1. Byram M., Morgan C. Teaching and Learning Language and Culture. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. 232 p.
2. Richards J.C. Communicative Language Teaching Today. Cambridge University Press, 2006. 471 p.
3. Sawyer R., Chen G.-M. The Impact of Social Media on Intercultural Adaptation. *Intercultural Communication Studies* XXI, 2: 151-169. URL: [https://digitalcommons.uri.edu/com\\_facpubs/15/](https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/15/) (Access date: 22.04.2021).
4. Chen G.-M., Zhang K. New media and cultural identity in the global society. *Handbook of research on discourse behavior and digital communication: Language structures and social interaction*. In Taiwo, R. (Ed.). Hershey, PA: Idea Group, 2010: 801-815.
5. Ali təhsil. URL: <https://edu.gov.az/higher-education> (Access date: 24.04.2021).
6. Baek Y.M. Relationship Between Cultural Distance and Cross-Cultural Music Video Consumption on YouTube. *Social Science Computer Review*, 2015. 33(6): 730-748. URL: <https://www.researchgate.net/publication/284970053> (Access date: 24.04.2021).
7. TED Recommends. Talks recommended just for you, delivered to your inbox. *TED ideas worth spreading* (Access date: 25.04.2021).
8. Mohsin M. 10 Facebook statistics every marketer should know in 2021 [Infographic]. *Oberlo*. URL: <https://www.oberlo.com/blog/facebook-statistics> (Access date: 25.04.2021).
9. Bridging Babel: New Social Media and Interreligious and Intercultural Understanding. URL: [https://berkeleycenter.georgetown.edu/publications/bridging-babel-new-social-media-and-interreligious-and-intercultural-understanding/pdf\\_download/en](https://berkeleycenter.georgetown.edu/publications/bridging-babel-new-social-media-and-interreligious-and-intercultural-understanding/pdf_download/en) (Access date: 26.04.2021).
10. Robles P. Twitter isn't very social: study. Econsultancy, 2011. URL: <http://econsultancy.com/uk/blog/7335-twitter-isn-t-very-social-study> (Access date: 29.04.2021).

#### References

1. Byram, M., Morgan, C. (1994). Teaching and Learning Language and Culture. Clevedon: Multilingual Matters. 232 p.
2. Richards, J.C. (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge University Press. 471 p.
3. Sawyer, R., Chen, G.-M. (2012). The Impact of Social Media on Intercultural Adaptation. *Intercultural Communication Studies* XXI, 2: 151-169. Retrieved 22.04.2021, from [https://digitalcommons.uri.edu/com\\_facpubs/15/](https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/15/).
4. Chen, G.-M., Zhang, K. (2010). New media and cultural identity in the global society. *Handbook of research on discourse behavior and digital communication: Language structures and social interaction*. In Taiwo, Rotimi (Ed.). Hershey, PA: Idea Group, 2010: 801-815.
5. Ali təhsil. Retrieved 24.04.2021, from <https://edu.gov.az/higher-education>.
6. Baek, Y.M. (2015). Relationship Between Cultural Distance and Cross-Cultural Music Video Consumption on YouTube. *Social Science Computer Review*, 33(6): 730-748. Retrieved 24.04.2021, from <https://www.researchgate.net/publication/284970053>.
7. TED Recommends. Talks recommended just for you, delivered to your inbox. *TED ideas worth spreading*. Retrieved 25.04.2021, from <https://www.ted.com/recommends>.
8. Mohsin, M. (2021). 10 Facebook statistics every marketer should know in 2021 [Infographic]. *Oberlo*. Retrieved 25.04.2021, from <https://www.oberlo.com/blog/facebook-statistics>.
9. Bridging Babel: New Social Media and Interreligious and Intercultural Understanding. Retrieved 26.04.2021, from [https://berkeleycenter.georgetown.edu/publications/bridging-babel-new-social-media-and-interreligious-and-intercultural-understanding/pdf\\_download/en](https://berkeleycenter.georgetown.edu/publications/bridging-babel-new-social-media-and-interreligious-and-intercultural-understanding/pdf_download/en).
10. Robles, P. (2011). Twitter isn't very social: study. Econsultancy. Retrieved 29.04.2021, from <http://econsultancy.com/uk/blog/7335-twitter-isn-t-very-social-study>.

#### IMANOVA Sevda Rafiq

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Scientific Department,  
Azerbaijan University of Languages

#### INTERCULTURAL COMPETENCE: THE ROLE OF MASS MEDIA IN THE PROMOTING STUDENTS' COMPETENCE THROUGH TEACHING ENGLISH

**Summary.** Introduction. The paper deals with the important role of using the media (mass media) in the process of forming intercultural competence (IC) in the context of studying and teaching foreign languages in Azerbaijan tertiary education.

The purpose of this paper is to find out appropriate ways and methods of using Media, actually some popular social network as TV, YouTube, Facebook and Twitter in language learning for increasing students' low motivation, which is very important in forming intercultural competence.

**Methods.** For getting necessary information about current influence of mass media on the cultural education of language learners was used one of the main methods of teaching methodology - quantitative research method in the form of questionnaire. In this study, 32 respondents-Azerbaijan University of Languages students, who are active social network users took part in. They were asked four questions about the impact of social networks. The survey was conducted online in Azerbaijani on the GoogleForms platform. Respondents' participation in the survey was based on the principle of voluntariness.

**Originality.** The results of the study show that students have a high interest in communicating on social networks. The purpose of before mentioned research, conducted online on Google Forms with thirty two participants was to determine how popular the media is among today's youth, which social networking platform is more

suitable, what for students use it and its role in promoting intercultural competence. Based on these results, foreign language teachers can explore ways of increasing the low motivation - the issue that has recently been observed in distance learning in connection with the Covid 19 Pandemic in order to form this competence in students.

Thus, taking into account current situation social networks give an opportunity to people for communication with people from other cultures and plays a great role in forming students' intercultural competence. It should also be considered that the work on inculcating intercultural competence in language learners through the media should be purposeful, systematic and consistent.

**Results.** It is clear that the role of social networking sites in the enrichment of our cultural knowledge through the media is irreplaceable. English language learners may be presented with situations in the media in order to develop their communication skills in that language.

**Conclusion.** Materials presented to students in English through the media should motivate them to engage in real life communication, which will promote intercultural competence.

**Keywords:** intercultural competence; media; communication; social networks; Facebook; teaching English.

Одержано редакцією: 20.04. 2021  
Прийнято до публікації: 06.05. 2021

**ЛЕВИЦЬКА Лілія Анатоліївна**

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри німецької філології,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,  
e-mail: lilja85@ukr.net

УДК 378.018.43:[316.77:008](045)

**РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ  
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

*Простежено проблему формування та розвитку міжкультурної комунікації в закладах вищої освіти України в умовах дистанційного навчання. Актуальність теми зумовлена зміною традиційного навчання в період карантину на онлайн-заняття.*

*Показано переваги та недоліки дистанційної форми навчання та його вплив на формування міжкультурної комунікації студентів.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання; міжкультурна комунікація; онлайн-навчання; відео конференція; вебінар.

**Мета статті.** Розглянути переваги та недоліки дистанційної форми навчання та виявити його вплив на формування міжкультурної комунікації студентів.

**Постановка проблеми** Дистанційна форма навчання являє собою середовище, в якому одночасно можуть взаємодіяти учасники глобальної освітньої соціальної мережі, окрім того це унікальна можливість для безперервного самонавчання, загального обміну інформацією, незалежно від тимчасових і просторових поясів [1].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В Умовах пандемії COVID-19 відбувся стрімкий перехід від класичної форми навчання до онлайн фази, що зумовило перегляд можливостей дистанційного навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. У системі вищої освіти України дистанційне навчання розглядалось як альтернативна можливість, яка застосовувалась в межах інклюзивної чи додаткової освіти. Критичне ставлення до дистанційної освіти тривалий період часу не дозволяло впроваджувати у традиційну систему вищої освіти дистанційні методи навчання. Однак окремі аспекти організації дистанційного навчання досліджували М. Беседіна, К. Власенко, В. Гура. Корифеями дистанційної освіти можна по праву вважати Ісаака Пітмана, який в 1840 році почав навчати стенографії через поштову переписку студентів Об'єднаного королівства.

В 50-х роках XIX століття в Німеччині Густавом Лангеншайдтом були опубліковані Lehrbriefe (навчальні листи), в якості самовчителя іноземної мови для дорослих. Не менш вагомими є праці сучасних зарубіжних дослідників: Дж. Блумстук, Д. Кі-

ган, Дж. Коумі, В. Андреева [2], В. Бикова [3], В. Солдаткіна, А. Хуторського та інших.

У світовому освітньому просторі на сьогодні існує велика кількість онлайн-курсів, які дають можливість онлайн-навчання студентам із різних країн, що безумовно позитивно впливає на розвиток міжкультурної комунікації. Проте у багатьох студентів у процесі комунікації виникають труднощі, пов'язані з різницею менталітетів, подачею навчального матеріалу, диференційованими методами викладання, дискусивними відмінностями і іншими аспектами комунікативного характеру. Аналогічні труднощі характерні і для тьюторів, які працюють у полікультурному середовищі. Формування комунікативної компетенції, готовності до реалізації іншомовного, міжкультурного й міжособистісного діалогу з носіями мови у стандартних ситуаціях окреслюють вектор основної мети полікультурної освіти, якого повинні дотримуватись учасники освітнього процесу як в умовах традиційного, так дистанційного навчання [4, с. 15]. Процес вивчення іноземної мови передбачає засвоєння нових способів мислення та спілкування, доступу до світових цінностей культури, переважно до культурного спадку країни, мову якої вивчають, її історії, літератури, географії, науки, мистецтва. Полікультурний розвиток освіти в процесі опанування іноземної мови знає ефективної реалізації завдяки залученню окремих фактів іншомовної культури до навчання, що в дистанційному форматі стало набагато доступнішим. Складником підготовки молодого покоління у XXI ст. є багаторівнева соціокультурна освіта (країнознавча, загальнокультурна, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична). За висловом науковців, порівнюючи полікультурну й соціокультурну освіту, можна помітити, що полікультурна освіта розширює свої межі до визнання будь-яких соціальних груп як окремих культур (субкультур), використовуючи при цьому соціокультурний підхід у навчальному процесі.

Одне з основних завдань полікультурної освіти – розв'язання проблеми гуманізації взаємин між людьми, що представляють одну етнічну групу, а також між представ-

никами різних соціокультурних груп, які мають іншу культурну ідентичність (політичну, родову, статеву, релігійну та ін.). У процесі навчання використовують конструктивні принципи навчання, упроваджують численні концепції полікультурної освіти та стратегії її реалізації. Полікультурна освіта передбачає засвоєння соціокультурних знань про:

- походження груп (етнічне, релігійне, расове) на основі вивчення таких предметів, як історія, література, антропологія й соціологія;

- формування взаємин між людьми (вивчення процесу формування групи, експериментальна діяльність, метою якої є порозуміння між індивідами та уникнення конфлікту);

- суспільство як систему (взаємозв'язки між особою й суспільством, активна участь у життєдіяльності суспільства, окремі випадки з практики, огляд історичних фільмів та експериментальна діяльність);

- особливості багатонаціонального спілкування (моделювання процесів порозуміння в багатонаціональній і полікультурній групі);

- процес глобалізації (аналіз конфліктів у руслі історії тощо).

Формування міжкультурної компетентності є кінцевим результатом вивчення іноземних мов у ЗВО, тобто саме вивчення іноземних мов в університеті повинне забезпечити ефективне міжкультурне спілкування у різних професійних сферах і з представниками різних націй, культур і релігій. У вітчизняній теорії комунікацій термін «компетентність» вживається в значенні «сукупність знань, навичок і вмінь, як здатність особистості до здійснення будь-якої діяльності, будь-яких дій», як «рівень сформованості міжособистісного досвіду, тобто навченості взаємодії з оточуючими, який потрібен індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві», або ж як «здатність до вибору і реалізації програм мовної поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в різній обстановці, тобто вміння оцінювати ситуації з урахуванням теми, завдань, комунікативних установок, що виникають у учасників до і під час бесіди» [5, с. 129].

Думки педагогів, щодо дистанційного навчання в ЗВО розділились: прибічники дистанційної освіти наполягають на тому, що сучасний розвиток телекомунікаційних технологій та використання інтернет-порталів здатні забезпечити студентам отримання освітніх послуг повною мірою, окрім того здобувачі вищої освіти можуть поєднувати навчання з роботою, що є еко-

номічно вигідно. Їх опоненти стверджують, що відсутність контакту з викладачами та одногрупниками згубно впливає на психоемоційний стан деяких студентів.

Викладачі-практики зазначають, що формування міжкультурної компетентності студентів не можливе сьогодні без використання інтенет-комунікації, яка широко представлена відео конференціями, чатами, блогами, тощо.

Тож, варто відмітити, що використання інтернету у процесі формування міжкультурної компетентності дозволяє створити реальні можливості для моделювання інформаційного середовища з комунікативними зв'язками. Саме дистанційна освіта покликана вирішити таку проблему, як налагодження міжкультурного діалогу в режимі реального часу. Формат дистанційного навчання розширив можливості студентів спілкуватися з носіями мови, шляхом використання таких програм як Skype, Zoom, Google-Meet онлайн-вебінарів, форумів, тощо [6, с. 19].

Процес модернізації вищої освіти, зумовлений впровадженням дистанційного навчання, вимагає стрімкого розвитку інформаційних технологій. На сьогодні в світовому інформаційному просторі налічується безліч форм дистанційного навчання, найпопулярнішими серед яких є: Adaptive learning адаптивне навчання, яке передбачає процес адаптації навчального матеріалу і методів відповідно до потреб споживача; Badges – гнучкий механізм для визнання досягнень як неофіційна альтернатива акредитації; Blended learning – змішане навчання ( он-лайн і очна форма навчання); E-learning – електронне навчання, яке проводиться за допомогою електронних засобів масової інформації; Flipped classroom (перевернуті класи) – навчання, спрямоване на самостійну роботу вдома, наприклад (перегляд відео лекцій з подальшим застосуванням нових знань), при такій формі навчання здобувачі освіти активно співпрацюють із викладачем та іншими студентами в інтерактивному просторі; Learning analytics – модель навчання, яка передбачає аналіз і подання значної кількості даних, пов'язаних із навчальною діяльністю студентів; MOOC – он-лайн курс у вільному доступі для всіх бажаючих, включає в себе використання відкритих навчальних матеріалів і можливість взаємодії між здобувачами освіти; SPOC – курси, у формі змішаного навчання; DOCC – відкриті навчальні курси, які створюють можливість для викладачів у кожному закладі вищої освіти створити власну версію курсу з використанням додаткових матеріалів для



студентів, передбачена можливість співпраці між студентами з використанням мережі; Open Educational Resources (OER) – відкриті дані для вільного доступу, зберігання і поширення; Open source software – відкриті освітні ресурси. З огляду на проаналізовані форми дистанційного навчання, можна зробити висновок, що найоптимальнішим для українських закладів вищої освіти є поєднання традиційної і дистанційної форми навчання, з використанням безкоштовного і вільно поширюваного програмного забезпечення.

Формування міжкультурної комунікації у дистанційному форматі забезпечується інструментами синхронного та асинхронного навчання. До перших належать чати, Zoom, Skype, google-meet, відео конференції, інтерактивні дошки. Інструменти асинхронного навчання представлені електронною поштою, форумами, блогами, тощо. Обидва інструменти мають ряд переваг та недоліків. Використовуючи асинхронні засоби комунікації, здобувачі вищої освіти можуть у зручній для них час брати участь у вебінарах, діалогах, форумах, маючи при цьому достатню кількість часу для того, щоб обдумати та обґрунтувати відповідь. Зміна швидкості мовлення, для кращого сприйняття матеріалу студентами з різними мовними рівнями та спілкування у письмовій формі, безперечно належать до переваг асинхронного зв'язку. Індивідуальний підхід, який не завжди вдається знайти викладачу під час традиційного навчання, через брак часу, став реальним в умовах асинхронного дистанційного навчання: здобувачі освіти можуть самостійно обирати темп навчання.

Перевагами синхронного зв'язку є прямиий голосовий контакт між викладачем та студентами чи спілкування з носіями мови в реальному часі. Онлайн-заняття зберігає спонтанність мовлення, максимально наближуючи студентів до реальних умов комунікації. Онлайн-фаза зберігає особисті контакти між викладачем та студентами. Вагомою перевагою дистанційної освіти є можливість навчатися в будь-якому місці, точці світу, що створює додаткову можливість спілкування з носіями мови. Безсумнівним плюсом онлайн-навчання є відсутність необхідності щоденно відвідувати ЗВО, особливо для людей з обмеженими можливостями та молодих батьків.

Поряд з перевагами синхронного та асинхронного інструментів навчання варто зазначити недоліки: технічний аспект – відсутність необхідного технічного обладнання: комп'ютера чи доступу до інтернету, особливо у сільській місцевості. Обмежена кількість учасників на деяких інтер-

нет-платформах. Вагомим недоліком онлайн-засобів асинхронної комунікації є відсутність особистого спілкування з викладачем та іншими здобувачами вищої освіти, а також відкладеність зворотного зв'язку на декілька днів, зниження мотивації студентів, спричинене відсутністю наглядом з боку викладача.

Для ефективного проведення занять іноземної мови з метою розвитку міжкультурної комунікації викладачі ЗВО України використовували першочергово синхронні інструменти дистанційного навчання: Skype, Zoom, Google meet, які дозволяють студентам брати активну участь в занятті, загрузити методичні та навчальні матеріали, зробити відеозапис заняття. Саме відеоконференція вважається найефективнішим засобом розвитку міжкультурної комунікації в умовах дистанційного навчання, оскільки учасники мають можливість бачити і чути один одного обмінюватись даними та обробляти їх Відеоконференція – це спосіб обміну відеозображеннями, звуком і даними між двома або більше точками, оснащеними відповідними апаратно-програмними комплексами [7]. Відеоконференцзв'язок не лише об'єднує прямиий діалог, доступ до баз даних, передачу відео і голосу, а також включає в себе функцію «білої дошки», за допомогою якої студенти можуть робити на документі свої позначки, а також бачити коментарі та зауваження інших учасників освітнього процесу. Система покликана підвищити продуктивність роботи студентів, створюючи їм можливість особистого спілкування з викладачем та іншими учасниками освітнього процесу, забезпечуючи своєчасний обмін інформацією на основі спільної роботи над завданнями, у рамках сприяння розвитку міжкультурної комунікації. Варто зазначити, що сучасний відеоконференцзв'язок дозволяє змодельовувати обстановку навчання, надаючи можливість всім учасникам бачити, чути і працювати з наочністю, створюючи відчуття, ніби тьютор та студенти знаходяться в одній аудиторії, одній кімнаті. Важливим елементом відеоконференції є відеокамера, яка може як для студентів, так і для викладача стати потужним мотивуючим інструментом, примусить студентів попередньо тренувати свій виступ. Для викладача використання відеокамери також є відповідальним моментом.

Другим за ефективністю засобом дистанційного навчання, який дозволяє частково реалізувати формування та розвиток міжкультурної комунікації, на думку викладачів-практиків, є участь у вебінарі: студент може безпосередньо, в режимі реального часу брати в ньому участь (синх-

ронний тип), або ж завантажити запис із сайту університету, в такому випадку мова йде про асинхронний тип дистанційного навчання [8].

Тож, визначальним фактором у процесі організації дистанційної освіти в університетах України, як дієвого інструменту у процесі розвитку міжкультурної комунікації, є забезпечення достатнього рівня інформатизації та розробки спеціалізованих методик дистанційного навчання. Кількість закладів вищої освіти України, які активно використовують синхронні засоби організації дистанційного навчання, зокрема для викладання іноземних мов, досить незначна. Застосування технології дистанційного навчання у підготовці фахівців з іноземної мови в університеті потребує певних змін у методиці викладання. З огляду на те, що викладач не є більше єдиним джерелом отримання знань, оскільки багато інформації отримується з інтернету, першочерговим завданням викладачів іноземних мов є підвищення мотивації студентів та навчання їх самоорганізації.

Подальший розвиток дистанційної освіти має забезпечити структуроване середовище навчання, в якому об'єднуються аудіо-та відео конференції, інтерактивні дошки, ефективні інструменти тестування, цифрові додатки, вебіари, форуми та ефективна організація зворотного зв'язку. Тобто комбінація інструментів синхронного та асинхронного дистанційного навчання покликана забезпечити формування та розвиток міжкультурної комунікації. В умовах традиційного навчання головним завданням студента було запам'ятовування та швидке відтворення матеріалу, дистанційний формат передбачає розвиток вмінь аналізу, синтезу, планування, співставлення, оцінювання, групової роботи за умов використання технології дистанційного навчання. Дистанційний формат навчання стимулює роль методів активного пізнання. Дистанційне навчання розраховане на студентів достатньо свідомих, які можуть працювати самостійно, без постійного контролю з боку викладача, тож розвиток мотивації студентів та їх здатність до самоорганізації є ключовими завданнями дистанційної освіти.

Реалізація інформаційно-освітнього порталу є основою для створення інформаційно-освітнього середовища у закладі вищої освіти. Головними завданнями інформаційно-освітнього порталу є об'єднання інформаційних, технологічних, довідкових, освітніх ресурсів і сервісів, що задіяні в навчальному процесі в єдиний інформаційний простір; інтеграція та упорядкування всіх освітніх ресурсів кафедр ЗВО;

забезпечення структурованого, уніфікованого доступу до всіх інформаційно-освітніх ресурсів кафедр ЗВО; підтримка неперервного зростання кваліфікації педагогів; формування єдиного інформаційно-освітнього середовища з метою обміну досвідом, накопичення і використання знань; – оперативне задоволення інформаційних потреб користувачів; надання студентам можливостей для самовдосконалення, саморозвитку, самостійного навчання, підвищення кваліфікації та рівня знань; оперативний контроль навчального процесу; створення персонального віртуального робочого місця для кожного учасника навчального процесу; забезпечення ефективності використання накопичених знань; високий рівень залучення студентів у процес обміну знаннями [8, с. 89].

Початковий період дистанційного навчання у закладах вищої освіти маркований труднощами, які постали перед викладачами іноземних мов, а саме вирішення методологічних та дидактичних задач, спрямованих на формування міжкультурної комунікації: здатність вести діалог, чітко формувати свої думки та визначати ключові завдання комунікації.

Технічне забезпечення відіграє домінуючу роль в процесі дистанційного навчання: використання друкованих словників втрачає актуальність, натомість використання онлайн-перекладачів та електронних словників є невід'ємною частиною дистанційного формату. Найпроблемнішим в цій ланці, на думку педагогів-практиків, є організація доступу студентів до якісних електронних навчальних матеріалів, що вимагає їх підготовки, накопичення та доставки до здобувачів вищої освіти. Як показує досвід, студенти досить часто у процесі підготовки до заняття, при перекладі оригінальних текстів використовують онлайн-словники, хоча якість перекладу іноді досить низька і не відповідає стандартам перекладу, оскільки відбувається калькування електронного набору фраз та мовних зворотів. Окрім того використання онлайн-словників унеможливає самостійне запам'ятовування нових лексичних одиниць, необхідних для формування міжкультурної компетенції. Активна роль викладача не зменшується, оскільки саме він повинен мотивувати студентів до використання автентичних електронних словників. Електронні словники, підручники, посібники та інші первинні матеріали в оцифрованому вигляді, представлені сьогодні у широкому спектрі, проте не завжди здобувачі можуть самостійно їх скачати, тому саме викладач повинен забезпечити їх доставку до кінцевого споживача – студента. Споживачі ін-

формаційних ресурсів орієнтуються сьогодні, в основному, на використання малогабаритних мобільних пристроїв: смартфонів, планшетів та нетбуків, які дуже поширені серед здобувачів вищої освіти як засіб спілкування, насамперед. З огляду на це, використання мобільних пристроїв в освітньому процесі, а саме в рамках формування міжкультурної комунікації, можна вважати ефективним доповненням до традиційних методів і технологій навчання. Тобто, найактуальнішим і найзручнішим у форматі дистанційного навчання, а саме у процесі розвитку міжкультурної комунікації є принцип "mobile first"[9].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином можна зробити висновки, що вибір засобів для організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти України, як і методів викладання іноземних мов достатній. Варто підкреслити, що викладання іноземних мов з метою розвитку міжкультурної комунікації вийшло на новий рівень, за рахунок упровадження нових методик, технологій навчання й комунікування. Ключовою у процесі розвитку міжкультурної комунікації залишається роль викладача, оскільки він має визначити рівень знань студента, розробляти та коригувати програми навчання, розвивати критичне мислення у здобувачів вищої освіти та стимулювати розвиток навичок використання інноваційних методів навчання. Перспективи подальшого дослідження полягають у перевірці ефективності дистанційного навчання у процесі формування міжкультурної комунікації.

#### Список бібліографічних посилань

1. Положення про дистанційне навчання: Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 (із змінами, внесеними згідно з наказом МОН від 08.09.2020 № 1115). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Изд. 3-е. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
3. Биков В.Ю. Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2008. №2. С. 116–123.

4. Сырцова Е.А. Реализация идей поликультурного образования при обучении английскому языку в начальной школе. *Ярославский педагогический вестник*, 2003. Т. 1(34). С. 2–7.
5. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Известия Академии педагогических и социальных наук*, 2007. Вып. XI. С. 86–98.
6. Pyshnohub, M. Technology of successful distance learning at the university. *Conference: les tendances actuelles de la mondialization de la science Mondale*, 2020. Vol. 2. Pp. 19–25. DOI: 10.36074/03.04.2020.v2.19
7. Шуневич Б.И. Теоретичні основи дистанційного навчання: навч. посіб. Львів: Нац. ун-т «Львів. Політехніка», 2006. 243 с.
8. Гуревич Р.С. Интерактивные технологии навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Вінниця: Паанер, 2013. 309 с.
9. Tajiev, M. Features of Distance Learning Technology. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 2020. Vol. 5. Pp. 84–92. DOI: 10.37200/IJPR/V24I5/PR2020574ISBN: 1475-7192

#### References

1. Regulations on distance learning: Approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 25.04.2013 No 466 (as amended in accordance with the order of the Ministry of Education and Science dated 08.09.2020 No 1115). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> [in Ukr.].
2. Andreev, VI (2012). Pedagogy: A training course for creative self-development. 3rd edition. Kazan: Center for Innovative Technologies. 608 p. [in Rus.].
3. Bykov, V.Yu. (2008). Open education and open learning environment. *Theory and Practice of Social Systems Management*, 2: 116–123 [in Ukr.].
4. Syrtsova, E.L. (2003). Implementation of the ideas of multicultural education in teaching English in primary school. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1 (34): 2–7 [in Rus.].
5. Sadokhin, A.P. (2007). Intercultural competence: concept, structure, ways of formation. *Bulletin of the Academy of Pedagogical and Social Sciences*, XI: 86–98 [in Rus.].
6. Pyshnohub, M. (2020) Technology of successful distance learning at the university. *Conference: les tendances actuelles de la mondialization de la science Mondale*, 2: 19–25. DOI: 10.36074/03.04.2020.v2.19.
7. Shunovich, B.I. (2006). Theoretical bases of distance learning: textbook Lviv: National University "Lviv Polytechnic". 243 p. [in Ukr.].
8. Gurevich, R.S. (2013). Interactive learning technologies in higher pedagogical educational institution. Vinnytsia: Glider. 309 p. [in Ukr.].
9. Tajiev, M. (2020) Features of Distance Learning Technology. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 5: 84–92. DOI: 10.37200/IJPR/V24I5/PR2020574ISBN: 1475-7192.

#### LEVYTSKA Lilia

Ph.D in Pedagogy, Lecturer of German Philology Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

#### DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

**Summary.** The article is devoted to the formation of intercultural competence among students at Ukrainian universities in the conditions of distance learning. The relevance of the research topic is due to the fact that during the use of distance learning in quarantine on COVID-19, practice teachers were forced to reconsider their critical attitude to the distance learning possibilities.

**Purpose.** The article goal is to consider the advantages and disadvantages of distance learning from the point of view of the formation of intercultural competence. The

article discusses the prospects for distance learning, as well as its advantages and limitations. Online education has been shown to have both pros and cons. Flexibility and availability, individual approach and economy are the main advantages of distance learning. But incorrect use of information technology, lack of social interaction and lack of user qualifications make distance learning less than ideal educational system.

**Result.** The methodology of the article is based on a communicative approach and includes a group of general

scientific methods (analysis, synthesis, induction, deduction); as well as special methods: a content analysis of scientific literature on the topic of research, a comparative analysis method.

**Conclusion.** Based on the results of the study, the author of the article came to the following conclusions: assessing the effectiveness of distance learning methods in ukrainian higher education system requires empirical verification after the first mass application in the 2020 academic year, remote methods and tools have both advantages and disadvantages that need to be leveled in

the learning process; in the future, the use of distance learning for the formation and development of intercultural competence of students requires the development of systematic methodological foundations.

**Keywords:** distance learning; intercultural communication; online learning; video conferencing; webinar.

Одержано редакцією: 11.04. 2021  
Прийнято до публікації: 25.04. 2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-36-42

ORCID 0000-0001-7411-4623

#### **BILOUS Tamara**

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of English Language Practice,  
Rivne State University of the Humanities  
e-mail: tamara.bilous@ukr.net

ORCID 0000-0002-5232-5945

#### **PERISHKO Iryna**

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of English Language Practice,  
Rivne State University of the Humanities  
e-mail: perishko\_irina@ukr.net

ORCID 0000-0003-2383-3569

#### **VOLKOVSKA Iryna**

fourth-year student of the Philology Faculty,  
Rivne State University of the Humanities  
e-mail: iryha.rysy@gmail.com

UDK 373.016:811.111'27(07)(045)

### **EFFECTIVE TYPES OF ACTIVITIES FOR DEVELOPING CULTURAL AWARENESS IN LEARNERS IN ELT CLASSROOM**

The paper deals with teaching foreign languages and reveals that it does not include only linguistic competence, performance or verbal communication but intercultural awareness and skills as well, awareness of how culture and identity are constructed socially. Moreover, the outcomes behind learning the foreign language are not only the matter of acquiring this language but also helps the learners acquire knowledge, skills, culture and values that can be used in their lives beyond the classroom. The purpose of the article is to highlight on how English language teaching (ELT) assist students to transfer awareness, culture and values outside an English lesson to have an impact on ways of thinking and consequently the view of life, regarding that the language teaching system should inspire learners to explore, think and understand the world around them through learning the foreign language.

Research also calls for significant attention to intercultural communication in English language teaching and it emphasizes the increasingly important role of activities in ELT in order to develop learners' communicative awareness and intercultural competence. Culture study has to be completely integrated into the English classroom. The opportunities should be created for a teacher and learners to examine and reflect on the English culture and of their own country. Incorporating the strategies and activities discussed in the article is a great beginning to help the learners become more aware culturally. The outlined activities are by no means an exhaustive list. They are simply suggestions that the teachers can adapt and

expand to raise learners' awareness and understanding of the English culture and to help students become intercultural competent. Teachers of English may use these examples and similar activities to make explicit cultural features associated with English. The authors can safely recommend that while teaching linguistic skills, the teachers of English should integrate a variety of cultural elements in the English classroom.

**Keywords:** culture; intercultural awareness; intercultural competence; intercultural communication; English language teaching; activities, strategies.

**Statement of the problem.** In the last decades many foreign language teachers, educators and researchers have expressed the belief that the main aim of second and foreign language acquisition is to enable learners to communicate with people coming from different linguistic and cultural backgrounds in a multicultural world. Since there is an increasing need to deal with cultural diversity effectively and appropriately, students need to acquire intercultural competence as well.

The specificity of the subject "Foreign language" presupposes the acquisition of communicative awareness by students as communication in a foreign language. In the modern world, children get acquainted with the world cultural fund almost simultaneous-

ly with their native ones (the Internet, foreign films, music, media and just relaxing with their parents at a foreign resort), and this makes it obvious that intercultural awareness is an integral part of communicative competence.

Therefore, the relevance of this study is that it focuses on the problem of intercultural awareness development in schools, which fully complies with the new native educational standards, which are now entering into force in all Ukrainian schools.

#### **Analysis of research and publications.**

The problem of intercultural awareness as a core component of intercultural competence is the subject of numerous studies conducted by many researchers considered it from different aspects. Helena Maria Araújo E Sá and Melo Sivia considered ELT to be about diversity and with mutable needs and aims [1, p. 7]. According to M. Byram foreign language learning is to be involved the development of learner's critical, cultural and linguistic awareness [2, p. 35]. Regarding the well-developed model by M. Byram (1997), intercultural communicative competence requires the particular attitudes, knowledge and skills adding linguistic, discourse and sociolinguistic competence. Attitudes comprise curiosity and openness and also readiness to see other cultures and speakers' own without being judgmental [3, p. 51]. M. Hammer, M. Bennet and R. Wiseman (2003) made an attempt to overcome some of the murkiness of intercultural communicative competence definitions by drawing the main distinction between *intercultural competence* and *intercultural sensitivity* [4, p. 422]. According to A. Fantini (2006), in its broadest sense intercultural competence can be defined as "a complex of abilities needed to perform *effectively* and *appropriately* when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself" [5, p. 12]. Fantini highlights commonly used attributes for description of an intercultural speaker – curiosity, empathy, interest, flexibility, respect, motivation, openness, patience, a sense of humor, tolerance for ambiguity and willingness to suspend judgment (Fantini, 6: 89). Ruben (1989) declared the "need for conceptual clarity", a variety of frameworks and approaches to define and assess intercultural competence persists nowadays. Therefore, despite the broad number of models and theories provides foreign language teachers and educators with a various number of approaches to understand and investigate intercultural awareness and competence, it complexifies the task of communicating about related ideas in a systematic and consistently interpretable ways as well (Ruben,

7: 234). The Council of Europe's "Common European Framework of Reference" together with the innovations focuses on importance of intercultural awareness, intercultural skills and existential competence in foreign language teaching. These references describe the importance of intercultural dimension believing that "language learners who, thus, become 'intercultural speakers' will be successful not only in communicating information but also in developing a human relationship with people of other languages and cultures" (Common European Framework of Reference, 8: 4).

**The aim of the article** is to analyze the concept of intercultural awareness as an integral part of intercultural competence, as well as to establish the basic principles and strategies for intercultural awareness development in learners at English lessons.

#### **Presentation of the main material.**

Teaching of culture is not limited to transmission the information about individuals of the target culture and their overall attitudes as traditional opinion in ELT suggests. Instead pointing out the models by Byram and Fantini, have been already stated, teachers of English should be concerned with the next purposes: to assist the learners see the relationships between their home and other cultures; to help the learners acquire curiosity and interest in 'otherness', the awareness of themselves and own culture seen from the other individual's perspectives; to help the learners understand how the intercultural interaction occurs; how the social identities are the part of an interaction; how the learners' perceptions of other individuals and their perceptions influence communication success; how the learners may find out more about the individuals who they communicate with.

To achieve the mentioned above purposes teachers of English should attempt to design the suitable activities which can prepare the English language learners for communication with the open minds with other intercultural speakers and the tolerate differences.

The final dimension in Paige's model of culture learning deals with the specific strategies for becoming more culturally competent. These strategies comprise learners' awareness about the culture from home informants and via the authentic materials which are associated with this culture, the development of their cultural observation skills. English language teachers should provide learners with the opportunities to investigate and recognize the cultural differences. It means raise their awareness not of the target culture but also their own one.



M. Byram (1997) emphasizes that individuals that are “intercultural competent” have a great understanding of the own culture and how it has shaped them and connect between how cultural components display in behavior through the cultures. According to the author, the intercultural competence comprises the following characteristics:

- curiosity and openness to another culture;
- understanding of the social practice and products in both one’s own culture and the target culture;
- the ability to relate something from the other cultures and make it understandable to the members of own one;
- the ability to apply new knowledge about the cultures in the authentic situations;
- the ability to estimate critically cultural practice and products of an individual’s own culture and of other countries.

Teachers of English trying to help the learners become intercultural competent may design the ‘cultural friendly’ classroom. To do it the following strategies are described in the next paragraphs.

Cultural collections. One of the ways to foster a curiosity and openness to English-speaking cultures is to establish the ‘collection’ of cultural information in various formats. They can be the popular films, literature, music, online websites and everyday products such as currency, menus, musical instruments, stamps, toys, travel brochures, magazines and newspapers from English-speaking countries or from a certain country depending on the learners’ needs and the course purposes. Suggesting learners to listen to, smell, see, touch and use ‘real’ things from the various cultures, we may connect the concepts beyond the ideas and help learners understand life realities in the particular cultures. It is one thing to describe learners how Halloween is celebrated in the USA, but another thing to imagine how excited they would be to put on ghoulish costumes when bobbing for the apples and carving jack-o-lanterns.

The authentic materials are rich sources for a number of activities and tasks which increase awareness of the target culture. Learners can investigate the target culture and report to a class on the specific components or features. Students can ask questions and compare insights to identify the cultural patterns and expand the whole classroom’s overall understanding of English-speaking cultures. For the descriptive writing task the learners can depict the items from a collection or they can classify the items by using, function or the criteria of their own choice. To in courage the higher order think-

ing the teacher can ask the learners how artifacts fit into the level of the ‘cultural iceberg’. Meanwhile the teacher can heighten learners’ awareness of the own culture asking them to bring the authentic materials to the classroom and then using the English language depict items and describe how they ‘represent’ learners’ culture.

However, it is important to keep in mind that the teachers should identify certain purposes that they believe to achieve while incorporating cultures into their classes and use the artifacts from the ‘collections’ for creating the particular lesson plans to achieve their objectives.

Web quests. In the classroom with the reliable Internet connection and access to the computers a web quest is a great way to heighten cultural awareness. The teachers of English can design their own cultural awareness web quests following the next directions:

(1) Despite of what culture aspects you would like the learners to investigate. Take the in-class learners’ survey or give them the directed tasks which can comprise the following topics: etiquette and manners; food and cuisine; religion; music; customs and traditions; clothes and costumes; games and leisure.

The issue is not just gather information and make the reports but think and connect on how the information may lead to solid understanding of a culture under study: Why do people do the things they do?

(2) As facilitators teachers should conduct the study on sites available for themes they choose. Keep in mind that not all Internet sites are appropriate. If you assign the links, be sure that they are active.

(3) Familiarize with how to navigate sites and identify types of information teachers believe their learners will find.

(4) Design the questions which direct the learners to the different websites. A teacher can wish to have the learners design their own questions. The sample questions are the following:

– What traditional dishes are cooked in the USA at Thanksgiving and what is the history of them?

– What are popular sports in Australia and how do they reflect the culture of this country?

– How is the government structured in Great Britain?

– What is a typical day at school like for the students in Canada and how is it different from yours?

(a) Have the learners work in pairs or small groups to collect information.

(b) Learners present the findings to their class. While the simple oral report may be informative the learners can as well:

- create the skit incorporating costumes, food and milk of the cultures that they demonstrate;

- use PowerPoint or other programmes which contain the pictures or video clips, e.g. from YouTube or other sources, to demonstrate the aspects of a culture they feel is important;

- make collages or posters demonstrating the aspects of the target culture;

- brainstorm the own ideas about types of the presentations learners would like to give and consult with a teacher to approve.

These assignments develop the learners' cultural observation skills tying the concepts to the real world materials. Besides a cultural awareness value the tasks suggest many opportunities for learners to develop the skills of English. The learners may focus on vocabulary building, for instance, or working on certain skills such as skimming, scanning, note taking and summarizing.

Cultural 'informants'. Another strategy is to invite the native speakers or proficient non-native speakers of the English language to come to classroom and speak on a particular aspect of own cultures. The 'informants' can be resources for confirmation or disconfirmation of the ideas, impressions or textbook information which a student has learned. The learners can prepare the questions in advance of the visitor's arrival. When it can be interesting to know if foreigners in their own country like the local dishes or a sports team, more profitable questions would revolve around how behavior can vary across the culture:

- Is it OK in your country to \_\_\_\_\_?

- Why do people in your country \_\_\_\_\_?

It is a possibility for learners to teach a guest about their culture or respond the questions about it as well.

Ideally it would be the variety of the informants to avoid getting opinions of the only social class, gender or ethnic group. It is important that the speakers can distinguish between the personal experience and what is true of the cultures in general. In some countries it can be difficult to find the informants but the creative teachers can use the Internet sources to find news or interviews which provide the learners with insight into a culture they are studying. Learners may also find pen friends or key pals from various countries. Not only learners can make friends with individuals from other cultures and learn about them, they may also reflect and teach other people about their own culture, lifestyle and traditions.

Role plays. The main aim of the development of the cultural observation skills is to help learners consider continually what constitutes culture. Teachers would like the learners to be able to describe how the concept of culture relates to the own experience:

- What is important to people?

- Why is anything in a certain culture the same as own while the others are different?

- Why don't all individuals think and act the same way?

- Why do people have rules and how are they learned?

- What factors describe the way we see the world and other individuals?

The strategy to encourage learners to investigate the above questions and use new knowledge of the cultures to simulate the authentic situations is using the role plays. Role plays get learners involved to empathize with the members of another culture and practice making 'mistakes' without serious consequences. The learners may act out the examples of breakdowns which result from misunderstanding of the cultural differences. For nstance, learners may think the communication ways that fail between the individuals from high- and low-context cultures and invent the scenarios to illustrate how the problem arises. Other learners in the ELT classroom may observe the role plays and point out why miscommunication took place. The students in class may discuss how the situations can be avoided and the learners may generate their solutions in follow-up role plays.

The teachers of English have to take the careful steps to prepare to examine the problem which can arise in a cross-cultural role play so that the learners gain desired perspectives:

- Make clear outlines of problems you as a teacher want the learners to solve (possibilities include the cultural behavior patterns, social and economic impacts, the important traditions and values which bind cultures together, etc.). Keep it simple but define a certain situation and motivation.

- Try to involve all learners in a process. Give as many learners as possible an opportunity to play various parts. Even if you cannot give the roles to every student, make sure everybody is involved in pre- and post-role play activities, asks questions and gives feedback.

- Ask learners to 'freeze' while they do or say something that a teacher or other learners find out some interesting and give some advice about it or discuss.

- Get relevant feedback. Don't allow the learners to criticize the classmates. You

would like students' constructive ideas about situations being played out.

– Design short checklists which encourage the observers to look for the key cultural elements in role plays using in a follow-up discussion. The observers should be as attentive as the students involved in role plays. The next directions and scenarios may be used in role plays to investigate the issues which can occur while high- and low-context cultures collide.

Directions:

- choose the partner; Partner A reads Scenario A and Partner B reads Scenario B;
- anticipate what you can say or do and how you may answer to the partner;
- predict what you think the partner may say or do and how you may reply;
- plan the ways to support and defend own opinions;
- think of what language/vocabulary you can need for your conversation;
- use knowledge of high- and low-context cultures as you plan for and play the role.

*Scenario 1a:* Your daughter/son has the boyfriend/girlfriend from a low-context culture. She/he wants to get married and move to the country a boyfriend/girlfriend is from. Tell your daughter/son why you think he/she should find the husband/wife from the high-context country instead.

*Scenario 1b:* You want to marry your girlfriend/boyfriend from the low-context culture and move away with him/her but your parents want you to marry someone from the high-context country. Explain you parents why you should be permitted to marry the low-context culture boyfriend/girlfriend.

*Scenario 2a:* You are from the high-context culture and you have just moved to a low-context country. You see the new neighbor that tells you to 'drop by' at any time. You have not had many friends yet so you decide to accept his/her invitation and you show up at the door unannounced. The neighbor that seemed so friendly before seems surprised to see you and tells you that he/she is busy now and does not invite you in. What is your reaction?

*Scenario 2b:* You live in the low-context culture and have the new neighbour that has just moved in from the high-context culture. You saw him/her once and to be friendly you told him/her to 'drop by' at any time. To your great surprise he/she comes to your home unannounced expecting to spend some time together. You have planned to rest today and enjoy privacy. How do you act?

Besides, a teacher can tell role players to 'freeze' when communication breaks down or they say or do something particularly inter-

esting and worth discussing. A teacher can even divide learners into high- and low-context teams that may substitute the role players during 'freezing' or give the teammates advice about what to say and do. Role plays can or cannot come to the natural conclusion. As a facilitator a teacher may judge while concluding role plays and put the learners in the groups to discuss impressions. What went well? What went badly? Was there any surprise? Did a role play elicit the examples of potential cross-cultural conflicts? Can the conflicts be resolved and if so, then how? After the discussion of a role play the learners may create the own scenario for the classmates to act out.

From the perspectives of ELT a teacher may also introduce the strategies for effective communication like giving an opinion, keeping the conversation going, politely disagreeing, turn taking, persuading, etc. The communication components may vary cross-culturally and a teacher may use the scenarios above mentioned to introduce pragmatic conventions of English-speaking cultures.

*Cultural observations.* To help learners estimate critically cultural practices and the products of own cultures and of other ones a teacher may collect books, magazines, newspapers, poetry, films, video, music and television shows, or have learners collect them. The learners may depict behaviour and the products that they read about, hear or see, discuss the differences and similarities between own cultures and cultures which they observe.

Learners may consider the following questions when watching films, TV shows or video:

- Where and how do individuals live?
- How do individuals spend time?
- What clothes do people wear?
- What and how do individuals eat?
- What the road side do people drive on? Do they follow the traffic rules?
- What gestures or superstitions have you noticed?
- How do individuals greet one another? Do they hug / shake hands, etc.?
- What is polite to act in the particular situation?

Using the resources, e.g. books, the Internet, magazines and newspapers, learners may find the answers to the following questions:

- What are important family traditions?
- What issues are important to the individuals in the specific cultures?
- What effects and shapes the ways individuals think and act?
- Is the educational system similar to one of your home country?



- What roles do different genders and generations play in the society?
- What is the health care system like?
- How and why do people celebrate particular holidays?

A teacher may ask learners to work in the groups to discuss culture elements

which they observed and how individuals relate to one another in various roles in the society. The follow-up steps are to have learners select the pictures or video from own cultures, describe them and explain what they show about their cultures. The learners may also compare and contrast the images and objects from own cultures and the English-speaking cultures, and make presentations in the classroom about significance of both cultures. For example, when Easter time comes around the learners choose to discuss Easter traditions over the world.

In addition to only mentioning these traditions, learners also explore how they differ from each other, how some countries cannot celebrate Easter and how important it is to respect other people's traditions and values. Students' discussions and reactions are very enthusiastic when they become aware of how different cultures celebrate Easter and even would like to visit the countries to get to know these cultures. Learners take the opportunity to mention also how English is a language due to its global spread that facilitates communication with other people.

*Culture journals.* Keeping 'culture journals' allows learners to reflect on what they discuss and experience in the classroom. These journals may be the ways for the teachers and learners to communicate privately or it may be something for the learners to share with classmates. In journals the learners, writing in the English language, reflect on the cultural learning experience and on own feelings since the students become more aware of own culture and the culture that they study. The teachers have to give time to the learners in the classroom, perhaps 5 to 10 minutes at the end of the lesson, to reflect after they complete culturally related activities. The learners may be assigned to reflect on the certain activities in the classroom or write about out-of-school cultural insights that they can have. Over time journals become the records of learners' deepening cultural awareness and changes that they view another culture and themselves. Such a journal does not need to be a literature masterpiece. Journals are meant to be recording of emotions, thoughts and reactions to classroom activities and serve as records of the experiences which may help the learners reflect on the growth toward becoming intercultural competent.

Thus, the need to integrate culture in English language teaching is now firmly es-

tablished. Discussions on whether or not to include culture in the English language classroom is long past; now the debate points to matter of the effective method. A number of English language teachers and educators have already presented a number of valuable methods for teaching culture like role plays, developing the mental images of the target culture, celebrating a holiday or festival of the target culture, teaching culture through nonverbal communication or cultural problem solving

**Conclusion and prospect for further research.** The relevance of this study is that it focuses on the problem of intercultural competence development in schools, which fully complies with the new native educational standards, which are now entering into force in all Ukrainian schools.

Despite the active attention that is manifested to the formation of students' intercultural competence, the problem of intercultural awareness and competence development has not been sufficiently studied. Besides, many teachers and methodologists speak first of all about the formation of intercultural competence while studying in higher educational institutions, although today children often get acquainted and imbued with a foreign culture before leaving school. It follows that intercultural competence should be developed actively at school. Secondary school, and in particular high school, is the time when schoolchildren begin to develop the concept of personality, self-awareness, self-esteem, as well as perception of the world around them.

#### References

1. Araújo E Sá M.H. and Sivia, M. (2007). Online plurilingual interaction in the development of language awareness. *Language Awareness*, 16(1): 7–18.
2. Byram, M., Kuhlmann, T., Muller-Jacquier, B., Budin, G. INCA The Theory. Retrieved 19.03.2021 from [http://www.incaproject.org/en\\_downloads/24\\_INCA\\_THE\\_THEORY\\_eng\\_final.pdf](http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE_THEORY_eng_final.pdf).
3. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
4. Hammer, M.R., Bennett, M.J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 421–443.
5. Fantini, A.E. (2000). A central concern: developing intercultural competence. *SIT Occasional Paper Series*. Brattleboro, VT: The School of International Training, pp. 25–42.
6. Fantini, A.E. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. Retrieved April 1, 2021, from [http://www.sit.edu/publications/docs/feil\\_research\\_report.pdf](http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf)
7. Ruben, B.D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, pp. 229–240.
8. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. Retrieved April 1, 2021, from <https://rm.coe.int/1680459f97>.

**БІЛОУС Тамара Миколаївна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри практики англійської мови,  
Рівненський державний гуманітарний університет

**ПЕРІШКО Ірина Володимирівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри практики англійської мови,  
Рівненський державний гуманітарний університет

**ВОЛКОВСЬКА Ірина Петрівна**

студентка IV курсу філологічного факультету,  
Рівненський державний гуманітарний університет

**ЕФЕКТИВНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ РОЗУМІННЯ УЧНЯМИ КУЛЬТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

*Ззначається, що мета вивчення іноземної мови – це не лише питання оволодіння цією мовою, але й сприяння учням у набутті знань про культуру та цінності інших народів. Акцентується увага на тому, як ефективні види діяльності на уроках англійської мови мотивують учнів набувати вмінь переносити культуру, знання та цінності за межі уроків англійської мови.*

*Наголошується, що система викладання іноземної мови має не лише забезпечувати навчання учнів досліджувати та розуміти навколишній світ у глобальному сенсі, а й сприяти формуванню міжкультурної обізнаності та міжкультурної компетентності.*

*Доводиться важливість міжкультурного спілкування у навчанні англійської мови. Наголошується на дедалі важливій ролі викладання англійської мови з метою розвитку комунікативної обізнаності та міжкультурної компетентності учнів.*

**Ключові слова:** культура; міжкультурна обізнаність; міжкультурна компетентність; міжкультурна комунікація; викладання англійської мови; види діяльності; стратегії.

Одержано редакцією: 03.05. 2021  
Прийнято до публікації: 20.05. 2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-42-48

ORCID 0000-0002-5375-5429

**KULISH Iryna**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Foreign Languages Department,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy  
e-mail: irinakulish@ukr.net

ORCID 0000-0001-7946-8463

**NEKOZ Iryna**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of the Foreign Languages Department,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy  
e-mail: nekoz@email.ua

ORCID 0000-0003-2108-981X

**KOROLIUK Halyna**

Senior Lecturer of the Foreign Languages Department,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy  
e-mail: koroliukgalina@gmail.com

UDC 378.091.12: 364-051(045)

**SCAFFOLDING STRATEGIES AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY IN TEACHING ESP**

*In today's world of integration and globalization, the English language learning has become an integral part of professional tertiary education. Learning English by non-language students has a professional-oriented nature and is aimed at expanding the vocabulary of special and professional terminology, intensification of students' actions in relation to general language competence, application of their knowledge in oral and written contacts of professional communication.*

*The article focuses on the problem of teaching ESP in higher school as an integral part of professional training of future specialists. The study considers the notion of scaffolding and efficiency of scaffolding strategies related to education process, particularly ESP. The article determines the role of scaffolding schemes in developing students' speaking skills in the situations of general and professional communication, individualizing the learning process and reducing students' anxiety level, as well as considers the problem of selecting special scaf-*

*olding technologies for developing and activating ESP students' grammar skills.*

*Strategies that facilitate the learning process for students and contribute to its effectiveness are of macro- and micro-level. Macro-level strategies include organizational ways to prepare students for the discipline English for Specific Purposes (Profession-Oriented English) and optimize this process. Thus, macro-level scaffolding strategies are based on the General English language competence acquired by students in high school, and the study of special professional subjects in higher school. Micro-level strategies relate directly to the stages of the learning process and include techniques that will facilitate more effective input of professional-oriented vocabulary, comprehension, memorization and output, i.e., reproduction in the situations of professional communication, development and activation the students' grammar skills, taking into account the needs of ESP students and the level of their foreign language proficiency.*

**Keywords:** *English for Specific Purposes; profession-oriented English; scaffolding strategy; scaffolding scheme; speaking skills; grammar skills; visual aids; student performance; individualizing the learning process; the level of anxiety.*

**Formulation of the problem.** Since English as a foreign language is not a future specialty for non-language students and sometimes, their language competence does not meet the requirements of the appropriate level, the learning process should include special strategies and ways to help students effectively perceive, understand, memorize, and reproduce the content of the subject. The problem of methods that facilitate the learning process of students, help them overcome certain difficulties of perception or reproduction, encourage and promote the optimization of the learning process, has always been considered by educators and methodologists as an important issue in the learning process. The peculiarities of English for Specific Purposes (ESP) or profession-oriented English provide specific strategies for assistance, support and encouragement for the students of various specialties. In the last decade, the idea of “scaffolding” has become a key educational problem, which educators pay special attention to and consider as a learning approach.

**Analysis of recent research and publications.** The metaphorical meaning of scaffolding comes from psychology and is related to the socio-cultural theory of L. Vygotsky on the influence of social interactions on cognitive development and the area of proximal development. Problems of facilitating the learning process for students and effective scaffolding technologies of scaffolding approaches to teaching and learning have been studied by many scholars, including Mahan K.R., Hogan K., Pressley M., Walqui A., Van de Pol J., Volman M., Beishuizen J., Lombardi P., etc.

**The purpose of the proposed study is** to analyse the problem of scaffolding, in general, and scaffolding strategies in education, in particular, considering the technologies of scaffolding in learning English for Specific Purposes; to develop scaffolding schemes and determine their role in the development of students’ speaking skills, individualizing the learning process and reducing students’ anxiety level; to select relevant scaffolding technologies for developing ESP students’ grammar skills taking into account the ESP students’ needs.

**Presenting main material.** The term “scaffolding” is directly related to construction and is considered in dictionaries as “a

structure that helps workers stand when they want to reach high parts of the building” [1] or as “pillars and boards joined together to make a structure on which workers can stand when they work high on the outside wall of a building” [2]. The metaphorical meaning of scaffolding comes from psychology and is related to the socio-cultural theory of L. Vygotsky on the influence of social interactions on cognitive development and the area of proximal development as the difference between the current level of cognitive development and its potential level [2]. Scaffolding is considered as a broad concept due to its flexible nature [3].

In education, scaffolding refers to a variety of learning technologies that help students move towards deeper understanding and greater independence in the learning process. That is to say, the metaphorical meaning of this concept is the temporary support of the teacher, which helps students achieve higher levels of understanding and skills that they will be able to achieve without help and support. [4].

Scholars interpret the scaffolding approach differently, considering it as “a learning style that provides students with intellectual support to function at the forefront of their individual development” [5] or as mentoring behaviour that is conditional (the action depends on the influence or other actions affect it), shared (the final result is achieved through joint action) and interactive (includes the activities of two or more people who interact) [6]. At the same time, educators point to various sources of scaffolding, i.e., support or assistance may come from an expert (e.g., teacher), cooperation with other students, the help of a student with a higher basic level of training, independent work (internal speech, etc.) [6]. Thus, scaffolding in education refers to a variety of instructional techniques used to move students progressively towards stronger understanding and, ultimately, greater independence in the learning process.

Although studies of the scaffolding approach are not numerous, however, scientists emphasize that the results of such supportive techniques are quite effective [7]. The effectiveness depends on a number of factors, including the time allotted for independent work of students, as well as the efforts of students to complete the task [8].

Strategies that facilitate the learning process for students and contribute to its effectiveness can be divided into two groups: macro- and micro-level. Macro-level strategies include organizational ways to prepare students for the discipline English for Specific Purposes (Profession-Oriented English) and

optimize this process. Micro-level strategies relate directly to the stages of the learning process and include techniques that will facilitate more effective input of professional-oriented vocabulary, comprehension, memorization and output, i.e., reproduction in the situations of professional communication, taking into account the needs of students. Thus, macro-level scaffolding strategies, i.e., organizational methods of preparing students for learning profession-oriented English is based on the General English language competence acquired by students in high school, and the study of special professional subjects in higher school.

Strategies that will facilitate the learning process for students at the micro-level cover various forms of scaffolding. Among the methods of supportive action, methodologists mention the following tools: division of tasks into smaller parts, thinking aloud while performing tasks (verbalization of thought processes), joint training (team work), specific tips for completing tasks or solving a problem, survey, coaching (helping students achieve a specific goal in a way that students need to understand on their own), special cards (which help students remember or memorize information with notes, pictures, diagrams, etc.), modeling (providing clear examples to students to understand the task or requirement), activation of basic knowledge, etc. [9]. The educators and practitioners distinguish the following techniques among a variety of scaffolding tools: “show and tell” (demonstrating to students what they are expected to do), “prior knowledge” (launching the learning process from the prior knowledge and using this as a framework for further lessons), “visual aids” (using graphic organizers, charts, schemes, pictures, etc.), “pre-teach vocabulary” (introducing the words or word-combinations in pictures or context), “time to talk” (providing time for students to think and process new ideas, organizing discussions), “pause, ask question, pause, review” (sharing a new idea from discussion or reading, making pause, providing time to think, asking questions, and making pause). Each method of scaffolding is selected individually, taking into account the needs of students, determining how students think to identify misconceptions and individualize the learning process. Crucial to successful scaffolding is understanding students’ prior knowledge and abilities when introducing new knowledge in order to increase motivation for the learning process [9].

We consider that throughout the educational process of teaching English for Specific Purposes, the following kind of support

should be provided: focus on content, focus on language and focus on learning process. The following techniques of scaffolding can be applied: connecting to prior knowledge (based on knowledge and skills acquired in the students’ native language), using L1 (as a resource for helping students to understand concepts in L2), applying supportive materials (visual aids: photos, pictures, schemes, tables, non-verbal tools, musical instruments, surrounding objects, laboratory equipment, gestures, etc.), the condition of using students’ own words in describing terminological expressions, repeating some patterns after the teacher (in groups and individually), providing the students with the examples.

Since the purpose of our study is to develop scaffolding schemes and determine their role in the development of students’ speaking skills, we analyse the students’ performance on the basis of two characteristics of the learning process, namely, the indicator of the learning success (positive marks in the assessment) and learning quality (“good” and “excellent” marks in the assessment). We assume that scaffolding schemes increase the efficiency of the educational process and the level of reactive anxiety of students. In our study, we adhere to the assumption that the development of speech skills of students majoring in “Sport Rehabilitation”, using scaffolding schemes, will be effective if: 1) the role of visual aids and innovative methods of their application in the educational process is determined; 2) a model of scaffolding schemes is developed for activating students’ speech skills; 3) methodological support for the study is developed [10]. We define the lexical scaffolding scheme as a table of lexical units at the level of a word-combination and a phrase, which helps students build monologue speech at the stage of the prepared speech as another step towards unprepared speech, which is the ultimate goal of the foreign language learning process [10].

The lexical scaffolding scheme to a topic can include key terms, terminological expressions, specific word-combinations and phrases. The study of the topic includes several stages: introduction of new lexical material, automation of students’ actions with new lexical units and practical application of the acquired knowledge. During all stages, students of the experimental group perform a system of exercises using the scaffolding scheme. At the final stage, students who need it depending on the level of their foreign language competence can use the scheme in the process of speaking (dialogic and monologue speech on the topic).



In addition, the use of scaffolding schemes acts as a means of individualization of learning. Since student groups are often multi-level, students with different basic levels of foreign language competence study in one academic group. In this case, scaffolding schemes provide an opportunity to individually adjust the time of the schemes use both at the stage of introduction of new lexical material (input) and at the stage of its reproduction (output).

We tested two academic groups of 20 students in each (four subgroups) of the Sport Rehabilitation Specialty. The success rate was determined by the results of modular control. The results of students' performance (Fig.1) of the topic "Exercise Physiology" in the control group (without the use of scaffolding schemes) show the following indicators: success of the educational process (90%), however, the quality of education (40%). The results of the same module (Fig.2) in the experimental group (using scaffolding schemes) show the following indicators: success of the educational process (100%) and the quality of education (75%). Thus, after the use of lexical scaffolding schemes, student achievement in this group increased by 10% and the quality of education - by 35%.



Fig. 1. Student Performance in Control Group



Fig. 2. Student Performance in Experimental Group

Lexical scaffolding schemes help students construct sentences and develop the skills of the prepared speech as a preparatory stage for the unprepared speech in the situations of professional communication. Lexical scaffolding schemes, as visual aids for the development of speaking skills, create conditions for the practical application of the acquired material and provide an incentive for students' speaking and writing while preparing for the lesson or during their independent work.

In addition, we consider scaffolding schemes to be an effective way of reducing students' anxiety level when learning profession-oriented material in English both at the stages of input and output. Reducing anxiety is an important aspect for the students of non-language specialties, since students have different level of the English language competence and, sometimes, negative stereotypes about learning a foreign language. The use of scaffolding schemes as a means of developing students' speaking skills can change these stereotypes and create a comfortable atmosphere of support at the level of reproducing or applying the acquired knowledge in practice. Therefore, we were interested not only in the level of student performance, but also in the diagnosis of their mental state, namely, self-assessment of anxiety at a given time (reactive anxiety as a condition). This test is performed using the self-assessment scale of Ch. Spielberg and Y. Khanin, which determines three levels of reactive anxiety (low, medium and high). Reactive anxiety is characterized by anxiety and nervousness. We believe that experimental data on certain indicators are important because a very high level of anxiety causes attention deficit disorder. Personal anxiety characterizes the constant tendency to perceive a large number of situations as a danger and respond to such situations with a state of anxiety [11].

Therefore, these groups of students were tested according to this method to determine the level of their reactive anxiety during the learning process without the use of scaffolding schemes (Fig.3) and with their use (Fig.4). It is the state of a student that shows his/her excitement and emotional tension. If we consider each formative or summative assessment as a stressful situation to some extent, we can assume that emotional stress can be reduced by using scaffolding schemes. The results of the study show that the number of students in experimental group with a high level of anxiety decreased by 10% compared to the students in the control group, i.e., students felt calmer and more balanced using scaffolding schemes. It should be noted that a low level of anxiety may indicate a lack of motivation of the students or disinterest in the learning process.

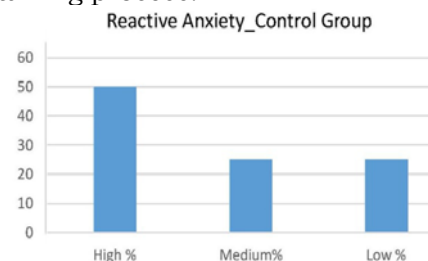


Fig. 3. Reactive Anxiety of Students in Control Group

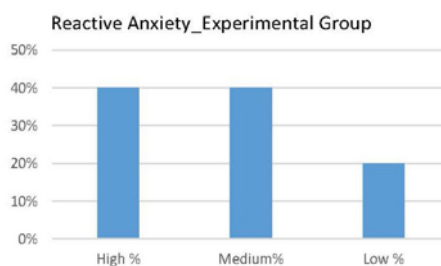


Fig. 4. Reactive Anxiety of Students in Experimental Group

Learning English for Specific Purposes is primarily associated with the profession-oriented vocabulary, specific terms and terminological expressions acquired by students in order to communicate in the situations of general and professional communication. In addition to sometimes insufficient basic level of foreign language proficiency, we should note the different level of development of receptive and productive skills of non-language students and the lack of sequence between these two kinds of speech skills. Our practice shows that ESP students' productive skills does not match their receptive skills. Insufficient level of development of grammar skills or the lack of mastery in students' grammar skills causes difficulties in reproducing content associated with their specialty even with sufficient level of development of students' lexical skills related to profession-oriented vocabulary. Such inconsistency affects the motivation to study the discipline, the results of assessment of students' learning activities, the overall satisfaction with the results of the educational process.

The knowledge of students obtained in special disciplines becomes a kind of scaffolding in the organization of the semantic side of speech design. At the same time, the student's grammar skills also need some support to consolidate grammar knowledge and apply this knowledge in practice. Regarding the use of scaffolding technologies to consolidate and develop students' grammar skills, we consider the use of native language to interpret specific grammatical aspects of a foreign language (especially those absent in the native language) as a necessary scaffolding technology for teaching English for Specific Purposes. The technology of connection with previous knowledge (which is based on knowledge and lessons learned in the study of grammatical phenomena of the native language) will be appropriate with the common grammatical phenomena of native and foreign languages, based on the approach of comparison for deeper understanding of the phenomena. We consider it appropriate to use such scaffolding technology as the use of visual aids, namely, grammatical schemes and tables, which are necessary for students

of non-linguistic specialties to systematize the tense forms of verbs in English. Our practice shows that one of the effective technologies of acquiring knowledge and mastering skills especially grammar skills is team work. The "turn and talk" technology (giving students an opportunity to discuss a key concept with their partners) and "small group discussion" technology (providing students an opportunity to discuss in groups some open-ended grammar exercises) can be helpful for better awareness and deeper understanding for the students with different levels of foreign language proficiency. The technology of "think-pair-share" provides an opportunity for the students to think about their own variant for e.g., open-ended exercises and compare their variants with a partner.

**Conclusions.** Thus, learning English by non-language students has a professional-oriented nature and is aimed at expanding the vocabulary of special and professional terminology, intensification of students' actions in relation to general language competence, application of their knowledge in oral and written contacts of professional communication. Scaffolding refers to a variety of learning technologies that help students move towards deeper understanding and greater independence in the learning process; it is the temporary support of the teacher, which helps students achieve higher levels of understanding and skills that they will be able to achieve without help and support. Crucial to successful scaffolding is understanding students' prior knowledge and abilities. Using scaffolding schemes are especially helpful for students with low and medium level of foreign language proficiency helping individualize the learning process. This technology promotes higher performance of the students and decrease the level of their personal anxiety during the learning process and assessment.

Due to the insufficient level of grammar skills development, we consider it appropriate to use various scaffolding technologies for the development and automation of students' grammar skills. We consider the most relevant technologies to be "the use of L1" to interpret specific grammatical aspects of L2, "the connection with previous knowledge" (which is based on knowledge and lessons learned in the study of grammatical phenomena of the native language), the use of visual aids, namely, grammatical schemes and tables, the team or group work ("turn and talk", "small group discussion", "think-pair-share").

Further study of the problem will involve other scaffolding strategies for input and output of profession-oriented material as well as grammar material in English for the students of various specialties.

## References

1. Cambridge English Dictionary. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/scaffold>.
2. Oxford Learner's Dictionaries. Retrieved from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/scaffolding>
3. Mahan K.R. (2020) The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2019.1705879>
4. The Glossary of Education Reform. Retrieved from <https://www.edglossary.org/scaffolding/>
5. Hogan, K., & Pressley, M. (Eds.) (1997). *Advances in learning & teaching. Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Brookline Books. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1997-08246-000>
6. Walqui, A. (2006) Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2). Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/241712841\\_Scaffolding\\_Instruction\\_for\\_English\\_Language\\_Learners\\_A\\_Conceptual\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/241712841_Scaffolding_Instruction_for_English_Language_Learners_A_Conceptual_Framework)
7. Van de Pol J., Volman M., Beishuizen J. (2010) Scaffolding in Teacher-Student Interaction: a Decade of Research. *Educational Psychology Review*. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9127-6>
8. Van de Pol J., Volman M., Beishuizen J. (2015) The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. *Instructional Science*, 43: 615-641. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-015-9351-z>
9. Lombardi, P. (2019). Instructional Methods, Strategies, and Technologies to Meet the Needs of All Learners. Retrieved from <https://granite.pressbooks.pub/teachingdiverselearners/>
10. Kulish, I. (2016). Role of Supporting Schemes for Developing Speaking Skills of Non-Language Students. *Elixir International Journal: Educational Technology*. *Elixir Edu. Tech*, 92: 38794-38797.
11. Melnikov, V.A. (comp.) (1997). Workshop on the basics of psychology: Tests and Readers. Simferopol: SONAT. 254 p. [in Rus.].

## Список бібліографічних посилань

1. Cambridge English Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/scaffold>
2. Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/scaffolding>
3. Mahan K.R. The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 2020. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2019.1705879>
4. The Glossary of Education Reform. URL: <https://www.edglossary.org/scaffolding/>
5. Hogan, K., & Pressley, M. (Eds.). *Advances in learning & teaching. Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Brookline Books, 1997. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1997-08246-000>
6. Walqui, A. Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2006. Vol. 9. No. 2 URL: [https://www.researchgate.net/publication/241712841\\_Scaffolding\\_Instruction\\_for\\_English\\_Language\\_Learners\\_A\\_Conceptual\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/241712841_Scaffolding_Instruction_for_English_Language_Learners_A_Conceptual_Framework)
7. Van de Pol J., Volman M., Beishuizen J. Scaffolding in Teacher-Student Interaction: a Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 2010. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9127-6>
8. Van de Pol J., Volman M., Beishuizen J. The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. *Instructional Science*, 2015. Vol. 43. P. 615-641. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-015-9351-z>
9. Lombardi, P. Instructional Methods, Strategies, and Technologies to Meet the Needs of All Learners. 2019. <https://granite.pressbooks.pub/teachingdiverselearners/>
10. Kulish I. Role of Supporting Schemes for Developing Speaking Skills of Non-Language Students. *Elixir International Journal: Educational Technology*. *Elixir Edu. Tech.*, 2016. No 92. P. 38794-38797.
11. Мельников В.А. (сост.). Практикум по основам психологии: Тесты и хрестоматия. Симферополь: СОНАТ, 1997. 256 с.

## КУЛІШ Ірина Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри іноземних мов,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

## НЕКОЗ Ірина Веніамінівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри іноземних мов,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

## КОРОЛЮК Галина Олександрівна

старша викладачка кафедри іноземних мов,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

СТРАТЕГІЇ СКЕФОЛДИНГУ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ  
ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Анотація.** У сучасному світі інтеграції та глобалізації вивчення іноземної мови, взагалі, та англійської мови, зокрема, стало невід'ємною частиною професійної підготовки у вищій освіті. Вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей має професійно-орієнтований характер та спрямоване на розширення словникового запасу спеціальної та професійної термінології, інтенсифікацію дій студентів щодо іншомовної компетентності, застосування їх знань в усних та письмових контактах професійного спілкування.

Стаття присвячена проблемі викладання іноземної мови професійного спрямування як невід'ємної складової фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Дослідження зосереджується на понятті скефолдингу

та ефективності його застосування в освітньому процесі, а саме, у викладанні іноземної мови професійного спрямування. В статті визначається роль опорних схем, як однієї з технологій скефолдингу, у розвитку навичок говоріння в ситуаціях загального та професійного спілкування, в індивідуалізації навчання та зниження рівня реактивної тривожності студентів. Практика показує, що технології скефолдингу сприяють розвитку та автоматизації не лише лексичних, але й граматичних навичок студентів, враховуючи як різний рівень рецептивних і репродуктивних навичок студентів, так і недостатній рівень автоматизації граматичних навичок у студентів немовних спеціальностей. Підбір відповідних технологій скефолдингу сприятиме більш вивченому оформ-



ленню мовлення засобами іноземної мови, базуючись на змісті фахових дисциплін, які вивчаються студентами, та знання термінологічного складу іноземної мови, який засвоюється при вивченні іноземної мови професійного спрямування.

Стратегії, які сприяють ефективності навчального процесу студентів розглядаються на макро- та мікрорівні. Стратегії макрорівня охоплюють організаційні способи підготовки студентів до вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» та оптимізують цей процес. Тобто, стратегії скефолдингу на макрорівні базуються на вивченні іноземної мови у середній школі та вивчення фахових дисциплін у закладі вищої освіти. Стратегії мікрорівня безпосередньо стосуються етапів навча-

льного процесу вивчення даної навчальної дисципліни та включають технології, які сприяють більш ефективному введенню професійно-орієнтованого лексичного матеріалу, розумінню, запам'ятовуванню, відтворенню в ситуаціях загального та професійного спрямування, враховуючи потреби студентів.

**Ключові слова:** іноземна мова професійного спрямування; англійська мова спеціального призначення; стратегія скефолдингу; опорна схема; навички говоріння; наочність; індивідуалізація навчання; рівень реактивної тривожності.

Одержано редакцією 20.04.2021  
Прийнято до публікації 12.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-48-53

ORCID 0000-0001-5283-9957

### **КУЗІВ Марія Зіновіївна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій  
Західноукраїнський національний університет  
e-mail: mariiakuziv@gmail.com

ORCID 0000-0003-3299-0486

### **ЮРЧИШИН Тетяна Василівна**

кандидатка філологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій  
Західноукраїнський національний університет  
e-mail: tetianayurchyshyn@gmail.com

ORCID 0000-0001-7618-8984

### **ПОЛИГАЧ Ірина Осипівна**

викладачка кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій  
Західноукраїнський національний університет  
e-mail: ipolygach@gmail.com

УДК 37.016:811-027.63]:37.091.31-021.364(045)

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Статтю присвячено використанню інтерактивних технологій на занятті з іноземної мови.

Зазначено, що важливою складовою інтерактивних технологій навчання іноземних мов є форма навчання. Використання інтерактивних форм навчання при роботі зі студентами має ряд переваг, а саме: залучення студентів до процесу навчання вже не як пасивних слухачів, а як активних учасників; підвищення мотивації даної категорії слухачів до вивчення предмету; освоєння сучасних технічних засобів навчання; формування і розвиток навичок самостійної роботи з пошуку інформації та продуктивного використання отриманих знань на практиці.

Розглянуто ряд інтерактивних методів навчання, впровадження яких допомагає підвищити ефективність освітнього процесу і досягнути результатів у всіх студентів: обговорення в групах, тренінг, дискусія, метод «мозкового штурму», проблемне навчання.

Розглянуто методи спрямовані на підвищення ефективності освоєння матеріалу, що вивчається студентами, і стимулювання їх до вивчення і освоєння нових знань. Показано, як методи можна використовувати не тільки зі студентами на заняттях з іноземної мови, а й для вивчення інших предметів у будь-якому навчальному закладі з різним рівнем освіти.

**Ключові слова:** технологія; інтерактивна технологія навчання; методи навчання; мозковий штурм; тренінг; дискусія; форми навчання.

**Постановка проблеми.** Сьогодні міжмовна комунікація стає невід'ємною частиною сучасної людини. Зважаючи на розвиток технологій, віртуального простору і міжкультурного туризму, знання іноземних мов стає практично обов'язковим. Водночас і процес євроінтеграції вимагає високого рівня іноземної мовленнєвої компетенції, що особливо необхідна для реалізації професійної діяльності та мобільності майбутнього фахівця.

У зв'язку з цим перед навчальними закладами стоїть важлива проблема: всебічно соціалізувати людину, ставлячи перед собою одну з найбільш складних завдань – навчити людину вільно спілкуватися іноземною мовою, у відповідності з граматичними нормами і правилами. Виконання такого складного завдання безпосередньо пов'язане з грамотно підбраною методикою навчання, навчально-методичними матеріалами, бажанням студента розвиватися і навчатися, а також, безумовно,

професійними компетенціями викладача. Таким чином, ми підходимо до актуальності досліджуваної теми. Для викладача нового часу недостатньо бути компетентним у своїй галузі знань, необхідно в освітньому процесі використовувати методичні інновації, які на сьогоднішній день пов'язані із застосуванням інтерактивних методів навчання. Інтерактивне навчання засноване на прямій взаємодії учнів зі своїм досвідом і досвідом своїх друзів [1, с. 102]. Мета інтерактивного навчання – підвищення ефективності навчального процесу, в якому всі учасники досягають високих результатів в навчанні.

Сучасні вимоги до випускників вищих навчальних закладів і реалії життя спонукають викладачів вивчати і впроваджувати в навчальний процес найбільш ефективні методи і технології, творчо розвивати набутий практичний і теоретичний досвід викладання дисципліни [2]. Оволодіння іноземною мовою у ЗВО має на меті формування у студентів ряду компетенцій. Зокрема, випускники повинні бути здатними до комунікації в усній і письмовій формі на іноземній мові та вирішувати завдання міжособистісної та міжкультурної взаємодії. Як наслідок, студенти повинні володіти певними знаннями (наприклад, знаннями мовних засобів) та вміннями (використовувати формули мовного спілкування, формулювання своєї точки зору тощо), а також вміти співвідносити мовні засоби з конкретними ситуаціями міжкультурного мовного спілкування. Вирішення цього комплексного, «глобального» завдання відбувається протягом усього періоду вивчення іноземної мови у ЗВО і вимагає використання раціональних і ефективних підходів і технологій, форм і методів навчання. У цьому контексті прийнято говорити про застосування нових інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій, активних методів навчання, диференційованого підходу тощо. Однак «базовим елементом» є методи і прийоми навчання іноземної мови, які викладач використовує в аудиторії, безпосередньо працюючи зі студентами. Знання і оволодіння студентами мовними засобами, застосування їх в комунікації залежить від того, наскільки ефективно цей матеріал був представлений, закріплений, відпрацьований.

Хоча проблемами методики викладання іноземних займалося чимало науковців, зокрема Т. Коваль, Л. Пироженко, О. Пометун тощо, але вискі вимоги щодо володіння мовою, вимагають постійного вдосконалення методики її викладання. Надзвичайно важливе значення відіграють інтерак-

тивні технології навчання, що й висвітлено у нашій статті.

**Мета статті.** Зважаючи на вищезазначене, методика викладання іноземних мов потребує урізноманітнення та оновлення, а саме: залучення технологій та різних методів з метою розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок студентів. Саме поглиблення вивчення інтерактивних технологій навчання та використання їх на занятті з іноземної мови є метою нашого дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У даний час зростає роль активних методів навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців. АМН можна поділити на: імітаційні (ігрові, неігрові), де є імітаційна модель, і неімітаційні, де є активізація за допомогою зв'язку між учнями та викладачами [3, с. 6]. До імітаційних ігрових занять належать: ділові ігри, ігрові заняття на машинних моделях і проектування, індивідуальні та інноваційні ігри, «контурні» ділові ігри та моделювання ситуацій, організаційно-діяльні, пошуково-апробаційні, проблемно-орієнтовані, рольові педагогічні та управлінські гри.

До імітаційних неігрових занять зараховують: аналіз конкретних ситуацій, балінтовську групу, групову психотерапію, груповий та індивідуальний тренінг, імітаційні вправи, кейс-технологію, мозкову атаку, вирішення конкретних ситуацій, синектику, ситуаційні методи, ситуаційний аналіз і навчально-тренувальну групу. До неімітаційних занять відносяться: групова консультація, дискусія (групова дискусія, дебати, дискусія-змагання, «дзижчачі групи», засідання експертної групи, колоквиум, круглий стіл, метод «питання – відповідь», метод «клініки», метод «лабіринту», метод естафети, мозковий штурм, перехресна дискусія, прогресивна дискусія, процедура «обговорення в півголоса», «вільноплаваюча» дискусія, симпозіум, синдикат, судове засідання, тематична дискусія, навчальна суперечка-діалог, форум-обговорення), ігрова вправа, колективна творча діяльність, консультація (групова, індивідуальна), лекція (бінарна лекція, інтерактивна лекція, лекція-візуалізація, лекція-діалог, лекція-консультація, лекція-прес-конференція, лекція-провокація, проблемна лекція), МАСТАК-технології, метод Флангана, мозкова атака, науково-дослідна робота, конференція (метод проектів, науково-практична конференція), олімпіада, презентація, семінар (проблемний семінар) і вправа [3, с. 6].

Інтерактивне навчання іноземних мов передбачає перш за все діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія

між суб'єктами навчального процесу. Його можна організувати з використанням інтерактивних технологій навчання. Сутність інтерактивного навчання іноземних мов полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх суб'єктів навчання (викладачів і студентів). Це взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання [4].

В сучасних умовах особливий інтерес викликають інтерактивні технології, метою яких є створення сприятливих умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Інтерактивні технології навчання іноземних мов – це така організація іншомовного мовленнєвого спілкування суб'єктів навчання, яка передбачає відповідно до цілей навчання, індивідуальних особливостей тих, хто навчається, найраціональніше комплексне застосування методів, прийомів, засобів і форм навчання з метою досягнення заздалегідь запланованого відповідного рівня іншомовної комунікативної компетенції [5].

Завдяки інтерактивним методикам процес розвитку активної особистості, яка володіє можливістю комунікувати іноземною мовою, став більш ефективним.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації освітнього процесу, суть якої полягає у спільній діяльності учасників цього процесу над освоєнням навчального матеріалу з вирішення загальних, але значущих для кожного проблем, в обміні знаннями, ідеями, способами діяльності.

Т. Паніна визначає інтерактивне навчання як спосіб пізнання, який здійснюється у формі спільної діяльності учнів: всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії один одного і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з вирішення проблем [6, с. 11].

Кожен учень або студент залучений в процес пізнання, таким чином інтерактивне навчання являє собою особливу організацію навчального процесу. Отже, перед викладачем постає питання про те, як знайти шляхи підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови. Одним із можливих шляхів вирішення цього питання стає використання інтерактивних технологій на занятті, а саме посилення взаємодія учнів на занятті. Основним поняттям інтерактивного методу, як уже зазначалося вище, є взаємодія. Кла-

сифікувати інтерактивні методи можна за їх провідною функцією:

1. Створення сприятливої атмосфери, організації комунікації.
2. Організація обміну діяльністю.
3. Організація розумової діяльності.
4. Організація смислотворчості [6].

Педагогічний процес, в який включено використання інтерактивних методів, спонукає і студента, і викладача до постійної творчості та особистісного росту. Розвиток комунікативних умінь і навичок – одне із завдань, яке ставиться перед викладачем і може бути вирішене за допомогою організації інтерактивного навчання.

Серед особливостей використання інтерактивних методик слід відзначити:

– процес навчання з елементами інтерактивності пробуджує в учнів інтерес до освоєння іншомовного простору і мотивує їх на подальше вдосконалення іншомовної мовленнєвої діяльності.

– інтерактивні методики заохочують активну участь кожного в навчальному процесі і сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу, формують у студентів компетенції, необхідні в період входу в активне життєве середовище;

– використання інтерактивних форм і методів роботи позитивно впливає на взаємовідносини учнів у колективі, заохочують взаємодопомогу, повагу та підтримку один одного;

– між педагогом і учнями встановлюються доброзичливі відносини, засновані на повазі один до одного;

– усім учасникам навчального процесу рекомендовано дотримуватися демократичного стилю поведінки;

– у процесі навчання головну роль відіграє співпраця між учнями чи студентами;

– у ході вирішення поставлених завдань учням необхідно приводити власні приклади, відстоювати свою точку зору [6].

Використання інтерактивних форм навчання при роботі зі студентами має ряд переваг, а саме:

– залучення студентів до процесу навчання вже не як пасивних слухачів, а як активних учасників;

– підвищення мотивації даної категорії учнів до вивчення предмета;

– освоєння сучасних технічних засобів навчання;

– формування і розвиток навичок самостійної роботи з пошуку інформації та продуктивного використання отриманих знань на практиці [1].

Варто зазначити, що освітній процес зі студентами, заснований на використанні інтерактивних технологій, має на меті залучити всіх слухачів до навчального про-

цесу незалежно від їх рівня підготовки за мовою. Спільна діяльність означає, що всі учасники обмінюються інформацією та ідеями. На такому занятті створюється атмосфера вільного спілкування, яка характеризується співпрацею між учасниками освітнього процесу, рівністю аргументів, накопиченням загальних знань, справедливою оцінкою і взаємоконтролем. Розглянемо ряд інтерактивних методів навчання, впровадження яких допоможе досягти цієї мети – підвищення ефективності освітнього процесу і досягнення результатів у всіх студентів.

1. *Обговорення в групах.* Обговорення в групах проводиться, як правило, на конкретну тему і націлене на знаходження правильного рішення і досягнення кращого взаєморозуміння. Групові дискусії сприяють кращому засвоєнню матеріалу, що вивчається.

На першому етапі групового обговорення студентам дається завдання на певний час, протягом якого вони повинні підготувати обґрунтовану, докладну відповідь. Викладач може встановити конкретні правила проведення групових дискусій:

- впровадження алгоритму виявлення єдиної думки;
- призначення лідера для здійснення керівництва груповим обговоренням.

На другому етапі подібні дискусії з викладачем призводять до групових рішень. Різновидом групового обговорення є «Круглий стіл», метою якого є обмін інформацією про проблеми і власному розумінні цього питання з метою ознайомлення з досвідом і досягненнями в цій галузі [7].

2. *Тренінг.* Тренінг – це форма інтерактивного навчання, метою якої є розвиток навичок міжособистісного спілкування і професійної поведінки в спілкуванні. Перевага тренінгу в тому, що всі учасники активно залучені в процес навчання. Вимоги до навчання:

- оптимальна кількість учасників – 15–20 осіб, за кількістю учасників в аудиторії, що сприяє активній співпраці між її членами;
- ознайомлення учасників з цілями цього заняття ще на початку тренінгу;
- проведення на першому занятті тренінгу-вправи «знайомство» та прийняття «угоди», тобто правил роботи групи;
- створення дружньої атмосфери довіри і підтримування її на протязі всього навчання;
- включення всіх учасників в активну роботу під час тренінгу;
- повага почуттів і думки кожного учасника;

– технічне забезпечення навчального процесу; • ефективне поєднання теорії та інтерактивних вправ;

– обов'язкове підбиття підсумків навчання після завершення тренінгу. Викладач, який проводить тренінг, повинен володіти психолого-педагогічними знаннями і вміння вміло використовувати їх в процесі навчання, знати методи отримання інформації, збирати і представляти її учасникам, впливати на їх поведінку і їхні стосунки [7].

3. *Дискусія.* В процесі дискусії учасники повинні обговорювати проблеми публічно або вільно обмінюватися знаннями, думками, ідеями щодо спірних питань. Її істотною особливістю є поєднання діалогу-обговорення і суперечки-зіткнення різних точок зору і позицій. Дискусія – це особистісно-орієнтоване навчання. Воно характеризується активною взаємодією студентів один з одним і інтенсивним, особистісно-спрямованим навчанням з боку викладача. Гідність дискусії в тому, що вона показує, наскільки добре група розбирається в даній проблемі. Будь-яке обговорення, як правило, проходить в три етапи:

1. Постановка проблеми;
2. Вирішення цієї проблеми;
3. Підбиття підсумків.

Перший етап – це адаптація учасників один до одного, за допомогою чого можна сформулювати проблему, мету зустрічі, регламент і правила дебатів. Другий етап передбачає виступ учасників, їхні відповіді на питання, збір якомога більшої кількості ідей, пропозицій, придушення викладачем особистих амбіцій учасників дискусії і відхилень від обговорення тем. І третій етап – це аналіз результатів обговорення, узгодження думок і поглядів, спільна формулювання рішень і їх прийняття. Під час обговорення студенти можуть або доповнювати один одного, або протистояти один одному [7, с. 10]. Тип обговорення, обраний викладачем, в залежності від поставленого ним завдання, може бути поєднанням різних типів дискусій (класична дискусія, експрес-дискусія, текстова дискусія, обговорення проблеми, рольова гра, «круглий стіл»). Гідність дискусії полягає в тому, що обговорення протягом короткого періоду часу (а обсяг годин обмежений) дає можливість викладачеві моделювати реальні проблеми, розвивати у студентів здатність слухати і ділитися з іншими учасниками своїми думками, взаємодіяти і аналізувати реальну ситуацію, відокремлювати важливе від неважливого. Таким чином, дискусія дає можливість зрозуміти і оцінити різноманіття існуючих поглядів на будь-яку проблему, провести всебічний аналіз кож-

ного з них, заслухавши індивідуальну думку кожного учасника дискусії на цю тему. Така форма роботи зі студентами є дуже важливою і продуктивною, тому що в ході дискусії вони набувають комунікативних навичок, необхідних їм для подальшого професійного становлення [7–10].

4. *Метод «мозкового штурму»*. Це досить популярний метод вирішення проблем шляхом стимулювання творчої активності. Відповідно до даної методики викладач пропонує групі студентів дати якомога більше відповідей на питання. «Мозковий штурм» відбувається в три етапи [7, с. 16]. На першому етапі перед групою ставиться проблема. Учасники один за одним роблять припущення в точній і лаконічній формі, вчитель записує їх ідеї на дошці або плакаті без будь-яких коментарів. На другому етапі проходить обговорення цих ідей і обмін точками зору. На даному етапі групі потрібно знайти спосіб використовувати або поліпшити свої ідеї. На третьому етапі група представляє презентацію результатів роботи. Для «Мозгового штурму» можна розділити учасників на кілька груп:

- генератори ідей, які формулюють різні пропозиції для вирішення проблеми;
- критики, які намагаються знайти негатив в запропонованих ідеях;
- аналітики, котрі пов'язують вироблені пропозиції з реальними умовами, з урахуванням критичних коментарів і т. д [7].

5. *Проблемне навчання*. У контексті проблемного навчання важлива не тільки проблема навчання або проблемне завдання, але і вмільний виклад питань викладачем. Питання в процесі організації діяльності студентів допоможуть навчити їх відтворювати по пам'яті отриману інформацію і виконувати репродуктивні дії. У підсумку, це буде стимулювати творче мислення учнів, дозволяючи їм відкривати і здобувати нові знання, навички та вміння. Питання можуть бути наступними.

– Яка реальна ідея? Який сенс? Дай визначення ... Опиши ... Розкажи ... Поясни ... Яка різниця? Наведіть приклади ... Підведіть підсумок ... Класифікуйте.

– Як можна вирішити по-іншому? Які причини? Ви згодні з цим твердженням? Дати контраргумент? Які недоліки? Який у тебе прогноз? Основні принципи роботи на інтерактивному занятті:

– всі учасники однаково незалежно від віку, соціального статусу, досвіду та місця роботи;

– кожен учасник має право висловити свою думку з кожного питання;

– немає місця для прямої критики особистості (можна критикувати тільки саму ідею) [7].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Варто зазначити, що завдяки використанню активних методів та інтерактивних технологій навчання вирішується проблема подолання психологічного бар'єру: подолання скутості, сором'язливості, страху зробити багато помилок в порівнянні з іншими більш успішними учнями. При інтерактивній формі навчання викладачеві відводиться роль помічника або організатора мовної взаємодії, а учень чи студент стає рівноправним мовним партнером. Така робота сприяє розвитку самостійності і почуття відповідальності. Кожен стає відповідальним за свою частину спільної справи, яку за нього ніхто не зробить, що також сприяє згуртуванню колективу студентів та учнів. Інтерактивне навчання успішно вирішує проблемні завдання, формує бажання співпрацювати та творити, розвиває почуття взаємодопомоги і взаємоповаги.

Успіх роботи в колективі залежить не тільки від бажання і вміння працювати спільно й узгоджено, але і від професійних та особистісних рис викладача, що виконує роль організатора і помічника в проведенні тих чи інших інтерактивних форм роботи.

Використання даних методів вносить новий свіжий струмінь у навчання іноземної мови, сприяє підвищенню мотивації студентів і школярів у її вивченні, а також розвитку вільного самовираження і творчості, їх багатомовному та бікультурному розвитку, формуванню справжньої комунікативної компетенції.

Таким чином, розглянуті методи спрямовані на підвищення ефективності освоєння матеріалу, що вивчається студентами, і стимулювання їх до вивчення і освоєння нових знань. Ці методи можна використовувати не тільки зі студентами на заняттях з іноземної мови, але також для вивчення інших предметів в будь-якому навчальному закладі з різним рівнем освіти, а також розробляти та впроваджувати нові методи та форми роботи.

#### Список бібліографічних посилань

1. Шайдарова О. Использование интерактивных методов и приемов при обучении групповому общению на английском языке. *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: межвуз. сб. науч. трудов*, 2015. Вып. 33. С. 101–107.
2. Свириденко І. Інтерактивні технології і методи навчання іноземних мов на немовних факультетах. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 144: 455–458. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/22222/1/Свириденко%20%IM.%20-%20%СТАТТЯ.pdf>.
3. Кашапов М (сост.). Неимитационные активные методы обучения: методические указания. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2001. 32 с. URL: <http://kat-kem.ru/wp-content/uploads/2017/10/Кашапов-М.М.-Неимитационные-методы-обучения.pdf>.
4. Коваль Т. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2011. №6(26).



- URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/546/451/>.
5. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: АПН, 2002. Т. 134(2). 136 с.
  6. Панина Т., Вавилова Л. Современные способы активизации обучения. 4-е изд., стер. М.: 2008. 176 с.
  7. Сафонова Л. (сост.) Методические указания по применению интерактивных форм обучения, Великие Луки, 2015. 38 с.
  8. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*, 2011. № 8–9. С. 28–35. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2011\\_8-9\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_8).
  9. Новак І.М. Інтерактивні методи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2021. 32(1). С. 121–125. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part\\_1/28.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_1/28.pdf).
  10. Шарипова Л.Х. Интерактивные технологии в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в образовательном учреждении. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*, 2016. №3. С. 133–135.
- References**
1. Shaidarova, O. (2015). Using interactive methods and techniques when teaching group communication in English. *Foreign languages: linguistic and methodological aspects: interuniversity collection of scientific papers*, 33: 101–107 [in Rus.].
  2. Svyrydenko, I. Interactive technologies and methods of teaching foreign languages at non-language faculties. *Science notes. Series: Philological Sciences*, 144: 455–458. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/22222/1/Свириденко%20IM.%20-%20СТАТТЯ.pdf> [in Ukr.].
  3. Kashapov, M. (comp.) (2001). Non-imitative active teaching methods: guidelines. Yaroslavl: Yaroslavl State University. 32 p. Retrieved from <http://katkem.ru/wp-content/uploads/2017/10/Кашапов-М.М.-Неимитационные-методы-обучения.pdf> [in Rus.].
  4. Koval, T. (2011). Interactive technologies for the creation of earthmovers in the households. *Information Technologies and Information for Science*, 6 (26). Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/546/451/> [in Ukr.].
  5. Pometun, O., Pirozhenko, L. (2002). Interactive technologies of science: theory, practice, advice. Kiev: APN, 134 (2). 136 p. [in Ukr.].
  6. Panina, T., Vavilova, L. (2008). Modern ways to intensify learning. 4<sup>th</sup> edition, stereotypical. Moscow. 176 p. [in Rus.].
  7. Safonova, L. (comp.) (2015). Guidelines for the use of interactive forms of education, Velikie Luki. 38 p. [in Rus.].
  8. Redko, V. (2011). Interactive technologies of foreign language teaching. *Native School*, 8–9: 28–35. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2011\\_8-9\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_8) [in Ukr.].
  9. Novak I.M. (2021). Interactive methods of teaching foreign languages in higher education institutions. *Innovative pedagogy*, 32(1): 121–125. Retrieved from [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part\\_1/28.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_1/28.pdf) [in Ukr.].
  10. Sharipova, L.Kh. (2016). Interactive technologies in professionally oriented teaching of a foreign language in an educational institution. *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*, 3: 133–135 [in Rus.].

#### KUZIV Mariia

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of Foreign Languages and Information and Communication Technologies Department,  
West Ukrainian National University

#### YURCHYSHYN Tetiana

Ph.D in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor of Foreign Languages and Information and Communication Technologies Department,  
West Ukrainian National University

#### POLYGACH Iryna

Lecturer of Foreign Languages and Information and Communication Technologies Department,  
West Ukrainian National University

### USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON

**Summary.** Introduction. The article is devoted to the use of interactive technologies in foreign language classes. It is noted that an important component of interactive technologies of foreign language learning is the form of learning.

The study of interactive learning technologies and their use in foreign language classes is the purpose of our study.

The article uses descriptive methods and a method of analysis of scientific literature.

The result of the study is the systematization of information about the interactive learning technology.

Originality is that the problem of using of the interactive learning technology has been further developed.

The use of interactive forms of learning when working with students has a number of advantages, namely: involving students in the learning process no longer as passive listeners, but as active participants; increasing the motivation of this category of students to study the subject; development of modern technical means of education; formation and development of skills of independent work on search of the information and productive use of the received knowledge in practice. A number of interactive teaching methods are considered, the introduction of which helps to increase the efficiency of the educational process and achieve results for all students: group discussion, training, discussion, the method of "brainstorming", problem-based learning. Discussion in groups is usually on a specific topic and aims to find the right solution and achieve better understanding. Group discussions contribute to a better assimilation of the material being

studied. Training is a form of interactive learning, the purpose of which is to develop interpersonal communication skills and professional behavior in communication. The advantage of the training is that all participants are actively involved in the learning process. As for the discussion, the participants should discuss the problems publicly or freely exchange knowledge, opinions, ideas on controversial issues. An essential feature of the discussion is the combination of dialogue-discussion and debate-clash of different points of view and positions. The method of "brainstorming" is a very popular method of solving problems by stimulating creative activity. According to this method, the teacher asks a group of students to give many answers to questions. In the context of problem-based learning, not only the problem of learning or the problem task is important, but also the skillful presentation of questions by the teacher.

Conclusion. The considered methods are aimed at increasing the efficiency of mastering the material studied by students and stimulating them to study and master new knowledge. These methods can be used not only with students in foreign language classes, but also to study other subjects in any educational institution with different levels of education, as well as to develop and implement new methods and forms of work.

**Keywords:** technology; interactive learning technology; teaching methods; brainstorming; training, discussion; forms of learning.

Одержано редакцією 07.05.2021  
Прийнято до публікації 20.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-54-61  
 ORCID 0000-0002-4434-7351

### BROVARSKA Ilona

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

e-mail: ilona.98brovarska@vu.cdu.edu.ua

УДК 374.7.016:811.111]:316.77-027.63(045)

## TEACHING ENGLISH COMMUNICATION TO ADULT LEARNERS

*The article seeks to establish the basic principles of teaching English communication to adult learners and elaborate a corresponding methodology. It proves that adult learners' behavior in a foreign language (FL) classroom is determined by their educational background, motivation to learning, social position and status, and their cognitive profiles. The obtained results indicate that adults as an age group possess a number of positive characteristics that substantially contribute to successful FL acquisition, as they may easily cope with abstract thoughts and ideas, utilize their life experience for accomplishing teaching objectives, and pursue long-term educational goals. At the same time, adult learners' progress in developing FL proficiency can be hindered by diminishing cognitive and communicative abilities, previous negative experiences, prejudices and fears. All these obstacles may be overcome if their cognitive and psychological profiles are taken into consideration and the input is modified to their specific needs. With the intention to verify the practical utility of the suggested premises, a corresponding methodology has been devised, which incorporates the elements of the Communicative and Cognitive model (O.Vovk), variations of the PPP model, the most effective constituents of the Suggestopedic model (G. Lozanov), and the model of Untapping the Reserved Capacities of an Individual and a Collective (G. Kitaygorodska). The elaborated eclectic model encompasses such stages as: Warming-Up, Perception of the New Input, Initial Reproduction of the Perceived Information, Apperception of the Perceived Input, Incubation of the Acquired Knowledge, Creative Reproduction of the Assimilated Information and Independent Speech Production. Each stage of the suggested model is characterized by definite goals and tasks, meant to simplify the process of FL acquisition by adult learners and stimulate their speech, memory and cognitive performance.*

**Keywords:** adult learners; andragogy; affective filter; foreign language acquisition; eclectic model of developing communicative competence

**Introduction.** Recently, a great deal of emphasis has been placed on elaborating guidelines that enhance successful foreign language acquisition (FLA). Although a considerable amount of research has been conducted in this domain, yet few attempts have been made to investigate the methods of teaching English communication to adult learners (AL). In particular, no study has thoroughly considered the cognitive complexity and diversity of this issue. Granted that, this problem requires deep study.

**Purpose.** The main objectives of this paper are to theoretically substantiate the process of teaching English communication to AL and devise a well-grounded and comprehensive methodology, which indicates the congruous procedure and comprises a coherent system of activities that might foster this process.

**Theoretical background.** The literature concerning the mechanisms of teaching and learning English as a FL is now quite voluminous. Specifically, M. Knowles exposes specific traits of AL, S. Zhabotynska reveals neurocognitive prerequisites of FLA in adulthood, S. Krashen claims that AL are able to learn a FL but have no potential to acquire it, G. Lozanov and G. Kitaygorodska place much emphasis on the positive learning environment, which may foster successful FLA; O. Vovk introduces the communicative and cognitive model of FLA, J. Harmer, J. Scrivener, M. Lewis, and M. McCarthy offer multifaceted procedures of mastering a FL. And yet, there is no systematic study, which would offer a universal methodology of teaching a FL to AL.

**Statement of the Problem.** Despite the significance of the issue under discussion, most of studies in the field of bilingual education highlight the problem of developing FL proficiency of adults in a one-side manner, neglecting the specific properties of this age group and the nature of FLA itself. A possible solution to the problem at hand is to devise an eclectic methodological framework of developing FL proficiency among AL, which meet their individual and age-predetermined needs.

**Methods.** The effectiveness of the suggested methodology was verified in a pedagogical experiment conducted with the representatives of the elderly section. The experiment was aimed at establishing how the introduced eclectic model, which incorporates the elements of the Communicative and Cognitive model (O. Vovk), variations of the 3Ps (PPP) model, the most effective constituents of the Suggestopedic model (G. Lozanov), the model of Untapping the Reserved Capacities of an Individual and a Collective (G. Kitaygorodska) could stimulate AL's speech and cognitive performance. Before the experiment, it was assumed that AL could achieve a desirable level of FL proficiency if their psy-



chological, psycho-physiological and cognitive traits were taken into consideration while planning a lesson.

With regard to the specificity of this age group, the results of the experimental training were obtained through observation and numerous communication activities in which AL participated. The results of the experimental training indicate that teaching AL within the suggested methodological framework could decrease their affective filter, boost their self-esteem, increase memory capacity and, therefore, provide a considerable rise of communicative and cognitive abilities.

**Results and Discussion.** This section of an article rests on the claim that adults as an age group possess a number of specific properties, which dramatically affect their ability to acquire a FL. This claim requires cursory specification.

To begin with, it is expedient to define what is meant by the term “adult”. The data suggest that there are at least four relevant definitions of this term: biological, legal, psychological and social. It is assumed that the psychological definition is most important for the adult learning theory, as it dwells on the idea that individuals are considered adults when they arrive at a self-concept of being responsible for their own lives and being self-directing [1, p. 43].

Conformably to the present findings, there are definite characteristics of AL. It is worthwhile delineating that adults as an age group are not homogeneous, as this age group falls into three categories: young adults (20–40 years of age), middle-age adults (41–64 years of age) and older adults (65 years of age and older). The following differences between individual age groups and within these groups may be significant [2, p. 56]:

- AL perform different roles in life, which stem from the nature of their work; the diversity of these roles has a tremendous impact on adults’ wishes and needs for learning;

- AL are distinct in the level of formal education they acquired; their previous educational experiences are different; for this reason, the degree of adults’ motivation can also vary;

- AL’s social status and cultural, religious, ethnic and other characteristics largely determine the position of an individual in the process of adult education;

- AL’s learning profiles can notably differ.

Another issue that needs clarification is the definition of “an adult learner”. P. Jarvis claims that AL are all socially mature citizens, who participate in an educational activity for a variety of reasons: personal, professional, economic, social, cultural, civic and

spiritual. AL constitute a heterogeneous group of people with different educational backgrounds and various educational needs [2, p. 16].

More importantly, this group of learners possesses a number of positive characteristics that substantially contribute to successful learning. In particular, AL can deal with abstract thought and refer to a whole range of life experiences. Furthermore, AL are more disciplined and prepared to overcome different obstacles, which may frequently accompany acquiring new knowledge and skills. Another essential point is that students of this age group have expectations about the learning process, and they already have their own set patterns of learning [3, p. 116]. Additionally, AL can maintain a level of motivation by holding on to a distant goal in contrast to teenagers and other age groups [4, p. 1211].

Similarly, it is possible to identify the characteristics that blockade AL’s progress in FLA. First of all, the above-mentioned expectations can transform into the criticism of applied teaching methods. In other words, AL’s habituation to one particular methodological style can trigger the rejection of unfamiliar teaching patterns. Another problem that can inhibit AL’s advancement is fear of failure, which makes them anxious and under-confident about learning. Besides, AL can worry that their intellectual powers (brain plasticity) and, consequently, muscular dexterity may be diminishing with age. Subsequently, they may demonstrate poor speech and cognitive performance in a FL classroom [5, p. 122].

These results cast a new light on the process of adult education in general and are in accordance with findings reported by M. Knowles, a prominent American adult educator, who popularized the concept of andragogy (“the art and science of helping adults learn”), opposing it to pedagogy [6].

Planned comparisons of pedagogy and andragogy revealed that there is a significant difference between the strategies, which an ideological pedagogue and an andragog implement in the classroom. The pedagogue adheres to the idea that learners remain dependent on the teacher. Adversely, the andragog’s task is to create the environment in which learners feel confident enough to take increasing responsibility for their own learning [1, p. 48].

It is apparent that such a sharp value distinction between pedagogy and andragogy formed a basis for elaborating an andragogical model of teaching adults, which is considered to be a process model, as opposed to the content models applied by most tradi-

tional educators. Specifically, M. Knowles argues that andragogical instructors plan beforehand a set of procedures for involving the learners in a process. Conventionally, this set of procedures comprises preparing the learner, establishing a climate conducive to learning, creating a mechanism for mutual planning, defining the needs for learning, setting program objectives that will satisfy these needs, constructing a scheme of learning experiences, conducting these learning experiences with proper techniques and materials, estimating the learning outcomes and re-diagnosing learning needs [1, p. 53].

The present findings confirm the importance of conducive learning environment for efficacious adult learning. The suggested theoretical assumption ties well with the research conducted in the sphere of bilingual education, as a similar conclusion was reached by S. Krashen and G. Lozanov. For instance, S. Krashen advances the idea that the effective language teacher is a person who manages to provide AL with comprehensible input and at the same time, create the environment that ensures a low affective filter [7, p. 32].

S. Krashen's premises are directly in line with G. Lozanov's research on this issue. The psychologist argues that each learner possesses an "optimum learning state". It activates when his/her heart rhythm and brain waves are synchronized, the body is relaxed, but the mind is alert to acquire new information [8, p. 311]. Moreover, G. Lozanov claims that the effective activity of the learner's brain can be notably increased if the barriers are eliminated. Such barriers comprise (1) the critical-logical barrier, which rejects everything that disregards logical explanation; (2) the intuitive-affective barrier, which discards everything that does not create trust and a sense of security; (3) the ethical barrier, which contests everything that is incompatible with ethical principles of a learner [9, p. 33]. Another psychological barrier that prevents learners from successful FLA is anxiety. E. Horwitz, M. Horwitz, and J. Cope first characterized FLA as a unique type of anxiety specific to language learning. E. Horwitz reveals that students who tend to experience such emotions can perform more poorly as compared to students with lower level of anxiety [10, p. 95–115]. It is worth emphasizing, that all these limitations may be eliminated if a positive stress-free atmosphere accompanies a LP. Specifically, a high affective filter, which is frequently experienced by AL, can be lowered by dent of music, songs, jazz chants, role-plays, games etc., which can help AL feel psychologically relaxed and cognitively alert.

Considering the aforementioned, it might seem self-evident that the main task of a FL teacher is to predict and surmount any obstacles that may complicate the process of FLA by AL. Assuming that, it is extremely important to cater for adults' cognitive profiles as the methodologically correct delivering of the learning information can dramatically simplify imbibing the input.

It is interesting to note that the term "cognitive profile" is not homogeneous in its meaning because it covers such properties of AL as a preferred mode of perceiving information (a learning style), a pronounced type of intelligence, a dominant hemisphere, epistemic style and personality type. The diversity of such characteristics are supposed to have a tremendous impact on planning a FL lesson as it largely determines how the material may be taught and assimilated, and in what activities AL can be engaged [11, p. 41].

Specifically, to meet the requirements of students who have different learning styles, teachers are required to present the course material (in particular, grammar and vocabulary), involving three basic stimuli: visual, auditory and kinesthetic. For instance, AL with a dominant visual modality can progress better if they are provided with videos, flash cards, colourful illustrations, board, picture and reading games, humorous comics and puzzles. Auditory AL's abilities to acquire new knowledge and skills can substantially increase if these students are exposed to oral instructions, listening-based tasks, recitation and listening games, story and sentence building games. To activate kinesthetic AL, teachers are supposed to utilize touch games when it is needed, for instance, to identify the objects in the bag, spatial games with rearranging items or people, or craft activities [12].

Furthermore, according to the latest studies, all humans tend to utilize their dominant brain side (left or right) for processing information. Although, no one is completely right-brain or left-brain, the learning behavior of the representatives of these two groups differs significantly. As evidence, right-brain AL may frequently employ their subjective skills, creative abilities and have a propensity to visualize more than think in words. Learners with this dominant hemisphere tend to deal with the problems via hunches, examining patterns and similarities. Contrastively, left-brain students prefer working with definite and established information, solving problems logically and sequentially. In addition, they explore parts and analyze differences. Given that, such learners can show encouraging results while doing multiple-choice tests rather than writing essays [13, p. 24].

Assuming the fact that teachers may deal with three types of AL, namely empiricists, rationalists and sensualists, it is pertinent to teach the course material in a way, which coordinates with AL's principles of evaluation and testing knowledge. For example, to stimulate effective FLA of empiricists', it is appropriate to practise speech patterns in a variety of communication activities, as this type of AL learn best by doing. On the other hand, sensualists' mental performance can be significantly improved if conceptual metaphors are employed [14, p. 3], while rationalists tend to process and assimilate the learning information more efficaciously, if it is presented in the form of conceptual models, mind maps, semantic nets, charts and schemes. In particular, it is suggested to create a conceptual map (ontology) of the topic, which may constitute grounds for structuring the learning content and compiling a thematically organized thesaurus of basic phrases [15, p. 51].

The existence of dominant types of intelligences implies that instructors are supposed to diversify the tools used for teaching AL, as it can maximize their mental potential. To activate linguistic intelligence, open-ended language activities, which incorporate both writing and speaking tasks, can turn out effective. Logical-mathematical intelligence can be engaged by dent of error recognition, grammar categorizing activities, Socratic questioning, inductive elicitation of grammar rules, creating mind-maps and other vocabulary charts. Students with dominant visual-spatial intelligence can learn productively if they are provided with visual aids like photos, movies, drawings, graphic symbols and ideographic languages. Singing songs, jazz chants, listening to music, reciting rhyming poems would be preferred by AL with prevailing musical intelligence. Interpersonal intelligence of AL may be boosted by means of cooperative learning, which presumes an active verbal interaction with other members of the group, namely, small group work, team competitions, role-plays with dialogues and peer teaching. Intrapersonal intelligence may be involved if AL are offered activities requiring independent work. Bodily-kinesthetic intelligence can be remarkably activated on condition that AL's motor skills and body movements are engaged in the classroom, particularly in pantomime vocabulary activities, role-plays and drama. Activities involving the description of nature and natural phenomena can trigger attention of AL with dominant naturalistic intelligence [16].

Furthermore, AL differ in their personality types (after C. Jung). This may indicate the directions in which their energies or interests

flow: to the outer world of people and events (extroversion) or to the inner world of ideas (introversion). Upon this factor may depend AL's perceiving and accumulating functions, as well as the activities, which the instructor may offer to the students [17, p. 249].

The indications are therefore that AL are heterogeneous in their nature, as they may belong to different age subgroups and social strata, possess various educational background and motivation to learning a FL. Assuming that, AL tend to perceive a new input through the prism of past learning experience, inner prejudices and barriers. Moreover, the quality of their cognitive, memory and speech performance can change with aging. Thus, it is evident that the process of FLA by AL has to be analyzed in its full complexity and cannot be limited to developing only speech habits.

The second section of this study illustrates a comprehensive methodology of teaching English communication to AL. It also reveals the procedure, sequence, and stages of enhancing AL's communicative skills, and provides a system of diversified activities, specifically devised for this purpose. The suggested lesson design is devised for AL with the intermediate level of FL proficiency and focuses on the topic *Travelling*.

Considering the specificity of the adult age group, we elaborated *an eclectic model of teaching English communication to AL*, which incorporated the elements of the Communicative and Cognitive model (O. Vovk), variations of the 3Ps model (PPP), the most effective constituents of the Suggestopedic model (G. Lozanov) and the model of Untapping the Reserved Capacities of an Individual and a Collective (G. Kitaygorodska). The elaborated eclectic model is devised for AL with the intermediate level of FL proficiency and encompasses such stages as Warming-Up, Perception of the New Input, Initial Reproduction of the Perceived Information, Apperception of the Perceived Input, Incubation of the Acquired Knowledge, Creative Reproduction of the Assimilated Information and Independent Speech Production.

Each stage is characterized by definite goals and tasks. Specifically, *the Warming-Up stage* is targeted at softening rigid muscular dexterity of AL's speech operators. Thus, we start the lesson procedure with practising thematic tongue twisters:

#### **Activity 1**

*Practise the sayings [2]:*

1. *The crow went traveling abroad and came back just as black.*
2. *Travel east or travel west, a man's own house is still the best.*

3. *When traveling do not calculate the distance, at dinner don't think of how much.*

At the stage of *Perception of the Learning Input* multimodal presentation of the basic dialogue occurs. It is aimed at facilitating the implicit memorization of the lexical stuff. Granted that, we propose to employ dramatic

reading of the dialogue with its parallel translation into the native language, chanting the dialogue, using “intonation swings” and visual aids (the Power Point slides and the video recording). Table 1 presents the fragment of the basic dialogue [15].

Table 1

## At the Travel Agency

<b>T:</b> Good morning, sir! How can I help you?	Доброго ранку! Як я можу Вам допомогти?
<b>M:</b> Well... I have some time off from work next month and I was thinking of going to Australia.	Так... Я маю час на відпочинок від роботи наступного місяця, тож думав вирушити до Австралії.
<b>T:</b> Hm..That sounds great! How long is your vacation?	Звучить чудово! Яка тривалість Вашої відпустки?
<b>M:</b> Just one week. My last day of work is the 26th of July and I go back on the 5th of August.	Лише тиждень. Мій останній робочий день 26 липня, а повертаюсь я до роботи 5 серпня.
<b>T:</b> OK. Here's our Sydney brochure. Have a look and see if there's a hotel that you like.	Добре. Ось наш сіднейський буклет. Подивіться, чи у ньому є готель, який Вам до вподоби.
<b>M:</b> Oh. This one is good–The Four Seasons Hotel. It's expensive but I've been told it's very nice.	<b>M:</b> О, це хороший готель–Чотири Пори Року. Він не дешевий, але мені казали, що він гарний.

The stage of *Initial Reproduction of the Perceived Information* is directed at developing AL's speech habits. With this in mind, the basic dialogue is broken into mini dialogues. The students practise them (continuously changing the cues and communication partners), following the proposed sequence of modes: *English–English; English–Ukrainian; English–...; Ukrainian–Ukrainian (mini dialogues remain the same, though the mode alters each time)*. The illustration of such a mini-dialogue is presented below:

**Activity 2**

Practice the mini dialogues, using the *English–English* mode:

**T:** Good morning, sir! How can I help you?

**M:** Well... I have some time off from work next month and I was thinking of going to Australia.

**T:** That sounds great! How long is your vacation?

**M:** Just one week. My last day of work is July 26 and I go back on August 5.

It is important that in order to maintain a positive attitude to learning and lower students' affective filter intensive practice should be mixed with games, jokes, jazz chants, and songs. For instance, a teacher may suggest playing the game “Ten Things”, giving the following instructions:

**Activity 3**

Game “Ten Things” [14, p. 123]

Teacher: Split into two teams and choose someone to come to the board to write. I'll read out some categories. In your team, think of ten things in that category. Then one person should come to the board and write a list of these things. The first team to write the list is the winner.

*Options of the things that: come in pairs, can fly, float in water, move fast, you keep cold, make a lot of noise, are symmetrical, make you feel good.*

At this stage, practicing grammatical items also takes place. Considering the fact that AL may have different prominent epistemic and learning styles, we apply multifarious instructional tools (conceptual metaphors, charts, tables, models, schemes and speech patterns) to represent grammatical issues. Figure 1 illustrates the grammatical phenomenon *The Present Indefinite for Scheduled Events*.

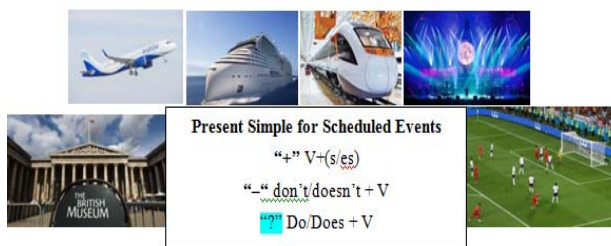


Fig. 1. The Present Indefinite Tense for Scheduled Events

The targeted grammatical issues are automated in a number of substitution dialogues with proposed options. For instance:

**Activity 4**

1. *Practise the substitution dialogues. Make use of the given options.*

2. *Is there the direct flight that I can take?*

*Yes, Malaysian Airways. That flight departs at 7 o'clock on Saturday morning and it arrives at Sydney at 6:30 p.m. local time.*

*Options: at 7 o'clock on Monday morning, at 8 o'clock on Tuesday morning, at 9 o'clock on Wednesday, at 5 o'clock on Wednesday evening.*

The *Apperception* stage is aimed at stimulating AL's ability to conceptualize the input.

At this stage, students may be offered to construct a mind map of the basic dialogue or put the cues of the dialogue into the correct word order. Such activities may help them assimilate the input and further reproduce it when exposed to ideational communication practice.

#### **Activity 5**

1. Construct a mind map of the basic dialogue.
2. Place in the correct order the reshuffled cues of the dialogue.

At the stage of *Incubation of the Acquired Knowledge*, students are provided with the additional thematic video *At the Hotel*. After watching this video, AL complete the *post-watching* communication activities, based on the perceived conversation. The most typical tasks at this stage may encompass the following:

#### **Activity 6**

1. Watch the video, where this conversation occurs. In the pauses, enunciate the basic cues after the speakers.
2. Have a look at the sentences and tick only those ones, which were used in the video.
3. Say true or false, if false—give the correct answer.

To release AL's tension and lower their affective filter, we suggest having a minute of fun. For example, employing the fun video *Mr. Bean in Room 426*.

At the stage of *Creative Reproduction of the Assimilated Information*, the students reproduce the new course material creatively in invariant situational settings. To facilitate the reproduction of the input, AL are provided with a schematic net of the dialogue. For instance:

#### **Activity 7**

*At the travel agency, you have met your friends. Tell them why you are there and ask them about their aim of coming to the travel agency. Provide them with the full information about your vacation plans and ask about theirs. Use the schematic net of the dialogue.*

- Hello, Gregory and Ann, why ... to the travel agency?
- I have ... next month and I ... of going to..., and you?
- I have ... next month and I ... of going to... Ann, what about you?
- I have ... next month and I ... of going to... When... go back?
- ... weeks. My last day of work is ... and I ... on .... And yours?
- ... week. My last day of work is ... and I... on.... Ann, how long is... ?
- ...weeks. My last day of work is ... and I ....on....

- Will you ... alone, Gregory?
- No, I ... with my wife, and you?
- Yep, just me. And you, Ann?
- I .... with my friends.

At the stage of *Independent Speech Production* AL are supposed to utilize the digested input in diversified communicative situations. One of the communicative situations is exemplified below:

#### **Activity 8**

*Act out the following situation:*

*You have come to the travel agency to book a trip to Italy for your parents. You want to book airplane tickets and make a hotel reservation. Tell the travel agent what date and time you'd prefer, choose airlines and book airline tickets. In addition, ask the travel agent to make a reservation at a hotel. Don't forget to mention what type of room your parents would like. Provide its detailed description.*

The devised activities conduce to and facilitate the acquisition of English communication skills by AL due to their gradual progressing through the Beginner to the Upper Intermediate Levels. The proposed tasks imply progressive extension and elaboration of the learning input.

**Conclusion and Implications for Further Research.** To summarize, this paper has broached the matter of teaching English communication to AL. It has emphasized that adult education differs from that to which children and adolescents may be exposed, as adults perform more actively in the FL classroom, largely determining the thematic and organizational components of the lesson. The article also has elucidated how specific properties of AL influence their ability to acquire a FL. This complex issue has been addressed from various angles, specifically, psychophysiological, psychological, pedagogical and neuropsychological, andragogical, and methodological.

On balance, the conducted research has allowed eliciting that AL's English proficiency can dramatically increase if their cognitive and psychological profiles are taken into account, if all psychological barriers are eliminated and the input is modified to their specific needs.

This study though far from being conclusive yet offers several insights into the issue of teaching English communication to AL.

The suggested methodology and devised practical guidance are compatible with online technologies, which outlines an implication for further research in this domain.

## References

1. Knowles, M.S., Holton, I.I.I., Elwood, F., Swanson, R.A. (2015). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. UK: TJ International Ltd. 374 p.
2. Sorli, J. et al. (2005). *Adult Learner: 1st Module*. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education: 16–56.
3. Buga D. & Oegeyik M.C. (Eds.) (2018). *Psycholinguistics and Cognition in Language Processing*. United States, Hershey: IGI Global. 320 p.
4. Cozma, M. (2015). *The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World. 7th World Conference on Educational Sciences, Novotel Athens Convention Center*: 1211.
5. Peters, A. (2015). Use of Games and Game-Like Activities in Teaching English to Different Age Groups. *World Scientific News*, 7: 112–135.
6. Conner, M.L. (1997–2003). *Andragogy + Pedagogy. Ageless Learner*. Retrieved 23.11.2019, from <http://marciaconner.com/resources/andragogy-pedagogy/>.
7. Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford; N.Y.: Pergamon. 201 p.
8. Dryden, G., Vos, J. (1999). *The Learning Revolution*. UK: Network Educational Press. 332 p.
9. Caskey, O.L. (1980). Suggestive-Accelerative Learning and Teaching. *Instructional Design Library*, 36: 33.
10. Horwitz, E., Tallon, M., Luo, H. (2010). *Foreign Language Anxiety. Anxiety in Schools: The Causes, Consequences, and Solutions for Academic Anxieties*. N. Y.: Peter Lang. 207 p.
11. Vovk, O. (2016). *Acquiring English Language Communicative and Cognitive Competence: Principles and Model. Pedagogy and psychology: the current state of development of scientific research and prospects*. Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference (October 28-29, 2016, Zaporizhia). Zaporozhye: Classic private university: 41–42 [in Ukr.].
12. Vernon, Sh. *How to Teach English for Different Learning Styles*. Retrieved 12.04.20, from [https://www.teachingenglishgames.com/Articles/Learning\\_Styles.htm](https://www.teachingenglishgames.com/Articles/Learning_Styles.htm).
13. Bogan, J. (1975). Some Educational Aspects of Hemispheric Specialization. *UCLA Educator*, 17: 24–32.
14. Akzoy, G. (2005) *Epistemology and Psychotherapists: Clarifying the Link Among Epistemic Style, Experience, and Therapist Characteristics. A Thesis Presented to the Gradual School of the University of Florida in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science*. University of Florida: 2–3.
15. Plahotniuc, A.I. (2015). *The dorobok of cognitive linguistics among the new English translators will grow up to the hearers. TRAVELLING: A Thesaurus of English Phrases (compiled according to Semantics of Lingual Networks): qualification work... OS "Master": 8.02030302. Cherkasy. 120 p. [in Ukr.]*
16. Beare, K. *Multiple Intelligence Activities*. Retrieved 13.04.20, from <https://www.thoughtco.com/multiple-intelligence-activities-1211779>.
17. Wankat, Ph.C., Oreovicz, F.S. (2015). *Psychological Type and Learning*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press. 450 p.
18. Vovk, O. (2019). *Foreign Language Acquisition: A Communicative and Cognitive Dimension. Proceedings of the International Scientific Practical Workshop EU Cross-Border Cooperation Activities in the Eastern Neighbourhood (22 November 2019, Cherkasy)*. Cherkasy: Cherkasy: 8–10.

## Список бібліографічних посилань

1. Knowles M.S., Holton I.I.I., Elwood F., Swanson R.A. *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. UK: TJ International Ltd, 2015. 374 p.
2. *Adult Learner: 1st Module*. Jan Sorli et al. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education, 2005. P. 16–56.
3. Buga D. & Oegeyik M.C. (Eds.) *Psycholinguistics and Cognition in Language Processing*. United States, Hershey: IGI Global, 2018. 320 p.
4. Cozma M. *The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World. 7th World Conference on Educational Sciences, Novotel Athens Convention Center*, 2015. P. 1211.
5. Peters A. *Use of Games and Game-Like Activities in Teaching English to Different Age Groups. World Scientific News*. 2015. № 7. P. 112–135.
6. Conner, M.L. *Andragogy + Pedagogy. Ageless Learner*. 1997–2003. URL: <http://marciaconner.com/resources/andragogy-pedagogy/> (Last accessed: 23.11.2019).
7. Krashen S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford; N.Y.: Pergamon, 1982. 201 p.
8. Dryden G., Vos, J. *The Learning Revolution*. UK: Network Educational Press, 1999. 332 p.
9. Caskey O.L. *Suggestive-Accelerative Learning and Teaching. Instructional Design Library*, 1980. Vol. 36. P. 33.
10. Horwitz E., Tallon M., Luo H. *Foreign Language Anxiety. Anxiety in Schools: The Causes, Consequences, and Solutions for Academic Anxieties*. N. Y.: Peter Lang, 2010. 207 p.
11. Vovk O. *Acquiring English Language Communicative and Cognitive Competence: Principles and Model. Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи*. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (28–29 жовтня 2016, м. Запоріжжя). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2016. С. 41–42.
12. Vernon Sh. *How to Teach English for Different Learning Styles*. URL: [https://www.teachingenglishgames.com/Articles/Learning\\_Styles.htm](https://www.teachingenglishgames.com/Articles/Learning_Styles.htm) (Last accessed: 12.04.20).
13. Bogan J. *Some Educational Aspects of Hemispheric Specialization. UCLA Educator*. 1975. № 17. P. 24–32.
14. Akzoy G. *Epistemology and Psychotherapists: Clarifying the Link Among Epistemic Style, Experience, and Therapist Characteristics. A Thesis Presented to the Gradual School of the University of Florida in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science*. University of Florida, 2005. P. 2–3.
15. Плахотнюк Є.І. *Доробок когнітивної лінгвістики у навчанні англійської мови дорослим слухачам. TRAVELLING: A Thesaurus of English Phrases (compiled according to Semantics of Lingual Networks): кваліф. роб. ... ОС «магістр»:8.02030302. Черкаси, 2015. 120 с.*
16. Beare K. *Multiple Intelligence Activities*. URL: <https://www.thoughtco.com/multiple-intelligence-activities-1211779> (Last accessed: 13.04.20).
17. Wankat Ph.C., Oreovicz F.S. *Psychological Type and Learning*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 2015. 450 p.
18. Vovk O. *Foreign Language Acquisition: A Communicative and Cognitive Dimension. Proceedings of the International Scientific Practical Workshop EU Cross-Border Cooperation Activities in the Eastern Neighbourhood (22 November 2019, Cherkasy)*. Cherkasy, 2019. P. 8–10.



**БРОВАРСЬКА Ілона Анатоліївна,**

викладачка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

### **МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДОРΟΣЛИХ**

**Анотація.** Метою статті є з'ясувати базові закономірності і специфіку навчання дорослих англійської комунікації та розробити відповідну методiku. Досліджено, що поведінка дорослих під час оволодіння іноземною мовою (ІМ) визначається їхнім попереднім освітнім досвідом, мотивацією до навчання, соціальним статусом і когнітивним профілем. Отримані результати доводять, що дорослі студенти володіють низкою позитивних характеристик, які значно сприяють успішному опануванню ІМ, оскільки предствавники цієї вікової групи можуть легко оперувати абстрактними поняттями, послуговуються життєвим досвідом для розв'язання навчальних завдань та здатні слідувати віддаленій меті. Натомість, прогрес дорослих у розвитку іноземної комунікації може бути ускладнений зниженими з віком когнітивними й мовленнєвими здатностями, обмеженими можливостями пам'яті, внутрішніми переконаннями та страхами. Ці перешкоди можуть бути подолані шляхом модифікації навчального матеріалу до когнітивних та психологічних потреб цієї вікової групи. Для доведення практичної цінності запропонованих тео-

ретичних положень була розроблена відповідна методика, що охоплює елементи комунікативно-когнітивного підходу (О. Вовк), варіації традиційної моделі «Представлення. Практика. Продуктування», найбільш ефективні складники сугестопедичної моделі (Г. Лозанов), а також та моделі активації резервних можливостей особистості та колективу (Г. Китайгородська). Розроблена еkleктична модель складається з таких етапів: фонетична розминка, перцепція навчального матеріалу, його репродукція, аперцепція, творча репродукція та, власне, продукція. Кожен із зазначених етапів має певні цілі та завдання та має на меті спростити процес оволодіння ІМ дорослими та поліпшити їхні мовленнєві й когнітивні здатності та пам'ять.

**Ключові слова:** дорослі учні; андрагогіка; афективний бар'єр; оволодіння іноземною мовою; еkleктична модель формування комунікативної компетенції.

Одержано редакцією: 16.04. 2021  
Прийнято до публікації: 26.04. 2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-61-66

ORCID 0000-0002-5888-9792

### **ЗАДІЛЬСЬКА Галина Миколаївна**

кандидатка філологічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов,  
Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка  
e-mail: halyna.zadil@gmail.com

УДК 378.018.8.011.3-051:811.111]:316.77-47.22(045)

### **ПОЗАКЛАСНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З БАЗОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Здійснено огляд науково-методичних надбань вітчизняних та зарубіжних науковців щодо підготовки майбутніх учителів англійської мови до позакласної діяльності, описано базові педагогічні аспекти позакласної діяльності що здійснюються в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка.

Досліджено специфіку послідовного та систематичного здійснення процесу організації позакласної роботи з англійської мови. Увага сконцентрована на успіх позакласної діяльності у розвитку навиків неофіційного мовлення студентів, їхнього самоврядування, активності та формування особистості в цілому.

Акцентується на вміння вчителя-фахівця використовувати Інтернет-контент в позакласній діяльності та високу результативність удосконалення комунікативних навиків та мотивацію студентів до вивчення англійської мови.

**Keywords:** майбутні вчителі англійської мови; позакласна діяльність, базові педагогічні аспекти; мотивація; форми та методи.

**Постановка проблеми.** Позакласна робота з іноземної мови, яка вивчається студентами, має велике навчальне, виховне та розвиваюче значення. Вона не лише пог-

либлює знання іноземної мови, але й сприяє розширенню культурологічного кругозору студентів, розвитку їх творчої активності, естетичного смаку. Аналіз літератури засвідчив, що проблемою організації позакласної роботи з іноземних мов займалися, як вітчизняні так і зарубіжні вчені, такі як Н. Горобченко, О. Дурманенко, О. Коркішко, Є. Палаткін, О. Семенов, D. Davalos, A. Tumanov та інші [1–6].

Отже, для викладача та студента впровадження позакласної роботи в навчальний процес на сьогоднішній день є актуальним, а також незамінним засобом особливо в умовах дистанційного навчання. Адже завдяки мережі Інтернет позакласну діяльність можна організувати за допомогою сучасніших форм та методів, що стимулюють та мотивують вивчення англійської мови.

**Мета статті.** Систематизувати методи підготовки до проведення позакласних заходів та проаналізувати практичний досвід використання позакласної роботи з англійської мови у ЗВО.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Базовим завданням сучасної системи освіти є створення середовища для якісної освіти. Що стосується навчання студентів ЗВО іноземній мові, то зрозумілим є те, що випускникам в подальшому необхідно бути гнучкими та адаптивними до вимог ринку, з перфектними комунікативними навиками. Донині в освітньому просторі неоднозначно використовуються основні поняття компетентнісного підходу, і на сьогодні є певні розбіжності в розумінні та тлумаченні змісту компетентнісного навчання серед науковців. Слідом за О. Савченко [7], ми вважаємо, що компетентнісна освіта є особистісно-діяльнісною, для якої першочерговою є здатність особи до практичних дій в певному контексті.

Зазначимо, що «комунікативна компетентність» (з лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) розглядається як сукупність знань про норми та правила ведення природної комунікації на кшталт діалогу, суперечки, перемовин, власне як здатність встановлювати та підтримувати необхідні зв'язки з іншими, певні знання, навички та вміння забезпечувати ефективне спілкування, здатність розуміти співрозмовника під час комунікаційного процесу [8]. Тому поняття «компетентність» – це можливість використання набутих знань з застосуванням в реальній ситуації. Власне компетентність побудована на поєднанні знань і вмінь з практичними навичками. Для позакласної діяльності характерним є поєднання ще й творчої складової, власне потрібно не тільки набути певні комунікативні навички з англійської мови, але й уміти використовувати їх творчо. Тому позакласна робота розвиває компетентність продуктивної творчої діяльності.

Отож такі базові компетентності як соціальна, полікультурна, інформаційна, комунікативна, продуктивної творчої діяльності повинні розвиватися сучасним викладачем. Розглянемо деякі з вищезазначених компетентностей через спосіб їхнього відтворення у позакласній роботі.

Компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не обмежується, враховується також особистісне ставлення до них особистості, а її досвід дає можливість усвідомити життєву ситуацію, у якій вона зможе цю компетентність застосувати. Зауважимо, що будь-яка компетентність побудована на поєднанні знань і вмінь, пізнавальних дій і практичних навичок, цінностей, емоцій, відчуття успіху, діяльнісних компонентів.

*Соціальні компетентності* характеризують вміння людини жити в суспільстві,

усвідомлювати свою відповідальність за прийняття рішень, від яких залежить перемога команди у позакласній роботі під час проведення вікторин, свят та інших заходів.

*Полікультурні компетентності* спрямовані не лише на вивчення релігій, культур, мов, а й також на повагу до людей інших національностей, рас, політичних уподобань. Зауважимо, що аналізуючи твір певного письменника під час домашнього читання (одна з форм роботи на практичному занятті з англійської мови), чи коли, згідно програми, вивчаємо поетів та письменників англійських країн, завжди намагаємося організувати позакласні заходи, де студенти заглиблюються в історію, традиції, спосіб життя тогочасних персоналій.

*Комунікативні компетентності* передбачають уміння спілкуватися усно та письмово, рідною та іноземною мовами. Під час проведення позакласних заходів учням доводиться складати сценарій, корегувати граматику відповідно до реплік та підбирати відповідні семантичні одиниці з огляду на певний стиль. При обговоренні студенти намагаються лаконічно і коректно підбирати відповіді, експромптом виражаючи свою думку. Адже під час проведення вікторини від вміння вправно спілкуватися у командному змаганні залежить перемога команди.

*Інформаційні компетентності* – це насамперед навички та вправність студентів у веб-квесті. Зазначимо, що майже на кожному з практичних занять з англійської мови ми користуємося цією базовою сучасною педагогічною технологією. Адже надзвичайно важливим є вміння осмислено знаходити відповідну інформацію з-поміж потоку різної інформації у мережі Інтернет, опрацьовувати та використовувати її у своїх практичних цілях. Власне інформаційна компетентність передбачає постійну самоосвіту та самовдосконалення студентів. Вміння ж творчо використовувати свої знання і навички розвиває *компетентність продуктивної творчої діяльності*.

З вищезазначеного переліку компетентності можна зробити висновок про те, що всі види компетентностей необхідно розвивати як у навчальній, так і у позакласній роботі при вивченні іноземної мови.

Важливо вказати на те, що лише викладач-фахівець, який підтримує і намагається мотивувати своїх студентів до вивчення англійської мови і зможе допомогти сформулювати лінгвістичні інтереси, спрямовані на розширення та поглиблення знань, комунікативних умінь і навичок, а також

забезпечує наявний приклад для наслідування студентами у своїй подальшій праці на шкільних теренах, маючи вже відмінний досвід й наслідуючи свого викладача у навчанні й етичному вихованні школярів. Адже сучасні конкурентоспроможні вчителі повинні намагатись використовувати такі методи та технології у своїй практиці, які б забезпечили інтерес учнів до вивчення мови, саме навчання було б не нав'язливим, а головне – щоб у навчанні була результативність, зумовлена ефективністю цих технологій та компетентністю педагога у роботі з ними.

Позакласна робота також розвиває такі риси особистості як колективізм, відповідальність за доручену справу, акуратність та наполегливість. А тому, правильно організована позакласна робота є одним із засобів ефективного навчання та виховання. Під час позакласної роботи студенти стають більш розкутими у виконанні завдань, поводяться невимушено, кожен студент має змогу проявити свою активність, творчість, самостійність, здатність до комунікації.

Як показує практика, щоб позакласна робота була максимально ефективною та забезпечувала оптимальні результати, її види повинні мати такі характеристики як *інформативність*, *ситуативність* (власне переважна більшість видів позакласної роботи повинна включати предметні ситуації і передбачати наслідки цілеспрямованих мовних вчинків); завдання повинні бути зорієнтовані на *підвищення мовленнєвої активності*. Основна ж мета позакласних занять – надати можливість студентам неофіційно, поза аудиторією, користуватися та ділитися вміннями, які вони отримали під час практичних занять, у процесі спілкування з іншими учасниками навчально-виховного процесу.

У методичній літературі та й на практиці традиційно виділяються три форми позакласної роботи:

1. Індивідуальна позакласна робота проводиться з окремими студентами, які готують повідомлення чи доповідь про країну, мову якої вивчають, про знаменні дати та події, видатних людей, релігійні та державні свята, декламують вірші, уривки літературних творів іноземною мовою, готують проекти тощо.

2. Групова форма позакласних заходів має чітку організаційну структуру та відносно постійний склад учасників, об'єднаних спільними інтересами.

3. Масові форми позакласної діяльності не мають чіткої організаційної структури. Сюди входять такі заходи, як аматорські

вечори, фестивалі, конкурси, карнавали, тематичні вечори тощо [9].

Одним із важливих загальнодидактичних принципів в організації позакласної роботи з іноземної мови є принцип особистісно-орієнтованої спрямованості навчання. Основний зміст цього принципу полягає у послідовній активізації інтелектуальних здібностей, знань, мовленнєвого досвіду кожного студента, розвитку емоційної складової, особистісних параметрів.

В основі навчання за цим принципом є рівноправна взаємодія усіх учасників навчального процесу, а також взаємна обумовленість та різноманітні динамічні взаємозв'язки усіх компонентів навчального процесу. Відносини викладач-студент будуються на принципах партнерства, що базується на цікавій сумісній діяльності та співробітництві, спрямованих на досягнення спільної мети. У центрі навчання – студент як суб'єкт навчально-виховного процесу і як суб'єкт міжкультурного спілкування, його індивідуальна картина світу, його потреби і мотиви. Зміст та технологія навчання мають відповідати його актуальним інтересам і потребам і стимулювати його мовленнєво-розумову, пізнавальну і творчу активність.

Саме особистісно-орієнтоване навчання, яке активно впроваджується у навчально-виховний процес з іноземної мови, передбачає створення найкращих умов для саморозвитку особистості.

Це означає, що у процес навчання іноземної мови необхідно активно впроваджувати:

1) особистісно орієнтоване спілкування (особистісний контакт зі студентом, відчуття душевного комфорту);

2) збагачення змісту навчання емоційним, особистісно значущим матеріалом;

3) діалог між студентами, студентами та викладачем як домінуючу форму навчального спілкування;

4) самовдосконалення в різних видах мовленнєвої діяльності;

5) варіативність, гнучкість форм організації різних видів діяльності (індивідуальна, парна, групова, колективна);

6) створення всілякими засобами позитивної емоційної атмосфери і духовного збагачення;

7) можливості кожного студента випробувати себе в різних видах творчості [10].

Позакласна робота дає можливість розвивати індивідуальні інтереси студентів, їх здібності, нахили, розширювати кругозір, самостійно пізнавати навколишній світ, покращувати стосунки між людьми. Студенти, які беруть участь у позакласній роботі, мають конкретніші знання, їх відпо-

віді більш точні й виразні. У позакласній роботі відкриваються можливості для виявлення ініціативи, пізнавальних інтересів, створення стійкої позитивної мотивації до творчої активності. Урок обмежений за часом, не допускає відволікань, робота будується відповідно до програми, а на позакласних заняттях робота будується за інтересами студентів, немає жорстких часових обмежень з можливістю поспілкуватися між собою. Така діяльність сприяє різнобічному розвитку студентів та має естетичне значення, що є надзвичайно необхідним для розуміння культури побуту народу, культури праці, культури людських відносин.

За останні десятиліття необхідність використання новітніх інформаційних технологій збільшилася завдяки новим технічним засобам, методам викладання та підходам до процесу навчання. Глобальна мережа Інтернет створює умови використання Інтернет-контенту для отримання будь-якої інформації з різних частин світу: країнознавчий матеріал; новини з життя людей у різних куточках світу; доступ до статей, газет, журналів, книг, аудіо- та відеоматеріалів різного характеру. Освоєння методів та навичок роботи з Інтернет-ресурсами надає можливість покращити, урізноманітнити, осучаснити методи та прийоми роботи, підвищити мотивацію до вивчення предмета.

У Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, ми використовуємо сучасні, цікаві та різноманітні форми позакласної роботи з англійської мови. Перейдемо до їх розгляду.

Відомо, що Інтернет пропонує можливість публікації власної інформації, зокрема у блогах. Принагідно нагадаємо, що блог – це веб-сайт, змістом якого є записи (пости) у формі тексту, зображення або мультимедіа, які можна щоразу додавати, а також коментувати.

Ми використовуємо такі блог-ресурси як:

1) блог викладача – з необхідною аудіо та відео інформацією для самостійної роботи студентів, розкладом занять та програмою курсу, домашніми та тестовими завданнями;

2) блог студента – з інформацією про свої інтереси та захоплення, висвітленням певної теми з подальшим обговоренням у коментарях;

3) блог групи – це такий вид блогу, в якому інформація розміщується як студен-

тами, так і викладачами з метою спільного обговорення певних тем та проблем.

Використання блогів посилює мотивацію студентів завдяки творчому пошуку та коректуванню свого мовлення, власне звернення до довідкової літератури при оформленні своїх постів, а також повній відповідальності у пошуках релевантної для них інформації. Робота у блогах сприяє розвитку критичного тлумачення інформації, тобто вміння аналізувати та коментувати інформацію, розвитку медіа-грамотності. Студенти вчаться працювати з інформаційно-комунікативною технікою, спілкуватися за допомогою медіа-засобів.

Ще одним з видів позакласної діяльності є створення нами та активна діяльність англійськомовного студентського клубу "Our English Language Club" (під час карантину зустрічі реалізовувалися за допомогою освітньої платформи Zoom). Мовленнєві ситуації охоплюють різноманітні сфери суспільної життя і спрямовані на обмін досвідом щодо обговорення актуальних проблем. Більше того, ми завжди долучали до обговорень волонтерів-носіїв англійської мови, а також студентів з інших вітчизняних та закордонних вузів.

Зазначимо, що такий підхід є сучасним та ефективним у формуванні необхідних комунікативних навичок, водночас є ненав'язливим, мотивуючим та результативним.

На практиці ми також використовуємо репортаж, який користується популярністю серед студентів. Структура репортажу включає в себе такі базові компоненти:

1. Вступна частина із зазначенням головної проблеми, про яку буде йти мова. Один студент тут має роль репортера. Цей процес супроводжується заставкою з наочною демонстрацією місця подій,

2. Зав'язка з висвітленням основної інформації, розвиток дії та кульмінація з відео презентаціями студентів.

3. Кінцівка з підведенням підсумків і висновками.

Надзвичайно цікавими були репортажі студентів, зокрема, про захист природи. Так, студенти доносили інформацію про проблеми з забрудненням навколишнього середовища, рік, вирубку лісів у тих районах, в яких вони проживають. Цікава наочна інформація була оприлюднена у факультетській групі «Філологічний факультет ДДПУ ім. Івана Франка» у Facebook. Ця робота була виконана на високому рівні й в результаті підтримана численними вподобайками та схвальними коментарями.

Аналогічно було оцінено у факультетській групі у Facebook історію вишиванки у різних куточках України у День вишиванки студентами-магістрами.

Ще одним не менш цікавим видом позакласної діяльності є on-line усне і писемне спілкування студентів, що дозволяє максимально удосконалювати фонологічну та аудитивну компетенції. Електронна пошта, чати, коментарі до постів у Facebook сприяють практичному користуватися іноземною мовою як засобом спілкування з носіями англійської мови.

У роботі такого типу викладач надає певну комунікативну ситуацію для обговорення. Важливо, що студенти обговорюють інформацію з іноземними друзями. Між собою вони також узгоджують сайти пошуку друзів по листуванню з урахуванням спільних інтересів. Вони діляться в групах результатами своєї роботи, дискутують на спільні теми.

Варто зауважити, що такий вид діяльності набуває великої популярності серед студентської молоді. Відомо, що студенти так захоплюються on-line спілкуванням, що врешті можуть набутися Інтернет-залежність. Для того, щоб запобігти таким неприємним випадкам, викладач повинен проінформувати своїх студентів заздалегідь, і обов'язково надати психологічні тести, коли помічає таку негативну рису серед своїх студентів; за потреби скерувати до психолога.

Викладач не лише задає комунікативну ситуацію, але й пропонує певні авторитетні міжнародні сайти для опрацювання відповідної інформації. Найбільше ми послуговуємося матеріалами *British Council*. Особливо популярним серед моїх студентів є *LearnEnglish Subscriptor: online self-study course*, категорія *General English* зі статтями різноманітної тематики, відео та аудіо матеріалами. Дуже цікавим є *додаток з аудіо подкастами BBC – BritishbminuteEnglish*, який оновлює свою базу навчальними аудіо-подкастами зі словесними розшифруваннями (tapescreepts) до яких вже розроблені завдання (worksheets), де можна дописувати свої коментарі. Так, зокрема, *веб-портал Yahoo.com* містить статті на різноманітну тематику зі сучасною колоритною лексикою, насиченою різними зворотами, фразеологізмами, фразовими дієсловами, тобто сучасна „жива” англійська мова. Окрім того на *Інтернет платформі Youtube* є багато якісного матеріалу, зокрема, відео матеріали англійських блогерів, які пропонують відео фрагменти на цікаві та пізнавальні теми.

Така форма роботи є ефективною для вдосконалення мовних та мовленнєвих навичок, підвищує мотивацію студентів до вивчення мови, забезпечує гарний настрій студентів, відповідно вони продуктивніше вдосконалюють комунікативні навички, соціокультурну компетентність.

Завдяки мережі Інтернет студенти та й викладач як організатор навчального процесу мають більш сприятливі умови для застосування таких інноваційних технологій як веб-квест, проектна робота, дискусія, дебати, вікторини. Власне викладачі мають змогу урізноманітнити та оптимізувати програму з вивчення англійської мови.

Зрозуміло, що поряд з пізнавальними компетентностями в системі позаурочної роботи розв'язуються виховні компетентності, власне виховання культури спілкування. А тому, правильно організована позакласна робота є одним із засобів ефективного навчання та виховання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, позакласна робота визначається як пізнавальна діяльність студентів, яка здійснюється під керівництвом викладача на основі добровільної участі і самостійності студентів у поза навчальний час, має своїм змістом удосконалення мовних та мовленнєвих навичок та сприяє задоволенню індивідуальних освітніх запитів

студентів, розвитку їх інтересів, нахилів і здібностей, сприяє повноцінному розв'язанню освітньо-виховних завдань. Позакласна діяльність є важливим засобом розвитку творчих здібностей та умінь пошукової діяльності. Позакласна робота також розвиває такі риси особистості як колективізм, відповідальність, точність та наполегливість.

Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні питання особистісно-професійної якості майбутніх вчителів англійської мови у процесі створення організаційно-педагогічних умов позакласної освіти у виші, що забезпечить позанавчальну організаційну та громадську діяльність студентів, різні форми їхнього самоврядування та реалізації їхньої суспільної та соціокультурної активності.

#### Список бібліографічних посилань

1. Горобченко Н. Організація позакласної роботи як одна з умов успішного оволодіння іноземною мовою. *Система університетської бібліотеки*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25525>
2. Дурманенко О.Л. Виховна робота в університеті як чинник становлення особистості майбутнього фахівця. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*, 2012. № 8. С. 59–62.

3. Коркішко О.Г. , Палаткін Є.В. Позааудиторна робота з громадянського виховання молоді в умовах вищого навчального закладу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2017. № 6. С. 106–116.
4. Семенов О.М. Підготовка майбутніх учителів-словесників до позакласної діяльності з патріотичного виховання:лінгвоаксіологічний контекст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. № 6. С. 142–152.
5. Davalos D. The effects of extracurricular activity. *Colorado State Univ Libraries. Hispanic Journal*, 2012.
6. Tumanov A. Extra-Curricular Activities in Second Language Teaching in a University Setting. *Canadian Modern Language Review*.Canada, 2011.
7. Савченко О.Я. Упродовження компетентнісного підходу в початкову освіту:здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*, 2014. № 4–5. С. 12–16.
8. Салащенко Г.М. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів та курсантів немовних закладів вищої освіти засобами проектних технологій. *Правовий часопис Донбасу*, 2019. № 3(68). С. 153–159.
9. Петрович О.Б. Сучасні організаційні форми позакласної роботи з літературно обдарованими учнями. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2014. № 1.С. 32– 35.
10. Усатиук А.Л. Активізація навчальної діяльності на уроках іноземної мови *Іноземні мови*, 1998. № 3. С. 8–9.
2. Durmanenko O. L. (2012). Upbringing work in the university as the foundation means of the future specialists. *A collection of scientific papers of Volynskyi Lesya Ukrainka National University* [Lutsk], 8: 59–62 [in Ukr.].
3. Semenog O. M. (2017). Training of the future teachers of Ukrainian language and literature for extracurricular activities in patriotic education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovational technologies* [Sumy], 6: 142–152 [in Ukr.]
4. Korkishko O. H., Palatkin Ye. V. (2017). Extracurricular work on civic education of youth in terms of a higher educational institution. *Spirituality of a personality:methodology, theory and practice* [Sievierodonets'k], 6: 106–116 [in Ukr.].
5. Davalos D. (2012). The effects of extracurricular activity. *Colorado State Univ Libraries . Hispanic Journal*.
6. Tumanov A. (2011). Extra-curricular activities in second language teaching in a university setting. *Canadian modern language review*. Canada.
7. Savchenko O. Ya. (2014). Competence approach introduction in primary education:achievements and unsolved problems. *Native school* [Kyiv], 4–5: 12–16 [in Ukr.].
8. Salashchenko G. M. (2019). Peculiarities of formation of foreign language communicative competence of students of non-linguistic higher educational institutions by means of project technologies. *Law journal of Donbass* [Mariupol], 3 (68): 153–159 [in Ukr.]
9. Petrovych O. B. (2014). Modern organizational forms of extracurricular work with literary gifted pupils. *Education and development of gifted personality*. [Kyiv], 1: 32– 35. [in Ukr.]
10. Usatiuk A. L. (1998). Activation of educational activity at the foreign language lessons. *Foreign languages*. [Kyiv], 3:8–9 [in Ukr.]

#### References

1. Horobchenko, N. (2016). Organization of extracurricular work as one of the means of successful foreign language mastering. *System of university library*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25525> [in Ukr.].

#### ZADIL'SKA Halyna

Ph.D in Philology, Associate Professor of Comparative Pedagogy and Methodology of Teaching  
Foreign Languages Department,  
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

#### EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS THE BASIC PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING OF FUTURE TEACHERS OF THE ENGLISH LANGUAGE

**Summary.** The article provides an overview of scientific and methodological works of home and foreign scientists in training of future teachers of the English language for extracurricular activities. The basic pedagogical aspects of extracurricular activities which are fulfilled at Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University have been described.

The article is devoted to describing methods of extracurricular activities by means of the English language. Extracurricular activities are of great educational value as they help to improve students' knowledge of the target language and the target culture, stimulate their creativity, cultivate their aesthetic appreciation and thus increase their motivation to study. Extracurricular activities are an integral part of the educational process, they provide extra opportunities for teachers and students. Their organization arouses students' interest in studying a foreign language, systematizes and improves the acquired knowledge and habits, develops communicative competence, helps to discover students' aptitudes. The article suggests some teacher's guides for organizing extracurricular activities for students.

The aim of the article is to work out methods of preparing and organizing extracurricular activities in the

English language, to suggest a set of guides and recommendations for their organization for the future English teachers.

The voluntary character of extracurricular activities encourages students to make their own choice. Under such conditions teachers are to think very carefully over the content of the activities and to apply some new, interesting and stimulating forms and methods using the Internet.

Extracurricular activities help to satisfy students' needs in informal communication. Students' independence and self-governing are of great importance as they help to involve more people in active work and to form their personalities. The success of extracurricular activities depends not only on students' activity, but also on the teacher's influence and the ability to make students' interests socially useful.

**Keywords:** future teachers of the English language; extracurricular activities; basic pedagogical aspects; motivation; forms and methods.

Одержано редакцією 11.05.2021  
Прийнято до публікації 22.05.2021



DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-67-74  
ORCID 0000-0001-8614-8396

**КРАСОВСЬКА Олена Михайлівна**

кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри методики навчання,  
стилістики та культури української мови,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: krasovska\_olena@ukr.net,

ORCID 0000-0001-8718-3863

**БОТЬ Людмила Петрівна**

кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри методики навчання,  
стилістики та культури української мови,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: botyl@ukr.net

378.018.8:811.161.2]:81'38-047.22(045)

**ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ  
ЗАСОБАМИ НАУКОВОГО СТИЛЮ**

*У статті приділено увагу формуванню стилістичної компетентності засобами наукового стилю, подано методичні розробки практичних занять зі стилістики для студентів-філологів та проаналізовано можливості наукового мовлення в нових умовах розбудови українського суспільства.*

**Ключові слова:** компетентність; термінотворення; науковий стиль; стилістична компетенція.

**Постановка проблеми.** З кінця ХХ століття і до сьогодні посилилась увага до функціонування наукового стилю сучасної української літературної мови. Велика кількість публікацій із різних галузей знань, наукові конференції, круглі столи – усе це сприяло активізації наукового мовлення та процесу термінотворення в межах української мови. У нових умовах вищої освіти України ключовими поняттями є компетентності, серед яких вагомою лінгвістичною є стилістична компетентність. Аспекти формування такої компетентності висвітлені в дослідженнях багатьох науковців таких, як: Г. Бондаренко [1], І. Нагрибельна [2], О. Проценко [3] та ін. У наукових колах трапляються різні дефініції: лінгвістична стилістична компетенція, стилістична компетентність, стилістична компетенція, лінгвостилістична компетенція/компетентність, комунікативно-стилістична компетенція тощо. Розвідки щодо фахового мовлення та наукового стилю повинні стати одним із пріоритетів вітчизняної лінгвостилістики. Попри це різні сторони й аспекти наукового стилю української мови опрацьовані нерівномірно. В українському мовознавстві є ряд публікацій з термінознавства, розвідки, присвячені історії наукового стилю (І. Ганиш, М. Пешак, В. Шаркань, Г. Наєнко), граматичним нормам (О. Семенов [4]), структурі (А. Коваль, І. Левчук) і комунікативно-прагматичним аспектам (Т. Радзівська, В. Кухарева, В. Шабуніна) наукових текстів

[5]. На сьогодні багато питань щодо формування стилістичної компетентності майбутніх філологів засобами наукового стилю залишається поза увагою дослідників. Це питання потребує більш ґрунтовного опрацювання. Активізація використання української мови в наукових розвідках зумовила вибір теми дослідження.

**Мета статті.** Показати, як відбувається формування стилістичної компетентності майбутніх філологів у закладах вищої освіти засобами використання наукового стилю та відповідно дібраного практичного матеріалу (методичні розробки практичних занять), зокрема продемонструвати практичне застосування наукового стилю під час вивчення його специфіки на заняттях зі стилістики у закладах вищої освіти. Актуальність статті незаперечна: незважаючи на змістовні дослідження структури наукових текстів, мовних засобів, професійних кліше, фахової термінології, залишається багато не з'ясованих та не достатньо обґрунтованих проблем, зокрема щодо формування стилістичної компетентності майбутніх філологів. Для реалізації цієї мети будемо використовувати теоретичні та практичні методи дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Останні десятиліття позначилися науковими розвідками в медичній, технічній, математичній, фізичній, музейній, економічній та ряду інших галузей, що сприяло виникненню нових термінів. Це, відповідно, наукові дослідження Г. Ракшанової, Г. Дядюри, Н. Тоцької, П. Селегея, Н. Зелінської, Н. Ковальської, І. Денищич, І. Воронцової та ін. [6, 7, 8, 9]. Такий жвавий інтерес до української термінології пов'язаний зі статусом, який набула наша мова після проголошення незалежності України. З цього приводу П. Селегій зазначає: «Здобувши державний статус, вона посіла належне місце в

науковій сфері й тепер входить в «елітний клуб» тих небагатьох мов, якими вчені публікують свої розвідки»[5, с.1]. Дослідження щодо наукового стилю зазвичай спрямовані на теоретичне вивчення історії, структури стилю, присвячені аналізу стильових та стилістичних норм тощо. На нашу думку, практична розробка семінарського заняття допоможе студентам-філологам детальніше опрацювати теоретичний матеріал щодо функціонування наукового стилю та дасть можливість набутти практичних навичок щодо його використання у різних галузях знань. Пропонуємо зразки методичних розробок, які є структурними елементами робочого зошита зі стилістики для студентів-філологів 4 курсу (рівень «бакалавр») й були апробовані на семінарських заняттях, присвячених вивченню наукового стилю у закладах вищої освіти.

### Методична розробка 1

**Тема:** Особливості, функціонування, призначення наукового стилю української мови.

**Мета:** ознайомити студентів з історією виникнення наукового стилю, подати класифікацію підстилів та їх характеристику; з'ясувати основні мовні та загальні ознаки стилю не лише теоретично, але й практично; навчитися аналізувати тексти різних жанрів наукового стилю

#### Теоретичні питання

1. Історія виникнення наукового стилю української мови, його функції.

2. Підстилі наукового стилю, їх характеристика.

3. Загальні ознаки наукового стилю, мовні засоби та жанри.

#### Завдання для самостійної та індивідуальної роботи

**Завдання 1.** Запишіть підстилі наукового стилю за класифікацією Мацько Л.І., добираючи приклади текстів до кожного підстилю та усно аналізуючи мовні засоби.

**Завдання 2.** Запишіть основні мовні ознаки наукового стилю, доберіть 2-3 приклади на кожну з них.

**Завдання 3.** Доберіть текст наукового стилю (250-300 слів), письмово проаналізуйте його за мовними рівнями (лексичний, словотвірний, морфологічний, синтаксичний). Зразок тексту додати.

#### Завдання для аудиторної роботи

**Завдання 1.** Визначте стиль та підстиль тексту (усно). Укажіть на конкретні мовні засоби, які творять стиль (підкресліть їх однією лінією). Підкресліть у тексті слова-терміни, які можуть бути представлені як загальноновживана лексика (усно доведіть свою думку).

### Загальна історія та особливості української національної кухні

Українська національна кухня склалася досить пізно, загалом до початку – середини XVIII ст., а остаточно – на початок XIX ст. Доти їй складно було відрізнити від споріднених їй польської та білоруської кухонь. Це пояснюється тривалістю і складністю процесу формування української нації і української держави. Проте, згадки про оригінальність і унікальність української кухні можна зустріти в роботах Гійома де Боплана, Проспера Меріме, Миколи Маркевича, Павла Алеппського, Миколи Гоголя. Досить згадати «Енеїду» Івана Котляревського – на першому ж привалі козак Еней з друзями приготували обід: галушки з салом і куліш.

Пізнє формування української кухні зумовило цілий ряд її особливостей. По-перше, вона була створена на базі існуючої в кожній з регіональних частин України елементів кулінарної культури. По-друге, не зважаючи на те, що ці елементи були дуже різноманітні внаслідок величезності території, що розкинулася від Карпат до Приазов'я і від Прип'яті до Чорного моря, відмінності природних умов й історичного розвитку окремих частин її, співіснування поруч безлічі народів, – росіян, білорусів, татар, ногайців, угорців, німців, молдован, турків, греків, – українська кухня виявилася на рідкість цілісною, навіть декілька односторонньою не лише за відбором характерної національної харчової сировини, але й за принципами її кулінарної обробки. По-третє, до національної української кухні не увійшли традиції староруської кухні, зв'язок з якою був втрачений після монголо-татарського нашествия. Це відрізняє українську кухню від російської та білоруської, де древні традиції, хоча й видозмінювались, проте зберігалися впродовж багатьох віків.

У той же час українська кухня сприйняла деякі технологічні прийоми не лише німецької та угорської кухонь, але й татарської та турецької, по-своєму частково видозмінюючи їх. Так, обсмажування продуктів у перегрітому маслі, що притаманне тюркським кухням, було перетворено на українське «смаження» (тобто, пасерування овочів, які йдуть у борщі або другі страви), що абсолютно не властиво російській кухні. Пельменоподібні страви турецької кухні дюш-вара трансформувалось спочатку у вараники, а потім вже в українські вареники з характерними національними наповнювачами – вишнями, сиром, цибулею, шкварками. З німецької кухні було адаптовано дроблення продуктів, що знайшло конкретне вираження в різних українських

«січениках» – котлетообразних блюдах з фаршів (січених, подрібнених м'яса, яєць, моркви, капусти, грибів) (А. Волкова. Науково-етнографічне дослідження особливостей технології страв української національної кухні).

**Завдання 2.** Порівняйте тексти. До яких стилів вони належать? Обґрунтуйте, підкресливши слова та конструкції, що є стилістично вагомими.

**Текст 1.**

Папоротеподібні

Папоротеподібні або просто папороті – це найдавніша група викопних і сучасних вищих спорових рослин, які з'явилися на Землі ще у девонському періоді палеозойської ери. Сучасні папороті розповсюджені на всій земній кулі, але найрізноманітніші вони в тропічних лісах. Це дерева, кущі, ліани, трави, що ростуть на ґрунті або як епіфіти – на деревах. Розмір папоротей коливається від кількох міліметрів до 25 м.

У циклі розвитку папоротеподібних переважає спорофіт. Він представлений рослиною із стеблом, листками (вайями) та додатковими коренями. Папоротеподібні не мають справжнього листя; вайї перисторозсічені, рідше прості або пальчасті, завдовжки від 2-4 мм до 30 см. Коренева система первинно гоморизна.

Гаметофіт папоротей часто називають заростком. Він має вигляд невеликої пластинки або стрічки, живе недовго – від кількох тижнів до року (Підручник з біології для абітурієнтів)

**Текст 2**

Згідно з повір'ям, папороть цвіте лише раз на рік, купальської ночі. Її чарівна осяйна квітка розкривається на мить. Це стається опівночі: зона тріскотить і займається блакитним полум'ям. Хто зірве квітку папороті, той усе знатиме, розумітиме мову дерев і звірів, стане ясновидцем. Буває, що люди володіють цвітом папороті, але не відразу це помічають. Легенда розповідає про одного селянина, який загубив волів. Коли ж пішов до лісу їх шукати, то йому до плетеного взуття потрапив цвіт папороті. Завдяки йому селянин не тільки дізнався, де його воли, а й довідався, у яких місцях заховано скарби. От він ішов лісом і розмірковував про багатства, які вже вважав своїми. Раптом до нього наблизився розкішно вбраний пан і запропонував обміняти старе плетене взуття на свої чоботи. Селянин погодився, узув чоботи, а панок тим часом зник. І як тільки не стало в селянина його старого взуття, він позбувся своїх незвичайних знань. З легендами про пошуки цвіту папороті до наших днів дійшло відлуння міфу про поєдинок героя-громовержця зі змієм воло-

дарем потойбіччя, власником величезних підземних багатств і скарбів (Збірник диктантів для підсумкової державної атестації з української мови 9 клас, 2014)

**Завдання 3.** Прочитайте текст, підкресліть приклади, що ілюструють застосування лексичних засобів (однією рисою), морфологічних засобів (хвилястою рисою), словотворчих засобів (пунктиром). Усно з'ясуйте функцію синтаксичних засобів. Визначте, до якого підстилю наукового стилю належить поданий текст.

Оправа як історична складова кодексу та стародруку: її функції та етапи розвитку

Книга – одне з визначних надбань людства – з'явилась близько 5 – 6 тисячоліть тому. У процесі становлення та розвитку культури винахід книги відіграв, мабуть, не меншу роль, ніж поява знарядь праці. Протягом століть книги (спочатку рукописні, а згодом друковані) були основним акумулятором усіх видів людських знань і найважливішим засобом їх збереження і поширення.

Від моменту винайдення книг як засобу збереження та передачі знань людство не лише активно використовувало їх, а й прагнуло вдосконалити, зробити більш компактними і зручними у користуванні. За час свого існування рукописна культура зазнала у своєму розвитку багато змін. Прототипи сучасної книги в різних народів були дуже відмінними не лише за зовнішнім виглядом, але й за формою. Одна форма книги змінювала іншу, і найбільша раціональна з них була віднайдена далеко не відразу. Історія книжності знає декілька форм рукописної книги: табличка, сувій, потхі, гармоніка та кодекс, що мали поширення на значних територіях у певні історичні проміжки часу.

Для рукописної книги, як і для книги взагалі, характерною є певна повторюваність елементарних носіїв тексту (аркушів, пластин тощо), які певним чином скріплюються між собою (за допомогою ниток, клейких речовин, металевих скобок, спільним футляром, папкою, коробом). Виготовлення книги передбачає наявність матеріалу для письма (папірус, пальмове листя, берест, пергамент, папір тощо) та інструментів для письма (стилос, перо, олівець та ін.) (Гальченко О.М.).

**Завдання 4.** Виправте помилки в словосполученнях і лексемах, які використовують у науковому стилі. Уведіть їх у речення наукового стилю

В даному випадку; допускаю, що..., задавати питання, займати місце, звільнитися від помилок, зустрічаються помилки, і так далі, коментар відносно цього, маса

питань, область науки, обобщати питання, піднімати проблему, результати співпадають

### Методична розробка 2

Тема 2: Термінологія як система. Термін – основна одиниця наукового стилю

Мета: ознайомити студентів з історією виникнення української термінології, подати класифікацію термінів та їх характеристики; з'ясувати основні способи творення термінів; навчитися аналізувати галузеву термінологію

#### Теоретичні питання

1. Історія і сучасні проблеми української термінології. Теоретичні засади термінознавства та лексикографії.

2. Термін та його ознаки. Термінологія як система.

3. Загальнонаукова, міжгалузєва і вузькоспеціальна термінологія.

4. Термінологія обраного фаху. Способи творення термінів певного фаху.

Завдання 1. Запишіть по 5 прикладів до різних галузей фахової термінології, а також по 5 прикладів вузькогалузєвих, міжгалузєвих та загальнонаукових термінів, складіть із кожною групою термінів по два речення

Завдання 2. Запишіть у три колонки прості, складні та складені терміни

– *З початкових літер слів кожної колонки прочитайте математичний термін.* Площа, апофема, еліпсоїдний, ребро піраміди, лінійно-стрічковий, абсолютна координата, ромб, опукло-ввігнутий, гострокутний, медіана трикутника, абсциса, логіко-математичний.

– *З початкових літер слів кожної колонки прочитайте фізичний термін.* Ультрафіолетова радіація, радіометеорологія, електроакустика, реакція, антена, п'єзоелектричний, кількість руху, тетрациклічні координати, рівновага, осцилоскоп, діод, ілюзія, об'ємний резонатор, дефектоскоп, оптика, рівнемір рідин.

– *Склавши початкові літери першої та останньої колонки, прочитайте історичний термін.* Пергамент, народно-визвольний, ретроспекція, ікона, генетичний метод, клейноди, іконопис, речові докази, генеалогія, теорія, Акт проголошення Незалежності України, архівознавство, монголо-татарська навала, фотодокументи, офорт, літописи, агіографічні твори.

– *Із початкових літер слів кожної колонки прочитайте психологічні терміни.* Ідеал, адаптаційно-ознайомлюваний, навичка, навчально-виховний, інтелектуальні почуття, конфліктологія, талант, екстраверсія, локалізація психічних функцій, емпатія, рейтинг, Юнгівська теорія типів, емоція, трансперсональний, закономірність

виховання, антропогенез, індивідуальний стиль, стиль, якість відчуття.

Завдання 3. Визначте спосіб творення термінів, назвіть словотвірні засоби.

Саморегулювання, громовідвід, гучномовець, спалах, аритмічний, ультрафіолетовий, дисковід, накопичувач, антивірусний, джерелознавство, материнська плата, перемир'я, кошик, оприлюднення, псевдопатріот, мовознавство, приголосні звуки, сірчана кислота, антропогенні фактори

Завдання 4. Підкресліть у науковому тексті терміни, дайте їм характеристику (простий, складний, складений; вузькоспеціалізований, загальнонауковий, міжгалузєвий)

Мовознавство пов'язане не лише із суспільними, але й з природничими науками. Ці зв'язки є обопільними: результати мовознавчих досліджень використовуються іншими науками і навпаки.

Мова – явище суспільне, отже, й мовознавство належить до суспільних наук і передусім пов'язане з такими суспільними науками, як історія, археологія, етнографія, соціологія, психологія, літературознавство та ін.

Зв'язок мовознавства з історією очевидний, позаяк історія мови є частиною історії народу. Крім того, мова в своєму словнику фіксує історичні факти життя народу, його контакти з іншими етносами, розвиток культури тощо. Археологія постачає мовознавству віднайдені при розкопках пам'ятки писемності, які розшифровують лінгвісти. Етнографія, яка вивчає побут і культуру народу, допомагає в дослідженні говірок. Ефективним є зв'язок мовознавства із соціологією – наукою про суспільство, бо мова функціонує тільки в суспільстві й суспільство впливає на розвиток та функціонування мови. Зв'язок мовознавства з психологією полягає в тому, що в мові відображається психічний склад, менталітет народу – носія мови, а породження і сприйняття мовлення має психічне підґрунтя. З логікою, яка вивчає форми й закони мислення, мовознавство поєднує те, що мова є найважливішим засобом мислення. Із літературознавством – спільний об'єкт вивчення – слово (літературу називають мистецтвом слова). Разом вони утворюють науку філологію (phileo "люблю" і logos "слово"). Особливо тісно з літературознавством пов'язані стилістика й історія літературної мови.

Із природничих наук мовознавство пов'язане насамперед з фізіологією людини й антропологією. Перша з них допомагає пояснити артикуляцію звуків, а друга – походження мови. Мовознавство співпрацює також з медициною (мовознавчі факти

виявилися корисними у психіатрії, дефектології, логопедії, в лікуванні порушень мовлення – різного роду афазій); фізикою (акустична характеристика звуків мови); кібернетикою (мова є складною кібернетичною, тобто керуючою і керованою, системою); математикою (в мовознавстві використовують математичні методи); семіотикою, яка вивчає різні знакові системи (мова є однією із знакових систем); географією (мовні явища наносять на географічну карту для показу зон їх поширення). На стику мовознавства і цих наук виникли нейролінгвістика, інженерна лінгвістика, математична лінгвістика, лінгвосеміотика, лінгвогеографія тощо.

Отже, мовознавство пов'язане майже з усіма науками, бо мова є невід'ємним компонентом усіх без винятку видів діяльності людини й основним джерелом збереження інформації (М.П. Кочерган. Вступ до мовознавства).

#### Підсумкові тестові завдання до теми 1 і 2

1. У яких жанрах реалізується науковий стиль?

- А. Дисертація, заява, нарис, оповідання, реферат.
- Б. Закон, оголошення, протокол, акт, інструкція.
- В. Виступ, нарис, фейлетон, доручення, монографія.
- Г. Лекція, відгук, дисертація, підручник, стаття.
- Д. Кодекс, повість, реферат, промова, стаття.

2. У якому рядку немає помилок щодо слововживання:

- А. Слід відмітити, що в публікації йдеться мова про цікаві факти з життя рослин;
- Б. До особового листка обліку кадрів додається довідка з місця роботи;
- В. Моя автобіографія дуже цікава;
- Г. Дякую всім, що прийняли участь у цікавому заході.
- Д. У місті розпочалася підписка на газети та журнали

3. Назвіть стиль, у якому вживають слова акумулювати, аналіз, апробація, класифікація, критерій.

- А. Художній стиль.
- Б. Публіцистичний стиль.
- В. Офіційно-діловий стиль.
- Г. Науковий стиль.
- Д. Розмовний стиль

4. У якому рядку є конструкції, що засвідчують порушення норм літературної мови?

- А. Науковий ступінь, точки зору збігаються, автори посібника, купуйте українське.
- Б. Ускладнення після кору, Ілле Миколайовичу, відділ із питань працевлаштування, мати увялення.

В. Справляти враження, Віталію Васильовичу, варто зауважити, із шістдесятьма абітурієнтами, обіймати посаду.

Г. Доповідь по темі, моя власна мрія, самі кваліфіковані фахівці в галузі, дана стаття.  
Д. Міцні підвалини, інколи трапляються помилки, дійти висновка, заступник із навчальної роботи, вибачте мені.

5. Висновки уповноваженої особи чи установи щодо запропонованих на перегляд вистави, фільму, творів мистецтва, рукописних робіт – це:

- А. Висновок.
- Б. Огляд.
- В. Рецензія.
- Г. Анотація.
- Д. Відгук.

6. У котрому рядку правильно вжито всі відмінкові форми числівників?

- А. О.в. восьмистами п'ятдесятьма сімома, сорока чотирма, дев'яноста вісьма.
- Б. Д.в. трьомстам дев'яноста двом, ста двом, нулю цілим вісьмома десятими.
- В. Р.в. шестисот вісімдесятьох сімох, сорока семи, двохсот сімдесяти двох.
- Г. М.в. на чотирьохстах шестидесяти, на п'ятдесятьох двох, у ста сорока семи.
- Д. Д.в. семистам восьмидесяти семи, семистам вісімдесятьом сімом.

7. У котрому рядку всі іменники правильно узгоджено з числівниками?

- А. Два примірники, чотири екземпляра, дві третіх розчину.
- Б. Двадцять три корпуси, чотири номери, два з половиною місяці.
- В. Три гектара, два науковці, півтора параграфа.
- Г. Сто два прилада, чотири апарата, із сьомим лютого.
- Д. Три учасника, чотири мільярда, сім кілограмів.

8. Котре речення належить до наукового стилю?

- А. Підручник з геодезії, який ми уклали, дуже коротенький, схематичний.
- Б. Комп'ютер – електронний пристрій для виконання складних обчислень і перетворення даних, керований спеціальними програмами; складається з процесорів, внутрішньої та зовнішньої пам'яті.
- В. Дослідники називають наших предків екоцентричними, тобто такими, що жили у злагоді з природою, берегли землю, водою та джерела, змалечку наставляючи дітей: не плаюй у криницю, бо доведеться води напиться.
- Г. Орендар має право вимагати перерахунок плати за оренду за умови невиконання орендодавцем обов'язків, передбачених у п. 2 (з договору).

9. У котрому рядку правильно дібрано синонім до слова субординація?

- А. Розташування.
- Б. Підпорядкування.
- В. Завідування.
- Г. Використання.
- Д. Розпорядження

10. У котрому рядку правильно подано значення іншомовних слів?

- А. Інтелектуальний – розумовий, інституція – заклад.
- Б. Конфуз – ніяковість, маневрувати – блукати.
- В. Інстинктивний – підсвідомий, превалювати – запобігати.
- Г. Реакція – відступ, мініатюрний – крихітний.
- Д. Конформізм – переселення, ратифікований – відособлений.

11. Власне українським є термін:

- А. Відсоток.
- Б. Бюджет.
- В. Банкір.
- Г. Процент.
- Д. Міграція

12. Позначте рядок, у якому обидва слова можна поєднати за змістом зі словом засвоювати?

- А. Простір, правила.
- Б. Нова техніка, ідеї.
- В. Теорія, вітаміни.
- Г. Азот, прочитане.
- Д. Вимова, тема

13. У котрому рядку вжито правильні форми власних назв?

- А. Зустріч Курило Юрія Васильовича з Пилипчуком Іваном Петровичем.
- Б. Виступ Тимошенко Юлії Володимирівної.
- В. Написати листа Павлюку Віктору Андрієвичу.
- Г. Переказати вітання Столярчук Світлані Сергіївні.
- Д. Наказувати Сидоренко Івану Тимовієвичу

14. У котрому рядку є помилка у відмінюванні імені та по батькові?

- А. Р.в. Марії Ігорівної, Андрія Олександровича.
- Б. Д.в. Марії Ігорівні, Андрію Олександровичу.
- В. З.в. Марію Ігорівну, Андрія Олександровича.
- Г. О.в. Марією Ігорівною, Андрієм Олександровичем.
- Д. М.в. Марії Ігорівні, Андрієві Олександровичі

15. У котрому рядку є помилка в узгодженні абrevіатур і складноскорочених слів з дієсловами?

- А. ДПА встановила, МНС розробило.
- Б. Держкомзв'язку організував, ГЕС працювала,
- В. НБУ встановив, США погодилася.

- Г. Військкомат оголосив, Кабмін зазначив.
- Д. ННІ повідомив, ГРЗ тривало

16. Виберіть рядок, у якому є порушення щодо використання прийменникових конструкцій?

- А. Брати до уваги, відповідно до чинного законодавства.
- Б. З вини працівника, за місцем роботи.
- В. Після повернення з відрядження, через незначне непорозуміння.
- Г. Вирішувати на протязі дня, по вимозі працівника.
- Д. Згідно з новим законом, на ваше замовлення.

17. У котрому реченні неправильно узгоджено підмет і присудок у формі числа?

- А. Більшість студентів, аспірантів, викладачів прийшла на мітинг.
- Б. Більшість громадян, які звернулися до юридичного відділу, отримала консультацію.
- В. Багато людей так і не змогло потрапити на виставку.
- Г. На стенді висіли декілька нових оголошень.
- Д. Викладач Овсієнко Тамара Володимирівна запропонувала студентові вичитати кваліфікаційну роботу.

18. Загальні ознаки наукового стилю – це ...

- А. Поняттєвість, об'єктивність, точність, логічність, доказовість, аргументованість, узагальнення, емоційність, абстрагованість.
- Б. Доказовість, переконливість, точність, логічність, образність, висновки, об'єктивність, авторське «я», стандартизація значної кількості висловів.
- В. Логічність, поняттєвість, об'єктивність, точність, аргументованість, переконливість, узагальнення, абстрагованість, висновки.
- Г. Переконливість, точність, логічність, образність, узагальненість висновків, доказовість, експресивність.
- Д. Точність, логічність, наявність реквізитів, абстрагованість, доказовість, експресивність, поняттєвість.

**Висновки й перспективи подальших досліджень.** Підготовка філолога, який фахово володіє професійним мовленням – настійна вимога сьогодення. Запропоновані матеріали дають можливість студентам виконувати завдання, які мають інтегративний характер; сприяють здатності до пошуку, аналізу та обробки інформації з різних джерел; допомагають використовувати набуті знання й навички в практичних ситуаціях; спрямовані на формування в майбутніх словесників загальних і фахових компетентностей. Методичні розробки



можуть бути використані під час вивчення наукового стилю у ЗВО, школах, навчальних закладах 2-3 рівня акредитації. Вони допоможуть студентам та учням оволодіти навичками наукового мовлення, а також дадуть можливість правильно добирати терміни відповідного фаху.

#### Список бібліографічних посилань

1. Бондаренко Г.П. Формування наукової мовнокомунікативної компетенції дослідника під час навчання у ВНЗ як чинник підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців (лінгвістичний аспект). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2017, Вип. 6(81). С. 31–40.
2. Нагрибельна І. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Херсон, 2016. 44 с.
3. Проценко О.В. До проблеми вивчення функціональних стилів у вищій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2013. Вип. 6. С. 269–274.
4. Семенов О. М. Культура наукової української мови: навчальний посібник. Вид. 2-ге, Київ: Академія, 2012. 216 с.
5. Селегій П. Український науковий текст: Проблеми комунікативної повноцінності та стильової досконалості: дис. ... д-ра філолог. наук: 10.02.01 – українська мова. Київ, 2016. 427 с.
6. Дроздова І. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.
7. Зелінська Н. Нова модель наукової комунікації і дискурс. *Стиль і текст*, 2004. Вип. 4. С. 19–27.
8. Ракшанова Г., Дядюра Г. Вивчення фахової термінології як елемент розвитку творчих здібностей у студентів технічного профілю на заняттях з української мови. *Актуальні проблеми філології: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Івано-Франківськ, 8–9 листопада 2013 року). Херсон: Гельветика, 2013. С. 15–18.
9. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів. *Дивослово*, 2003. №1. С. 62–65.

#### References

1. Bondarenko, G.P. (2017). Formation of scientific linguistic and communicative competence of a researcher while studying at a university as a factor in increasing the competitiveness of future specialists (linguistic aspect). *Spirituality of personality: methodology, theory and practice*, 6(81): 31–40 [in Ukr.].
2. Nagribelna, I. (2016). Independent work in the system of preparation of future teachers for teaching the Ukrainian language in primary school. Abstract of Doctor Dissertation in Pedagogy. Kherson. 44 p. [in Ukr.].
3. Prochenko, O.V. To the problem of studying functional styles in high school. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 6: 269–274 [in Ukr.].
4. Semenov, O.M. (2012). The culture of the scientific Ukrainian language: a textbook. 2<sup>nd</sup> ed., Kyiv: Academy. 216 p. [in Ukr.].
5. Selegij, P. (2016). Ukrainian scientific text: Problems of communicative completeness and stylistic perfection. Theses of Doctor Dissertation in Philology Kyiv, 2016. 427 p. [in Ukr.].
6. Drozdova, I. (2010). Scientific bases of formation of the Ukrainian professional speech of students of non-philological faculties of high school: monograph. Kharkiv: KNAMG. 320 p. [in Ukr.].
7. Zelinska, N. (2004). A new model of scientific communication and discourse. *Style and text*, 4: 19–27 [in Ukr.].
8. Rakshanova, G., Dyadyura, G. (2013). Study of professional terminology as an element of development of creative abilities in students of technical profile in Ukrainian language classes. *Current issues of philology: Proceedings of the international scientific-practical conference* (Ivano-Frankivsk, November 8–9, 2013). Kherson: Helvetica: 15–18 [in Ukr.].
9. Tocka, N. (2003). Methods of work of teachers of higher technical educational institution on the Ukrainian professional speech of students. *Divoslovo*, 1: 62–65 [in Ukr.].

#### KRASOVSKA Olena

Ph.D in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Teaching Methods, Stylistics and Culture of the Ukrainian Language, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

#### BOT Lyudmyla

Ph.D in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Teaching Methods, Stylistics and Culture of the Ukrainian Language, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

#### FUTURE PHILOLOGISTS' STYLISTIC COMPETENCE FORMATION BY MEANS OF SCIENTIFIC STYLE

**Summary.** *Problem statement. Since the end of the XX century, a large number of publications from various fields of knowledge have appeared, which has contributed to the intensification of scientific speech and the process of term formation within the Ukrainian language. In the new conditions of higher education in Ukraine stylistic competence has become an important linguistic one, formation aspects of which are covered in the studies of O. Koryakina, I. Kucherenko, I. Nagrybelna, G. Atlasova, O. Vovk, I. Golovchanska, M. Bodonyia, N. Barannyk, K. Klimova, etc. Professional speech and scientific style are a priority area of home linguistic stylistics, although various aspects of the Ukrainian language scientific style are elaborated irregularly.*

*Purpose of the article. Demonstrate the practical application of scientific style in the study of its specifics in classes on Stylistics at higher educational institutions, in particular future philologists' stylistic competence formation. To achieve this goal we will use theoretical and practical research methods.*

*Research methods. Not only general scientific, but also stylistic methods are used. The semantic and stylistic method made it possible to find out if scientific style corresponds to the target guidelines and in what extent. The method of stylistic experiment helped to determine the new terms formation. The functional-stylistic method was used in the analysis of language units presented in the scientific style.*

*The main results of the investigation. The proposed methodological developments helped to determine the scope and content of practical tasks for the philologists' stylistic competence formation, in particular by means of scientific style*

*The scientific novelty of the investigation results is that the article offers a thorough comprehensive approach to the development of scientific style in stylistics classes at higher educational institutions. The value of the article is mostly of an applied nature, as it provides useful practical advice on the possibilities of future philologists' stylistic competence formation; the integration and*

*transdisciplinarity of linguistic science are taken into consideration.*

*Conclusions and specific suggestions of the author. This methodological material contributes to the ability to find the necessary tools of scientific style, analysis and processing of information from various sources; helps to use the knowledge and skills acquired in classes on Stylistics in practical situations. These developments are aimed at the formation of future experts of general and professional competencies. They can be used while*

*studying the scientific style at higher educational institutions, schools, educational institutions of 2-3 levels of accreditation and will help students and pupils to master the skills of scientific speech.*

**Keywords:** *competency; term formation; scientific style; stylistic competence.*

*Одержано редакцією 03.05.2021  
Прийнято до публікації 19.05.2021*

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-74-79

ORCID 0000-0001-5818-4656

### **ФУЧИЛА Олена Миколаївна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов,  
Національний університет «Львівська Політехніка»  
e-mail: helenfuchila@gmail.com

УДК 378(477):37.013.78(045)

## **СОЦІАЛЬНИЙ ВИМІР У ВИЩІЙ ОСВІТІ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА СУЧАСНОГО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

*Розглянуто поняття соціального виміру вищої освіти XXI століття, його важливість як інструменту забезпечення вільного і рівного доступу до навчання у закладах вищої освіти Європейського простору.*

*Проаналізовано шляхи його досягнення відповідно до рекомендацій Болонського процесу у сучасному глобалізованому світі.*

**Ключові слова:** *соціальний вимір; європейський освітній простір; вища освіта; рівний доступ до навчання; Болонський процес.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** У XXI столітті ще актуальнішим стає поняття «епоха знань», у якому закладено розуміння особливостей розвитку сучасного світового та, зокрема, європейського освітнього простору. Вища університетська освіта набуває все більшого значення, оскільки потреби у некваліфікованій робочій силі стрімко зменшуються з розвитком науки і техніки, а відтак і процесами роботизації та інформаційних технологій. В епоху знань недостатньо мати середню освіту для того, щоб виграти шалену конкуренцію на ринку праці. Крім того, зростає потреба у висококваліфікованих педагогічних кадрах, спроможних навчати і виховувати представників нового соціального та освітнього виміру.

Завдання стосовно розвитку вищої освіти та всіх її компонентів поставила перед європейським освітнім простором Болонська система. Але за час Болонського процесу, незважаючи на численні документи, прийняті та узгоджені країнами-учасниками, деякі аспекти прийнятих рішень та положень не були виконані через різні причини й обставини. Одним з таких аспектів є соціальний вимір, який передбачає рівні можливості доступу до вищої освіти у Європейському освітньому просторі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз існуючої ситуації щодо соціального виміру, визначеного в документах Болонського процесу на сучасному етапі свідчить, що дослідження імплементації його різних аспектів в освітній процес ЗВО проводять численні зарубіжні організації, зокрема, Європейська асоціація університетів, Європейська виконавча агенція з питань освіти та культури. Не лишаються осторонь науковці Е. Бееркенс, Дж. Ван Брюгген, Д.Ф. Вестерхайден, Г. Вітхауз, Дж. Гуйсман, Б. Кеєм, А. Коттман, Г. Коноле, Л. Кременіні, Б. Нкуйубватсі, І. Пуні, А. Сарсок, А.-Х. Тангаузер, Г. Шмідт, Дж. П. Шееле, Й. Ягчі та інші, а також українські вчені М. Вачевський, О. Закусило, А. Ільченко, С. Шейко, В. Мадзігон й інші. Для успішного й повноцінного втілення принципів Болонського процесу в українських закладах вищої освіти потрібно ретельно вивчити та проаналізувати сучасні тенденції його розвитку.

**Мета статті.** Розглянути та проаналізувати можливості забезпечення рівного доступу до вищої освіти на основі сучасного розвитку Болонського процесу в Європейському просторі вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Загальновідомо, що Україна прагне долучитися до Європейського союзу. Це ставить перед урядом нашої країни та всіма її громадянами певні вимоги й завдання, у тому числі у сфері освіти. Однією з вимог є приєднання країни до Європейського освітнього простору, а саме до виконання положень Болонського процесу, що об'єднує країни-члени ЄС у прагненні кооперуватися, допомагати одна одній та створювати єдиний освітній простір із спільно розробленими правилами. Слід наголосити, що не всі принципи Болонського процесу знайшли відображення в системі освіти нашої країни, а деякі підходи

до організації освітнього процесу, зокрема, у сфері вищої освіти, варто було б переглянути.

Формально Болонська декларація підписана 1999 р. міністрами, відповідальними за вищу освіту 29-ти європейських країн. Фактично вона вступила в дію на рік раніше. На Сорбонській конференції 1998 р. документ підписали міністри вищої освіти Франції, Німеччини, Італії та Великої Британії. Вони закликали до створення «Європи знань», що вимостить шлях до спільного європейського простору вищої освіти. Ці міністерські заходи та декларації запустили міжурядовий процес, що базувався на європейській співпраці задля поступового збігання освітніх систем у Європі та радикально змінив вищу освіту на її території. Реформи вплинули на країни всередині та поза Європою, та кількість країн – офіційних членів виросла до 49, включаючи Білорусію, що приєдналася у 2015 р. [1].

Потрібно зазначити, що серед основних тем процесу – мобільність студентів та персоналу, спільна система кваліфікаційних ступенів, соціальний вимір, навчання впродовж усього життя, спільна європейська система кредитів, забезпечення якості освіти та розвиток Європи як привабливого освітнього регіону.

Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), на створення якого були спрямовані зусилля Болонського процесу з моменту його заснування, визначений у березні 2010 р. під час конференції Будапешт – Відень міністрів освіти Європи. Він є унікальним прикладом міжнародної співпраці у сфері вищої освіти, результатом політичної волі 49-ти країн – членів Болонського процесу з різними політичними, культурними та академічними традиціями, які впродовж останніх 20-ти років крок за кроком вибудовували простір, що відображає спільну заангажованість: структурні реформи та спільні інструменти. Ці 49 країн узгодили і проводять реформи у вищій освіті на основі спільних ключових цінностей, таких як свобода слова, автономія для закладів, незалежні студентські профспілки, академічна свобода, вільне переміщення студентів та персоналу. У цьому процесі країни, заклади та акціонери Європейського простору постійно пристосовують їхні системи вищої освіти до спільних узгоджених вимог.

Отже, Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) розвивається протягом 20-ти років як ключове об'єднання. Більше того, на початку нового десятиріччя його розвиток відбувається у надзвичайних обставинах. Ніхто не міг передбачити безпрецедентні події 2020 року. Глобальна

пандемія торкнулася кожного та має величезний вплив не тільки на наше здоров'я, але й на те, як ми навчаємо, навчаємось та проводимо дослідження. Саме в такі критичні часи Європейське співробітництво у сфері вищої освіти може продемонструвати свою цінність для суспільств та людей країн-учасників. Ця криза показала, що ми набагато сильніші разом, коли ділимося нашими ідеями та нашими знаннями, працюємо разом для більш здорового, екологічного, цифрового та позитивного суспільства. Однак це вимагає вищого рівня розуміння спільних амбіцій та обов'язків.

Є певні принципи Болонського процесу, які стають особливо важливими в період пандемії. Саме таким є згаданий вище соціальний вимір. В умовах, коли значна кількість населення потерпає від фінансових втрат, потрібно звертати особливу увагу на доступність навчання для молодих людей з різних верств населення. В умовах загальної кризи у країні нелегко звертати увагу на потреби окремих громадян. Для цього варто ще раз проаналізувати діяльність і принципи Болонського процесу загалом та ЄПВО зокрема.

Звіт 2020 р. про впровадження Болонського процесу відзначає значний прогрес, здійснений протягом двох десятиріч стосовно мобільності, гарантій якості та визнання дипломів, але також вказує на роботу, що її потрібно виконати в майбутньому. Звіт показує, як європейські системи вищої освіти піднялись через узгоджені національні реформи. І це є величезним досягненням [2]. Тим не менше, такий процес не був однотайним. Деякі країни рухались швидше, ніж інші, і деякі з них вбудовували реформи глибше. У результаті розбіжності в рівнях упровадження Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) усе ще не є достатньо стабільним. Студенти, дослідники та заклади вищої освіти можуть усе ж ще стикаються з непотрібними перешкодами в намаганнях плідно працювати й успішно навчатись [3].

Утілення спільних принципів працює краще, коли системи вищої освіти беруть до уваги досвід інших країн. Це можна здійснити за допомогою моніторингової діяльності, упровадженої на Міністерській Болонській конференції у Парижі, за підтримки програми Erasmus+, яка і сьогодні працює на покращення та втілення ключових положень Болонського процесу. Нові амбітні пріоритети для діяльності були встановлені на наступній Болонській міністерській конференції у листопаді 2020 року для заповнення того, що Європейське співробітництво у вищій освіті використовує свій повний потенціал, у тому числі щодо соціального виміру [2].



Залучення у навчання студентів з неблагополучного оточення має стати реальністю, а не тільки загальним прагненням, оскільки всі наші громадяни повинні мати змогу розвивати їхній потенціал. В «епоху знань» постійно зростає роль вищої освіти в навчанні впродовж усього життя, отже, залучення до навчання через забезпечення мікрокваліфікаційних програм, тобто коротких програм навчання вузької спрямованості, може бути ключем до підвищення освітнього рівня «оптимістичного суспільства». Цей термін означає позитивні тенденції розвитку суспільства, країни загалом, і ним не слід нехтувати. Студентоцентристське навчання залишається недорозвиненим у багатьох частинах континенту, оскільки його соціальну складову, як правило, не беруть до уваги, тоді як насправді воно починається саме з можливостей доступу до освіти, у тому числі фінансових [4].

Потрібно також залучити потенціал цифрових технологій, щоб підсилити якість навчання та викладання. Нова програма Erasmus+ 2021–2027 має забезпечити конкретну підтримку широкій аудиторії спільної сфери вищої освіти для досягнення цих цілей та ініціативі «Європейська студентська картка», що полегшить обмін студентами й організаційними даними з повною повагою до приватності та захисту останніх. Ця європейська зона знань повинна діяти як рушійна сила для Болонського процесу, надихаючи та підтримуючи інші країни – члени ЄПВО отримувати користь від подібного шляху розвитку.

Паризьке комюніке також має велике значення для ідентифікації академічної свободи та інтеграції, інституційної автономії, участі студентів та персоналу в керівництві вищою освітою, публічної відповідальності за вищу освіту та самої вищої освіти як фундаментальні цінності ЄПВО. Цей текст, прийнятий міністрами ЄПВО, підкреслює потребу в захисті та підтримці таких фундаментальних цінностей у майбутньому. Він також визначив три ключові зобов'язання, необхідні для функціонування ЄПВО: реформа трирівневої структури ступеню, забезпечення якості згідно з Європейськими стандартами та директивами, визнання кваліфікацій відповідно до положень Лісабонської конвенції щодо визнання кваліфікацій [5].

Соціальний вимір у вищій освіті став однією з головних тем у Паризькому комюніке. Точніше, комюніке стверджувало, що міністерська конференція доручила «розробити політику, що заохочує та підтримує заклади вищої освіти у виконанні їхньої соціальної відповідальності та внеску у більш згуртоване та інклюзивне суспільство через підвищення міжкультур-

ного розуміння, громадянської заангажованості та етичної усвідомленості, а також запевнення рівного доступу до вищої освіти» [5, с. 1]. Більше того, присвоєння короткотривалих ступенів ЄКТС (Європейської кредитно-трансферної системи, з англ. European Credit Transfer System, ECTS) було визначено як один з потенційних шляхів щодо «полегшення доступу для багатьох, хто інакше не розглядав вищу освіту як перспективу» [5, с. 2].

Згадана вище міністерська конференція також визнає, що «подальші зусилля вимагаються для підсилення соціального виміру вищої освіти. З метою втілення нашого переконання, що особа студента, який вступає в Європейські заклади вищої освіти та завершує їх, має відповідати існуючій різноманітності європейської популяції, ми покращимо доступ до навчання та завершення його для недостатньо представлених та вразливих груп населення. Отже, ми надаємо повноваження Групі по перевірці виконання БП (Bologna follow-up group, *BFUG*) просувати цю проблему до наступної міністерської конференції ЄПВО» [5, с. 4].

Отже, відмітимо ключові меседжі Паризького комюніке. По-перше, відсоток участі малочисельних груп населення суттєво не збільшився за час існування Болонського процесу. По-друге, потрібна підтримка для малочисельних груп населення щодо доступу до різноманітних кваліфікаційних курсів та завершення їх у кожній країні. По-третє, необхідно постійно розвивати визнання попереднього навчання (ВПН) та інших альтернативних шляхів до вищої освіти через ЄПВО.

Соціальний вимір став частиною Болонського процесу з моменту його заснування. Тим не менше, у перші роки його існування було не зовсім зрозуміло, як визначати соціальний вимір вищої освіти, та лише у 2007 р. вдалось досягти узгодження та виокремлення основних його принципів у Лондонському комюніке. У цьому Комюніке міністри узгодили таке визначення соціального виміру: «Ми поділяємо соціальні прагнення того, що особа студента, який вступає у ЗВО, навчається та успішно завершує його, на всіх рівнях має відображати різноманітність нашого суспільства. Ми підтверджуємо важливість можливостей студентів завершувати їхнє навчання без перешкод, пов'язаних із їхнім соціальним та економічним підґрунтям. Отже, ми продовжуємо докладати зусиль, щоб забезпечувати адекватні послуги, створювати гнучкі навчальні курси та розширювати участь на всіх рівнях на основі рівних можливостей» [6].

Цим визначенням послуговуються і сьогодні, та нещодавно воно було розши-

рене до ствердження «створення інклюзивного середовища у вищій освіті, що підтримує рівність, різноманітність, а також реагує на потреби місцевих спільнот» [7]. Трактуювання соціального виміру в Болонському процесі, таким чином, передбачає як результуючу компоненту – представлення різноманітності населення в інклюзивному середовищі вищої освіти, так і складові процесу, тобто політику і практику на місцях для досягнення бажаного результату» [8, с. 433].

На додаток, термін «соціальний вимір» використовують, звертаючись до фонових факторів, таких як соціальні умови життя, походження студентів та умови навчання перед, у процесі та після закінчення вищої освіти. Таким чином, концепція соціального виміру пов'язана з іншими темами, до яких звертається Болонський процес, включаючи навчання протягом усього життя, гнучкі шляхи навчання, інклюзивну вищу освіту та можливості працевлаштування, а також з ними перетинається. В усіх цих варіантах послугоування терміном «соціальний вимір» – це визнання бажання, нарешті, досягти рівності у вищій освіті [8].

Більше того, різні поняття підкреслюють факт, що соціальний вимір у вищій освіті має розглядатись крізь повний цикл студентського життя та поза ним, урахуовуючи релевантні аспекти навіть перед вступом до ЗВО (гнучка організація навчання, режими доступу) та після випуску (можливості працевлаштування випускників, повернення до освіти). Брак загального розуміння і загальних заходів стосовно проблеми могла спричинити дещо неточна термінологія, пов'язана із соціальним виміром [9].

Зазвичай, три типи аргументів висувалися щодо релевантності соціального виміру. По-перше, він відображає питання рівних можливостей, тобто рівність і справедливості. Другий аргумент наголошує, що підсилення соціального виміру буде мати позитивний вплив на розвиток суспільства. По-третє, аргументи за соціальний вимір будуються на основі його потенціалу підвищувати якість і, у свою чергу, конкурентність систем вищої освіти [10].

Проблема України полягає в тому, що для втілення принципу соціального виміру, тобто рівних можливостей доступу до навчання у ЗВО, потрібно докласти певних зусиль, визначити критерії рівності, а надалі їх дотримуватись [11]. Талановиті та обдаровані діти народжуються у будь-якому середовищі, отже, по-перше, їх потрібно виявити на рівні початкової освіти. Саме вони в майбутньому підніматимуть якість і конкурентність ЗВО. Але для цього повинні отримати повноцінну початкову та середню освіту, забезпечення державою.

Адже діти з малозабезпечених сімей, у тому числі в сільській місцевості, не мають можливості навчатись в елітних, а отже, у платних дитсадках чи гімназіях. Наступні проблеми виникають на зазначеному вище підґрунті. Не маючи достатнього освітнього рівня, але за наявності здібностей і бажання вчитися, такі випускники шкіл практично позбавляються шансів вступу до ВНЗ на бажаний напрям. Дослідження фінансового стану сімей студентів дало б можливість скасовувати оплату найкращим, а не приймати їх на неprestижні напрями навчання з мінімальною стипендією [12].

Відбір талановитої молоді є проблемою нашої країни в усіх напрямках навчання, рівнях і сферах освіти. Це стосується гуманітарної сфери освіти (музика, образотворче мистецтво, спорт), де відбір талановитої молоді та розвиток її здібностей має відбуватись на безоплатній основі, базуючись на рівності й неупередженості суджень. Для студентів технічного напрямку потрібно створювати гуртки на безоплатній основі, проводити конкурси та олімпіади в Україні, скеровувати найбільш обдарованих дітей на міжнародні заходи, конкурси, олімпіади. Потрібно ще раз наголосити, що основним критерієм відбору мають бути здібності дитини, а не фінансове становище її батьків.

Вплив на доступ до навчання та соціальну інклюзію має уряд держави, інші гілки влади. Це законодавча діяльність, фінансування, організації та інформація [13]. Заходи соціального виміру у ЗВО можуть відрізнятися залежно від цільових груп, спрямовуючись або на всіх студентів, або на конкретні неблагополучні чи малочисельні групи. Заходи загальної політики часом утілюються на різних стадіях освітньої кар'єри, тобто їх можна застосовувати до перспективних студентів у вигляді консультативних чи інформаційних служб перед вступом до ЗВО [14], або для створення прагнень, амбіцій та можливостей на ще більш ранніх стадіях шкільної освіти.

Різні учасники можуть упроваджувати відповідні заходи: національні уряди, ЗВО, організації з послуг для студентів, а також інші (неурядові) діячі, щоб покращувати соціальний вимір вищої освіти у країнах-учасниках Болонського процесу [14]. Очевидно, заходи не мають бути обмежені до освітнього простору, оскільки усунування бар'єрів до інклюзивної освіти може вимагати рішень у сферах поза негайним впливом політики вищої освіти [15].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Болонський процес визначив основні пріоритетні напрями розвитку Європейського простору вищої освіти, у тому

числі соціального виміру, тобто рівної доступності навчання для усіх бажаних. Звичайно, для навчання у ЗВО потрібні здібності та бажання вчитись, планувати подальшу кар'єру за обраною спеціальністю. У цьому також сприяє Болонський процес, а саме в можливості обміну студентами, визнанні дипломів країноучасників, доступності навчання у будь-якому європейському ЗВО, а також наданні подвійних дипломів. Отже, доступність участі у спільному освітньому просторі залежить не тільки від законодавчих актів та урядових програм країни, а також загальної політики влади щодо виявлення й підтримки талановитої молоді.

На етапі вищого університетського навчання інклюзивну політику можливо здійснювати за допомогою цільових стипендій або скасування оплати за навчання для студентів з недостатнім фінансовим забезпеченням і винятковими здібностями. Соціальний вимір Болонського процесу означає рівні права на освіту для представників малочисельних або малозабезпечених соціальних верств населення, і таке право їм потрібно забезпечити на державному рівні.

#### Список бібліографічних посилань

1. Bologna Declaration. The Bologna declaration of June 1999: Joint declaration of the European ministers of education, 1999. URL: <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>.
2. European Commission/EACEA/Eurydice. The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 206 p.
3. European Students' Union. Social Dimension Policy Paper, 2019 (Board meeting No. 77). 14 p.
4. Tupan-Wenno M, Camilleri A, Fröhlich M, King S. Effective Approaches to Enhancing the Social Dimension of Higher Education. Malta: Knowledge Innovation Centre, 2016. 85 p.
5. Paris Communiqué. EHEA ministerial conference. Paris, 2018. European Higher Education Area website. URL: <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>.
6. London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, 2007. URL: <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>.
7. BFUG Advisory Group on the Social Dimension. Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA, 2020. 7 p.
8. Usher A. Equity and the social dimension: An overview. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.). The European higher education area: Between critical reflections and future policies (P. 433–447). Cham: Springer, 2015.
9. European Commission/EACEA/Eurydice. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. 332 p.
10. Claeys-Kulik A.-L., Jørgensen T.E. *Universities' strategies and approaches towards diversity, equity and inclusion: Examples from across Europe*. Brussels, Belgium: European University Association, 2018. 58 p.
11. Yağci Y. Setting policy agenda for the social dimension of the Bologna Process. Higher Education Policy, 2014. V. 27, No. 4. P. 509–528.
12. Smidt H., Surssock A. Engaging in lifelong learning: Shaping inclusive and responsive university strategies. EUA publications. Brussels: EUA Publications, 2011. 104 p.
13. Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU: Overview of major widening participation policies applied in the EU 28 / Kottmann A. ed al. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. 195 p.
14. PL4SD Peer learning for the social dimension. PL4SD final project report. Austria, Vienna: Institute of Advanced Studies (IHS), 2015. 44 p.
15. Kaiser F., Maoláin A. Ó., Vikmane L. No future for the social dimension? / In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (Eds.), The European higher education area: Between critical reflections and future policies (P. 449–466). Cham: Springer, 2015.

#### References

1. Bologna Declaration (1999). The Bologna declaration of June 1999: Joint declaration of the European ministers of education. Retrieved from <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>.
2. European Commission/EACEA/Eurydice (2020). The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
3. European Students' Union (2019). Social Dimension Policy Paper 2019 (Board meeting No. 77).
4. Tupan-Wenno, M, Camilleri, A, Fröhlich, M, & King, S. (2016). Effective Approaches to Enhancing the Social Dimension of Higher Education. Malta: Knowledge Innovation Centre.
5. Paris Communiqué (2018). EHEA ministerial conference Paris 2018. European Higher Education Area website. Retrieved from <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>.
6. London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Retrieved from <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>.
7. BFUG Advisory Group on the Social Dimension (2020). Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA.
8. Usher, A. (2015). Equity and the social dimension: An overview. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), The European higher education area: Between critical reflections and future policies (pp. 433–447). Cham: Springer.
9. European Commission/EACEA/Eurydice (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
10. Claeys-Kulik, A.-L., & Jørgensen, T.E. (2018). *Universities' strategies and approaches towards diversity, equity and inclusion: Examples from across Europe*. Brussels, Belgium: European University Association.
11. Yağci, Y. (2014). Setting policy agenda for the social dimension of the Bologna Process. Higher Education Policy, 27(4): 509–528.
12. Smidt, H., & Surssock, A. (2011). Engaging in lifelong learning: Shaping inclusive and responsive university strategies. EUA publications. Brussels: EUA Publications.
13. Kottmann, A., Vossensteyn, J.J., Kolster, R., Veidemane, A., Blasko, Z., Biagi, F., & Sánchez-Barrioluengo, M. (2019). Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU: Overview of major widening participation policies applied in the EU 28. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
14. PL4SD Peer learning for the social dimension (2015). PL4SD final project report. Austria, Vienna: Institute of Advanced Studies (IHS).
15. Kaiser, F., Maoláin, A. Ó., & Vikmane, L. (2015). No future for the social dimension? In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.). The European higher education area: Between critical reflections and future policies (449–466). Cham: Springer.



**FUCHYLA Olena**

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages,  
Lviv Polytechnic National University

### **SOCIAL DIMENSION IN HIGHER EDUCATION AS THE CONSTITUENT PART OF THE MODERN BOLOGNA PROCESS**

**Summary.** Introduction. In the XXI century the notion "knowledge area" is getting more and more important. The recent Commission Communications on the European Education Area, the Digital Education Action Plan and the European Research Area provide a vision to work towards a European Knowledge Area, encompassing universities' missions for higher education, research, innovation and service to society. The proposed initiatives will enhance, through EU policies and programmes, an inclusive, innovative, inter-connected and digitally prepared higher education system as a key contributor to the United Nations' Sustainable Development goals.

Inclusion of students from disadvantaged backgrounds must become a reality and not merely a common aspiration, as all our citizens must be able to develop their full potential if our countries are to fulfil theirs.

Several main themes including, the social dimension, can be followed throughout the Bologna process assuring the development of Europe as an attractive knowledge region.

The purpose of the article is to consider and analyze the opportunities for providing equal access to the higher education on the basis of the modern development of the Bologna process in the European higher education area.

The methods of analysis, synthesis and comparison are used in the article.

Results. Considering the thorough investigation on Bologna process documents, the author has been revealed that participation rates of under-represented groups of population have not improved significantly during the lifetime of the Bologna Process. It is necessary to provide support for under-represented groups in access and completion exists in some form in each country – yet the impact of support is often not known. Work is still needed to develop recognition of prior learning (RPL) and other alter-

native pathways to higher education across EHEA. The social dimension in the Bologna Process should include both an outcome component – the representation of the diversity of the population in an inclusive higher education environment – and a process component, that is, the policies and practices in place to reach the desired outcome.

Originality. This research has been done for the first time with the use of original literature sources.

Conclusion. Having analyzed the documents of Bologna process and the situation in higher education in Ukraine, the author can conclude that the equal access to the higher education can be provided through the measures being taken by the government of the country. The thorough research of the students' social and financial background can help to decide what measures they would be. The route to the equal access should begin from the early school years or even a kindergarten, when the talents of children become apparent. Different tests and competitions will reveal children's natural gifts and inclinations and allow developing them in the future. But for making this process successful, all these measures must be free, unprejudiced and fair. Therefore, after finishing school, young people will be able to become competitive and creative, though at this stage their further education may be threatened by the financial obstacles of existed in their families. So, the next stage of the governmental measures should be the target scholarships for the best and most talented students or cancelling their fees.

**Keywords:** Bologna process; social dimension; European educational area; higher education; equal access to learning.

Одержано редакцією 14.05.2021  
Прийнято до публікації 24.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-79-85

ORCID 0000-0002-7053-2948

**ІВАНЧЕНКО Людмила Іванівна**

викладачка кафедри української мови та загального мовознавства,  
Черкаський державний технологічний університет  
e-mail: ivalyudmila777@gmail.com

ORCID 0000-0001-6793-325X

**БІЛИК Олександр Анатолійович**

директор навчально-наукового центру по роботі з іноземними студентами,  
Черкаський державний технологічний університет  
e-mail: Chdtubilyk@i.ua

УДК 376-054.62-044.332:378(477,46)(045)

### **ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ЧДТУ)**

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України, виявлено основні труднощі під час адаптаційного процесу.

Встановлено, що особливості адаптації іноземних студентів визначаються комплексом психофізіологічних, навчально-пізнавальних, соціокультурних та побутових факторів. У адаптації важливе значення відіграє структура відносин усіх компонентів освітнього процесу. Процес адаптації іноземних студентів до освітнього середовища вищого навчального за-

кладу повинен бути організованим, цілеспрямованим та комплексним.

Зроблено висновок, що проблеми пристосування іноземних студентів до українського освітнього середовища і до навчання в українських університетах потребують усебічних психолого-педагогічних досліджень.

**Ключові слова:** освітнє середовище; адаптація іноземних студентів; проблеми адаптації; іноземні студенти; опитування.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Зміна системи вищої освіти в Україні, її входження до світового освітнього простору висувають високі вимоги до забезпечення повноцінною вищою освітою студентів. Сьогодні одним з першочергових завдань вважається підготовка фахівців, які відповідають вимогам ринку праці не тільки своєї країни, а й інших країн світу. Університет стає обличчям держави, а сфера вищої освіти перетворюється на важливе підґрунтя міжнародної конкурентоспроможності. Заклади вищої освіти активно входять у процес інтернаціоналізації. Європейське співтовариство сприяє міжуніверситетській кооперації як засобу підвищення якості вищої освіти.

Наразі створюються передумови для масового припливу у Європу іноземних студентів з усього світу. Україна в цьому є однією з тих держав, де співвідношення вартості та якості освіти – провідний критерій у виборі місця навчання. Тому залучення на навчання іноземних студентів є запорукою становлення стабільності успішного функціонування ЗВО України. Інтернаціоналізація сучасної вищої школи актуалізує проблему адаптації іноземних студентів до нового мовного, соціокультурного та навчального середовища.

Кожний іноземний студент, котрий прибуває до ЗВО України на навчання, є представником певної країни з особливою ментальністю, психологічним станом, своєрідним сприйняттям світу й нового соціокультурного середовища. Це необхідно враховувати для успішного керування навчально-виховним процесом у студентів-іноземців. Безперечно, організація належної їх адаптації сприяє швидшому входженню у студентське середовище, полегшує засвоєння основних норм інтернаціонального колективу, подолання «мовного бар'єру», посилення почуття академічної рівноправності. Тому труднощі процесу пристосування іноземних студентів до українського освітнього середовища та навчання в українських університетах потребують усебічних психолого-педагогічних досліджень.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У вітчизняній і зарубіжній науковій психолого-педагогічній, філософській, медико-біологічній літературі приділяється досить багато уваги проблемам адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти. Так, у дослідженнях А. Андрєєвої, І. Беха, Ю. Бохонкова, М. Вієвської, О. Прудської, В. Сорочинської, В. Штифурак, І. Шаповал та ін. розглянуті педагогічні та соціально-психологічні аспекти адаптації студентів і чинники, що на неї впливають.

Питанням професійно спрямованої адаптації присвячені роботи Л. Даренської, Г. Кайтукової, Т. Каткової, Т. Петриченко, С. Рунова, І. Сорокіної, А. Щепотько та інших. Деякі особливості феномена адаптації іноземних студентів до навчання у нерідному середовищі вивчали як українські вчені (О. Білоус, Н. Булгакова, І. Сладких), так і російські (В. Антонова, М. Іванова, О. Кравцов, О. Степаненко, Н. Тіткова). Незважаючи на значну кількість наукових праць, у них наявні різні підходи до тлумачення терміна «адаптація», її механізмів, методів, прийомів успішності. У той же час залишається недостатньо розробленою система рівнів адаптації іноземних громадян, котрі приїхали в Україну здобувати вищу освіту.

**Мета статті:** проаналізувати особливості адаптації іноземних студентів до навчання у закладах вищої освіти України на прикладі Черкаського державного технологічного університету.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У більшості ЗВО існують спеціальні підготовчі факультети (курси) для іноземців. Протягом року вони вивчають українську чи російську мову, а також профільні дисципліни. Після закінчення підготовчого факультету випускники отримують свідоцтво, яке надає їм право вступати до будь-якого закладу вищої освіти України за результатами співбесіди на контрактній основі. Кожен з них має свою специфіку у виборі спеціальностей. Пристосування іноземних студентів до вищої школи на етапі довшівської підготовки – це адаптація до компонентів нової педагогічної системи: інформаційно-світоглядної (до викладання дисциплін, форм і методів організаційно-виховної роботи) і психолого-педагогічної (до студентської групи, її соціально-психологічного клімату, системи контролю знань, самопідготовки). Зазначена адаптація проходить під впливом певних очікувань як із боку викладачів підготовчого факультету, так і студентів-іноземців.

Водночас темпи зростання чисельності іноземних студентів в Україні ще не набули того рівня, який відповідав би сучасним можливостям вітчизняної вищої школи. Місцеві органи влади поки що не створили необхідних умов для адаптації іноземних студентів у частині облаштування їх побуту та впровадження освітніх програм іноземною мовою. Також потребує подальшого розвитку інфраструктура залучення кращих іноземних студентів і викладачів, інтернаціоналізація сфери освіти тощо.

Згідно з Н. Кондратовою, слово «адаптація» (від лат. «adapto» – «пристосування»)

виникло в біології для позначення процесу пристосування будови і функцій організму до умов навколишнього середовища [1, с. 190].

Це багатогранне, інтегральне явище має безліч тлумачень і розглядається в різних галузях науки. З точки зору біології, адаптація – це пристосування організмів до умов їх існування. У фізіології та медицині адаптація означає процес звикання організму до зміни зовнішніх умов середовища. Психофізіологічна адаптація визначає активність особистості і сукупність фізіологічних реакцій, що лежать в основі пристосування організму до змін навколишнього середовища. Соціально-культурна адаптація передбачає пристосування особистості до умов нового соціально-культурного середовища, нових цінностей, норм поведінки для успішного існування в новому оточенні. Адаптація до освітнього процесу забезпечує адекватну взаємодію об'єкта з соціальним та інтелектуальним середовищем ЗВО, формування нових якостей особистості, професійну ідентифікацію; передбачає формування нового соціального статусу, придбання нових цінностей; осмислення значущості майбутньої професії.

Багаторічні спостереження за студентами-іноземцями, інтерв'ю, співбесіди, а також дослідження педагогів і психологів [2, с. 20; 3, с. 128] указують на те, що процес соціально-психологічної адаптації студентів-іноземців підготовчого факультету можна умовно поділити на декілька етапів.

#### 1. Очікування.

Знаходження у стані емоційного передбачення зустрічі з новою країною, містом, університетом. Залежно від національно-психологічних особливостей відчуття стану ейфорії, передчуття чогось нового й незнайомого.

#### 2. Входження до нового середовища.

Студент потрапляє до нового суспільства, отримує інформацію стосовно правил поведінки і життя у ньому, починає контактувати з членами означеного суспільства. Оцінює свої можливості стосовно подальшого перебування у новій країні.

3. Фаза безпосередньої участі у навчальній діяльності.

Починаються перші проблеми мовного, соціального, побутового змісту. Відчувається невідповідність між очікуваним і дійсністю, що може призвести до стресового стану студента.

#### 4. Депресія.

Після перших днів (або тижнів) перебування у чужій країні всі іноземні студенти переживають психічні розлади різних ступенів, що виявляються у зниженні на-

строю, самооцінки, песимістичному погляді на все, що відбувається, і на майбутнє.

#### 5. Рівновага.

У разі подолання незадоволеності стосовно різних видів діяльності, зміни стереотипів життя студент починає відчувати стан стабільності.

Труднощі, які іноземний студент відчуває під час перебування в новій країні, можна згрупувати таким чином:

1) психофізіологічні, пов'язані з перебуванням особистості, «входженням» у нове середовище, психоемоційним напруженням, зміною клімату і т. д.;

2) навчально-пізнавальні, пов'язані з недостатньою мовною підготовкою, подоланням відмінностей у системах освіти, адаптацією до нових вимог і систем контролю знань;

3) соціокультурні, пов'язані з освоєнням нового соціального і культурного простору ЗВО, подоланням мовного бар'єру у вирішенні комунікативних проблем [4]. Зміни умов та побуту, відсутність звичного комфорту нерідко заважають студентам зосередитися на навчанні. Їм доводиться самотійно себе обслуговувати. Культурні традиції та регіональні особливості відіграють неабияку роль у формуванні адаптаційних навичок в іноземних студентів.

Незважаючи на відмінності між психофізіологічною, інтелектуальною, соціокультурною та іншими видами адаптації, у дійсності, переплітаючись, вони є окремими аспектами єдиного процесу. Як правило, у природних умовах на людину діє не окремий фактор, а комплекс факторів середовища.

Вважається, що соціалізація та адаптація починаються з розвитку емоційного реагування, інтелектуалізації емоцій, становлення емоційно-почуттєвого досвіду. В умовах соціальних змін особлива роль не академічного розуму, а здатності керувати своїми емоціями, тобто йдеться про емоційний інтелект [5, с. 103–107]. Тому важливе значення в організації занять викладача, котрий повинен забезпечити умови психологічного комфорту для представників різних національностей і віросповідань, створити атмосферу співпраці, взаємодії, захищеності й емоційної комфортності як між студентами, так і між студентами та викладачем [6, с. 119].

Викладання в багатонаціональних групах студентів, де відбувається контакт двох і більше культур, на думку Т. Борисенко, потребує додаткової уваги та підготовки викладача. Успішному пристосуванню студента багатонаціональної групи до нового соціально-культурного життя спри-

яє також активне спілкування з російсько-україномовними студентами та досягнення ефективних міжособистісних взаємин із представниками іншого народу. Необхідною їх передумовою є взаєморозуміння між людьми, яке залежить від успішного міжкультурного спілкування як на вербальному, так і на невербальному рівні. У цій ситуації знання специфіки та особливостей міжкультурного спілкування, використання методів підготовки до нього може полегшити міжкультурні контакти та пом'якшити конфлікти, що виникають [7, с. 140].

Під час аудиторних занять не менш важливим завданням педагога є своєчасна й адекватна реакція на поведінку та виставлення студентів, управління емоційним станом, сприяння толерантному та відкритому ставленню один до одного, постійна мотивація пізнавальної діяльності. У той час кожне заняття, на нашу думку, повинно мати на меті виховання в іноземних студентів почуття поваги до українських традицій, мови, культури, формування потреби дотримуватися суспільних правил і норм поведінки в українському суспільстві. Відомі випадки нехтування прийнятими нормами, причиною чого є їх незнання або ж звичайне небажання їх дотримуватися.

Особливим фактором, до якого необхідно адаптуватись іноземним студентам підготовчого відділення, вважаємо навчальний процес, оскільки саме навчання – основна ціль прибуття іноземців до українських ЗВО. Адаптація таких студентів до освітнього середовища – багатфакторний процес їх входження, розвитку і становлення в освітньому середовищі в рамках комплексного поєднання та взаємодії інформаційно-функціонального й соціокультурного полів. Пристосування до вищої школи на етапі довузівської підготовки – це адаптація до компонентів нової педагогічної системи: інформаційно-світоглядної (до викладання дисциплін, форм і методів організаційно-виховної роботи) і психолого-педагогічної (до студентської групи, її соціально-психологічного клімату, системи контролю знань, самопідготовки). Зазначений процес проходить під впливом певних очікувань як з боку викладачів підготовчого факультету, так і студентів-іноземців. Зазначимо, що найбільшою проблемою їх пристосування до навчального процесу є недостатній рівень комунікативної компетенції, що гальмує сприйняття, осмислення й відтворення наукової інформації. Проведені опитування студентів, які завершили пропедевтичну підготовку, свідчать, що саме

недостатній рівень володіння мовою (російською або українською) бачиться головним чинником недостатньої (порівняно з українськими студентами) спроможності до подальшого навчання в університеті.

Соціальне середовище, до якого потрапляє іноземний громадянин, є сукупністю соціальних умов, обставин, ситуацій, які впливають на його поведінку. У численних психолого-педагогічних дослідженнях поведінки студентів-іноземців означене середовище науковці розглядають на макрорівні (нова країна, місто, умови проживання) та макрорівні (мікросередовище, що обмежене специфікою навчального процесу та місцем проживання).

Підготовчий факультет є своєрідною спільнотою (соціумом) з власною інтегрованою структурою, особливими соціально-педагогічними параметрами. На думку Н. Булгакової, початкова соціалізація на даному факультеті «здійснюється завдяки психологічним механізмам, які, у свою чергу, мають індивідуальний характер і залежать від регіональних особливостей представників тієї чи іншої країни. У кожного прибулого іноземного студента починаються соціальна адаптація (активне пристосування індивіда до зміни середовища) і ресоціалізація (засвоєння особистістю нових знань, цінностей, ролей, навичок в умовах нової соціокультурної ситуації)» [8]. Погоджуючись з цим, наголошуємо на важливості проведення досліджень, присвячених психологічному стану студентів у момент прибуття на навчання, і підкреслюємо, що врахування особливостей їх психіки, особистісних якостей, психологічної сумісності в багатонаціональній групі допоможе скоротити термін адаптації, швидше увійти до нового макрота-мікросередовища, а, отже, сприятиме підвищенню ефективності процесу засвоєння знань. Психологічні механізми адаптації можна використовувати також для корегування мотиваційної сфери іноземних студентів у процесі навчання на підготовчому факультеті.

Соціокультурна адаптація іноземних студентів проходить як під час навчальної діяльності, так і в процесі позааудиторних заходів. Останні, як зазначають дослідники, значно сприяють прискоренню процесу, формуючи мовну і соціокультурну компетенцію [9]. Тож доцільно організувати для них екскурсії до музеїв (університетських, міських), виїзні екскурсії культурними й історичними місцями України, проводити тематичні вечори, спортивні змагання, концерти, наукові конференції, олімпіади з різних дисциплін тощо. Важливу функцію у процесі адаптації іноземних

студентів відіграють агенти адаптації, які допомагають в отриманні необхідної інформації, засвоєнні нових соціальних ролей, налагодженні контактів з оточенням тощо. Такими є співвітчизники, котрі проживають в Україні вже не один рік, деканат з роботи з іноземними студентами, викладачі підготовчого факультету, члени студентської групи тощо [10].

Метою нашого дослідження було отримання інформації щодо особливостей адаптації іноземних студентів до навчання в Черкаському державному технологічному університеті (далі – ЧДТУ) та обґрунтування рекомендацій щодо оптимізації цього процесу.

У дослідженні брали участь 54 особи, з яких 29 іноземців – студенти підготовчого факультету, 25 – студенти I курсу. Результати опитування свідчать, що найголовнішою перешкодою на шляху адаптації стає мовний бар'єр. Так, 81% респондентів приїхали в Україну без знання слов'янських (української або російської) мов. Лише незначна частина (2%) вільно володіла російською мовою. Найбільшу допомогу і підтримку у пристосуванні до життя і навчання у перший рік новачкам-студентам надають земляки (60%), викладачі-куратори підготовчого факультету (25%) і співробітники деканату (15%). Отже, для успішної адаптації іноземних студентів до освітнього середовища необхідно організувати міжособистісну взаємодію та взаєморозуміння між викладачами і студентами; студентами-новачками і старшокурсниками; студентами у групі, на факультеті, що є представниками різних країн і культур.

У ході опитування студентів-іноземців переважна більшість з них з великою повагою і визнанням висловлюються про своїх викладачів, вважаючи їх «розумними, освіченими, інтелігентними, цікавими» людьми. Вони, на думку респондентів, з розумінням ставляться до проблем студентів і завжди готові надати необхідну допомогу.

Побутові умови, у яких проживають студенти, безпосередньо впливають на успіх пристосування до нової обстановки. Звикання до української їжі є суттєвою проблемою для 95% іноземних студентів у перші місяці життя в Україні. Що стосується загальної оцінки пристосованості до проживання в гуртожитку, то житлово-побутові умови вважають прийнятними 45% осіб. Отже, більшість респондентів з часом успішно пристосовуються до проживання в гуртожитку.

Важливим чинником у процесі адаптації до соціокультурних умов виступає три-

валість проживання у країні. Результати дослідження показали, що серед студентів, котрі проживають в Україні більше двох років, більше 70% почувають себе комфортно, 40% – задовільно. Цікавим є те, що жоден студент не вказав на те, що почуває себе в нашій державі незадовільно. Проте трапляють поодинокі випадки конфліктів на релігійному ґрунті. Таким чином, більшість іноземних студентів успішно освоюють соціокультурне середовище.

Проведене дослідження свідчить, що наявність іноземних студентів у закладі вищої освіти будь-якої країни світу – це вагомий елемент інтеграційного розвитку системи вищої освіти держави, який вказує на високий рівень якості освітніх послуг і престиж вищої школи цієї країни на світовому ринку освітніх послуг. Підготовка в нашій країні іноземних фахівців – одна з ефективних форм культурного і наукового співробітництва, що сприяє зміцненню авторитету України на міжнародній арені, слугує джерелом додаткового фінансування освіти.

Ефективне вирішення проблем адаптації іноземних студентів сприяє формуванню позитивного іміджу України у світовому інтелектуальному та політичному просторі.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, від успішності процесу адаптації іноземних студентів залежить їх подальша взаємодія з інтелектуальним і соціокультурним середовищем університету.

Прискорення процесу адаптації сприяє стабільному психоемоційному і фізичному стану студентів-іноземців, покращенню засвоєння нових знань, формуванню готовності до навчання в університетах України, осмисленню значущості майбутньої професії, формуванню нових особистісних якостей, засвоєнню нових соціальних ролей та їх майбутнього соціального статусу. Іншими словами, частиною освітньої політики в галузі підготовки фахівців для зарубіжних країн має стати науково організований процес їх адаптації до навчальної діяльності в українському соціокультурному середовищі, що сприятиме вдосконаленню якості як пропедевтичної, так і професійної освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у продовженні пошуку, теоретичному обґрунтуванні та практичному впровадженні в навчально-виховний процес ефективних форм проведення навчальних занять для студентів-іноземців; розробці та вдосконаленні їх методичного забезпечення.

**Список бібліографічних посилань**

1. Кондратова Н.О. Проблеми адаптації студентів ВНЗ: зміст, форми, психологічна специфіка. *Психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ, 1999. Вип. 2. С. 189–196.
2. Алексеева Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ: Нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2004. 20 с.
3. Антонова В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве. *Вестник ЦМО МГУ*, 1998. № 1. С. 125–133.
4. Віхрова О.В. Оцінювання адаптивних станів студентів-іноземців на початку вивчення природничо-математичних дисциплін. *Вісник ЧНУ. Серія Педагогічні науки*, 2016. №7. С. 51–55.
5. Сладких І.А. Розвинутий емоційний інтелект студентів-іноземців як умова готовності до навчання. *Наука і освіта: педагогіка*, 2014. № 2. С. 103–107.
6. Хвалина Е.А. Обучение иностранных студентов. *Человек и современное общество: вопросы педагогики и психологии. Материалы международной заочной научно-практической конференции*. Ростов н/Д: ЭКОР-книга, 2012. Ч. I. С. 117–121.
7. Борисенко Т.В. Особливості соціально-психологічної адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ. *Проблеми сучасної освіти: збірник науково-методичних праць*. Укл.: Ю. В. Холін, Т. О. Маркова. Харків.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. С. 139–149.
8. Булгакова Н.Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 446 с.
9. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского ВУЗа (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко). *Фундаментальные исследования*, 2011. № 8. С. 288.
10. Тіщенко О.М. Стратегії адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах. *Актуальні питання організації навчання іноземних студентів у європейському освітньому просторі: Матеріали міжнародної науково-методичної конференції*. Тернопіль: Вид-во ТНТУ ім. Івана Пулюя, 2014. С. 121–123.

**References**

1. Kondratova, N.O. (1999). Problems of adaptation of students of higher educational institutions: content, forms, psychological specifics. *Psychology: a collection of scientific papers*, 2: 189–196.
2. Alekseeva, T.V. (2004). Psychological factors and manifestations of the process of adaptation of students to study in higher educational institutions. Abstract of Ph.D of Psychology. Kyiv: Taras Shevchenko National University.
3. Antonova, V.B. (1998). Psychological features of adaptation of foreign students to the conditions of life and study in Moscow. *Russian Journal of Center for International Education of Moscow State University*, 1: 125–133.
4. Vikhrova, O.V. (2016). Assessment of adaptive States of foreign students at the beginning of studying natural and mathematical disciplines. *Journal of Cherkasy National University*, 7: 51–55.
5. Sladkykh, I.A. (2014). Developed emotional intelligence of foreign students as a condition of readiness for learning. *Scientific and Practical Journal of Science and Education*, 2: 103–107.
6. Khvalina, Ye.A. (2012). Training of international students. Man and Modern Society: questions of pedagogy and psychology. *Proceedings of the International Correspondence Scientific and Practical Conference*, I: 117–121.
7. Borysenko, T.V. (2013). Features of socio-psychological adaptation of foreign students to study at a higher educational institution. In Yu.V. Kholin, T.O. Markova (Eds.), *Problems of Modern Education*. V.N. Karazin Kharkiv National University, 139–149.
8. Bulhakova, N.B. (2002). System of propaedeutic training of foreign citizens in natural sciences at the Technical University. *Theses of Doctor in Pedagogy Dissertation*. Kyiv: Institute of pedagogy.
9. Krivtsova, I.O. (2001). Social and cultural adaptation of foreign students to the educational environment of a Russian university (on the example of the Voronezh State Medical Academy named after N. N. Burdenko). *Russian Scientific Journal of Basic Research*, 8: 288.
10. Tishchenko, O.M. (2014). Strategies for adapting international students to higher education institutions. *Materials of the International Scientific and Methodological Conference: Topical Issues of Organizing Training of Foreign Students in the European Educational Space*, 1: 121–123.

**IVANCHENKO Ludmila**

Lecturer of the Department of Ukrainian Language and General Linguistics,  
Cherkasy State Technological University

**BILYK Alexander**

Director of the training and research center to work with foreign students,  
Cherkasy State Technological University

**FEATURES OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF UKRAINE (ON THE EXAMPLE OF ChSTU)**

**Summary.** Introduction. The article provides a theoretical analysis of the problem of adaptation of foreign students to study in higher educational institutions of Ukraine, identified the main difficulties during the adaptation process. It is noted that the process of adaptation of foreign students is carried out throughout the period of higher education, but it is especially difficult in the first year, in at the preparatory faculty, so the study of adaptation, organization of its success promotes faster inclusion of foreign students in the student environment, ease their training and education.

**Purpose.** The peculiarities of adaptation of foreign students to study in higher educational institutions of Ukraine on the example of Cherkasy State Technological University are analyzed.

**Methods.** Theoretical and methodological, terminological and systematic analysis of adaptation of foreign stu-

dents to study in Ukraine was used, a sociological survey was conducted.

**Originality.** The originality of the article lies in a careful analysis of the peculiarities of adaptation of foreign students to study at Cherkasy State Technological University, in establishing the stages of social and psychological adaptation of foreign students of the preparatory department.

**Results.** It is established that the main obstacles to adaptation are the language barrier, living conditions, adaptation to living in a dormitory, emotional stability.

**Conclusion.** The success of the process of adaptation of foreign students depends on their further interaction with the intellectual, social and cultural environment of the university.

Accelerating the process of adaptation contributes to a stable psycho-emotional and physical condition of foreign students; improving the acquisition of new knowledge;



formation of readiness for study in universities of Ukraine and comprehension of significance of the future profession; formation of new personal qualities, assimilation of new social roles and their future social status. In other words, part of the educational policy in the field of training specialists for foreign countries should be a scientifically organized process of their adaptation to educational activities in the Ukrainian socio-cultural environment, which will improve the quality of both propaedeutic and vocational education.

We see the prospects for further research in the continuation of the search, theoretical justification and practical implementation in the educational process of effective forms of training for foreign students; in the development and improvement of their methodological support.

**Keywords:** educational environment; adaptation of foreign students; problems of adaptation; foreign students, surveys.

Одержано редакцією: 26.04. 2021  
Прийнято до публікації: 14.05. 2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-85-91  
ORCID 0000-0002-4506-8020

#### **МЕДВІДЬ Михайло Михайлович**

доктор економічних наук, професор зі спеціальності 254 Забезпечення військ (сил), заступник начальника навчально-методичного центру – начальник відділу методичного забезпечення навчального процесу, Національна академія Національної гвардії України,  
*e-mail:* medvidmm@ukr.net

ORCID 0000-0002-2050-9379

#### **ЛИСИЧКИНА Ірина Олексіївна**

кандидатка філологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій, Національна академія Національної гвардії України,  
*e-mail:* ilysyckina@nangu.edu.ua

ORCID 0000-0002-4255-2589

#### **ЛІСОВЕНКО Денис Валентинович**

кандидат технічних наук, доцент, заступник начальника академії з наукової роботи – начальник науково-організаційного відділу, Військова академія (м. Одеса)  
*e-mail:* lisovenkodenis78@gmail.com

ORCID 0000-0003-0235-2475

#### **ЛЮТИЙ Володимир Миколайович**

викладач служби мовної підготовки мовного відділення, Національна академія Національної гвардії України  
*e-mail:* liutyu@ukr.net

ORCID 0000-0003-0689-2030

#### **НИКОНЕНКО Олег Вікторович**

старший помічник начальника науково-організаційного відділу, Національна академія Національної гвардії України  
*e-mail:* nikon2999@gmail.com

УДК 378.091.2: 355.23(045)

### **МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

За результатами проведеного дослідження визначено методику організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей.

Установлено, що особливостями ВВНЗ, які необхідно враховувати в організації системи зворотного зв'язку, є: корпоративна культура ВВНЗ, традиційно побудована на взаємовідносинах учасників освітнього процесу за принципом «керівник заняття (викладач) завжди правий», що ускладнює реалізацію студентоцентрованого навчання; різні категорії здобувачів (студенти, студенти програми підготовки офіцерів запасу, здобувачі тактичного рівня військової освіти (курсанти), здобувачі оперативного рівня військової освіти (слухачі), особи, які призначаються на посади після практичної діяльності у військах (слухачі курсів підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників)), які різняться між

собою за віковими та діяльнісними характеристиками, що необхідно враховувати у процесі забезпечення зворотного зв'язку.

Складовими методики організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей визначено такі: вхідні дані (існуючі вимоги до системи зворотного зв'язку у закладі вищої освіти (ЗВО)); визначення класифікації характеристик здобувачів ВВНЗ й методику їх врахування у процесі організації освітнього процесу; визначення методики формування структури опитувальника з урахуванням в ній характеристик здобувачів для забезпечення отримання зворотного зв'язку; визначення компонентів системи зворотного зв'язку з урахуванням міжнародного досвіду забезпечення студентоцентрованого навчання у ВВНЗ; визначення умов забезпечення зворотного зв'язку у ВВНЗ шляхом проведення дослідження та апробації його результатів;

розроблення та затвердження нормативно-правового акту ВВНЗ «Положення про систему зворотного зв'язку»; внесення змін до освітньої програми курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників з метою розвитку культури якості в академічній спільноті. Схема методики організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей є циклічною, причому наявність циклічності залежить від появи нових вхідних даних (нових вимог до системи зворотного зв'язку у ЗВО), які з часом можуть змінюватися.

**Ключові слова:** зворотний зв'язок; студентоцентроване навчання; методика організації системи зворотного зв'язку; акредитація освітніх програм; вищій військовий навчальний заклад; Національна академія Національної гвардії України.

**Постановка проблеми.** За результатами попередніх досліджень можна стверджувати, що організація освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) має низку особливостей, які необхідно враховувати у процесі розвитку системи внутрішнього забезпечення якості ВВНЗ [1] та у процесі підготовки до акредитації освітніх програм (ОП) [2]. З отриманого досвіду підготовки ВВНЗ до акредитації ОП та проведення акредитації у якості експертів встановлено, що згадані особливості впливають на результати оцінювання рівня відповідності критерію 8 «Внутрішнє забезпечення якості ОП», зокрема за підкритерієм 8.2. «Здобувачі вищої освіти безпосередньо та через органи студентського самоврядування залучені до процесу періодичного перегляду ОП та інших процедур забезпечення її якості як партнери». Відповідно до Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми [3]: «Отримання постійного зворотного зв'язку від здобувачів вищої освіти є обов'язковою складовою внутрішнього забезпечення якості ОП. Щонайменше, заклад вищої освіти (ЗВО) має організувати періодичні опитування здобувачів, результати яких повинні реально впливати на зміст навчання і викладання. Відсутність опитувань студентів, суто формальний підхід до їхнього проведення та аналізу або ігнорування результатів є недоліком у контексті відповідності Критерію 8». «Загальна ідея підкритерію 8.2 полягає в тому, що здобувачі мають бути повноцінними партнерами в усіх процесах забезпечення якості ОП». Серед питань на які необхідно відповісти як ЗВО так і експертам є – «За якою методологією складаються анкети?».

Отже, необхідно організувати систему зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Feedback (зворотний зв'язок) – інформація або висловлювання думок про щось, наприклад, про новий продукт, яка може повідомити вам, чи він успішний або сподобався [4]. Система зворотного зв'язку спрямована не на уникнення скарг чи негативних відгуків від здобувачів вищої освіти, а на максимальне використання отриманої інформації, що уможливає покращення діяльності ЗВО та розвиток його системи внутрішнього забезпечення якості освіти. Розуміння цього потребує трансформації підходів до роботи зі здобувачами вищої освіти. За результатами аналізу останніх досліджень і публікацій встановлено, що проблема розвитку системи зворотного зв'язку ЗВО є актуальною як для України [5; 6; 7], так і для країн з високим рівнем соціально-економічного розвитку [8]. Дослідники пропонують різноманітні апробовані шляхи вирішення наведеної вище проблеми, проте публікацій щодо організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей не зустрічаються.

**Мета дослідження** полягає у визначенні методики організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За нашими спостереженнями, особливостями ВВНЗ, які необхідно враховувати в організації системи зворотного зв'язку, є:

– його корпоративна культура, яка відбиває ієрархічну модель військової субординації, часто є резистентною до змін і нововведень та побудована на взаємовідносинах учасників освітнього процесу на кшталт «керівник заняття (викладач) завжди правий», що унеможливає гнучкість і транспарентність освітнього процесу та ускладнює реалізацію студентоцентрованого навчання;

– різні категорії здобувачів (студенти, студенти програми підготовки офіцерів запасу, здобувачі тактичного рівня військової освіти (курсанти), здобувачі оперативного рівня військової освіти (слухачі), особи, які призначаються на посади після практичної діяльності у військах (слухачі курсів підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників)), які варіюють за віковими, гендерними та діяльними характеристиками, що необхідно враховувати у процесі забезпечення зворотного зв'язку.

Згадані особливості ускладнюють реалізацію студентоцентрованого підходу до організації освітнього процесу у ВВНЗ, здобувача не розглядають як суб'єкта із

власними унікальними інтересами, потребами, самодостатнього і відповідального учасника освітнього процесу.

У Національній академії Національної гвардії України (НАНГУ) та у інших ВВНЗ використовуються опитувальники та анкети (розроблені як інструменти зворотного зв'язку викладачами різних дисциплін різних навчальних підрозділів, проте в них не враховано зазначені особливості характеристик здобувачів й вони не представляють собою цілісну систему зворотного зв'язку ВВНЗ.

Керівництво закладу або організації при урахуванні зворотного зв'язку має керуватися чинним законодавством, внутрішніми установчими документами (положеннями, статутами, регламентом тощо) та наказами, розпорядженнями та іншими внутрішніми актами. Важливо, щоб засади реалізації системи зворотного зв'язку були закріплені в установчих документах закладу разом з правами, обов'язками та відповідальністю посадових осіб щодо забезпечення зворотного зв'язку. Разом із тим, організаційна структура кожного закладу повинна чітко демонструвати структурні підрозділи, кількість осіб, відповідальних за забезпечення зворотного зв'язку, та їхні посади. Кількість відповідальних осіб визначається в залежності від кількості персоналу закладу [9, с. 20].

До системи зворотного зв'язку як у інших організаціях, так і в ЗВО існують певні вимоги [9, с. 20, 21]:

- наявність у закладі чіткого стратегічного плану дій та річних планів діяльності з чіткими календарними межами, індикаторами досягнення цілей та вимогами до моніторингу і звітування про роботу системи зворотного зв'язку в закладі;

- для кожного компонента системи зворотного зв'язку розроблено покроковий посібник для персоналу закладу (якщо необхідно, персонал отримує фаховий інструктаж та навчання);

- функціонування спеціальної комісії для розгляду важливої інформації та прийняття рішень стосовно неї;

- звітування про результати функціонування системи зворотного зв'язку.

За результатами проведених досліджень необхідно розробити та затвердити нормативно-правовий акт ВВНЗ «Положення про систему зворотного зв'язку», який повинен містити таку інформацію [9, с. 22]:

- повноваження, права та обов'язки зазначених осіб та/або підрозділів;

- графіки щорічної діяльності закладу із забезпечення функціонування системи зворотного зв'язку;

- порядок взаємодії між відповідальними особами та підрозділами;

- порядок роботи і прийняття рішень чи проектів рішень відповідальних осіб та/або підрозділів;

- порядок здійснення контролю за роботою відповідальних осіб та підрозділів;

- визначення особи, що очолює систему зворотного зв'язку в закладі;

- порядок внесення змін до наказу по закладу;

- процедура винесення рішень на основі інформації зворотного зв'язку;

- порядок внесення змін до організаційної структури підрозділів, які мають повноваження в межах системи зворотного зв'язку;

- порядок створення спеціальних тимчасових органів (робочі групи, комісії, експертні ради, тощо);

- виконання певних робіт (надання додаткових або повторних послуг, проведення консультацій, здійснення процедур, тощо).

Здобувачі оперативного рівня військової освіти (слухачі) та особи, які призначаються на посади після практичної діяльності у військах (слухачі курсів підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників) є дорослими. На думку таких учених, як О. Аніщенко, О. Баніт, О. Василенко, О. Волярська, Н. Дорошенко, С. Зінченко, Л. Сігаєва: «З позицій андрогогічного підходу в змісті післядипломної педагогічної освіти необхідно виділяти три основні змістовні характеристики, які пов'язані з навчанням дорослої людини: навчання грамотності в широкому сенсі, включаючи комп'ютерну, функціональну, соціальну, інноваційну та інші; професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації; загальнокультурну додаткову освіту, яка не пов'язана з трудовою діяльністю. Зазначимо, що в якості отримання післядипломної освіти дорослим її показниками виступають грамотність, професійна компетентність, загальна культура особистості» [10, с. 293–294]. Т. Оголь вважає, що «важливим елементом системи «викладач – дорослий здобувач» є зворотний зв'язок, завдяки якому забезпечується формування готовності дорослих здобувачів до сприйняття інновацій. Тим часом, у сучасній освітній діяльності складною проблемою є налагодження відносин між викладачами та дорослими здобувачами. Дорослі здобувачі прагнуть до співробітництва з викладачами, відстоюють власну думку, оскільки вони зацікавлені в якості отриманої освіти» [11, с. 15].

Погоджуємося із зазначеним і слід додати, що оскільки офіцери, майбутні науково-педагогічні працівники ВВНЗ, не мають педагогічної освіти – навчально-методичним центрами ВВНЗ приділяється значна увага в цьому напрямку. Наприклад, у НАНГУ працює школа викладача-початківця та діють курси підвищення кваліфікації [1; 12; 13].

Майже у кожному закладі вищої освіти США, у більшості закладів вищої освіти країн Європи є підрозділи стратегічного планування та інституційних досліджень. Серед їхніх завдань є проведення опитування здобувачів, визначення рівня їхньої задоволеності навчанням, з'ясування того, що необхідно змінити у процесі підготовки. Урахування думок здобувачів шляхом унесення змін до змісту освітніх програм, до процесу освітньої діяльності ЗВО загалом здійснюється для того, щоб здобувачі залишалися навчатись у ньому, а не надали перевагу іншому. Подібний підхід реалізується після обговорення результатів опитувань науково-педагогічними працівниками.

Опитування дає змогу визначити загальні погляди, думки людей за тими або іншими напрямками; виявити мотивацію їхньої діяльності, систему відносин. Розрізняють такі варіанти опитування: особистісне (при безпосередньому контакті дослідника і респондента) або опосередковане (опитувальники поширюються роздавальним способом, а респонденти відповідають на них у зручний час); індивідуальне або групове; суцільне або вибіркове. Для опитування використовується спеціальний опитувальник. Виходячи з того, що опитувальник – це розроблений відповідно до встановлених правил документ дослідження, що містить упорядковану за змістом і формою низку питань і висловлень, часто з варіантами відповідей на них, розроблення його вимагає особливої уваги, вдумливості. Доцільно, щоб опитувальник складався з таких частин:

- вступної, яка містить мету і мотивування опитування, значущість участі в ньому респондента, гарантію таємниці відповідей і чіткий виклад правил заповнення анкети;

- основної, що складається з переліку запитань, на які потрібно дати відповідь;

- соціально-демографічної, призначеної виявити основні біографічні відомості та соціальний стан респондента [14].

Для визначення компонентів системи зворотного зв'язку також необхідно врахувати міжнародний досвід забезпечення студентоцентрованого підходу у ВВНЗ. Проте слід звертати увагу, що при вивченні

міжнародного досвіду не слід орієнтуватися лише на країни з найбільш високим рівнем соціально-економічного розвитку [15].

За результатами проведеного аналізу доцільно визначити нові умови забезпечення зворотного зв'язку у ВВНЗ та перевірити ефективність їх реалізації, використовуючи метод дослідження – педагогічний експеримент.

З метою розвитку культури якості в академічній спільноті ЗВО слід ввести зміни до освітньої програми курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників.

*Методика організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей. Отже, складовими методики організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей є (рис. 1):*

- вхідні дані (існуючі вимоги до системи зворотного зв'язку у ЗВО);

- визначення класифікації характеристик здобувачів ВВНЗ й методику їх врахування у процесі організації освітнього процесу;

- визначення методики формування структури опитувальника з урахуванням в ній характеристик здобувачів для забезпечення отримання зворотного зв'язку;

- визначення компонентів системи зворотного зв'язку, враховуючи міжнародний досвід забезпечення студентоцентрованого підходу у ВВНЗ;

- визначення умов забезпечення зворотного зв'язку у ВВНЗ шляхом проведення дослідження та апробацій його результатів;

- розроблення та затвердження нормативно-правового акту ВВНЗ «Положення про систему зворотного зв'язку»;

- внесення змін до освітньої програми курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників з метою розвитку культури якості в академічній спільноті ЗВО.

Схема методики організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей є циклічною (рис. 1). Наявність циклічності залежить від появи нових вхідних даних (нових вимог до системи зворотного зв'язку у ЗВО), які з часом можуть змінюватися.

Під час реалізації зазначених заходів можуть виникнути труднощі, пов'язані з резистентністю досвідчених викладачів до впровадження зворотного зв'язку та активізації ролі здобувачів в плануванні, організації освітнього процесу. Такі труднощі слід вирішувати:

- проведенням майстер класів, методичних заходів, інструкторсько-методичних занять під час навчально-методичних зборів з метою обговорення важливості й результативності зворотного зв'язку для підвищення якості навчання;
- реалізацією програми менторства та коучингу організації зворотного зв'язку;
- проведення апробації результатів досліджень на комунікативних заходах ВВНЗ;
- створення дорадчих центрів у ВВНЗ.



Рис. 1. Схема методики організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей

**Висновки.** За результатами проведеного дослідження визначено методику організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей.

За спостереженнями авторів особливостями ВВНЗ, які необхідно враховувати в організації системи зворотного зв'язку, є: його корпоративна культура, яка побудована на взаємовідносинах учасників освітнього процесу за принципом «керівник заняття (викладач) завжди правий», що ускладнює реалізацію студентоцентрованого підходу; категорії здобувачів (студенти, студенти програми підготовки офіцерів запасу, здобувачі тактичного рівня військової освіти (курсанти), здобувачі оперативного рівня військової освіти (слухачі), особи, які призначаються на посади після практичної діяльності у військах (слухачі курсів підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників)) різняться між собою за віковими та діяльними характеристиками, що необхідно враховувати у процесі забезпечення зворотного зв'язку.

Складовими методики організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей є: вхідні дані (існуючі вимоги до системи зворотного зв'язку у ЗВО); визначення класифікації характеристик здобувачів ВВНЗ й методику їх врахування у процесі організації освітнього процесу; визначення методики формування структури опитувальника з урахуванням в ній характеристик здобувачів для забезпечення отримання зворотного зв'язку; визначення компонентів системи зворотного зв'язку, враховуючи міжнародний досвід забезпечення студентоцентрованого підходу у ВВНЗ; визначення умов забезпечення зворотного зв'язку у ВВНЗ шляхом проведення дослідження та апробації його результатів; розроблення та затвердження нормативно-правового акту ВВНЗ «Положення про систему зворотного зв'язку»; внесення змін до освітньої програми курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників з метою розвитку культури якості в академічній спільноті ЗВО. Схема методики організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей є циклічною. Наявність циклічності залежить від появи нових вхідних даних (нових вимог до системи зворотного зв'язку у ЗВО), які з часом можуть змінюватися.

Подальші дослідження будуть присвячені розкриттю кожної складової методики організації системи зворотного зв'язку у ВВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей.

## Список бібліографічних посилань

- Медвідь М.М., Тробюк В.І., Черніченко І.Ю., Дяченко О.А., Хомякова В.І. Методика розвитку системи внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти, особливості здійснення її процедур та заходів у вищому військовому навчальному закладі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2020. Вип. 3. С. 226–235.
- Медвідь М.М. Методика підготовки вищого військового навчального закладу до акредитації за критеріями оцінювання якості освітньої програми №№ 1 та 2. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2020. Вип. 1. С. 129–137.
- Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми: протокол НАЗЯ-ВО від 17.11.2020 р. URL: <https://cutt.ly/snYDa1F> (дата звернення: 10.04.2021).
- Зворотній зв'язок: Кембриджський словник англійської мови. URL: [dictionary.cambridge.org](https://dictionary.cambridge.org) (дата звернення: 11.04.2021).
- Алфорова Л.М. Стратегічна інформаційна система побудови зворотного зв'язку у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології в освіті*, 2013. Вип. 15. С. 234–241.
- Божук Т., Малик А. Роль зворотного зв'язку в навчальному процесі: досвід застосування методів «три конверти» та анкетування. *Молодь і ринок*, 2010. №7–8(66–67). С. 94–98.
- Дибкова Л.М. Засоби реалізації швидкого зворотного зв'язку в інформаційному освітньому середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020. Т. 77. № 3. С. 130–144.
- Henderson M., Ryan T., Phillips M. The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2019. №44(1). pp. 1–16, DOI: 10.1080/02602938.2019.1599815
- Запровадження системи зворотного зв'язку в державних установах та громадських організаціях: посібник. Київ: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, 2018. 110 с.
- Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: [монографія] / авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В., Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сіраєва Л.Є.; за ред. Аніщенко О.В. Київ: ІПОД НАПН України, 2016. 354 с.
- Оголь Т. Психологічний аспект впровадження інноваційних педагогічних технологій. *Освіта. Технікуми, коледжі*, 2006. №1(14). С. 15–16.
- Медвідь М. М., Черніченко І. Ю., Медвідь Ю. І., Дем'янишин В. М. Імплементация постанови КМУ від 21.08.2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації...» в процесі становлення викладача-початківця вищого військового навчального закладу. *Молодь і ринок*, 2020. №1(180). С. 6–11.
- Medvid M., Dem'yanyshyn V., Chernichenko I., Honchar V., Liutyi V. The Development of Readiness for the Educational Activities in Teachers of Higher Military Educational Institutions. *Proceedings of the 2020 3rd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2021. Vol. 516, pp. 416–422. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210120.077>
- Жигір В. Методи дослідження статистичних даних професійної педагогіки у підготовці менеджерів до освітньої діяльності. *Молодь і ринок*, 2010. № 7–8. С. 60–65.
- Медвідь М.М. Івашченко П.О., Медвідь Ю.І., Зверев М.В. Методика порівняльного аналізу вивчення досвіду державного управління на прикладі соціального захисту військовослужбовців. *Честь і закон*, 2020. №2(73). С. 107–114.

## References

- Medvid, M., Trobyuk, V.I., Chernichenko, I., Dyachenko O., Khomyakova V. (2020). Development methods of internal quality assurance system of a higher education institution and peculiarities of its procedures and activities in a higher military educational institution. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 3: 226–235 [in Ukr.].
- Medvid, M. (2020). Accreditation preparation methodology of higher military educational institution according to the educational programs 1 and 2 quality criteria. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*, 1: 129–137 [in Ukr.].
- Recommendations for the application of criteria for assessing the quality of the educational program: protocol NAME from 17.11.2020. Retrieved 10.04.2021, from <https://cutt.ly/snYDa1F> [in Ukr.].
- Feedback: Cambridge English Dictionary. Retrieved 11.04.2021, from [dictionary.cambridge.org](https://dictionary.cambridge.org).
- Alferova, L. (2013). Strategic information system for feedback in higher education. *Information technology in education*, 15: 234–241 [in Ukr.].
- Bozhuk, T., Malyk, L. (2010). The role of feedback in the learning process: experience in applying the methods of "three envelopes" and survey. *Youth and the market*, 7–8 (66–67): 94–98 [in Ukr.].
- Dybko, L. (2020). Quick feedback tools in the information learning environment. *Information technologies and educational tools*, 77(3): 130–144 [in Ukr.].
- Henderson M., Ryan T., Phillips M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 44(1): 1–16, DOI: 10.1080/02602938.2019.1599815
- Feedback system in government agencies and NGOs implementation (2018). Kyiv: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. 110 p. [in Ukr.].
- Anishchenko O. (Ed.). (2016). Personal and professional development of adults: theory and practice. (Monograph). Kyiv: Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 354 p. [in Ukr.].
- Ogol, T. (2006). Psychological aspect of innovative pedagogical technologies implementation. *Education. Technical schools and colleges*, 1(14): 15–16 [in Ukr.].
- Medvid, M., Chernichenko, I., Medvid, Yu., Demyanyshyn, V. (2020). Implementation of the Cabinet Communique No 800–2019 "Some issues of professional development..." in the process of a higher military educational institution novice teacher formation. *Youth and the market*, 1(180): 6–11 [in Ukr.].
- Medvid, M., Dem'yanyshyn, V., Chernichenko, I., Honchar, V., Liutyi, V. (2021). The Development of Readiness for the Educational Activities in Teachers of Higher Military Educational Institutions. *Proceedings of the 2020 3rd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 516: 416–422. DOI: 10.2991/assehr.k.210120.077
- Zhygir, V. (2010). Professional pedagogy statistics research methodology in managers preparation for educational activity. *Youth and the market*, 7–8: 60–65 [in Ukr.].
- Medvid, M., Ivashchenko, P., Medvid, Yu., Zverev, M. (2020). Methods of comparative analysis of the study of public administration experience on the example of servicemen social welfare. *Honor and law*, 2 (73): 107–114 [in Ukr.].



**MEDVID Mykhailo**

Doctor of Economics, Professor in Forces (Troops) Support (specialty 254),  
Deputy Chief of the Educational and Methodological Center – Chief of the Educational and Methodological Support  
Department,  
National Academy of the National Guard of Ukraine

**LYSYCHKINA Iryna**

Ph.D in Philology, Associate Professor, Chair of the Department of Philology, Translation and Strategic Communica-  
tions,  
National Academy of the National Guard of Ukraine

**LISOVENKO Denys**

Ph.D in Technical Sciences, Associate Professor, Deputy Commandant of the Academy on Scientific Work – Chief of the  
Research Organizational Department,  
Military Academy (Odessa)

**LIUTYI Volodymyr**

Instructor of the Language Training Service of the Language Section,  
National Academy of the National Guard of Ukraine

**NIKONENKO Oleh**

Senior Assistant to the Chief of the Research Organizational Department,  
National Academy of the National Guard of Ukraine

**METHODOLOGY OF FEEDBACK SYSTEM ORGANIZATION AT A HIGHER MILITARY  
EDUCATIONAL INSTITUTION**

**Summary.** *The educational process organization at higher military educational institutions (HMEIs) has many features that should be taken into account while developing the HMEI internal quality assurance system, as well as in the preparation process for curricula / educational programs accreditation. Based on the experience gained in preparing universities for curricula accreditation and conducting accreditations as experts, the authors determine that these features affect the evaluation results concerning the level of compliance with criterion 8 "Internal quality assurance of curriculum", in particular under sub-criterion 8.2. "Learners for higher education directly and through student self-government bodies are involved in the process of periodic review of the curriculum and other procedures to ensure its quality as partners." According to the analysis of the recent research, it has been defined that the need to solve the problem of the feedback system development for a HMEI is topical not exclusively for Ukraine, but also for the countries of high socio-economic development. The analyzed publications offer various time-tested ways to solve this problem. However, there are no publications on the feedback system organization for a HMEI with regard to the impact of the existing specificity.*

*Methods: analysis and synthesis.*

*Results.* *The methodology has been defined for the feedback system organization at a HMEI with regard to the impact of the existing specificity of the latter.*

*Originality.* *The authors of the article suggest that the HMEI's features to be taken into account at the feedback system organization are: HMEI's corporate culture, based on high hierarchy, the relationship of the participants in the educational process on the principle "supervisor (instructor) is always right", which complicates the student-centered learning; various categories of learners (students, students of the reserve officers training program, learners at the tactical level of military education (cadets), learners at the operational level of military education (officers), individuals appointed to positions after practical*

*activities in the troops (learners of advanced training courses for pedagogical and scientific-pedagogical employees)) that differ in age, gender and activity specificity. The methodology components of the feedback system organization at a HMEI with regard to the impact of its specificity are the following: 1) input data (existing requirements for the feedback system at a HMEI); 2) determined classification of the HMEI's learners' characteristics, and methods of taking the latter into consideration in the process of the educational process organization; 3) defined methodology for structuring a typical feedback survey questionnaire with regard to the learners' characteristics to ensure feedback; 4) identified components of the feedback system, based on the international experience of implementing student-centered learning at a HMEI; 5) outlined conditions for providing feedback at a HMEI based on the research-grounded results; 6) development and approval of the HMEI's normative legal act on "Regulations on the feedback system"; 7) changes to the curriculum of the advanced training courses for scientific and pedagogical-scientific employees in order to develop a culture of quality in the academic community of the educational institution. The scheme of methodology of the feedback system organization at a HMEI with regard to the impact of the existing specificity is cyclic. The cyclicity depends on new input data (new requirements for the feedback system at a higher educational institution), which may change over time.*

*According to the research results, the methodology of the feedback system organization at a higher military educational institution has been suggested with regard to the impact of the existing specificity.*

**Keywords:** *feedback; student-centered learning; methodology of the feedback system organization; curriculum accreditation; higher military educational institution; the National Academy of the National Guard of Ukraine.*

*Одержано редакцією 18.05.2021  
Прийнято до публікації 24.05.2021*

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-92-99  
 ORCID0000-0003-0268-0647

### КАРГАНОВА Наталя Юріївна

аспірантка кафедри педагогіки вищої школи,  
 ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
 e-mail: karnatala777@gmail.com

УДК 37.035:316.46"-07/17"(091)(045)

## СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРІЇ «ЛІДЕР»: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ (VII до н. е. - XVIII ст.)

Актуалізовано питання щодо сутнісної характеристики категорії «лідер» у літературних пам'ятках та філософській, історико-педагогічній літературі, починаючи з Античної доби до Нового часу.

Представлено огляд історичної ретроспективи поняття «лідер». Обґрунтовано нагальну необхідність формування лідерської компетентності в сучасному суспільстві.

Проаналізовано погляди сучасних дослідників, які дійшли висновку, що лідер – це член групи, ключова роль якого полягає в цілеспрямуванні, інтеграції, контролі та зміні діяльності інших членів групи в процесі розв'язання групових завдань, за яким група визнає перевагу в статусі й надає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях.

Наголошено, що час виникнення компонентів лідерства можна датувати VII до н.е. Висвітлено погляди, праці, трактати видатних історичних осіб (політиків, науковців, філософів та ін.) і зазначено, що лідерство було першою за часом виникнення формою управління, бо в додержавну епоху стати на чолі об'єднань людей можна було лише на основі авторитету, суспільно значущих умінь, навичок, знань, поведінки.

Доведено, що поняття «лідер» еволюціонувало упродовж століть, як складний суспільний феномен збігалось, вдало інтегрувалось чи навпаки піддавалось критиці різними вченими, під впливом наукових і філософських теорій та течій, що змінювали одна одну. Акцентовано увагу на відображенні еволюційної трансформації лідерської постаті та зазначено зв'язок часу, умов, соціальної, політичної, економічної картини та якісного характеру лідерських образів.

Структуровано, порівняно та узагальнено погляди історичних осіб та підкреслено вплив специфічних кризових обставин, у яких формується лідерський образ кожної епохи.

Доведено, що аналіз зазначеного історичного періоду категорії «лідер» уможливило стверджувати, що це поняття існувало завжди, мало свою передісторію та показувало, що ігнорування будь-якими його складниками неодмінно призводить до втрати контролю над усіма галузями розвитку суспільства та економіки загалом.

**Ключові слова:** лідер; можновладець; якість; бачення; феномен; епоха; особистість; авторитет; філософ; правитель; надлюдина.

**Постановка проблеми.** Динамічні перетворення та глобалізація всесвітньої еко-

номічної та культурної інтеграції в постіндустріальному суспільстві вимагають наявності креативних, гнучких у кризових ситуаціях особистостей. Виховання таких особистостей – надмета сучасної освітньої системи, що орієнтує на формування лідера. А це змінює цілі навчання, його мотиви, форми й методи, змінює роль педагога. За такого розуміння, усебічна освіченість суспільства, здатність лавірувати в сьогоденному просторі, стрімко адаптуватись у певних умовах є шлюзом до його ефективності, гарантує конкурентоздатність у світі. Тому актуальність дослідження феномена лідера набуває свого поширення.

Аналіз історичних джерел виявив теоретичні ідеї та накопичений досвід із проблем лідерства, питанням важливості якої було присвячено праці видатних античних істориків, філософів, мислителів (Аристотеля, Геродота, Плутарха, Тацита, Філолая та ін.). Так, флорентійський мислитель XVI століття Нікколо Макіавеллі запропонував філософські потрактування на тему лідерства, методик дослідження лідерів у суспільстві.

У сучасній педагогічній науці різні аспекти проблеми лідерства розробляли О. Бойко, Т. Вежевич, Б. Головешко, Л. Грень, А. Зоріна, В. Локшин, В. Михайличенко, О. Нестуля, С. Нестуля, О. Романовський, Н. Семенченко, Р. Сопівник, В. Ягодникова та ін. Науковиця С. Нестуля під час психолого-педагогічного аналізу категорії «лідер» дійшла висновку, що лідер – це член групи, ключова роль якого полягає в цілеспрямуванні, інтеграції, контролі та зміні діяльності інших членів групи в процесі розв'язання групових завдань, за яким група визнає перевагу в статусі й надає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях [1, с. 117].

Осмісленню й узагальненню теоретико-методичних аспектів лідерства присвячено праці таких учених, як В. Бондаренко, Т. Гура, М. Гаврилюк, Х. Данфорд, Р. Ділтс, Л. Даунтон, П. Друкер, Н. Жеребова, Б. Кретов, А. Книш, С. Калашнікова, Дж. Коттер, Д. Крек, А. Куриця, Г. Лактіонова, М. Логунова, В. Мороз, Д. Мацумото, С. Оспіна, Л. Орбан-Лембрик, О. Романовський,

Ф. Рудич, А. Семенов, В. Стрижко, Г. Тітова та ін.

Вивченню феномену лідерства, розробці концепцій і механізмів розвитку лідерських якостей особистості присвячені праці Р. Грановської, О. Євтихова, Л. Жалдак, Р. Кричевського, Г. Лактіонової, І. Найдовської, О. Пономарьова, О. Романовського, О. Ступак, А. Тихонова та ін.

У контексті розв'язання зазначеної проблеми інтерес становлять дослідження вітчизняних науковців Р. Сопівника та П. Смоляка, які на основі історико-генетичного підходу розкрили проблему виховання лідерських якостей особистості та показали еволюцію ідей щодо реалізації лідерського потенціалу людини [2]; Б. Буяка, який розкрив сутність феномена «лідерство» в історичній ретроспективі, проаналізував сучасні та історичні підходи щодо визначення лідерства та розглянув особливості розуміння лідерства вітчизняними та зарубіжними вченими з філософських позицій [3].

Аналіз досить значного обсягу літератури сучасних авторів уможливає зазначити, що вчені приділяють багато уваги теоретичному аналізу феномена та сучасним підходам наукового вивчення лідерства. Водночас питання категорії «лідер» в історико-педагогічному аспекті вивчено недостатньо (хоча проблема лідерства є центральною та своєчасною для багатьох науковців світу з античних часів до сьогодні), що зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Мета статті.** Метою статті є розкриття сутнісної характеристики категорії «лідер» у літературних пам'ятках та філософській, історико-педагогічній літературі (VII ст. до н.е. – VIII ст.).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проведений аналіз історичних, філософських, педагогічних джерел уможливив визначити деякі компоненти лідерства в педагогічній теорії та виховній практиці. Вважаємо, що початком формування лідерства стали часи розквіту рабовласництва та Великої грецької колонізації, загострення відносин між спільнотами, тогочасний демографічний вибух і жага аристократії до суперництва.

Зазначимо, що поняття «лідер» еволюціонувало упродовж століть, як складний суспільний феномен збігалось, вдало інтегрувалось чи навпаки піддавалось критиці різними вченими, під впливом наукових і філософських теорій та течій, що змінювали одна одну. Про це свідчить значна кількість наукових праць, трактатів тощо.

Отже, феномен лідерства осмислюється та досліджується протягом усієї історії

людства, сягає корінням у глибоку давнину, привертаючи увагу багатьох мислителів, бо лідерство є неминучим у будь-якому цивілізованому суспільстві та пронизує всі галузі життєдіяльності. Кожна епоха, кожне суспільство народжує своїх лідерів, згідно з вимогами часу та соціально-політичних умов, його можна назвати одним з унікальних феноменів політичного та суспільного життя, пов'язаних із здійсненням корегувальних, стратегічних, розподільних, експертних, адміністративних та інших функцій.

З давніх часів філософи розмірковували про те, яким повинен бути правитель, якою має бути його діяльність тощо. Потрачтування феномена «лідер» можна знайти ще в працях Конфуція, Платона та Аристотеля, у яких правителі були прикладами філософських моделей лідерства.

Одним із перших до цієї проблеми звернувся давньокитайський філософ Конфуцій (551–479 до н. е.). Лідерство, закладене ним у патріархальній концепції держави, є ієрархізованим «згори-униз», де безумовним лідером був Імператор – Син Неба, правитель Піднебесної, далі йшли «кращі», «вищі», «старші» тощо. «Благородні» люди в нього відрізнялись від інших моральними якостями та знаннями, тобто лідерськими рисами. Отже, на думку філософа, у центрі соціальної утопії знаходився ідеальний політичний лідер – цзюньцзи (благородний муж), який має виховувати в собі основну, необхідну для лідера якість – жень («гуманність», «гуманізм», «людяність», «любов до людини» «людинолюбство» – «рівень свідомості людини, яка наслідую найвищі зразки, тобто володіє вищими чеснотами» [4, с. 98]), що включає в себе п'ять якостей: шанобливість, ввічливість, правдивість, кмітливість, доброту. Крім того, він стверджував, що Сини неба (лідери) мають володіти собою настільки, щоб поважати інших, як самого себе й не повинні робити іншим того, чого не бажають собі, знати «правила» соціального життя, дотримуватися церемоній та обрядів, бути гуманними, благоприсейними, із почуттям обов'язку тощо. Так, у творі «Луньюй» («Бесіди й судження») Конфуцій писав: «Мораль благородного мужа (подібна) довітру; мораль низької людини (подібна) до трави. Трава нахиляється туди, куди дме вітер. Якщо верхи прагнуть до добра, то й народ буде добрим, а отже, з усіх сторін до них ітимуть люди з дітьми за спиною» [5, с. 585].

Отже, конфуціанський лідер – обдарована, всебічно ерудована людина, який притаманні людинолюбство, шанобливість до батьків та пращурів, повага до старших та підкорення їм, чесність і відвертість,

постійне прагнення внутрішнього самовдосконалення, ввічливість тощо; здатність змушувати людей працювати, не викликаючи образи, у міру висловлювати похвалу, відсутність жадібності, уміння викликати повагу, але без страху, використовувати не покарання, а переконання й особистий приклад.

У давньогрецькому уявленні відображений людиноподібний образ, сповнений молодістю, красою, мудрістю та дивовижною силою. Культ цих ідеалізованих істот був зведений до богів. Але зводячи богів на Олімп, їх було наділено й негативними рисами, що примушувало давніх греків підкорюватись богам беззаперечно, тому що божа кара неминуха. На нашу думку, правління богів мало елементи тиранії. Давньогрецький народ боявся гніву своїх гучногласних правителів, але ставився з повагою, звертався до них по допомогу та за порадами. Отже, божественний пантеон можна вважати лідерами давніх греків: ранньокласова рабовласницька політика та релігія народжує богоподібних лідерів для підкорення людей.

Афінський трагік Софокл (496 – 406 до н.е.) у творах часто зображував образи лідерів-можновладців розчавленими власною пихою та можновладцям і тому попереджав: «Бути праведним – не так легко царям» [6]. Так, у п'єсі «Антигона» Софокла словами одного з героїв зазначив, що «людина – міра всіх речей» [6]. Дійсно, усевладдя на кашталт морфіну, не кожна людина витримає випробування. На тлі самочинства, усевладдя, свавільства, відчуття неперевершеності, демонстрування статусу в лідера виникає деформація особистості. Саме про такого правителя Софокл розповів у відомій античній трагедії про царя та місто, де Едип, прагнучи влади, позбавив життя рідного батька, жив із власною матір'ю. Далі З. Фрейд, працюючи над психоаналітичною теорією, дасть назву цьому явищу: «Едипів комплекс».

Теорія З. Фрейда підтверджує думку Софокла, що жага домінувати в суспільстві, не зробить людину лідером, якщо відсутні певні якості, серед яких людяність, чесність та ін., які ведуть до перемоги справедливості над деспотизмом. В античній культурі говорити про перемогу людини взагалі було неможливо, бо переможницею є воля богів. Отже, депресивний світогляд Софокла вбачає лідером лише волю богів, які різнилися між собою походженням, мали надлюдські можливості, велетенський зріст, часто пихаті, безсмертні, володарювали з елементами тиранії.

VII–VI ст. до н. е. характеризується виникненням дрібних держав, що потребує

необхідність заснувань нових колоній. Економічний розвиток провокує розпалювання війн. Разом зі зміною соціально-економічного та політичного становища оновлюються ідеали та бачення лідерського образу.

У розумінні давньогрецького історика Геродота Галікарнаського (484–425 до н.е.), якого по праву назвали «батьком історії», лідер – це людина-полководець. Дійсно, полководець – це не лише керівник воїнського формування, це – тактик, стратег, майстер ораторського мистецтва. Вважаємо, що полководець – самовизначення для людини, яка веде за собою, відповідальна за життя інших людей. Геродот звеличує цих людей, обіцяє їм вічну славу. «Той, хто загинув у бою, буде прославлений богами і людьми... Що величніше людина, то славетніша доля... Найкращі шукають насамперед одного: вічної слави... Одна людина варта більше, ніж десять тисяч, якщо вона Велика» [7, с. 30]. Історик мав багато однодумців, які віддавали перевагу войовничому лідеру-людині, ніж богоподібним образам. Людині, яка здатна повести за собою, має не лише мужність, фізичну силу, а й ораторські здібності. За визначенням софіста Горгія, ораторське мистецтво – «величезне благо», яке дає можливість управляти іншими людьми: «здібність переконувати словом суддів у суді, і радників у Раді, народ у Народних зборах, та і в будь-якому іншому зібранні громадян. Володіючи такою силою, ти й лікаря будеш тримати в рабстві, й учителя гімнастики, а щодо нашого дільця, з'ясується, що він не для себе наживає гроші, а для іншого – для тебе, який володіє словом, умінням переконувати натовп» [8, с. 484]. Отже, ми бачимо, що тогочасне потрактування лідерських позицій Стародавньої Греції впритул підійшло до політично-правових критеріїв.

Демокрит Абдерський (460 – 370 до н.е.) мав спільну думку з Геродотом, щодо ораторських здібностей, але пропонує більш складну модель: лідера-політика. Філософ ототожнював особистість лідера з державним управлінням і висував таку вимогу до правителя: «Бідні добувають собі благополуччя працею, багаті – хитрістю та обманом. Ковалю, фарбарю, гончару, столяру, муляру, ткачу, хліборобові, виноробу, пекарю, моряку потрібні справжні знання про справжні речі. Багатим – лише влада, бо влада – це ключ до насолод, злочинних перед обличчям Природи і Праці» [9].

Демокрит мав на увазі дипломатичні якості людини, яка є уособленням державних обов'язків. Саме дипломат спроможний захищати права та свободи людини, бути на сторожі державних інтересів. От-

же, божественний початок лідерства поступово перетворюється на рудиментарне явище та замінюється на більш реальні якості: мудрість, прозорливість, справедливість, новаторські та наукові погляди, репрезентантами яких були освічені люди.

Антична філософія лідерства має різні аспекти розуміння, але стрижнева ідея лідерської спадковості, у багатьох мислителів збігається. Наприклад, Платон (427–348 до н. е.) вважав, що всі люди повинні займатись тією справою, до якої є хист від природи. Він віддає роль лідера філософам, обґрунтовуючи це тим, що вони, «бачачи і споглядаючи дещо струнке й вічно тотожне, що не творить несправедливості й від неї нестрадаюче» [10, с. 281], самі наслідуючи цьому, внесуть «у приватний і суспільний побут людей» те, що вони знаходять у світі ідеального буття» [10, с. 281]. Філософське бачення лідерського образу мислитель вибудовував на ідеалістичних поглядах на державу. З його умовисновків, зрозуміло, що ідеальна держава є освітнім інструментом, під керівництвом царя-філософа. Наголошення Платона на перевазі розуму над іншими якостями правителя було відбитком сократівської школи: тільки розумний, душевно досконалий, мудрий та авторитетний політик, тобто філософ, знає, що є добром для людей і держави. Щоб виховувати в собі вищезазначені якості, мислитель пропонував вести стриманий у задоволенні власних потреб спосіб життя. Тому Платон категорично проти приватної власності в людей, які керують. Тобто, діяльність не буде суб'єктивною та неупередженою, буде спрямованою на користолюбство та отримання матеріальних благ. Філософ наголошував, що лідерство потребує жертвності, тому воно для людини, яка прагне бути правдивою та справедливою, буде тяжким тягарем. Проте, «втручання не у свою справу – загибель для держави» [10, с. 206]. Таке бачення лідерської сутності вбачає людей, які отримали належне виховання та освіту. Лідер, на думку Платона, має бути героєм, захисником, природно розвинутим, гуманним, талановитим правителем, із любов'ю до істини. Це – авторитетна людина, тому що авторитет – основне знаряддя управління суспільством, а авторитет можна отримати, виявляючи стриманість у своїх потребах, ведучи суворий спосіб життя, про що йдеться в праці Платона «Держава».

V–IVст. до н. е. було названо класичною епохою античного розвитку філософії. Ця епоха характеризується бурхливим культурним розквітом і численними здобутками в різних галузях: наукових, архітектурних, мистецьких і багатьох інших. Саме класич-

на епоха подарувала світові найвідомішого творця філософських першооснов: Аристотеля (384–322 до н. е.). Філософ, досліджуючи проблему лідерства на рівні держави, віддав переважну роль царям, у родині – найрозумнішому. На його думку володарювати може той, хто переважає інших розумом: «Домашні тварини за своїм розумом стоять вище ніж дикі, і для всіх домашніх тварин краще знаходитись у підкоренні людині: так вони долучаються до свого блага. Так само й чоловік щодо жінки: перші за своєю природою вищі, другі – нижчі, і от перший володарює, другий знаходиться в підкоренні. Той самий принцип неминуче повинен панувати в усьому людстві» [11, с. 383]. Аристотель, як і Платон, знайшов визначення найкращих рис лідера: наявність розуму, доброзичливість, розсудливість, мудрість, справедливість, правдивість, уміння приймати рішення, брати на себе відповідальність.

Бачення феномена лідера, за Аристотелем, стане більш зрозумілим, якщо втілити його у величній постаті, відомій фігурі. Найяскравіший приклад – вихованець Аристотеля, геніальний полководець Александр Македонський – один із величніших властителів світу, лідер, який повів за собою. Перелік незчислених героїчних подвигів Александра Великого вражає. Природна харизма, талант полководця, ораторське мистецтво, уміння аналізувати, тверезо оцінювати становище зробили А. Македонського переможцем над половиною світу. Легендарний полководець зробив неможливе: створив найвеличнішу імперію античного світу, став лідером багатьох народів із різною релігією та культурою. Будучи правителем, Александр із повагою ставився до народів на завойованих територіях, що підтверджувало його лідерський статус. Значущості А. Македонському додає заснування багатьох міст, які стали великими торговельними та науковими центрами. Аристотель пишався віртуозними досягненнями свого учня, бо це він прищеплював Александрові такі лідерські риси, як освіченість, мужність, цілеспрямованість, наполегливість, повага до простих людей, комунікативні навички та ораторські здібності. Саме Аристотель зробив з А. Македонського талановитого політика та гідну людину. Сам Александр «любив Аристотеля... не менше, ніж свого батька, бо, як сам казав, одному він завдячує своїм життям, а другому – відчуттям краси життя» [12, с. 131].

Величезний пласт знань про лідерство залишив Марк Тулій Ціцерон (106 до н. е.). На думку давньоримського мислителя, фундаментом уявлень про лідерство є муд-

рість, справедливість, мужність, ораторські та комунікативні здібності. Якщо розглядати державно-політичний аспект лідерства, то талант управління державою – поєднання науки й мистецтва. Про це свідчать праці Марка Тулія «Про державу», «Про закони», «Про обов'язки». Обмірковуючи творчий здобуток мислителя, доходимо висновку, що всі поняття про лідерство є тими, що класифікують визначення інших філософів: Аристотеля, Геродота, Конфуція, Софокла, Сократа та ін. Отже, із розвитком соціально-політичних та економічних державних систем лідер-політик своєчасно посідає власну нішу.

У IX–XI століттях фундамент перших протодержав Східної Європи був закладений племенами літописних полян, деревлян, дулібів, тиверців, білих хорватів, сіверян, уличів, дреговичів, кривичів, радимичів та словенів. Державний інституціонал розвивався за матриархальним напрямком. Матрицентричні суспільства мають за основну типову матрилокальну общину, яку очолює найстаріша жінка – матріарх, яка мала доступ до головних суспільних прав. Інший варіант матриархального устрою – розділення племені на жінок та чоловіків. Кожна половина має автономність і свого лідера. У таких суспільствах у голові верховного пантеону – Богиня-матір. Жінка мала максимальний вплив, про що в 1861 році написав Іоганн Якоб Бахофен у книзі «Материнське право». Автор досліджував релігійну та правову природу гінєкократії давнього світу, стверджував, що «оглядаючи за своїм потомством, жінка раніше, ніж чоловік, навчається поширювати люблячу турботу за межами свого «я» на інше існує, і направляти на підтримку й поліпшення іншого життя всю винахідливість, у якій розташовується її дух. Звідси й починається зростання будь-якої цивілізації, звідси – усе благо життя ...» [13, с. 57]. Отже, І. Бахофен довів авторитетність, значущість жінок, виокремивши та пояснивши сутність гінєкократичного впливу в архаїчному суспільстві.

В епоху неоліту архаїчне суспільство, у якому влада належить жінці, змінюється на зворотне дзеркало – патріархат. Із цього приводу американський психолог Б. Басс стверджував, що вивчення сутності лідерів і лідерства почалося одночасно з виникненням цивілізації. Саме Б. Басс відштовхнувся від звичного шаблону послідовників, акцентував увагу на лідері, який створює колектив. Він вважає, що лідерство, як феномен, відіграє важливу роль, є предметом досліджень.

Як свідчить Оксфордський словник, уперше слово «лідер» (leader) з'явилося в

англійській мові у XIII столітті. Утворене від «lead» – вождь. У старослов'янській мові слово «вождь» – той, хто веде за собою, поводитир, виникло з появою писемності на межі VIII та IX століть. Це свідчить про наявність проблематики феномена лідерства в часи Середньовіччя. Низка відомих постатей висловлювали своє бачення на лідерський взірць. Серед них італійський письменник-схоласт, теолог, видатний мислитель Фома Аквінський (1239–1243). Покликаючись на те, що діяльність Ф. Аквінського збігається з розквітом алхімії та прихильністю до авторитету Аристотеля, не дивним є поєднання наукової філософії та релігії, що спричинило стирання меж між ними. Наукові погляди Ф. Аквінського акумулюють у його світогляді перевагу інтелекту над релігією. Тому «апостол розуму» ототожнює поняття «лідер» з інтелектуально розвинутою, обов'язково духовною людиною [14, с. 221]. Отже, сукупність знань Античної епохи поєднана з інтелектуаріумом середньовіччя, обрамлена ореолом духовності, стала наступним щаблем до епохи гуманізму – Відродження.

Кінець XIV століття – початок доби реформаторства, гуманістичних ідей, звільнення від середньовічного догматичного мислення, пропагування людської індивідуальності, раціоналізму та реалізму. Демократично-гуманістичні ідеї епохи Відродження вимагали рушійної сили, якою стали активні політичні діячі, філософи, учені, діячі культури тощо.

Таким був видатний політичний діяч, гуманіст та мислитель епохи Відродження Нікколо Макіавеллі (1469–1527). У відомій праці «Можновладець» (1513 р.) він показав ідеального правителя – лідера та різні аспекти правління, акцентуючи на лідерських рисах особистості. У його уявленні досконалий правитель є лідером, для якого влада є інструментом досягнення мети, тобто мислитель не заперечує, що насильницькі методи правління є виправданими, якщо вони діють в інтересах держави. Трактат вказує на те, що можновладець повинен вивчати людські слабкості, тобто лідер повинен бути психологом і «розпізнавати добро і зло чийось справ і слів» [15, с. 40] – височити над людьми. «З ворогами можна боротися двома способами: поперше – Законом, по-друге – силою. Перший спосіб притаманний людині, другий – звіру, але коли перший часто є недостатнім, то доводиться вдаватися й до другого» [15, с. 29]. Мислитель показав лідера як людину бездоганну, взірцеву, єдиновладну – «словом, государ повинен розраховувати передусім на своє вміння управляти державою та на створені ним збройні сили» [15, с. 43].



Жан-Жак Руссо (1712–1778) – видатний філософ, його народження збіглося з подіями 1712 року. Будучи дитям французької революції, представником народу, мав відбиток в ідеології про лідера. Філософ писав у працях, що всі люди мають бути рівними та вільними щодо один одного, що йшло всупереч із тогочасною градацією на господ і слуг. Тобто людину, яка покликана слідкувати за дотриманням норм, законів, правил; людину, яка є абсолютним правителем, тримає у своїх руках життя та власність підданих, філософ називає деспотом. «Найсильніший ніколи не може бути достатньо сильним для того, аби завжди владарювати, якщо не перетворить своєї сили на право, а покірності йому – на обов'язок. Саме звідси походить право найсильнішого.... Кожна влада – від Бога... сила не створює права, і підкорятися ми повинні лише законній владі» [16, с. 12–13].

У Ж.-Ж. Руссо є декілька проєкцій на бачення лідера: перша – лідер-демократ, друга – лідер-аристократ, третя – лідер-монарх. Мислитель не згоден із Платоном і вважав за потрібне знищити приватну власність для вельмож. Отже, запропонована демократія – дотримання інтересів усіх людей чи аристократія, де лідер – найшляхетніша людина, вільна у своїх діях, активна творча особистість.

Іммануїл Кант (1724–1804) – німецький філософ епохи Просвітництва (закладення ідейного фундаменту політичного реалізму та формулювання прав людини). У 1781 р. І. Кант охарактеризував людину-лідера, яка повинна орієнтуватись на закон: «Чини так, щоб максима твоєї волі в будь-який час могла стати принципом для загального законодавства – формула категоричного імператива» [17, с. 25]. Ці слова підкреслюють тогочасну необхідність у руйнуванні традиційних релігійних устроїв, звичаїв та моральних цінностей. «З почуття обов'язку й починається моральна й поза порівнянням найвища цінність характеру» [17, с. 234, 269].

Дитя епохи Просвітництва, чи не найвизначніший творець філософської думки, ідеаліст та раціоналіст Георг Вільгельм Фрідріх Гегель (1770–1831) бачив лідера як людину, що має ореол революції та відбудови. Філософ чекав на появу великого військового лідера, який ототожнював би себе з національною єдністю, відбудовував би державу як інтелектуальне утворення. Ф. Гегель, в умовах буржуазії, плекав антидемократичні погляди щодо державного устрою, і саме тому визнавав дві величні фігури лідерів: Нікколо Макіавеллі («Мета виправдовує засоби» – буржуазна ідеологія Макіавеллі, близька по духу Ф. Гегелю) та

Арман-Жан дю Плессі де Рішельє (абсолютизм кардинала: «розтрощити гугенотську партію, збити пиху з вельмож, змусити всіх підданих короля виконувати свій обов'язок і звести його ім'я серед інших народів на таку висоту, на якій йому належить перебувати» [18, с. 14]). Тобто, гегелівський лідер є продуктом буржуазної політичної системи.

Британський історик Томас Карлейль (1795 – 1881) запропонував світові культ героя, лідера. Народ є інструментом у руках героїв, він не може існувати без лідера, який поведе за собою. Історик акцентує на руйнівній силі натовпу, яка породжує хаос і соціальні проблеми. Свого лідера бачить вправним «каменярем»: «На чолі справи виявляється занадто нездатна людина, занадто позбавлена благородства, мужності, занадто безглузда людина. Люди ніби забувають, що є відоме правило чи так звана природна необхідність, щоб місце це посідала здібна людина. Цегла повинна лежати на цеглі, наскільки це можливо й необхідно. Невміла підробка здатності з'єднується неминуче з шарлатанством у будь-яких справах управління, справи залишаються неврегульованими, і суспільство приходять в бродіння від незліченних упущень, потреб і лих: мільйони нещасних простягають руки» [19, с. 160]. Т. Карлейль визначає лідера людиною більше справи, ніж слова: «мужність, героїзм – це зовсім не красиво говорить, непорочна акуратність; це, насамперед, доблесть, відвага й здатність робити» [20, с. 177]. «Керувати народом повинні люди, які стоять вище інших у церкві Христовій, люди найбільш благочестиві й найбільш мудрі: до певної міри так могло б бути й так повинно б бути», – вважає письменник [20, с. 184]. Саме тому поняття «лідер» як творець історії, асоціювалось у вченого з винятковими особистостями величних постатей, які долають інерцію натовпу. Такі лідери, як Бонапарт Наполеон, Олівер Кромвель, – істинні герої, вважав Т. Карлейль. Він вивчав біографії лідерів минулих часів, розробив власну історико-філософську концепцію лідерства, головна ідея якої полягає в тому, що лідерами народжуються.

Канва лідерства виразна у творах філософа та авторитетного письменника Нового часу Фрідріха Ніцше (1844–1900). Майже кожна праця характеризує лідера – надлюдину, зокрема й у вінченосному творі «Так казав Заратустра». Надлюдина – надмета, до якої повинна прагнути кожна особистість. «Навіть наймудріші з вас – це лише суперечність і суміш рослини і химери. Та хіба я кажу вам ставати химерами рослинами? Ось, що скажу я вам про над-

людину! Надлюдина – це сенс світу. І нехай ваше жадання скаже: хай надлюдина стане сенсом світу!» [21, с. 3]. Отже, лідер, за Ф. Ніцше, – вільна, позбавлена шаблонів, здатна до саморозвитку людина. Філософ наділив лідера видатними якостями, порівняв свою надлюдину з Богом. Як стверджує Заратустра: «Бог помер! Хай живе Бог!» [21].

Антрополог Френсіс Гальтон (1882–1911) разом із натуралістом Чарльзом Дарвіном, окреслив свої ідеї розвитку особистості лідера з боку біологічних нахилів. Учений розглянув можливість успадкування ознак лідера й не помилився. Ф. Гальтон стверджував, що талановитість людини залежить не лише від виховання, а й від генетичних даних. Дія людини завжди зумовлена будовою його виду. «Ті обставини, що висока талановитість буває рідким явищем, а опосередкованість – частим, зовсім не випадковим, але витікає з необхідності, із самої природи речей» [22, с. 32]. Ідею антрополога про другорядність освіти та виховання підтримав Чарльз Дарвін. В Англії вчені разом досліджували людей із лідерськими задатками, чим підтвердили гіпотезу про спадкову передачу таланту в низці поколінь. Отже, зацікавленість науковців біологічних галузей лідерською генетикою призвело до певних висновків, які перекреслили сподівання біхевіористів навчити лідерству. Цю думку підтверджують слова Фрідріха Енгельса щодо епохи реформацій: «Епоха Відродження – це епоха, якій потрібні були титани, і яка породила титанів».

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Лідерство – це рушійна сила, яка здатна вивести будь-яку галузь діяльності на новий прогресивний рівень. Детермінанта формування лідерів кожної епохи відповідає їх образам та особистісним якостям.

Отже, аналізуючи дослідницькі здобутки цілої плеяди філософів, учених, письменників, політичних діячів, доходимо висновку: скільки дослідників – стільки думок та лідерських портретів. Кожен науковець частково наділяє свого лідера якостями, власником, яких є сам. Саме тому за часи існування всіх цивілізацій накопичилась значна кількість поглядів щодо розуміння лідерства та лідерських якостей, які відповідають умовам та вимогам своєї епохи. Вважаємо, що з початку людства лідерський універсариум трансформувался та еволюціонував. Суперечки про лідерство є невичерпними, навряд чи настане той час, коли можна буде заявити про остаточне дослідження цього феномену, тому є нагальна потреба в подальшому дослідженні та

визначенні сучасного наукового середовища, яке займається вивченням феномена лідерства, умов формування лідерських якостей, уточнення критеріїв їх формування.

#### Список бібліографічних посилань

1. Нестуля С.І. Дидактичні засади формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів менеджменту в освітньому середовищі університету: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Полтава: Нац. пед. Ун-т ім. В. Г. Короленка, 2019. 700 с.
2. Сопівник Р.В., Смоляк П.О. Історико-генетичний аналіз ідей виховання лідерських якостей особистості. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 2017. Вип. 267. С. 161–167.
3. Буяк Б. Феномену лідера в історико-філософській ретроспективі. *Гуманітарний вісник*. 2015. № 36. С. 238–252.
4. Коваль Н. Гуманність за Конфуцієм як основа його етико-політичної системи і головний принцип конфуціанської теорії управління державою. *Основні ознаки гуманності як вищого принципу конфуціанства*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/149245549.pdf> (дата звернення 25.02.2021).
5. Кондратенко Д. Співвідношення особистого та суспільного в конфуціанській етиці. *Наукові записки ІІІЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України*, 2008. Вип. 40. 576–587 с.
6. Давньогрецька трагедія: збірник. Пер. із старогр. Б.Тен ; передм і прим. В.Пашенка. Київ: Дніпро, 1981. 232 с.
7. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. Перекл. з англ. О. Коваленка. Київ: Основи, 1994. Том 1. 444 с.
8. Платон. Собрание сочинений: в 4 т. Москва: Мысль, 1990. Т.1. 860 с.
9. Домбровский А. Тритогея Демокрита. URL: <http://maxima-library.org/opds/b/449459?format=read> (дата звернення 27.03.2021).
10. Платон. Философское наследие. Собрание сочинений: в 4 т. Москва: Мысль, 1994. Т. 3. 654 с.
11. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Москва: Мысль, 1983. Т. 4. 383 с.
12. Паутарх. Порівняльні життєписи. Київ: Дніпро, 1991. 440 с.
13. Бахофен И.Я. Материнское право. Исследование гинекократии древнего мира в соответствии с ее религиозной и правовой природой. Санкт-Петербург: Quadrivium, 2018. Т. 3. 384 с.
14. Маритен Ж. Знание и мудрость. Москва: Научный мир, 1999. 244 с.
15. Макиавелли. Избранные сочинения. Москва: Художественная литература, 1982. 503 с.
16. Руссо Ж.-Ж. Про суспільну угоду, або принципи політичного права. Київ: Порт-Рояль, 2001. 348 с.
17. Кант И. Сочинения: в 6 томах. Москва: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1. 544 с. (Философское наследие)
18. Ришелье А.Ж. Политическое завещание, или Принципы управления государством: научное издание. М.: Ладомир, 2008. 496 с.
19. Карлейль Т.Теперь и прежде. Москва: Республика, 1994. 415 с.
20. Карлейль Т. Беседа шестая. Герой как вождь. Кромвель. Наполеон. Современный революционаризм. *Герои, почитание героев и героическое в истории*. URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/karl/06.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/karl/06.php) (дата звернення 20.03.2021).
21. Ницше Ф.В. Так говорил Заратустра. URL: <https://avidreaders.ru/book/tak-govoril-zaratustra.html> (дата звернення 25.03.2021).
22. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. Москва: Мысль, 1996. 270 с.

### References

- Nestulia, S.I. (2019). Didactic bases of formation of leadership competence of future bachelors of management in the educational environment of university: Theses of Dissertation Doctor of Pedagogy. Poltava. 700 p. [in Ukr.].
- Sopivnyk, R.V., & Smoliak, P.O. (2017). Historical-genetic analysis of ideas of education of leadership qualities of personality. *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy, psychology, philosophy*, 267: 161–167. [in Ukr.].
- Buiak, B. (2015). The phenomenon of the leader in historical and philosophical retrospect. *Humanitarian Bulletin*, 36: 238–252 [in Ukr.].
- Koval, N. Humanity according to Confucius as the basis of his ethical and political system and the main principle of the Confucian theory of government. *The main features of humanity as the highest principle of Confucianism*. Retrieved 25/02/2021, from <https://core.ac.uk/download/pdf/149245549.pdf> [in Ukr.].
- Kondratenko, D. (2008). The ratio of personal and social in Confucian ethics. *Scientific notes of IPIEND named after IF Kuras NAS of Ukraine*, 40: 576–587 [in Ukr.].
- Pashchenko, V. (Ed.) (1981). Ancient Greek tragedy: a collection. In B. Ten (Trans. from old Greek). Kyiv: Dnipro [in Ukr.].
- Popper, K. (1995). The Open Society and Its Enemies. In O. Kovalenko (Trans.). Kyiv: Osnovy [in Ukr.].
- Plato (1990). Collection of essays: in 4 volumes. Moscow: Mysl. Vol. 1. 860 p. [in Rus.].
- Dombrovskii A. Tritogenea by Democritus. Retrieved 27/03/2021 from <http://maximalibrary.org/opds/b/449459?format=read> (in Russ.)
- Plato (1994). Philosophical heritage. Collected works: in 4 volumes. Moscow: Mysl. Vol. 3. 654 p. [in Rus.].
- Aristotle (1983). Works: in 4 volumes. Moscow: Mysl. Vol. 4. 383 p. [in Rus.].
- Plutarch (1991). Comparative biographies. Kyiv: Dnipro. 440 p. [in Ukr.].
- Bakhofen, I.Ya. (2018). Maternal law. A study of the gynocracy of the ancient world in accordance with its religious and legal nature. Saint-Petersburg: Quadrivium. Vol. 3. 384 p. [in Rus.].
- Maritain, J. (1999). Knowledge and wisdom. Moscow: Scientific World. 244 p. [in Rus.].
- Machiavelli (1982). Selected Works. Moscow: Imaginative Literature. 503 p. [in Rus.].
- Rousseau, J.-J. (2001). About a social agreement, or principles of political law. Kyiv: Port Royal. 348 p. [in Ukr.].
- Kant, I. (1965). Works: in 6 vol. Moscow: Mysl. Vol. 4(1). 544 p. (Philosophical heritage) [in Rus.].
- Richelieu A.J. (2008). Political Testament, or Principles of State Governance: Scientific Edition. Moscow: Ladomir. 496 p. [in Rus.].
- Carlyle, T. (1994). Now and before. Moscow: Republic. 415 p. [in Rus.].
- Carlyle, T. Sixth Conversation. A hero as a leader. Cromwell. Napoleon. Modern revolutionaryism. *Heroes, hero worship and heroic history*. Retrieved 20/03/2021, from [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/karl/06](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/karl/06) [in Rus.].
- Nietzsche, F.W. (1990). Thus spoke Zarathustra. Retrieved 25/03/2021 from <https://avidreaders.ru/book/tak-govoril-zarathustra.html> [in Rus.].
- Galton, F. (1996). The inheritance of talent, its laws and consequences. Moscow: Mysl. 270 p. [in Rus.].

**KARHANOVA Natalia,**

Graduate Student of the Department of Pedagogy of Higher School,  
SHEI "Donbas State Pedagogical University"

### ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE CATEGORY "LEADER": HISTORICAL-PEDAGOGICAL ASPECT (7th to nw era – 18th Century)

**Summary.** *The dynamic transformations and globalization of the world economic and cultural integration in the post-industrial society require the presence of creative, flexible individuals in crisis situations. The upbringing of such individuals is the goal of the modern educational system, which focuses on the formation of a leader.*

*In recent decades, the number of studies in the scientific literature that have focused on various aspects of the problem of leadership has increased markedly (O. Boiko, T. Vezhevych, B. Holoveshko, L. Hren, A. Zorina, V. Lokshyn, V. Mykhailychenko, O. Nestulia, S. Nestulia, O. Romanovskiy, N. Semenchenko, R. Sopivnyk, V. Yahodnikova, etc.).*

*The purpose of the article is to reveal the essential characteristics of the category "leader" in the literary works and philosophical, historical, and pedagogical literature (the 7th B.C. – 8th century).*

*The article actualizes the question of the essential characteristics of the category "leader" in the literary works and philosophical, historical, and pedagogical literature from the Ancient Age to the New Age. The overview of the historical retrospective of the concept of "leader" is presented. The urgent need for the formation of the leadership competence in modern society is substantiated. The views of modern researchers who have concluded that the leader is a member of the group, whose key role*

*is to target, integrate, control, and change the activities of other group members in the process of solving group problems, according to which the group recognizes the advantage in status and gives the right to make decisions in significant situations for it. It is emphasized that the time of emergence of the components of leadership can be dated to the 7th B.C. The views, works, treatises of the prominent historical figures (politicians, scientists, philosophers, etc.) are highlighted, and it is noted that leadership was the first form of government since in the pre-state era it was possible to lead associations of people only based on authority, socially significant skills, abilities, knowledge, behavior.*

*It is proved that the analysis of this historical period of the category "leader" allows confirming that this concept has always existed, had its prehistory, and showed that ignoring any of its components inevitably leads to loss of control over all spheres of society and economy as a whole.*

**Keywords:** leader; magnate; qualities; vision; phenomenon; epoch; personality; authority; philosopher; rulers; superman.

Одержано редакцією 29.03.2021  
Прийнято до публікації 12.04.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-100-104  
ORCID 0000-0001-8310-1242

### РЕЗНИК Світлана Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка І.А. Зязюна,  
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»  
e-mail: svreznik@i.ua

УДК 378.147:316.46(045)

## ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ У ВИКЛАДАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

*Досліджено особливості застосування сингапурського, проектного, дослідницького, ігрового методів та коучінг-методу у викладанні лідерських дисциплін. Проаналізовано різницю проектного та дослідницького методів, рольової та ділової гри. Обґрунтовано, що застосування інтерактивних методів навчання сприяють удосконаленню викладання лідерських дисциплін у вищій школі.*

**Ключові слова:** викладання лідерства, інтерактивні методи навчання, магістри освітніх, педагогічних наук, магістри публічного управління та адміністрування.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Однією з актуальних проблем теорії і практики вищої освіти є постійний пошук способів удосконалення освітнього процесу. Важливим способом цього є розробка та впровадження інтерактивних методів і технологій, так як відповідає вимогам студентоцентрованого навчання, сприяє активності студентів, ефективному досягненню результатів навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемами аналізу сутності, особливостей та реалізації в освітньому процесі активних методів навчання, педагогічних технологій, різноманітних форм і засобів навчання займаються М. Буланова-Топоркова, В. Кукушкіна, О. Пехота, О. Романовський, С. Сисоєва [1; 2] та інші. Низка робіт належить й авторці ([3] та ін.). Недостатньо дослідженою є проблема інтерактивного забезпечення викладання лідерських дисциплін.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні інтерактивних методів, які сприяють удосконаленню викладання лідерських дисциплін у вищій школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Застосування спеціальних навчальних методів і методик сприяють досягненню високого рівня результатів навчання у майбутніх фахівців. Ми у цій роботі розглядаємо проблему вдосконалення викладання лідерських дисциплін на другому (магістерському) рівні освіти, зокрема, дисциплін «Педагогічне лідерство» для магістрів освітніх, педагогічних наук та «Психологія управлінської діяльності лідера» для магістрів публічного управління та адміністрування.

*Сингапурський метод* навчання спрямований на активізацію студентів, індивідуалізацію роботи у великій аудиторії, розвиток комунікативних та вмінь групової взаємодії і співробітництва. Ю. Кофейнікова наголошує на перевагах спільного навчання у використанні даної методики: «характер спільного навчання обумовлений цілями, змістом процесу навчання, методами, прийомами, засобами, видами діяльності учнів. Організація навчального спілкування між студентами сприяє підвищенню ефективності навчально-пізнавальної діяльності. Взаємодія створює умови для залучення більш широкого життєвого контексту з індивідуальним і засвоєним суспільно-історичним досвідом студентів, а, отже, і більш сприятливі умови для прояву особистісної активності» [4, с. 97].

Н. Фірюліна відзначає, що навчальні структури сингапурської методики можна умовно поділити на три основні групи: 1) взаємодія студент-навчальний матеріал; 2) взаємодія студент-студент; 3) структури, необхідні для організації процесу навчання, що «сприяють підвищенню самооцінки і впевненості в собі, відпрацьовують соціальні навички комунікації, співпраці і прийняття рішень» [5, с. 66–67].

На першому етапі використання сингапурської методики навчальна група майбутніх магістрів поділяється на мікрогрупи по чотири особи. Організація загальної роботи передбачає також присвоєння номера кожній мікрогрупі в аудиторії та кожному з чотирьох учасників мікрогрупи.

У вивченні лідерських дисциплін студентами використовувався різноманітні навчальні структури, спрямовані на цілепокладання, актуалізацію знань, закріплення матеріалу, висловлення власної думки, переконання, виконання завдань. Різноманітність способів організації роботи та навчальних завдань є особливою перевагою даної методики. Розглянемо деякі приклади.

Наприклад, «Круговий обмін» застосовувався для того, щоб кожен студент мікрогрупи відповів на поставлене питання один раз по черзі. Далі після загального обгово-

рення обирається єдина відповідь, яку називає один з членів команди. Можливий інший варіант навчальної структури: кожен студент самостійно виконує певне завдання, потім відбувається парне обговорення, після того, як пара дійшла згоди щодо поставленого питання чи проблемного завдання, відбувається загальне обговорення всією четвіркою. Відповідь для аудиторії оголошує один із членів команди.

Для цілепокладання цікавою є структура «Карта згоди», яка передбачає таку роботу: кожен студент записує на спеціальній картці особисті цілі: що його найбільше цікавить, про що студент бажає дізнатись на занятті. Далі кожен з чотирьох членів команди по черзі називає записану ним ціль, відбувається загальне обговорення. Якщо команда погоджується з ідеєю студента, мета записується як загальна для команди. Обговорення продовжується, доки всі цілі студентів не будуть обговорені (метою завдання не є дискусія, тому загальний час виконання – близько 5 хв). У кінці заняття кожен студент виконує рефлексивну вправу: якщо поставлені цілі були досягнені, ставиться «+», якщо ні, то «-». Заслуховуються студенти, котрі визначили, що цілі не були виконані.

Цікавою є структура сингапурської методики, яка, по суті, слугує мікро-проектом. Кожен із студентів вивчає певний аспект поставленого завдання й після вивчення по черзі повідомляє отримані знання іншим членам команди, навчає інших.

На рівні роботи з мікрогрупами загалом можливими є два варіанти: кожному дається однакове завдання, тоді відбувається заслуховування відповідей через по черговий виступ одного з представників «четвірки», що передбачає обмін та порівняння різних думок, рішень, поглядів тощо. Коли ж кожній з мікрогруп даються різні завдання, відбувається взаємний обмін здобутою новою інформацією між мікрогрупами в аудиторії.

Застосовувались також *проектні та дослідницькі методи навчання*. Кожен з них передбачає самостійну роботу студентів, коли знання не даються «у готовому вигляді», а отже, обидва методи належать до проблемно-пошукового виду навчання. Робота може здійснюватись індивідуально, у парах або мікрогрупах та має завершуватись отриманням певного результату у заздалегідь визначеній формі (доповідь, письмова робота, презентація, тези, реферат) і представленням отриманого результату (найчастіше в аудиторії студентів).

Існують різні підходи до особливостей використання цих методів. У деяких випадках вони можуть ототожнюватись [6]. У

той же час С. Іванова та А. Пастухова відзначають, що відмінною рисою проектно-методики є її суто прикладний характер. Також вона наводить думку А. Савенко, котрий «вказує ключову відмінність дослідження і проектування: перше на відміну від іншого не передбачає створення будь-якого заздалегідь планованого об'єкта (продукту), а має на увазі процес пошуку невідомого, пошуку нових знань» [6, с. 35], і підхід А. Обухова: «якщо при проектуванні осмислюється неіснуюче, то в дослідженні важливо побачити, почути, проаналізувати існуюче. Головна мета дослідження – встановлення істини, «того, що є», спостереження за об'єктом, по можливості без втручання в його внутрішнє життя» [6, с. 35].

Ми вважаємо, що між двома методами є відмінності, але й може існувати дослідницький проект, у якому вони будуть поєднуватись.

Розглянемо застосування даних методів навчання на практиці. Прикладом суто проектного завдання є, наприклад, робота команди студентів над темою «Університет майбутнього» або «Практичне сприяння адміністрації розподіленому лідерству в університеті». Використання дослідницького методу в навчальному процесі передбачає, зокрема, що студенти визначають гіпотезу дослідження, яку перевіряють за допомогою теоретичних і практичних методів. Прикладами дослідницьких проектів для магістрів освітніх, педагогічних наук є «Професійно важливі якості викладача», «Застосування проблемно орієнтованого навчання в освітньому процесі».

Значну цікавість у студентів незмінно викликають ігрові методи навчання. А. Духовнева відзначає основну відмінність саме педагогічної гри: «Основна відмінність педагогічної гри від гри взагалі полягає в тому, що вона відзначається суттєвою ознакою – чітко поставленою метою навчання і відповідним їй педагогічним результатом, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю» [7, с. 87]. Особливості їх проведення полягають у тому, що вони будуються «як цілісне утворення, що охоплює певну частину навчального процесу та об'єднане загальним змістом, сюжетом, персонажем. При цьому ігровий сюжет розвивається паралельно до основного змісту навчання, допомагає активізувати навчальний процес, засвоювати ряд навчальних елементів» [7, с. 90].

У процесі вивчення лідерських дисциплін застосовувались *рольові та ділові ігри*. Спільним для обох видів ігор є певний по-

рядок їх організації, який передбачає: виокремлення дидактичних цілей гри; визначення ігрових цілей; розробку правил, сюжету гри та ігрових персонажів; розробку дидактичних та ігрових критеріїв оцінки гри; підготовку питань для групового аналізу та саморефлексії результатів гри.

У той же час рольова та ділова ігри мають і свої особливості. Перша з них передбачає розігрування за ролями ситуації, яка не пов'язана з моделюванням професійного контексту. Ділова гра обов'язково має сюжет, пов'язаний з таким моделюванням. Наприклад, проведення дискусії із задалегідь визначеними ролями («Оптиміст», «Скептик») є рольовою грою, оскільки передбачає поведінку студентів відповідно до цих ролей, тобто дотримання певних правил гри. Більшість комунікативних ігор загального змісту є рольовими (якщо в сюжеті не передбачено розігрування ситуації професійного спілкування): «Знайомство», «Похвали себе», «Комплімент», «Переведення «Ти-звинувачень» у «Я-висловлювання», «Активне слухання», «Доброзичлива відмова» тощо.

Цікавою рольовою грою вважаємо проведення «Соціодрами». Дидактичними цілями виступають розвиток здатності розуміння особливостей соціальних ролей колективу, характеру групової взаємодії, здатності поставити себе «на місце іншої людини», розвиток спостережливості, комунікативних, організаційних умінь. Студенти поділяються за ролями. Дві ролі – спостерігачі, які придумують завдання для іншої частини групи (наприклад, провести обговорення, дискусію за певною темою) та мають визначити, хто, яку соціальну роль буде грати при виконанні цього завдання. Спостерігачі залишають аудиторію на той час, поки буде проходити розподіл соціальних ролей серед інших студентів групи. Розподіл відбувається випадковим чином за такими ролями: лідер (один студент), послідовники лідера, опозиція, експерт, аутсайдер (один – два студенти) [8]. Загалом гру можна вважати частиною тренінгової технології, тому особливо важливі проведення рефлексії після виконання вправи, обговорення результатів власних спостережень, почуттів, які викликала необхідність поводитись відповідно до тієї чи іншої ролі, складнощів, що виникали, отриманого досвіду тощо. Бажаним є проведення декількох «раундів» гри, коли різні студенти могли б отримати різноманітний досвід, спробувати себе в різних соціальних ролях [8].

Прикладами ж ділових ігор, наприклад, для майбутніх магістрів освітніх, педагогічних наук є: моделювання ситуацій прове-

дення певного заняття, або моделювання застосування певного методу, форми навчання. Гра вимагає того, щоб один студент виступав у ролі викладача, інші – аудиторії студентів. Навчальною метою гри є розвиток здатності навчати, організовувати роботу аудиторії, викладати й досягати певних цілей свого викладання.

Усі ігри, які моделюють елементи професійної взаємодії є діловими. Наприклад, розігрування ситуацій спілкування за ролями «викладач – студент», «ректор – збори викладачів», «викладач – викладач», «збори колективу викладачів», «збори професійного об'єднання» із завданням діяти відповідно до сюжету та вирішити певне завдання, досягти цілей, які відповідають професійній ролі у грі.

Для майбутніх магістрів адміністративного менеджменту та публічного управління ділові ігри будуть передбачати моделювання ситуацій професійних умов діяльності державних органів влади, підприємств, установ, наприклад, керівника та підлеглих таких організацій.

*Коучинговий метод* – використовується під час підготовки майбутніх магістрів освітніх, педагогічних наук, що є досить інноваційною практикою. В освітньому процесі активно почав використовуватись з 2000-х років ХХІ століття. В Україні метод ще не набув широкого розповсюдження у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО. Визначальними особливостями застосування коучингу є розкриття потенціалу людини, сприяння її розвитку та самовдосконаленню. Застосовуючи коучинг в освітньому процесі, викладачу потрібно розуміти, що в такому випадку він перестає бути людиною, яка «навчає», «тренує», «знає як правильно», «вказує шлях та/або спосіб дій» тощо. Тобто педагог у процесі коучингової бесіди має свідомо перестати виконувати деякі з тих функцій, які є характерними для викладацької діяльності. Суть діяльності викладача як коуча – допомогти студенту краще зрозуміти свої бажання та цілі, спонукати до роздумів, у якому напрямі він бажає розвиватись та чого досягти. А після того, як студент усвідомлює свої особистісні цілі, слід допомогти йому зрозуміти можливості їх досягнення, надихнути до конкретних дій. Особливістю коучингової бесіди вважаємо партнерську взаємодію, довіру, відкритість для відвертої розмови, психологічну позитивну підтримку з боку коуча.

Використовуючи коучинг-метод в освітній практиці, ми опирались на дослідження та концепції Р. Бояциза та ін. [9]. Вони розрізняють два типу коучингу: коучинг на відповідність та емпатичний коучинг. Пе-



рший вид засновується на тому, що людину «підштовхують» до думки, що вона має зробити для того, щоб відповідати певним вимогам, і на основі цього досягти певних цілей. Такий коучинг викликає почуття обов'язку, почуття необхідності відповідати певним очікуванням, що призводить до стресу та негативних емоцій.

На наш погляд, такий приклад коучингу в освітньому процесі наводять А. Файзрахманова та І. Файзрахманов. Їхні дослідження присвячено застосуванню коучинг-методу до викладання історії мистецтв у ЗВО. Дослідники описують його таким чином: «на першому етапі студент перед собою ставить мету, наприклад, у нашому випадку – це володіння базовими знаннями по історичним періодам образотворчого мистецтва, стосовно художників – знаннями представників кожного періоду, найбільш відомих робіт. На другому етапі студенти проводять оцінку власного початкового рівня знань історії образотворчого мистецтва на основі анкет і самоаналізу. Третій етап полягає у пошуку студентом спільно з викладачем-коучем варіантів дій стосовно досягнення поставленої мети. На четвертому етапі відбувається реалізація спланованих дій, яка передбачає розробку маршрутної карти заняття, презентацій, підготовку портфоліо, заповнення портфоліо студентом, ігрову діяльність, підготовку реферату, роботу з офіційними джерелами, аналітичну роботу» [10, с. 868].

Потрібно відзначити, що згідно з результатами досліджень застосування такого методу дозволило значно покращити навчальні результати студентів експериментальної групи, у якій даний метод використовувався, порівняно з контрольною групою [10]. Ми можемо припустити, що отримані дані пояснюються третім етапом застосованого методу: студенти мали можливість самостійно визначитись із способами дій для досягнення поставлених цілей. Така можливість позитивно позначилась на результатах вивчення дисципліни студентами.

Цікавим для нас є перший етап застосування методу в дослідженні А. Файзрахманова та І. Файзрахманов [10]. Очевидно, що йдеться не про самовизначення студентів щодо власних цілей. Вони були практично вимогами даної дисципліни, і саме тому такий метод потрібно віднести до «коучингу на відповідність».

Для застосування коучингового методу саме у викладанні навчальних дисциплін для самовизначення студентів варіативність має забезпечуватись не тільки за допомогою різних варіантів завдань, які вони можуть виконувати для досягнення певних

цілей, але й варіативності змісту самої дисципліни. Тоді вже на першому етапі, коли студенти визначились з власними бажаннями, намірами стосовно того, про що вони бажають довідатись, зміст дисципліни може бути відкоригований відповідно до їхніх побажань і цілей. Водночас варіативність змісту дисципліни обмежена її предметними рамками. Зміст дисципліни може коригуватись лише за умови введення додаткових питань, акценту саме на тих аспектах, які цікавлять студентів. Але повною мірою зміст дисципліни, безумовно, не може будуватись згідно з побажаннями групи через те, що знання є обмеженими. Викладач як експерт у даному випадку враховує думку студентів, формує нормативні вимоги, яких вони повинні дотримуватись.

З нашої точки зору, застосування коучинг-методу особливо продуктивне для того, щоб обговорити зі студентами цілі, перспективи їх майбутньої професійної діяльності. Саме у цьому випадку можна повною мірою виконати рекомендації Р. Бояциса та ін. [9] до емпатичного коучинга, який передбачає створення з початку бесіди позитивного емоційного стану особистості. Він побудований на образі «ідеального-Я», мріях, «особистісному баченні майбутнього», що призводять до усвідомлення бажаних змін, мотивації до змін, постановки власних цілей, активізації людини до конкретних дій.

Для коучингової бесіди Р. Бояцис пропонує декілька варіантів питань, які можуть допомогти досягнути людині того позитивного емоційного стану, який найбільш сприятливий для «осяяння» стосовно своїх найбільш пріоритетних цілей, бажань і намірів у житті. Наведемо приклади: «Уявіть своє ідеальне майбутнє через 10 років? Яким воно є? Опишіть його»; «Які цінності чи чесноти для вас є найважливішими? Як ви могли б утілювати їх у життя?», «Хто з людей допоміг вам найбільше? Розкажіть про це».

Перший варіант питання для майбутніх педагогів ми дещо розширили та трансформували на такі питання: «Уявіть себе ідеальним викладачем, який повністю задоволений тим, що він робить. Опишіть свою роботу максимально докладно»; «Уявіть свій ідеальний робочий день через 10 років»; «Уявіть, що ви безмежні у своїх можливостях. Як і в якому місці ви працюєте? Що, де і кому ви викладаєте?».

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, розглянуто особливості застосування різноманітних навчальних структур сінгапурської методики навчання; проаналізовано відмінність

упровадження проектних і дослідницьких методів навчання, рольових і ділових ігор; розглянуто застосування коучинг-методу для обговорення зі студентами цілей, перспектив їх майбутньої професійної діяльності. Обґрунтовано, що застосування інтерактивних методів навчання сприяють удосконаленню викладання лідерських дисциплін у вищій школі.

Перспективи подальших досліджень полягають в експериментальній перевірці застосованих методів навчання.

#### Список бібліографічних посилань

1. Сисоева, С.О. Інтерактивне навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія. Сер.: Педагогіка*. 2011. № 158 (146). С. 5–10.
2. Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська, О.М. Освітні технології. Київ: АСК, 2001. 256 с.
3. Резнік С.М. Сучасні тенденції використання викладачами активних методів навчання у вищому технічному навчальному закладі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*, 2013. Вип 30(83). С. 282–286.
4. Кофейникова Ю.Л. Психологическая природа сотрудничества как формы контекстного образования. *Педагогика и психология образования*, 2016. № 2. С. 92–99.
5. Фирюлина Н.В. Формы и методы педагогического сотрудничества: сингапурская методика. *Концепт*, 2018. № 4. С. 65–73.
6. Иванова С.В., Пастухова Л.С. Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе. *Образование и наука*, 2018. №20(6). С. 29–49.
7. Духавнева А.В. Игровые технологии. *Педагогические технологии*. Москва, 2004. С. 84–91.
8. Психогимнастика в тренинге. Под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2000. 256 с.
9. Boyatzis R.E., Smith M., Beveridge, A. Coaching with Compassion: Inspiring Health, Well-Being and Development in Organizations. *Journal of Applied Behavioral Science*. 2013. № 49(2). P. 153–178.
10. Файзрахманова А.А., Файзрахманов И.М. Использование коучинга при обучении студентов истории изобразительного искусства. *Концепт*, 2018. № 10. С. 51–60.

#### References

1. Sysoieva, S.O. (2011). Interactive training for adults in the system of postgraduate pedagogical education. *Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University of the Kyiv-Mohyla Academy complex. Pedagogy series*, 158(146): 5–10 [in Ukr.]
2. Piekhota, O.M., Kiktenko, A.Z., & Liubarska, O.M. (2001). Educational technologies. Kyiv: ASK. 256 p. [in Ukr.]
3. Reznik, S.M. (2013). Trends of active learning methods, used by teachers in higher technical schools. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary school*, 30(83): 282–286 [in Ukr.]
4. Kofeynikova, Yu.L. (2016). Psychological nature of collaboration as a form of contextual education. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2: 92–99 [in Rus.]
5. Firyulina, N.V. (2018). Forms and methods of pedagogical cooperation: Singapore methodology. *Concept*, 4: 65–73 [in Rus.]
6. Ivanova, S. V. & Pastukhova, L.S. (2018). The possibilities of using the project method in education and work with young people at the present time. *Education and Science*, 20(6): 29–49 [in Rus.]
7. Dukhavneva, A.V. Game technology. In V.S. Kuskhyna (Ed.) *Pedagogy technologies* (pp. 84–91). Moscow: MarT. [in Rus.]
8. Khriashchevoi N.Yu. (Ed.) (2000). *Psychogymnastics in training*. SPb.: Rech, Ynstytut Trenynha. 256 p. [in Rus.]
9. Boyatzis, R.E., Smith, M. & Beveridge, A. (2013). Coaching with Compassion: Inspiring Health, Well-Being and Development in Organizations. *Journal of Applied Behavioral Science*, 49(2): 153–178.
10. Faizrahmanova, A.L., Faizrahmanov, I.M. (2018). Using coaching in teaching students the history of fine arts. *Concept*, 10: 51–60 [in Rus.]

#### REZNIK Svitlana

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management  
Department of the academician I. Zyazyun,  
National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»

#### INTERACTIVE METHODS IN TEACHING LEADERSHIP RELATED SUBJECTS

**Summary.** Introduction. One of the topical problems in the theory and practices of higher education is the constant search for ways to improve the education process. An important means of such improvement is the development and introduction of interactive methods and technologies due to their meeting requirements of student-centered teaching, enhancing students' activities and efficient attaining of desired training outcomes.

The purpose of the article is to substantiate the use of interactive methods that facilitate improvement of leadership related subjects teaching at higher school.

Results. The application of special methods of training enhances attaining a high level of training results in specialists to be. In this work, the authors consider the problem of leadership related subjects teaching improvement at the second (masters' degree) education level, particularly, teaching the subject of "Pedagogic leadership" for masters in educational and pedagogic sciences, as well as the subject of "A leader's managerial activity psychology" for masters in public management and administration. The peculiarities in the use of various training structures from the Singapore training methodology have been

viewed (e.g. "Circular exchange", "Agreement road-map", and others). The differences in the introduction of the project and research methods of training, role-plays and business simulations have been analyzed. There has been considered the use of the coaching method for discussing with students the goals and perspectives of their future professional activities. The advantages of the empathic coaching over the compliance coaching have been accentuated on. Examples of practical tasks for each of the analyzed interactive methods of training have been supplied.

Conclusion. It is substantiated that the use of interactive methods of training enhances the improvement in teaching leadership related subjects at higher school. The perspectives of further research is an experimental verification of the applied methods of teaching.

**Keywords:** teaching leadership; interactive methods of teaching; masters in educational and pedagogic sciences; masters in public management and administration.

Одержано редакцією 22.04.2021  
Прийнято до публікації 10.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-105-111  
ORCID 0000-0002-9789-464X

**АПШАЙ Федір Васильович**

здобувач кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики,  
Рівненський державний гуманітарний університет  
e-mail: apshar\_fv@ukr.net

УДК 378.147:78:004(045)

**РОЗВИТОК ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
ГАЛУЗІ «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО»**

*Проаналізовано нормативні документи, наукові праці, на основі чого необхідно розробити методичку розвитку ІКТ-компетентності майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво».*

*Запропоновано визначення інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво» як здатність вирішувати навчальні та професійні завдання з використанням інформаційних і комунікаційних технологій, володіти програмними засобами для їх виконання.*

*Виокремлено етапи підготовки майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» щодо застосування ІКТ: початковий, базовий, завершальний. Визначення рівня ІКТ-компетентності майбутніх фахівців у галузі «Культура і мистецтво» реалізовано шляхом анкетування, тестування та перевірки практичних завдань.*

**Ключові слова:** ІКТ-компетентність; майбутні фахівці; галузь «Культура і мистецтво»; аналіз; тестування; анкетування; рівень ІКТ-компетентності.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Розвиток системи освіти України зумовлює оновлення парадигми підготовки фахівців галузі «Культури і мистецтва» на основі збереження традицій і кращих практик національної системи освіти, а також відповідності її перспективному розвитку інформаційного суспільства та забезпеченню якості освіти. І це набуває ще більшої актуальності у період зростання темпів науково-технічного прогресу, постійного збільшення обсягу інформації, якою повинен оволодіти фахівець. Тому постає питання про підвищення вимог до якості його підготовки. Вони, у свою чергу, формуються на концептуальних засадах, визначених у Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про культуру» (2011), Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року в умовах глобалізаційних викликів та сталого гармонійного розвитку суспільства, де освіту в галузі культури розглядають складною, відкритою до змін, розгалуженою системою мистецьких, творчих, культурно-просвітницьких чи народно-аматорських закладів і громадських утворень. Разом з тим слід відмітити, що заклади вищої освіти залишаються поза увагою

мистецьких і просвітницьких центрів, тоді як саме в них формуються майбутні фахівці з усіх спеціальностей галузі «Культура і мистецтво».

Перспективним напрямом реформування як загальної, так і професійної складових підготовки майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» є інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес. Відтак особливого значення набуває питання розвитку ІКТ-компетентності майбутніх фахівців, зокрема і фахівців галузі «Культура і мистецтво», котрі мають уміти використовувати сучасні засоби ІКТ для вирішення практичних професійних завдань і здійснення професійної діяльності на якісно високому рівні. Вони повинні вільно орієнтуватися в інформаційному освітньому середовищі (ІОС) згідно з вимогами державних стандартів, володіти технологічними й інформаційно-комунікаційними прийомами професійної діяльності, навичками їхнього застосування для вирішення практичних завдань, уміти послуговуватись з цією метою відповідними до завдань програмними засобами.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема розвитку ІКТ-компетентності майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» у психолого-педагогічній літературі знайшла відображення у вирішенні широкого кола теоретичних і прикладних питань. Основні підходи до визначення змістового наповнення поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» закладено такими науковцями, як П. Беспаловою, О. Бігич, Л. Білоусовою, Л. Гавріловою, А. Гуржієм, С. Івановою, Л. Карташовою, М. Лапчиком, О. Спіріним та іншими, які вбачають його у здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію й оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Утім, у питаннях, пов'язаних з інформаційно-комунікаційною компетентністю майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво», недостатньо відображено потреби

системи освіти відповідно до фахового рівня їх підготовки.

**Мета статті.** З огляду на це окреслюється необхідність пошуку та реалізації ефективної моделі розвитку ІКТ-компетентності майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво», обґрунтування і розроблення методики розвитку їхньої ІКТ-компетентності шляхом упровадження комплексу заходів з підготовки майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» щодо набуття професійних навичок застосування ІКТ. Інформаційно-комунікаційна компетентність майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво» стає важливою умовою його успішної професійної діяльності, показником потенційних можливостей у сучасному цифровому суспільстві.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» нині є актуальною, оскільки інформатизація закладів культури, цифровізація мистецьких заходів та установ обумовлюють нагальну потребу майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» бути здатними до застосування ІКТ у професійній діяльності.

Поняття «інформаційна компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність» на сучасному етапі розвитку освіти потрактовані неоднозначно. Так, експерти ЮНЕСКО [1] розкривають змістові наповнення ІКТ-компетентності з таких позицій: використання ІКТ (технологічна грамотність), освоєння та продукування знань, а також шести компонентів системи освіти (стратегія, навчальна програма, педагогіка, ІКТ, організація шкільної роботи й підготовка майбутніх педагогів).

З орієнтиром на сучасний ринок праці до пріоритетів сьогодення слід віднести вміння фахівця послуговуватись такими технологіями і знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства. Саме тому нині видається важливим не тільки виробити вправність володіти власними знаннями, а й бути готовим змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати інформацією, активно й відповідально діяти, знаходити рішення та навчатись упродовж життя.

Відтак осмислення ІКТ-компетентності у пропонованому дослідженні необхідне для вирішення таких проблем: засвоєння майбутнім фахівцем галузі «Культура і мистецтво» знань з ІКТ, володіння та застосування ІКТ; продукування нових знань під час навчання та професійної діяльності на засадах зміни змісту і форм навчання; приділення уваги поєднанню професійних

якостей майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» з освоєнням спеціалізованих інформаційних технологій (ІТ) та електронних освітніх ресурсів (ЕОР).

Тому одним з першочергових завдань системи вищої освіти майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» постає сприяння розвитку їх ІКТ-компетентності як такої, що вможливуватиме входження в інформаційне суспільство. Саме в середовищі вищої освіти, до пріоритетних функцій якої належить підготовка кадрів до життя в інформаційному середовищі, у тому числі майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво», має бути переглянуто зміст освіти шляхом визначення завдань, відповідних новій парадигмі освіти та новим стандартам освіти, де визначено, зокрема, такі загальні компетентності [2]: здатність використання інформаційних та комунікаційних технологій; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність використовувати сучасне програмне забезпечення.

У С. Гончаренка ознаки інформаційної компетентності приписуються «життєвій компетентності», у розкритті змісту якої основними залишаються «уміння оперувати такими технологіями і знаннями, де задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей в цьому суспільстві, ... оперувати й управляти інформацією» [3, с. 167].

На основі аналізу термінів «інформація», «інформаційні» процеси, «технології», «компетенції» та «компетентності» О. Спірін здійснив таку дефініцію поняття «інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність», або ІКТ-компетентність – це підтверджена здатність особистості застосовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі. Синонімічними до терміна «ІКТ-компетентність» можна вважати низку понять, що нині використовуються в педагогічній науці: «комп'ютерна компетентність», «інформаційно-комп'ютерна компетентність», «інформаційно-технологічна компетентність» [4].

Упродовж останніх років ІКТ-компетентності майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» розглядають уже не як загальний чинник, а як такий, що спрямований на визначення ІКТ-компетентності з певного циклу дисциплін, а саме у вигляді фахових компетентностей: здатність використовувати сучасне програмне забезпечення; здатність здійснюва-

ти та підтримувати зв'язок із засобами масової інформації з метою просвітництва, популяризації та пропаганди досягнень аудіовізуального мистецтва, у тому числі із застосуванням можливостей радіо, телебачення, Інтернету; здатність проводити сучасне мистецтвознавче дослідження з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; здатність застосовувати традиційні й альтернативні інноваційні технології (відео-, TV-, цифрове, медіа- мистецтва і т. ін.) у процесі створення мистецького проекту, його реалізації та презентації; здатність презентувати власний творчий, науковий продукт, використовуючи традиційні та інноваційні комунікаційні технології; здатність застосовувати засоби масової інформації для просвітництва, популяризації та пропаганди досягнень музичної культури. Ідеться про міру готовності майбутніх фахівців у галузі «Культура і мистецтво» самостійно, відповідально й ефективно використовувати ІКТ у власній професійній діяльності та під час викладання свого предмета.

Таким чином, *інформаційно-комунікаційну компетентність майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво» визначаємо як здатність вирішувати навчальні та професійні завдання з використанням інформаційних і комунікаційних технологій, володіти програмними засобами для їх виконання.*

На думку Д. Дерев'янка [5, с. 49], «ефективність застосування ІКТ у навчальному процесі багато в чому залежить від умілого добору та використання програмного забезпечення персонального комп'ютера, яке можна розділити на три основні групи:

1) системне програмне забезпечення (операційні системи, сервісні програми, програмні оболонки);

2) прикладне програмне забезпечення (програми загального призначення – текстові і графічні редактори, бази даних, електронні таблиці тощо);

3) педагогічні програмні засоби (комп'ютерні програми для навчання)».

У процесі підготовки майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» щодо застосування ІКТ пропонуємо виокремити кілька етапів:

– початковий – оволодіння основами комп'ютерної грамотності;

– базовий – оволодіння сучасними ІКТ у вивченні фахових дисциплін;

– завершальний – розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності стосовно предметної галузі майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво».

Розділяємо позицію Я. Топольник про те, що «успішно долається цей поетапний шлях у тому разі, якщо впровадження інновацій відбувається у відповідному навчальному середовищі, тобто у штучно створеній системі навчання, яка породжує постійний (безперервний) потік навчальних впливів» [6, с. 128].

Огляд наявних підходів до залучення засобів комп'ютерних технологій у підготовку майбутніх учителів музики дозволив Л. Гавріловій та В. Федоришину дійти висновку про те, що «перспективним в оновленні сучасної мистецької, зокрема музичної, освіти є широке впровадження дистанційних курсів із музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін, а також створення хмаро орієнтованого навчального середовища для професійного навчання майбутніх учителів музики» [7, с. 222]. Для часткового розв'язання проблеми Л. Гаврілова пропонує авторську систему формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій, що обмежується суто електронними (мультимедійними) навчальними ресурсами [8], які відповідно представила у вигляді мультимедійних підручників [9] та дистанційних курсів [10].

Відтак інформаційно-комунікаційна компетентність майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво» передбачає наявність базової компетентності, якою є інваріант знань, умінь і досвіду, необхідний студенту для вирішення освітніх і професійних завдань засобами ІКТ загального призначення та предметно-орієнтованої компетентності, що спрямована не лише на формування готовності і здатності до впровадження та якісного використання ІКТ в освітній діяльності, а й на освоєння спеціалізованих інформаційних технологій, електронних освітніх ресурсів, дистанційних курсів, розроблених відповідно до вимог змісту навчальних дисциплін.

Ґрунтуючись на цих передумовах, будемо розглядати ІКТ-компетентності майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» як трирівневу систему.

Початковий етап передбачає формування технічних навичок користувацьких знань й умінь: початкові прийоми роботи з комп'ютером, основи роботи з текстовою та графічною інформацією, основи роботи в мережі Інтернет і все те, що складає змістове наповнення початкового рівня комп'ютерної підготовки кожного майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво».

На базовому етапі відбувається формування вмінь і навичок застосування ІКТ як ефективного засобу підвищення якості освіти при вивченні фахових дисциплін.

Результуючий етап розвитку ІКТ-компетентності майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво» формуємо на основі початкового та базового рівнів, вкладаючи у їх зміст здатність використовувати сучасні ІКТ у галузі; застосовувати наукові методи обробки інформації, проведення теоретичного й експериментального дослідження засобами ІКТ; самостійно створювати методичні та дидактичні матеріали за допомогою стандартних і спеціалізованих програм, вебресурси та дистанційні курси, використовувати онлайн-сервіси для галузі «Культура і мистецтво».

Упровадження веборієнтованих ресурсів і сучасних видів електронного навчання забезпечує можливість нового конструювання змісту навчального матеріалу, а також організації освітньої діяльності майбутнього фахівця у галузі «Культура і мистецтво» із застосуванням інформаційного освітнього середовища.

Підґрунтям інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво» слугує реалізація можливостей ІКТ, які дають змогу організувати для нього такі види діяльності, як:

1) реєстрація, збір, накопичення, зберігання, опрацювання, систематизація та передавання інформації, яка представлена в різних формах з можливістю створення інформаційного освітнього середовища;

2) візуалізація інформації з можливістю підкріплення текстового повідомлення візуальним рядом – графічними зображеннями, анімаційними сюжетами або відео-сюжетами;

3) інтерактивна взаємодія користувача з програмною системою, що передбачає обмін інформацією за допомогою текстових, графічних, символічних й інших команд та відповідями, реалізацією сучасних засобів ведення «діалогу» із забезпеченням можливості вибору варіантів змісту навчального матеріалу, режиму роботи;

4) автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція за результатами контролю, тренування, тестування з використанням тестових програм і тренажерів;

5) забезпечення комунікації (відеоконференція, вебінар, форум, чат, які реалізу-

ють можливості відеоконференцзв'язку через Інтернет).

Залучення ІКТ в освітній процес зумовлює висунення певних вимог до технічних засобів для пошуку, збору, аналізу, подання, передавання інформації, у тому числі комп'ютерного зв'язку, систем уведення-виведення звуку та зображення, комп'ютерного управління для всього спектра освітніх застосувань, постійно доступних учасникам освітнього процесу; відповідних програмних засобів, зокрема, віртуальних середовищ навчальної діяльності, інформаційно-довідкових ресурсів; організаційної інфраструктури, у т. ч. інтернет-центрів, медіатек, структур методичної підтримки і підготовки кадрів тощо.

Результатом упровадження ІКТ у професійну підготовку майбутніх фахівців у галузі «Культура і мистецтво» та активізації їхньої діяльності повинні стати:

– скорочення термінів пошуку та опанування навчальним матеріалом;

– збільшення обсягу засвоєної навчальної інформації;

– прискорення процесу формування знань, умінь і навичок, загальних і професійних компетентностей;

– зацікавленість в отриманні та продукуванні знань завдяки інноваційним формам і методам навчання.

Діагностування ІКТ-компетентності майбутніх фахівців у галузі «Культура і мистецтво» під час експериментального дослідження проводили шляхом тестування та перевірки практичних завдань. Важливим для своєчасної корекції процесу розвитку їхньої ІКТ-компетентності вважаємо вхідний, поточний, модульний і підсумковий контроль. Вхідний контроль уміщував завдання на визначення рівня попередньої підготовки студентів; знань і вмінь щодо використання ІКТ; встановлення рівня володіння персональним комп'ютером. Основними завданнями поточного та модульного контролю були такі, як: спонукання студентів до самонавчання; оцінювання ступеня та якості засвоєння змісту програм дисциплін; виявлення труднощів та прогалин у знаннях і вміннях студентів з метою надання їм консультативної допомоги.

На початковому й завершальному етапах експерименту контрольній та експериментальній групам запропонували в опитувальнику виділити пріоритетні види діяльності. Як наслідок – отримали відповіді розподілені таким чином (табл. 1):



Порівняльні результати вибору форм і методів діяльності майбутніми фахівцями галузі «Культура і мистецтво» (у %)

Види форм і методів діяльності	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	Початок	Кінець	Початок	Кінець
Традиційні форми та методи:	68	54	65	18
Лекції	46	32	41	3
Бесіда	8	10	12	6
Розповідь-пояснення	14	12	12	9
Інноваційні форми і методи впровадження ІКТ	32	56	35	82
Відеолекції	16	34	18	32
Навчальні проєкти	9	13	7	28
Практичні заняття із застосуванням програмного забезпечення	7	9	10	22

На нашу думку, значно кращими виявилися результати учасників експериментальної групи, оскільки вони надали перевагу інноваційним формам підготовки, які передбачають застосування ІКТ, що є можливим лише для майбутніх фахівців у галузі «Культура і мистецтво» з усвідомленим підходом до рівня розвитку їх власної ІКТ-компетентності.

Шляхом додавання результатів практичної діяльності та тестування майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» на предмет визначення рівня ІКТ-компетентності з'ясували викладене нижче (рис. 1):

- високий рівень ІКТ-компетентності (від 90 до 100 балів) мають 9% осіб;
- достатній рівень ІКТ-компетентності (від 74 до 89 балів) – 68%;
- середній рівень ІКТ-компетентності (від 60 до 73 балів) – 16%;
- недостатній рівень ІКТ-компетентності (до 59 балів) – 7%.



Рис. 1. Рівень інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво»

Загалом 77% майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» мають високий і достатній рівні інформаційно-комунікаційної компетентності, що цілком задовольняє наші очікування.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, аналіз та узагальнення наукової і психолого-педагогічної літератури, пов'язаної з досліджуваною проблемою, уможливило простежити генезис поняття: «компетентність», «інформаційна компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність» та уточнити ключове поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність майбутнього фахівця галузі «Культура і мистецтво».

Разом з тим, зауважимо, що залучення майбутніх фахівців у галузі «Культура і мистецтво» у процес інформатизації освіти відбувається не такими швидкими темпами, як зростає рівень вимог до ІКТ-компетентності. Тому варто окреслити особливості розвитку ІКТ-компетентності майбутніх фахівців галузі «Культура і мистецтво» у закладах вищої освіти та виробити підходи до організації підготовки цієї категорії для подальшого розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності.

#### Список бібліографічних посилань

1. The UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 2.0. 2011. 95 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>. (дата звернення: 17.03.2021)
2. Затверджені стандарти вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>. (дата звернення: 18.03.2021)
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-е, доп. й виправл. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
4. Спирін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформаційні компетентності як компоненти системи професійно спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2009. №5(13). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09somtio.htm> (дата звернення: 17.03.2021)
5. Дерев'яно Д.В. Використання інформаційно-комунікативних технологій в умовах педагогічної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 2018. Вип. № 6.2018. С. 47–51.
6. Топольник Я.В. Передумови впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес під-

- готовки майбутніх педагогів. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 2018. Вип. № 6. С. 127–132.
7. Гаврілова Л., Федоришин В. Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій у теорії вітчизняної мистецької освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць*, 2017. Вип. 5. Ч. 1. С. 213–225.
  8. Гаврілова Л.Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. 403 с.
  9. Гаврілова Л.Г. Реалізація сучасних вимог до електронних навчальних засобів у мультимедійних підручниках з історії музичного мистецтва. Проблеми підготовки сучасного вчителя: *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2014. Вип. 10. Ч. 3. С. 29–35.
  10. Гаврілова Л.Г. Елементи дистанційної освіти у підготовці майбутніх учителів початкових класів і музики: використання веб-сайту як електронного освітнього ресурсу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. №4 (38). С. 323–331.
- References**
1. The UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 2.0. (2011). Retrieved 17/03/2021, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>.
  2. Approved standards of higher education. Retrieved 18/03/2021 from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> [in Ukr.]
  3. Goncharenko, S.U. (2011). Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. Second ed., supplem. and correct. Rivne: Volyn oberegy [in Ukr.]
  4. Spirin, O.M. (2009). Information-communication and information competencies as components of the system of professionally specialized competencies of a computer science teacher. *Information technologies and teaching aids*, 5 (13). Retrieved 17/03/2021, from <http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09somtio.htm> [in Ukr.]
  5. Derevyanko, D.V. (2018). Use of information and communication technologies in the conditions of pedagogical education. *Bulletin of Cherkasy University. Series «Pedagogical Sciences»*, 6: 47–51 [in Ukr.]
  6. Topolnik, Ya.V. (2018). Prerequisites for the introduction of information and communication technologies in the process of training future teachers. *Bulletin of Cherkasy University. Series «Pedagogical Sciences»*, 6: 127–132 [in Ukr.]
  7. Gavrilo, L. & Fedoryshyn, V. (2017). The problem of forming the professional competence of future music teachers by means of computer technology in the theory of domestic art education. *Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects: a collection of scientific papers*, 5. Vol. 1: 213–225 [in Ukr.]
  8. Gavrilo, L. (2014). Formation of professional competence of future music teachers by means of multimedia technologies: monograph. Kyiv: NPU M.P. Dragomanov [in Ukr.]
  9. Gavrilo, L. (2014) Implementation of modern requirements for electronic teaching aids in multimedia textbooks on the history of music. *Problems of modern teacher training: Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychnya*, 10. Vol. 3: 29–35 [in Ukr.]
  10. Gavrilo, L. (2014). Elements of distance education in the training of future teachers of primary school and music: the use of the website as an electronic educational resource. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (38): 323–331 [in Ukr.]

#### APSHAI Fedir

Applicant of the Department of Information and Communication Technologies  
and Methods of Teaching Computer Science,  
Rivne State University of Humanities

### DEVELOPING ICT COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS OF THE CULTURE AND ART INDUSTRY

**Summary.** Introduction. The problem of developing ICT competence of future professionals of the culture and art industry, who must be able to use modern ICT tools to solve practical professional problems and carry out professional activities becomes very important in modern society. The future professionals of the culture and art industry must be fluent in the information educational environment, to has technological and information-communication techniques of professional activity and skills of their application to solve practical problems, be able to use for this purpose appropriate software.

**Purpose.** It is necessary to developing the ICT competence of future professionals of the culture and art industry.

**Methods.** For do it we used the following research methods: analysis of scientific literature, state educational standards and curricula of higher education institutions to determine the state of development of this problem and the choice of research areas; generalization and systematization of the obtained results; testing, questionnaires - to determine the level of the ICT competence of future professionals of the culture and art industry; observation - for systematic detection and control of the process developing of ICT competence; method of graphical presentation of empirical data to visualize the results.

**Results.** Diagnosis of the level of the ICT competence of future professionals of the culture and art industry made by questioning, testing and practical tasks. In the questionnaire, we proposed to identify priority activities:

traditional and ICT. Students preferred innovative forms of training that involve the use of ICT, which is a manifestation of awareness of the importance of developing their own ICT competence. By adding the results of practical activities and testing of future professionals of the culture and art industry to determine the level of ICT competence found that a total of 77% of them have a high and sufficient level of information and communication competence.

**Originality.** In the research it was proposed to define the information and communication competence of future professionals of the culture and art industry as the ability to solve educational and professional problems using information and communication technologies, to use software for their implementation. The stages of training future professionals of the culture and art industry on the use of ICT was identified as: initial, basic, final.

Thus, the information and communication competence of the future professionals of the culture and art industry implies the presence of basic competence, which is an invariant of knowledge, skills and experience needed by students to solve educational and professional problems by general purpose ICT and subject-oriented competence. On the formation of readiness and ability to implement and qualitative use of ICT in educational activities, but also on the development of specialized information technologies, electronic educational resources and distance learning courses, developed in accordance with the requirements of the content of academic disciplines.

*Conclusion. Thus, the analysis and generalization of scientific literature and regulations, allowed to trace the genesis of the basic concepts of the research, and to determine the key concept of the study «information and communication competence of the future professionals of the culture and art industry».*

*At the same time, it should be note that the involvement of future professionals of the culture and art industry in the process of informatization of education is not as fast as the level of requirements ICT competence. There-*

*fore, it is necessary to outline the features developing of the ICT competence of future professionals of the culture and art industry in higher education.*

**Keywords:** ICT competence; future professionals; culture and art industry; analysis; testing; questionnaires; level of ICT competence.

Одержано редакцією: 13.05. 2021  
Прийнято до публікації: 24.05. 2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-111-118  
ORCID 0000-0002-4360-9700

### СВИЦ Лілія Осипівна

старша викладачка кафедри української та іноземних мов  
Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського  
e-mail: slang@ldufk.edu.ua

УДК 378.018.8:811-027.63-051(045)

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Обстоюється позиція, що розроблення педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів є актуальним науково-практичним завданням.*

*Здійснено детермінацію поняття «педагогічні умови» як базового методологічного концепту досягнення мети дослідження. Педагогічні умови потрактовано як обов'язковий елемент освітніх систем, що сприяють ефективному здійсненню освітнього процесу і досягненню бажаних результатів. Відповідні засоби й технології орієнтовані як на суб'єктів освітнього процесу, так і на освітній матеріально-процесуальний простір.*

*Теоретично визначено педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки. Найбільш перспективними педагогічними умовами щодо формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки визначено: 1) формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів; 2) розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища; 3) формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів.*

**Ключові слова:** педагогіка; аксіологія; педагогічні умови; професійна підготовка; фахівці спеціальності 035 «Філологія».

**Постановка проблеми.** Поточна соціокультурна ситуація актуалізує особливу увагу до цінностей, ціннісних орієнтацій та інших аксіологічних феноменів як, власне, і до аксіологічного знання. Це тим більш актуально, якщо зважити на той факт, що у зоні нестабільності знаходяться навіть загально визнані цінності Євросоюзу [1, с. 3], а у ціннісному полі Європи не спадає напруга між традицією та сучасністю [2]. Зважаючи на вказане, обґрунтованим

вважаємо позицію, що ціннісна сфера має бути предметом постійної уваги з боку суспільства та держави, зокрема освітянських інститутів.

Вказане аргументує необхідність особливої уваги до аксіологічної проблематики у контексті організації вищої освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня. Передусім, маємо на увазі зміст та характер ціннісної підготовки, формулювання актуальних аксіологічних орієнтирів, які б відповідали актуальній суспільній практиці, корелювали з принципами й завданнями сучасної професійної підготовки фахівців з іноземної філології, сприяли формуванню у них розвиненої ціннісно-сміслової сфери та аксіологічної культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проведений нами аналіз змісту Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія» доводить, що ним не створені формальні умови для забезпечення ціннісної складової професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології, відсутні підстави для реалізації механізмів формування ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя. Крім того нами була проаналізована практика реалізації вказаного Стандарту провідними українськими вишами: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Київський університет імені Бориса Грінченка і Рівненський державний гуманітарний університет. Укладачі досліджених освітньо-професійних програм

головно апелюють до встановлених Стандартом компетентностей і зовсім не беруть до уваги при формуванні освітніх програм можливість зазначити додаткові компетентності й результати навчання.

Між тим, освітній досвід країн, що є лідерами у питаннях підготовки майбутніх іноземних філологів – Об'єднане Королівство й Польща, доводить пріоритетність ціннісної підготовки й особливу увагу до неї [3; 4]. В обох країнах значна увага зосереджена на формуванні аксіологічного потенціалу, адже для вивчення цінностей іншої культури засобами іншомовної комунікації студент повинен мати потужний аксіологічний базис. Фактично, результатом професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології у цих країнах є залучення й засвоєння (1) цінностей знаневого змісту, (2) цінностей, що визначають особу педагога, (3) цінностей, що визначають зміст відносин у системі освіти.

Відзначимо, що міжнародна група дослідників на чолі з британськими науковцями Т. Ловатом й Р. Тоомі у своїй праці «Ціннісна освіта і якісне навчання» показали [5], що в останні десятиліття на міжнародному рівні здійснюються величезні зусилля, спрямовані просування ідей ціннісної освіти, морально-етичного й ціннісного виховання, оскільки суспільство намагається знайти нові шляхи вперед, стикаючись із постійними та виснажливими глобальними проблемами, в основі яких, часто, антигуманні й екстремістські цінності. Своєю чергою група іспанських дослідників – Давид Перес-Хорхе, Фернандо Барраган Медеро та Ельвіра Моліна-Фернандес, обстоюють думку, що ціннісна освіта є фундаментальною частиною соціального та особистісного розвитку людей, як членів суспільства, в якому ми живемо. Дослідники вважають, що освітні заклади мають активно залучатися до розроблення освітніх проектів, у межах яких ознайомлення, сприйняття й взаємодія з цінностями солідарності, толерантності, поваги до відмінностей й культурного різноманіття стане звичайною практикою [6, с. 113].

З огляду на вказане, розроблення педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки в національній освітній практиці постає актуальним науково-практичним завданням, що потребує свого вирішення.

**Мета і завдання:** концептуалізація педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки.

Завдання: 1) детермінація поняття «педагогічні умови» як методологічного концепту досягнення заявленої мети; 2) визначення педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки; 3) теоретичне конструювання освітніх заходів щодо забезпечення обґрунтованих педагогічних умов

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Передусім відзначимо, що аналіз спеціальної літератури вказує на те, що феномен педагогічних умов активно використовується у дослідницькій практиці, але при цьому поняття «педагогічні умови» завжди супроводжується науковим коментарем дослідника, оскільки і досі не отримало аксіоматичного визначення. При цьому дослідники поняття «педагогічні умови» вказують на широкий спектр його застосування щодо різних аспектів усіх складових освітнього процесу: цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів тощо. Але, «як правило, під педагогічними умовами розуміють такі, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій» [7, с. 44]. Для нас також важливою є наукова позиція, що педагогічні умови в освітньому процесі активізують суб'єктів цього процесу, що призводить до зростання ефективності професійної підготовки [8, с. 272].

Український вчений Юрій Пелех трактує педагогічні умови як категорію інтегрально-змінну, яка залежить від змін зовнішніх і внутрішніх умов. До внутрішніх умов освітнього процесу дослідник відносить характер педагогічного середовища освітнього закладу, а до зовнішніх умов – загальний зміст культурного середовища, загальнолюдські й професійні цінності [9, с. 36]. Фактично успіх і результат реалізації педагогічних умов за Пелехом залежить від створення креативної атмосфери, що сприяє формуванню ціннісно-сміслових новоутворень у процесі професійної підготовки.

Принциповою для нашого дослідження є позиція українського дослідника Віктора Хом'юка, який опрацьовуючи поняття «педагогічні умови» у дискурсі компетентнісного підходу виокремив властивості педумов, які є принциповими і для перспективи нашого дослідження: 1) спрямованість на організацію педагогічної діяльності (практичну й нормативну спрямованість); 2) спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності; 3) педумови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил; 4) обґрунтування педумов пе-

редбачає поєднання емпіричних та теоретичних процедур наукового дослідження; 5) відповідність вимогам наукової новизни (виокремлення у дослідженні певних педагогічних умов має сенс, якщо вони містять нове наукове знання); 6) імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, які педагогічні системи в цілому, не можуть гарантувати отримання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення); 7) локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, більш вузький характер мають педагогічні правила, ще більш вузький, локальний характер мають умови) [10, с. 105]. Зауважимо, що формуючи педумови набуття ціннісно-сислового досвіду майбутніми фахівцями з іноземної філології переслідуюмо мету підвищення ефективності ціннісної складової професійної підготовки відповідного профілю. Крім того прагнемо створити структурно-змістову модель вирішення вказаного дослідницького завдання, важливим елементом якої стануть обґрунтовані нами педагогічні умови із вагомим ціннісно-формувальним навантаженням.

У продовження дослідження феномену педагогічних умов відзначимо, що дещо інші їхні характеристики виокремлює українська дослідниця Ольга Терьохіна: 1) сукупність свідомо спроектованих можливостей змісту, форм, методів освітнього процесу, що спрямований на успішне вирішення завдань цього процесу; 2) сукупність заходів впливу на управління освітнім процесом або його складовими задля досягнення певного освітнього результату; 3) функціональні педумови, що забезпечують цілеспрямоване, планомірне управління розвитком освітнього процесу; 4) педагогічні умови формуються з урахуванням специфіки певного освітнього процесу [11, с. 282]. Іншими словами, педагогічні умови завжди корелюють і детермінуються змістом певного освітнього результату і у випадку нашого дослідження – це формування ціннісно-сислового досвіду майбутніми фахівцями з іноземної філології. Отож логіка відбору й формування системи педагогічних умов має винятково ув'язуватися із запланованим результатом.

Зрештою, з викладеного вище походить, що педагогічні умови є обов'язковим елементом освітніх систем. При цьому обґрунтовано обрані педагогічні умови сприяють ефективному здійсненню освітнього процесу і досягненню бажаних результатів. Самі педагогічні умови постають як

відкрита система потенційних можливостей освітнього процесу щодо застосування певних освітніх засобів і технологій задля досягнення освітньої мети. Відповідні засоби й технології орієнтовані як на суб'єктів освітнього процесу, так і на освітній матеріально-процесуальний простір. В цьому розумінні ми і будемо у подальшому застосовувати поняття «педагогічні умови».

Наступним етапом нашого дослідження є узагальнення практичного досвіду залучення поняття «педагогічні умови» у дослідженнях, що пов'язані із професійною підготовкою майбутніх іноземних філологів й загалом практикою формування педумов під вирішення певних освітніх завдань. Таким чином, є можливість оцінити, в який спосіб застосовується вказаний феномен та виокремити характеристики, якими його наділяють дослідники.

Так опрацьовуючи засоби формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя українська дослідниця Ірина Когут обґрунтовано виділяє такі педагогічні умови: 1) формування у майбутніх учителів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації як засобу педагогічної праці; 2) сприяння формуванню комунікативних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього вчителя; 3) реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу як специфічного механізму формування особистісного досвіду [12]. Своєю чергою, українська дослідниця Марія Нечепоренко аналізує формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку педумови формування такої готовності потрактує як «поетапне, методично обґрунтоване використання сукупності методичного інструментарію (методів, прийомів, засобів, процедур), що є практичним способом реалізації стратегії формування мотиваційно-спрямувального, інформаційно-інтегративного, особистісно-регулятивного, рефлексивно-коригувального компонентів зазначеної готовності на основі визначених і обґрунтованих педагогічних умов» [13, с. 124]. При цьому, дослідниця окреслює три послідовні етапи (прогностичний, проектувальний, практичний) реалізації педагогічних умов за допомогою відповідних методів і організаційних форм навчання з метою забезпечення досягнення відповідного результату.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов порушувала у своїх дослідженнях Ольга Гнедкова. Для вирішення заявленого дослідницького зав-

дання вона обґрунтувала й експериментально перевірила такі педагогічні умови: «1) формування у майбутніх учителів іноземних мов позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності; 2) занурення майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальне середовище для вдосконалення їхніх комунікативних умінь та навичок за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та технологій дистанційного навчання; 3) застосування електронного ресурсного забезпечення контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов» [14, с. 156].

Зрештою на підставі вивчення та аналізу цих та інших наукових робіт ми дійшли висновку про те, що спільним для практики проектування педумов є акцентування уваги на умовах формування знаннєвої (теоретичної) основи певної компетентності (або бажаної якості) педагогічного фахівця (зокрема, майбутніх іноземних філологів). Крім того у систему педагогічних умов, як правило, включають мотиваційний блок як передумову засвоєння певної компетентності (або бажаної якості), а також блок педагогічних умов, що сприяють практичному оволодінню певною компетентністю (або бажаною якістю) і їх практичній перевірці (оцінюванню) з метою можливого коригування. Означене було враховане нами у процесі конструювання педагогічних умов формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів.

Узагальнений матеріал зібраний в результаті теоретичних і емпіричних досліджень надав нам можливість визначити педагогічні умови формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки: 1) формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів; 2) розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіоорієнтованого освітнього середовища; 3) формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів. Реалізація означених педагогічних умов забезпечує такий ціннісний результат професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців з іноземної філології, що передбачає засвоєння (1) цінностей знаннєвого змісту, (2) цінностей, що визначають особу педагога, (3) цінностей, що визначають зміст відносин у системі освіти.

Відповідно до сформульованого раніше дослідницького завдання – визначення педагогічних умов формування ціннісно-

сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки, наступний етап нашого дослідження присвятимо теоретичному конструюванню освітніх заходів щодо забезпечення обґрунтованих вище педагогічних умов.

### 1. Формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів.

Реалізація вказаної педагогічної умови передбачає спеціальну аксіологічну підготовку шляхом опрацювання матеріалу й виконання завдань, що сприяють здобуттю і засвоєнню аксіологічних знань як основи формування ціннісних переконань й майбутніх вольових актів ціннісного змісту у повсякденному житті й професійній діяльності студента-філолога. Зауважимо, що аксіологію ми потрактуємо як сферу знань, що своїми теоретичними напрацюваннями сприяє практичному розв'язанню багатьох суспільних колізій у контексті цінностей гуманістичного порядку. У контексті професійної підготовки, засвоєння аксіознань забезпечує формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх фахівців спеціальності 035 «Філологія». Як складова професійних компетентностей, аксіологічна компетентність передбачає (1) володіння аксіологічними знаннями і їхнє розуміння, тобто здатність знати і розуміти, (2) знання, як діяти у ситуації ціннісної колізії й ціннісного вибору; (3) засвоєння цінностей і усвідомлення ціннісних орієнтацій як основи життєдіяльності.

Відзначимо, що завдання реалізації такої педагогічної умови як формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів, корелюють з фундаментальними принципами методики предметно-мовного інтегрованого навчання (англ.: Content and Language Integrated Learning). Як вказують знавці цієї методики, її головними принципами є: 1) content (контент) – зміст навчання визначається завданням формування здатності студентів формувати свої знання, вчитись розуміти і розвивати свої навички; 2) cognition (когнітивність) – мовна освіта орієнтована на засвоєння творчого підходу, більш широкого способу мислення й опрацювання знань; 3) communication (комунікація) – мовна освіта постає як ефективний засіб передачі ідей, поглядів, переконань, цінностей засобами іноземної мови; 4) culture (культура) – предметно-мовне інтегроване навчання орієнтоване на формування культури як засобу інтерпретації та розуміння значу-



щості мови (зокрема, іноземної), її значення для розвитку особистості [15]. Означені принципи широко застосовуються у зарубіжній практиці професійної підготовки фахівців з іноземної філології.

Отже, для реалізації такої педагогічної умови як формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів доцільно здійснити:

1) забезпечення ціннісно-гуманітарної складової навчального плану підготовки фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» першого (бакалаврського) рівня як важливу передумову засвоєння аксіологічних знань й усвідомлення цінностей, зокрема професійного характеру;

2) впровадження в освітній процес навчально-виховних методик й технологій, а також практику навчально-виховних ситуацій, що сприятимуть усвідомленню і прийняттю студентами гуманістичних й професійних цінностей, закріпленню інформації про професійні цінності та їх значення для професійного успіху;

3) забезпечення аксіологічної проблемності, інноваційності та варіативності освітнього процесу професійної підготовки фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» із застосуванням активних (проблемні лекції, тематичні дискусії, імітаційні вправи, тренінги тощо) й інтерактивних (диспути з аксіологічної проблематики, обговорення професійних ситуацій у ціннісному дискурсі, ділові ігри з питань професійної етики) методів навчання.

## 2. Розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища.

Звернення до теми освітнього середовища, актуалізується Концепцією «Нова українська школа», в якій освітнє середовище визнається одним з принципових елементів освітнього процесу. При цьому автори концепції вказують, що феномен середовища включає і фізичне просторово-предметне оточення, і питання програм та засобів навчання [16, с. 28]. У контексті вирішення завдання формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів очевидно варто говорити передусім про спектр аксіо-орієнтованих програм та засобів навчання як таких, що утворюють відповідне освітнє середовище, що позитивно впливає на розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти.

Зауважимо також, що у процесі конструювання освітніх заходів щодо забезпе-

чення такої педагогічної умови як розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища, ми виходили з визначення поняття «освітнє середовище» як «багатосуб'єктне та багато-предметне системне утворення, що цілеспрямовано впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності» [17, с. 71]. Надання цьому середовищу аксіо-орієнтованого характеру передбачає звернення до аксіологічного підходу, суть якого полягає у зверненні до аксіологічних знань, створення простору для переживання й усвідомлення різних цінностей з подальшою їх ієрархізацією і формування особистісних ціннісних орієнтацій для майбутньої життєдіяльності й професійної активності. Зрештою, для реалізації вказаної педагогічної умови доцільно здійснити:

1) надання майбутнім фахівцям зі спеціальності 035 «Філологія» допомоги щодо усвідомленні вимог професії і суспільства до рівня і змісту їхніх знань, умінь, навичок, особистісних якостей (тематичні лекції, тематичні дискусії, проведення майстер-класів з викладачами-філологами, зустрічі зі стейкхолдерами-працедавцями, зустрічі з успішними випускниками освітніх програм спеціальності 035 «Філологія»);

2) вибір професорсько-викладацьким складом найбільш ефективних засобів, методів, прийомів і змісту освітнього процесу з метою занурення майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальне і ціннісно різноманітне середовище для вдосконалення їхніх мовних й ціннісних умінь;

3) впровадження у зміст освітнього процесу розширеного спектру дисциплін із значним ціннісним навантаженням й потенціалом для переживання й усвідомлення різних цінностей з подальшою їх ієрархізацією і формування особистісних ціннісних орієнтацій (досвід зарубіжних філологічних шкіл показує, що такими дисциплінами можуть бути «Вступ до культурології», «Сучасна культура та мислення - перспектива для перекладачів», «Майстерня літературного перекладача - перспектива літературознавства», «Класичне німецьке кіно», «Париж: аспекти історії та культури», «Культурна історія Берліна: кабаре, катастрофа, столиця», «Німецька Демократична Республіка: політика, культура, пам'ять», «Пропаганда та цензура» тощо).

### 3. Формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів.

Інтелектуальне засвоєння аксіологічних знань, ознайомлення з цінностями гуманістичними (загальнолюдськими й соціально-політичними) й професійними очевидно не забезпечують усієї повноти формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх фахівців з іноземної філології у процесі професійної підготовки. Отож обов'язковою умовою досягнення відповідного освітнього результату є формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь з реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів. Фактично йдеться про формування самостійності й відповідальності у ціннісних судженнях і вчинках пов'язаних з ціннісним вибором (або захистом своїх ціннісних) переконань. Тому цілком обґрунтованим у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології є залучення різних типів навчальної діяльності, що сприятимуть формуванню у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів – організаційно-методичної, комунікативної, дослідницької, творчої діяльності. Доречними будуть і інтерактивні форми освітньої діяльності: робота в малих групах, коло ідей, case-метод (аналіз ситуації), аксіологічна дискусія. Такі форми організації освітнього процесу надають можливість майбутнім філологам висловити своє бачення щодо тих чи інших цінностей, ціннісних установок, ціннісних колізій та проблем ціннісного вибору. Зрештою, для реалізації такої педагогічної умови як формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів доцільно здійснити:

1) в освітньому процесі застосовувати суб'єкт-суб'єктний підхід, що передбачає ставлення до студентів як повноправних, активних, самоцінних суб'єктів освітнього процесу, а також підтримку ініціативи, самостійності, вільного самовираження студентів;

2) забезпечити систему практичних заходів (практичні, семінарські заняття, інтерактивні заходи, практики усіх типів) ціннісним контентом й аксіологічним навантаженням, що сприятиме формуванню самостійності й відповідальності у ціннісних судженнях і вчинках пов'язаних з ціннісним вибором (або захистом своїх ціннісних) переконань;

3) організація можливостей позаурочної практичної діяльності (мовні гуртки, мовні

курси, індивідуальне репетиторство на старших курсах), що сприятимуть навичкам застосування професійних компетентностей (зокрема аксіологічних), а також напрацюванню вміння організовувати та підтримувати рефлексивну й самооцінну діяльність, в тому числі у ціннісному дискусії.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи результати представленої дослідження відзначимо, що формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки – це складне й багатоаспектне освітнє завдання, вирішення якого передбачає реалізацію системного підходу до здійснення описаних вище педагогічних умов та пов'язаних з ними навчально-методичними заходами.

Обґрунтованість запропонованих нами педумов забезпечується здійсненням теоретичним опрацюванням самого феномену педагогічних умов, які ми потрактуємо, як обов'язковий елемент освітніх систем, що сприяють ефективному здійсненню освітнього процесу і досягненню бажаних результатів. Відповідні засоби й технології орієнтовані як на суб'єктів освітнього процесу, так і на освітній матеріально-процесуальний простір.

Теоретично опрацьований нами матеріал й результати експертного опитування викладачів вишів, залучених до емпіричної частини дослідження надав нам можливість виокремити найбільш перспективні педагогічні умови щодо формування ціннісно-сміслового досвіду майбутніх іноземних філологів у процесі професійної підготовки: 1) формування знаннєвої основи ціннісних мотивацій у професійній діяльності майбутніх філологів; 2) розвиток ціннісно-сміслової сфери здобувачів філологічної освіти шляхом створення аксіо-орієнтованого освітнього середовища; 3) формування у майбутніх філологів операційно-діяльнісних умінь реалізації аксіологічних знань й ціннісних пріоритетів. Реалізація цих педумов сприяє формуванню аксіологічної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності 035 «Філологія» та засвоєнню ними комплексу обґрунтованих нами цінностей (знаннєвого змісту, щодо особи педагога, а також щодо відносин у системі освіти).

#### **Список бібліографічних посилань**

1. Finding a new consensus on European civil society values and their evaluation. Study. Brussel: Visits and Publications, 2020. 135 p.
2. Galland O., Lemel Y. Tradition vs. Modernity: The Continuing Dichotomy of Values in European Society. *Dans Revue française de sociologie*, 2008. № 5 (Vol. 49). P. 153–186.

3. Свищ Л.О. Особливості ціннісної складової професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології у Польщі. *Science and education: problems, prospects and innovations. Abstracts of the 6th International scientific and practical conference*. CPN Publishing Group. Kyoto, Japan. 2021. P. 468–475.
4. Свищ Л.О. Особливості ціннісної професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології у Великобританії. *Scientific practice: modern and classical research methods: I International Scientific and Practical Conference* (February 26, 2021, Boston, USA). Boston, 2021. Vol. 2. P. 158–160.
5. Lovat T., Toomey R. *Values Education and Quality Teaching*, Amsterdam: Springer Netherlands, 2009. XVIII, 172 p.
6. Pérez-Jorge D., Medero F., Molina-Fernández E. A Study of Educational Programmes that Promote Attitude Change and Values Education in Spain. *Asian Social Science*, 2017. Vol. 13, № 7. P. 112–130.
7. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2013. № 4. С. 43–63.
8. Кравченко О. Педагогічні умови формування медіаграмотності майбутніх вчителів у сучасних закладах вищої освіти: обґрунтування проблеми. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2020. Вип. 31. Том 3. С. 270–275.
9. Пелех Ю.В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.
10. Хом'юк В.В. Сутність поняття «педагогічна умова» в контексті висвітлення проблеми формування математичної компетентності. *International scientific-practical congress of pedagogues and psychologists "The generation of scientific ideas"*, the 27th of November, 2014, Geneva (Switzerland), 2014. P. 104–109.
11. Терьохіна О.А. Організаційно-педагогічні умови формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2015. Вип. 40. С. 281–287.
12. Когут І.В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2015. 250 с.
13. Нечепоренко М.А. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця-Тернопіль, 2019. 290 с.
14. Гнедкова О.О. Педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2017. 294 с.
15. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach. In N. Van Deusen-Scholl, Hornberger N., *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>nd</sup> ed. 2008. P. 97–111.
16. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 08.04.2021).
17. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки*, 2015. Вип. 135. С. 67–72.

## References

1. Finding a new consensus on European civil society values and their evaluation. Study. (2020). Brussel: Visits and Publications, 135 p.
2. Galland, O., Lemel, Y. (2008). Tradition vs. Modernity: The Continuing Dichotomy of Values in European Society. *Dans Revue française de sociologie*, 5(49): 153–186.
3. Svyshch, L.O. (2021). Features of the value component of professional training of future specialists in foreign philology in Poland. In: *Science and education: problems, prospects and innovations. Abstracts of the 6th International scientific and practical conference* (pp. 468–475). Kyoto, Japan. [in Ukr.].
4. Svyshch, L.O. (2021). Features of valuable professional training of future specialists in foreign philology in Great Britain. In: *Scientific practice: modern and classical research methods: I International Scientific and Practical Conference* (February 26, 2021, Boston, USA), 2. (pp. 158–160). Boston. [in Ukr.].
5. Lovat, T., Toomey, R. (2009). *Values Education and Quality Teaching*, Amsterdam: Springer. 172 p.
6. Pérez-Jorge, D., Medero, F., Molina-Fernández, E. (2017). A Study of Educational Programmes that Promote Attitude Change and Values Education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7): 112–130.
7. Lytvyn, A., Matseiko, O. (2013). Methodological principles of the concept of "pedagogical conditions". *Pedahohika i psykhohohiia profesiinoi osvity*, 4: 43–63 [in Ukr.].
8. Kravchenko, O. (2020). Pedagogical conditions for the formation of media literacy of future teachers in modern higher education institutions: substantiation of the problem. *Current issues of the humanities*, 31(3): 270–275. [in Ukr.].
9. Pelekh, Yu.V. (2009). Value-semantic concept of professional training of future teachers: monograph. Rivne: Tetis, 400 p. [in Ukr.].
10. Khomiuk, V.V. (2014). The essence of the concept of "pedagogical condition" in the context of covering the problem of formation of mathematical competence. In: *International scientific-practical congress of pedagogues and psychologists "The generation of scientific ideas"*, the 27th of November., Geneva (Switzerland) (pp. 104–109). Geneva [in Ukr.].
11. Terokhina, O.L. (2015). Organizational and pedagogical conditions for the formation of engineering thinking of future mechanical engineers. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*, 40: 281–287 [in Ukr.].
12. Kohut, I.V. (2015). Formation of professional and pedagogical communicative competence of the future teacher. Thesis of Ph.D Dissertation. Poltava. 250 p. [in Ukr.].
13. Necheporenko, M.A. (2019). Formation of readiness of future teachers of foreign languages for professional and personal self-development. Thesis of Ph.D Dissertation. Vinnytsia-Ternopil. 290 p. [in Ukr.].
14. Hniedkova, O.O. (2017). Pedagogical conditions of formation of control of professional knowledge of future teachers of foreign languages in the process of distance learning. Thesis of Ph.D Dissertation. Kher-son. 294 p. [in Ukr.].
15. Coyle D. (2008). CLIL – a pedagogical approach In: N. Van Deusen-Scholl, Hornberger N., *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>nd</sup> ed.: 97–111.
16. New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform (2016). Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/no-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukr.].
17. Bratko, M. (2015). The structure of the educational environment of higher education. *Scientific notes [Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko]. Series: Pedagogical sciences*, 135: 67–72. [in Ukr.].

**SVYSHCH Liliia**

Senior Lecturer of of Ukrainian and Foreign Languages Department,  
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE VALUE-SEMANTIC EXPERIENCE FOR PROSPECTIVE PHILOLOGISTS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

**Summary.** *The current socio-cultural situation emphasizes the value sphere to society and the state, in particular at educational institutions. Meanwhile, the analysis reveals insufficiency of formal conditions ensuring the value component of the relevant specialists training. Therefore, the author supports the opinion about scientific and practical topicality of developing pedagogical conditions of forming the value-semantic experience for prospective philologists of foreign languages.*

*The paper determines "pedagogical conditions" as a basic methodological concept of achieving the goal of study. Pedagogical conditions are interpreted as a compulsory element of educational systems that contribute to effective implementation of educational process and achieving desired results. Relevant means and technologies are focused on both the subjects of educational process and the educational materials and practice.*

*The pedagogical conditions of forming the value-semantic experience for prospective philologists of foreign*

*languages in the process of professional training are theoretically defined. The most favourable pedagogical conditions of forming the value-semantic experience for prospective philologists of foreign languages in the process of professional training are specified as follows: 1) formation of knowledge background for value motivations in the professional activity of prospective philologists; 2) development of value-semantic sphere of the philology students through axio-oriented educational environment; 3) formation of the philologists' operational activities for realization of axiological knowledge and value priorities.*

**Keywords:** *pedagogy; axiology; pedagogical conditions; professional training; professionals of the specialty 035 "Philology".*

*Одержано редакцією 13.05.2021  
Прийнято до публікації 22.05.2021*

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-118-124

ORCID 0000-0001-6690-9805

**NAZAROVA Gunay Muslim**

Doctoral student of Baku Slavic University  
e-mail: gunay.n@rambler.ru

УДК 37.013.2:[299.4+502](045)

**THE ECO-HUMANIST WORLDVIEW AS A PARADIGM OF EDUCATION**

*The article discusses the formation of the paradigm of eco-humanist worldview, strengthening the subjective principle, actualization of the individual, self-realization and more effective implementation in an independent environment, the important role of environmental education in the development of eco-humanistic (co-evolutionary) worldview. It is about responsibility, protection of the diversity of nature and culture, mastery of values, their understanding and awareness, which are important conditions for the formation of eco-humanist worldview of schoolchildren. The essence, functions, features, tasks of the concept of the paradigm of the eco-humanist worldview of education, historical stages of development of modern ecological science are shown. The eco-humanist worldview connects a whole strategy for human development with sustainable development. In connection with the new priorities and values of the humanist paradigm, the directions for the development of the conceptual foundations of integration into the eco-humanism paradigm are shown. Echohumanism emphasizes the historical continuity of spiritual development. The preservation of the human being as an integral part of the natural and cultural environment, the preservation of the continuity of the historical process of accumulation of spiritual experience are considered. Eco-humanism is analyzed from the preservation of the natural and cultural nature of man, as a creative carrier of inseparable space-space and historical processes, a creative subject of space and history. The more successful development of education also reflects the generalization of the numerous results obtained*

*during the development and application of the paradigm of the eco-humanist worldview of education, methodological support for education in line with the development of modern scientific and technical information society. The tasks of forming the paradigm of environmental education focus on the directions of a comprehensive approach to improving the effectiveness of environmental education in modern times. The main purpose of the formation of ecological education in schoolchildren is to educate the younger generation in ecological thinking, to convey to them that ecological culture is the highest culture, to protect, study and enrich nature.*

**Keywords:** *education; paradigm; culture; society; educational paradigm; educational culture.*

**Introduction.** *Changes in the social, economic and spiritual spheres of society, the loss of pre-existing features and the emergence of new ones emphasize the transition to the value paradigm as a leading trend in the development of education. Objective orientation to a trend requires the development of a conceptual framework that incorporates traditional and innovative educational processes.*

*At present, the main factors of sustainable development of society are the guarantees of environmental security accepted by the international community. Therefore, the need for large-scale environmental education of scientists at the beginning of the XXI century*

is undoubtedly natural. Environmental education plays an important role in the development of an eco-humanistic (co-evolutionary) worldview, where human relations with nature are aimed at coexistence, individual responsibility for the world, protection of nature and cultural diversity. An important condition for the formation of eco-humanist worldview of schoolchildren is the assimilation of values, their understanding and awareness, only then they become the property of students and fall into the category of norms of behavior that act as regulators.

The problem of the relationship between man, society and nature has been in the spotlight at all stages of human development, but in recent decades it has become more acute, mainly due to the environment and the education system. This system clearly lags behind the pace of development of science, environmental culture and the growth rate of environmental threats. Given this, it is logical to expect that modern educational institutions can and do become a center for the formation of an eco-humanist worldview of students.

However, as we have seen in practice, most students do not have this worldview, and therefore they will have difficulty teaching it to their students. The way to solve the problem is to enrich the spiritual world of the future teacher, to expand their horizons in the process of environmental education as a condition for the formation of an eco-humanist worldview. At present, the spontaneous development of relations with nature poses a threat not only to the existence of individual objects, territories, countries, but also to the whole of humanity.

This is due to the fact that human beings are closely connected with living nature, the origin of material and spiritual needs, but unlike other organisms, these relationships have taken such a form that they can cause the living environment to be almost completely mixed.

The problem of interaction with nature is not new, it has always existed. However, in modern times, the ecological problem of the interaction of man and nature, as well as the interaction of human society in the environment, has become much more acute and widespread. The planet can only be saved if people have a deep understanding of the laws of nature, implement them taking into account the many interactions in natural communities, and realize that man is only a part of nature. This means that the environmental and moral problem today does not appear only as a problem of protection from environmental pollution and other

negative effects of economic activity on earth. The problem of preventing the spontaneous impact of humans on nature has a conscious, purposeful, systematic interaction with it.

It is the duty of educators to cultivate citizens and individuals who understand their responsibility to the Azerbaijani state, respect the national traditions and principles of democracy, human rights and freedoms, are committed to the ideas of patriotism and Azerbaijanism, and think independently and creatively [1].

The development of education creates the basis for improving the welfare of the population in the country, as well as a higher level of individual life. Education allows people to quickly master technology, take a worthy place in the labor market and join the process of lifelong learning, choose a healthy lifestyle, the right attitude to the environment.

**The essence of the concept of paradigm of eco-humanist worldview.** Today, when rapidly evolving technologies allow us to change not only the natural realities around us, but also human nature, we have entered a new frontier. The task of protecting both the human environment and human nature is becoming more urgent. In this context, there is a need for a new human-centered ecological worldview that can combine the exciting dynamics of progress with genuine concern for man and the world.

The center of the new ecological worldview can only be a person who wants to reveal his natural creative potential and at the same time exists in a natural, unadulterated natural world. The eco-humanist worldview is defined as the worldview that considers man as an integral, organic part of nature and at the same time as its main creative connection, claiming to be a natural leader and a creative organizer.

Echohumanism is based on a certain human point of view. It is about looking at man as the creative carrier of the whole complex of cultural, historical and cosmic life. We discover the creative, social freedom of the individual through spiritual choice. The eco-humanist worldview is personal freedom. Personal freedom and personal choice, responsible participation is a creative outlook. Personality is involved in the destiny of mankind and society as a whole. Man's strong creativity, which establishes a deep connection between the whole universe, seems to be the real way to reveal the human personality.

Echohumanism substantiates the cosmoplanetary meaning of personality development. Shows the universal dimension

of his creative development and achievements. The creative exploration of space stems from the need for spiritual development and has a deep spiritual meaning. It is closely related to man's selective approach to himself, to his perception of himself as a being capable of creating responsibility.

In the concept of eco-humanism, man is an integral part of nature, an extremely important subject. To turn a person away from natural processes, to refuse to use the creative potential of people in the transformation of nature, is a violation of the natural flow. The natural world requires the transformative, liberating and healing effect of man, which brings harmony, values and meanings to the natural world. The eco-humanist universe is personalized, humanized, human-sized. We are talking about a society developed by man.

At the heart of the eco-humanist worldview is the image of man as a historical being. Echohumanism emphasizes the historical continuity of spiritual development. The protection of man as an integral part of the natural and cultural environment implies the preservation of the continuity of the historical process of accumulation of spiritual experience. Eco-humanism is about protecting the natural and cultural nature of man, protecting man as a creative carrier of inseparable space-space and historical processes, a creative subject of space and history.

The eco-humanist worldview is aimed at the ideal of a responsible society. Responsibility means that a person accepts the mission of inheritance and transmission of increased natural and cultural benefits without depletion, as a joint owner of cultural and natural heritage. A responsible society is one that is aware of its valuable resources and therefore has the ability to interpret history itself and become modern. We are talking about a society in which the expansion of the creative space of individual and collective life is closely linked with the growth of solidarity and commitment to tradition.

The eco-humanist worldview sees a deep interrelationship between scientific and technological progress and human values. Historically formed value systems attract attention with their outdated appearance. Scientific and technological progress plays the role of a source of transformation as a process in which the world and man precisely enter the world of historically formed values of mankind. Today, the world's eco-human crisis makes it impossible to form a humanist technology, a humanized natural

and civilized environment as a single human home.

The Law of the Republic of Azerbaijan on Education (2009) defines the principle of humanism as follows: humanism is the priority of national and universal values, free development of the individual, human rights and freedoms, health and safety, care and respect for the environment and people, tolerance and tolerance [2]

The eco-humanist worldview links a whole strategy of human development to sustainable development. Echohumanism, unlike traditional humanism, sees human existence in nature. Nature is the symbolic existence of man. For this reason, man is obliged to treat nature as carefully as he does, and to honor not only his own dignity, but also the dignity of nature. Azerbaijan's favorable geographical position, as well as its natural conditions, richness of natural resources and monuments of works of art have attracted the attention of foreigners throughout history. Therefore, our borders, which have been attacked by foreigners and destroyed in different periods, have changed.

Ecology is the Greek word "Oikos" – country, house, place of residence, economy; and logos – a word about science, meaning science about our country. That is, it is a science that studies the relationship between animate and inanimate nature. Ecology is the study of the Earth, our only and common home.

The term "ecology" was first used in the scientific literature in 1866 by the German evolutionary biologist Ernest Haeckel (1834–1919) in his book "General Morphology of Organisms". He suggested naming the branch of biology that studies the relationship between the concept of ecology and the organism and the environment. According to Haeckel, ecology is the study of the economics of organisms, their relationship to other animals and plants in contact with them, and their relationship to both inorganic and organic environments. Ecology is the science of the relationship between living organisms and their habitats. The term "ecology" in a broader sense today covers all aspects of the impact of social-natural relations on the environment [3, p. 112].

Ecology is a field of special importance in the natural sciences, the interaction of organisms with each other and external environmental factors, the role of these factors in their way of life, development, reproduction, nature (air, water, soil, fauna and flora, minerals, etc.) protection, regularities of use of natural resources and their connection. There are 3 conventional



stages in the history of development of modern ecological science:

Stage 1. Biological (Traditional bioecology). Ecology, which is formed in the intestines of general biology at this stage, exists as one of the independent branches of this science.

Stage 2. Noosphere. (Global or noospheric ecology). Environmental science acquires a qualitatively new meaning and is accepted as a comprehensive integrative science that ensures the adaptation of the system, "society – nature" in the context of the dominant role of man.

Stage 3. Integrative. At this stage, ecology is divided into three main interrelated blocks of environmental sciences – global ecology, human ecology and nature conservation, each with its own research subjects and a common biological basis – theoretical or fundamental ecology [4, p. 14].

Considering the above-mentioned stages in more detail, it should be noted that such a division is mainly conditional, as there is no exact time between the stages, this division most likely reflects the general trends in the development of ecology. The eco-humanistic education paradigm covers all types of social activities aimed at the rational solution of environmental problems, environmental protection is eco-creative, eco-effects are the interaction of man and nature in a certain cultural environment, so eco-humanistic education paradigm is crucial in modern eco-evolutionary values. The paradigm of eco-humanistic education is the process of harmonizing the relationship between environmental education, environmental awareness and environmental activity, the relationship between society and nature. The essence of the paradigm of eco-humanistic education can be understood in the natural combination of culture with the social, their unity and common evolution. The paradigm of eco-humanistic education is, firstly, in the harmonization of relations between man and nature, and secondly, in stimulating the greening of science, technology, economy; third, it can be emphasized as greening of all aspects of individual socialization (education, upbringing). Based on the above, the eco-humanistic education paradigm performs the following functions: adaptation to the conditions of the socio-natural environment on the basis of existing values and norms; cognition – the collection and storage of information, the definition of new cognitive pathways; actualization and development of the individual in the process of socialization, assimilation of culture; normative – regulation of behavior on the basis of a number of norms; creativity – disclosure of creative potential; communication that

promotes "intercultural dialogue"; to fill events with meaning and values, the need to understand a new cultural synthesis, etc.

**Features of the paradigm of eco-humanist worldview.** The peculiarities of the paradigm of the eco-humanist worldview stem from the complexity of the concept of "worldview", which leads to a theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature. At the beginning of the twentieth century, it was discovered that the worldview went through stages of formation in antiquity, from an ambiguous interpretation of its essence to a concrete-abstract content.

The results of the study of the problem correspond to the formula: wisdom – divine revelation – knowledge of natural laws + experience – general self-awareness, self-knowledge of the absolute idea, the power of the universe – "desire to solve", "life puzzle", a set of thoughts about the essence of the world part reflects the exact idea of the development of the world and man.

Eco-humanists recognize the impact of human activity on the Earth's resources and advocate a responsible approach for present and future generations without voices. Eco-humanism is interested in greater benevolence and human prosperity, and progressive environmental groups, along with green activists, advocate radical solutions to prevent climate chaos, while also criticizing governments' sometimes over-influenced consumer ideologies that have a negative impact on the planet.

Human rights, equality, environmental justice and the need for social change are values adopted by eco-humanists. Humanists are concerned about the guardianship of the environment and a positive view of governance. If we violate the environment in some way, we reduce the potential of future generations. Humanists have the potential to add a rational and compassionate voice to those who are already pushing for better local and global environmental governance to improve people's well-being and security.

For development and the environment, humanists affirm the value of the individual living in society and accept the responsibility to work together to build a more humane society based on social and economic justice for all. Every member of the community must be equipped to participate in the life of the community as much as possible. Thus, ensuring that everyone has access to food, safe water, shelter, education, employment and health services is a requirement of our society and social responsibility.

Humanists are saddened not only by the principle of justice, but also by the growing empirical evidence that the unequal distribution of income is detrimental not only to the task we have undertaken to eradicate suffering and poverty, but also to the unequal distribution of available wealth and resources. We understand that we are all completely dependent on the natural world for our life and well-being. In addition, we are committed to bequeath to a world that offers a better environment for our descendants to live as long as we enjoy it. However, if we do not learn to better care for the earth's environment, we will endanger the health and well-being of many people living today and the survival of those who come after us.

In the process of forming the eco-humanistic education paradigm, it would be expedient to implement the following tasks:

- to form ecological consciousness in the growing generation;

- instill in children and youth a love and care for nature, the environment, intolerance of its deterioration;

- to form the necessary skills and habits on nature protection, to prepare the young generation for active ecological activity;

- to closely link ecological education with other directions of the education system, especially with ideological-political, moral, labor, patriotic education;

- It is necessary to strengthen the economic, legal, pedagogical connection of environmental education, to achieve its consistency and longevity [5, p. 113].

People have the right to live a healthy and productive life in harmony with nature. It takes intelligence and hard work to win it. It is important to have environmental education. The paradigm of eco-human education is valued as an integral part of human ecological culture.

The eco-humanist education paradigm must become an integral part of the education system as well. If literature and history are necessary for the mastery of cultural values, natural science is necessary for the formation of a truly humane attitude to nature, ecological education is necessary. Eco-humanistic education fulfills the tasks of mastering specific socio-natural laws, behaviors and norms. The purpose of environmental education is to determine the relationship of man with nature [6].

The tasks of environmental education in both general education and higher education institutions do not differ from each other. Thus, along with the formation of ecological consciousness in the growing generation, ecological education instills in children and youth a love and care for nature, the

environment, and a sense of intolerance against its deterioration. They form the necessary skills and habits for nature protection, direct the younger generation to active environmental activities.

In modern times, the methodology of environmental education manifests itself, first of all, in education. The search for and application of new methods in working with children leads to the formation of environmental culture. These methods include activities with environmental games, which psychologists recommend to do at preschool age.

The organization of excursions to nature during the teaching of ecological games is very effective in educating the younger generation in understanding the environment, creating a strong impression on young people, children and students.

Thus, environmental education is of great importance in the formation of environmental awareness in the younger generation. The formation of the necessary skills and habits for nature protection prepares young people for environmental activities, instills in them a love for nature and the environment, and increases care and attention to nature in their hearts. Loving and protecting nature both purifies students spiritually and motivates them to be more attentive to our values.

The paradigm of environmental education, influencing people's consciousness and education (persuasion, mass, collective and individual influence) has the following meanings:

- ecological education – the process of teaching and learning norms, special knowledge, experience on environmental protection and use of natural resources;

- ecological knowledge – information on the environment, ecology, the relationship between man and nature;

- environmental education – dissemination of environmental knowledge and experience aimed at the formation of environmental culture.

Applies to state authorities and local self-government bodies, educational institutions, engaged in public education, as well as other relevant legal entities and individuals exercising management in the field of environmental education paradigm.

The state policy in the field of ecological education and enlightenment of the population is implemented in accordance with the requirements of the legislation on environmental protection and education, relevant state programs, and the principles existing in the country and international practice.

The objectives of the environmental education paradigm can be summarized as follows:

- the understanding of man as a part of nature, the unity and value of all living things, the negativity of human life without the protection of the biosphere;
- to teach the laws of human life and professional activity related to the natural environment;
- launch of energy-saving technologies, environmentally friendly resources for the future.

In modern times, attention should be paid to the following areas of a comprehensive approach to improving the effectiveness of environmental education:

1. Work with groups at all levels of education, taking into account their individual characteristics;
2. To coordinate long-term and current tasks of ecological education;
3. To organize the connection of various means of ideological work (political and economic education, lectures and other mass propaganda, radio, television, cinema, press, cultural and educational institutions, literature and art).

The main purpose of the formation of ecological education in schoolchildren is to educate the younger generation in ecological thinking, to convey to them that ecological culture is the highest culture, to explain the importance of protecting, learning and enriching nature. Nature also gives love to the creatures it creates. Schoolchildren need to know that the natural resources of our planet must be passed on to future generations in a useful way. Because nature is for everyone, it is a place where all living things live.

**Conclusion.** The paradigm of eco-humanism, unlike traditional humanism, sees human existence in nature. Nature is the symbolic existence of man. For this reason, everyone has to pay as much attention to nature as he does to himself.

Environmental culture characterizes the level of development of environmental consciousness in man and society, which vitally expresses a valuable attitude towards the natural environment. The values of the ecological culture of mankind are transmitted, multiplied and protected through ecological education, which has always been humane, because the goal is to achieve the quality of a person's attitude to nature. At the heart of the modern environmental education paradigm is a man with his own life problems. Cultural ecological dominants and humanistic personality traits are key factors that depend

on the degree of manifestation of human destiny. In connection with the new priorities and values of the humanist paradigm, it is necessary to rethink and develop the conceptual foundations of integration into the ecological humanism paradigm.

Relying on the ideas of modern eco-humanism allows us to define the natural and cultural meanings of education, to develop a modern concept of childhood based on the recreation of ecologically clean natural and socio-cultural environment. The development of a person's personal image is carried out. Environmental norms observed in life practice will become a noohu-manistic habit in everyday life.

A person's choice of the level of interaction with nature is, as a rule, adequate to the level of his ecological culture. The latter is instilled in man in the process of education on an ecologically imperative basis. In our opinion, this can be achieved by approving noospheric approaches to education, the content and methods of which give priority to the development of ideas and principles in the educational process on the basis of eco-humanism and conformity to nature.

The formation of the paradigm of the eco-humanist worldview of education is carried out more effectively in strengthening the subjective principle, self-actualization of the individual, self-realization and independent conditions.

#### References

1. The State Strategy on Development of Education. Approved by Presidential Decree dated October 24, 2013 Retrieved from [https://old.edu.gov.az/upload/file/sened/Education-Strategy\\_2013\\_eng.pdf](https://old.edu.gov.az/upload/file/sened/Education-Strategy_2013_eng.pdf). [in Eng.].
2. On Education: Law of the Republic of Azerbaijan (2012). Retrieved from <http://scfwca.gov.az/store/media/NewFolder/Law%20of%20the%20Republic%20of%20Azerbaijan%20%20On%20education.doc> [in Eng.].
3. Nazarov, M.H., Babayeva A.R. (2016). *General bases of culture and education. Textbook*. Baku: 200 p. [in Azerb.].
4. Nazarova, G.M. (2017). *Theoretical bases of pedagogical synergetics*. Baku: Translator. 100 p. [in Azerb.].
5. Nazarov M.H. (2020). *Sociocultural fundamentals of education* Almaniya. Meldrum. LAP. LAMBERT Academic Publishing. 248 p. [in Eng.].
6. Khakhina, A.B. (2007). Using the technology of modular training with the purpose of shaping the eco-human worldview. *Geography and ecology in the school of the XXI century*, 8: 28-33. [in Russ.].
7. Radey, A.S. (2008). Ecological consciousness and culture: theoretical and methodological aspect. *Visnyk of National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 3(24). Retrieved from [http://novyn.kpi.ua/2008-3/15\\_Radej.pdf](http://novyn.kpi.ua/2008-3/15_Radej.pdf) [in Ukr.].
8. Popova, I. (2014). Ecological consciousness and culture: problems of formation in a transformational society. *Bulletin of the Institute of Child Development. Series: Philosophy, Pedagogy, Psychology*, 34: 43-48. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird\\_2014\\_34\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_34_9) [in Ukr.].

9. Ócsai A. (2021) Ecological Consciousness and Value Orientations in Business. In: *Ecologically Conscious Organizations. Palgrave Studies in Sustainable Business in Association with Future Earth* (pp. 65–89). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-60918-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-60918-4_4).
  10. Koshetar, U., Orochovska, L., Lytvynska, S. and Stetsyk, Ch. (2021). Social and economic aspects of the formation of environmental consciousness. *E3S Web of Conferences* 244, 11033 (2021). XXII International Scientific Conference Energy Management of Municipal Facilities and Sustainable Energy Technologies (EMMFT-2020). Doi: 10.1051/e3sconf/202124411033. Retrieved from [https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/20/e3sconf\\_emmft2020\\_11033.pdf](https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/20/e3sconf_emmft2020_11033.pdf)
- Список библиографических ссылок**
1. The State Strategy on Development of Education: Approved by Presidential Decree dated October 24, 2013 URL: [https://old.edu.gov.az/upload/file/sened/Education-Strategy\\_2013\\_eng.pdf](https://old.edu.gov.az/upload/file/sened/Education-Strategy_2013_eng.pdf).
  2. On Education: Law of the Republic of Azerbaijan, 2012. URL: <http://scfwca.gov.az/store/media/NewFolder/Law%20of%20the%20Republic%20of%20Azerbaijan%20On%20Education.doc>
  3. Nəzərov M.H., Babayeva A.R. Mədəniyyət və təhsilin ümumi əsasları. Bakı: 2016, 200 p.
  4. Nəzərova G.M. Pedaqoji sinergetikanın nəzəri əsasları. Bakı: Mütərcim, 2017, 100 p.
  5. Nazarov M.H. Sociocultural fundamentals of education Germany. Meldrum. LAP. LAMBERT Academic Publishing 2020. 248 p.
  6. Хахина А.В. Использование технологии модульного обучения с целью формирования экогуманистического мировоззрения. *География и экология в школе XXI века*, 2007. №8. С. 28–33.
  7. Radey, A.S. (2008). Ecological consciousness and culture: theoretical and methodological aspect. *Visnyk of National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 3(24). URL: [http://novyn.kpi.ua/2008-3/15\\_Radej.pdf](http://novyn.kpi.ua/2008-3/15_Radej.pdf) [in Ukr.].
  8. Popova, I. (2014). Ecological consciousness and culture: problems of formation in a transformational society. *Bulletin of the Institute of Child Development. Series: Philosophy, Pedagogy, Psychology*, 34: 43–48. URL: from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird\\_2014\\_34\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_34_9) [in Ukr.].
  9. Ócsai A. (2021) Ecological Consciousness and Value Orientations in Business. In: *Ecologically Conscious Organizations. Palgrave Studies in Sustainable Business in Association with Future Earth* (pp. 65–89). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-60918-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-60918-4_4).
  10. Koshetar, U., Orochovska, L., Lytvynska, S. and Stetsyk, Ch. (2021). Social and economic aspects of the formation of environmental consciousness. *E3S Web of Conferences* 244, 11033 (2021). XXII International Scientific Conference Energy Management of Municipal Facilities and Sustainable Energy Technologies (EMMFT-2020). Doi: 10.1051/e3sconf/202124411033. URL: [https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/20/e3sconf\\_emmft2020\\_11033.pdf](https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/20/e3sconf_emmft2020_11033.pdf).

### НАЗАРОВА Гюнай Муслим гызы

докторант,

Бакинский славянский университет, Азербайджан

### ЭКО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ КАК ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Рассматриваются особенности формирования парадигмы экогуманистического мировоззрения, усиления субъективного принципа, актуализации личности, самореализации и более эффективной реализации в независимой среде в контексте экологического образования в развитии экогуманистического мировоззрения. Акцентируется внимание на ответственности, защите разнообразия природы и культуры, овладении ценностями, их пониманием и осознанием, которые являются важными условиями формирования экологического гуманистического мировоззрения школьников.

Показаны сущность, функции, особенности, задачи концепции парадигмы экогуманистического мировоззрения образования, исторические этапы развития современной экологической науки. Экогуманистическое мировоззрение связывает целую стратегию человеческого развития с устойчивым развитием. В связи с новыми приоритетами и ценностями гуманистической парадигмы показаны направления развития концептуальных основ интеграции в парадигму экогуманизма. Экогуманизм подчеркивает историческую преемственность духовного развития.

Рассмотрены вопросы сохранения человека как неотъемлемой части природной и культурной среды, сохранения непрерывности исторического процесса накопления духовного опыта. Экогуманизм анализируется с точки зрения сохранения природной

и культурной природы человека, как творческого носителя неразрывных пространственно-пространственных и исторических процессов, творческого субъекта пространства и истории. Более успешное развитие образования также отражает обобщение многочисленных результатов, полученных в ходе разработки и применения парадигмы экогуманистического мировоззрения образования, методического обеспечения образования в русле развития современного научно-технического информационного общества. Задачи формирования парадигмы экологического образования ориентированы на направления комплексного подхода к повышению эффективности экологического образования в современное время.

Мотивируется, что основная цель формирования экологического образования школьников – воспитывать у подрастающего поколения экологическое мышление, донести до него экологическую культуру как высшую культуру, беречь, изучать и обогащать природу.

**Ключевые слова:** образование; парадигма; культура; общество; образовательная парадигма; образовательная культура.

Одержано редакцією 10.05.2021  
Прийнято до публікації 22.05.2021

**ЄВСОВИЧ Роман Володимирович**

здобувач кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи,  
Рівненський державний гуманітарний університет  
e-mail: pk@rshu.edu.ua

УДК 378.013.2(477)(091)(045)

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГЕНЕЗИ ГУМАНІЗАЦІЇ І ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

*У статті викладено результати авторсько-го описово-аналітичного дослідження генези гуманізації та гуманізації вищої освіти України в період від найдавніших часів до сьогодення.*

*Висвітлено науково-педагогічне обґрунтування цього процесу, зумовленого історичними обставинами суспільного розвитку, та проаналізовано його динаміку в історико-педагогічній ретроспективі.*

*Виявлено, що ще від часів заснування перших вищих навчальних закладів, у генезі розвитку гуманізму як основоположної та парадигматичної сутності вищої освіти, мали місце позитивні та негативні тенденції, які сьогодні слід враховувати у вищій освіті України.*

*Визначено особливості розвитку генези гуманізації і гуманітаризації вітчизняної вищої освіти впродовж проаналізованих історичних періодів.*

*Схарактеризовано внесок учених у розвиток генези гуманізації і гуманітаризації вищої освіти України.*

*Доведено, що кожна епоха висувала нові вимоги до вищої освіти, що значно впливло на розуміння сутності гуманізації і гуманітаризації освітньої діяльності вищих в конкретних культурно-історичних і соціальних умовах.*

**Ключові слова:** гармонійний розвиток; генеза; гуманізм; гуманізація і гуманітаризація освіти; гуманістичні ідеї; виховання; вища освіта; освітній процес; реформування освіти.

**Постановка проблеми.** Проблема гуманізації і гуманітаризації вищої освіти України є багатоаспектною і складною. Витоки гуманізації і гуманітаризації сучасної вищої освіти, варто вбачати у стародавній філософській думці, що вплинула на розвиток гуманізму освіти взагалі й вищої в тому числі. Тому варто наголосити на основних ідеях філософів-гуманістів античності, що стали складовими понять «гуманізація» та «гуманітаризація» освіти [1, с. 152].

Незважаючи на те, що згадані вище поняття не вживалися тогочасними науковцями, проте, у філософських працях класиків, наявні основи гуманізму, що й по нині не втратили своєї значимості для розвитку вищої освіти. Також потребує наукового осмислення й історико-педагогічного аналізу динаміка й особливості генези означеної проблеми.

**Аналіз останніх досліджень із проблеми.** У філософії гуманізм віднесено

до найвищих досягнень історії світової цивілізації та до найважливіших питань сучасності [1, с. 17].

Визначні вчені і діячі світової культури Арістотель, Конфуцій, Перікл, Платон, Сократ, Цицерон, Д. Аліґєрі, Е. Роттердамський, Т. Мор, Ф. Бекон, Дж. Бокаччо, Ф. Вольтер, Р. Декарт, Д. Дідро, Дж. Локк, М. Монтень, Ф. Петрарка, Ж. Ж. Руссо, В. де Фельтре, Д. Юм, Г. Сковорода, І. Франко, Т. Шевченко, М. Ганді, А. Ейнштейн, Ф. Жоліо-Кюрі, Дж. Неру, Г. Парсонс, Р. Даль, В. Вернадський та багато інших проголосили ідеї гуманності, демократичності і миру цінностями для всіх людей.

Вагомий внесок у розробку проблеми генези гуманізації і гуманітаризації освітнього процесу у вищій школі зробили Ш.Амонашвілі, А.Бакалець, С. Бондаревська, С. Гончаренко, О. Гриньов, М. Добрускін, А. Донцов, І. Зязюн, Б. Кваша, В. Кремень, Ю. Мальований, Ю. Пелех, Є. Петров, І. Соколова, В. Сухіна, О. Сухомлинська, та ін. Науковці сутолосні в тому, що гуманізм (лат. *humanus* – людський, людський) – це система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність і являє собою основу розвитку освіти взагалі, й вищої освіти в тому числі [1, с. 59].

Для нашого дослідження, особливо важливими є висновки досліджень С. Гончаренко, Ю. Мальованого [2, с. 2], Ю. Пелеха [3, с. 3] про нерозривний зв'язок гуманізації і гуманітаризації як єдиного процесу розвитку вищої освіти. Підтвердження незаперечності цієї думки, знаходимо й у тому, що і Міжнародна конференція з гуманізації освіти (Чехія, 1990 р.) визначила зміст поняття «гуманітаризації освіти» як її олюднення, утвердження особистості як вищої соціальної цінності.

Водночас, парадоксальним є факт, що не зважаючи на те, що проблема гуманізації і гуманітаризації вищої освіти є не новою, однак єдиноприйнятого тлумачення цих понять, навіть у фаховій літературі досі ще не має [1 с. 27]. Проте, ці терміни тлумачилися ще у перших педагогічних теоріях. Їх відмінність із сучасним трактуванням, полягає у тому,

що кожна історична епоха мала власне сутнісне розуміння, адже суспільство вкладає в їх тлумачення відмінні ідеали та цінності.

**Мета статті** полягає в історико-педагогічному аналізі особливостей генези гуманізації і гуманітаризації вищої освіти України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Стародавні, прогресивні мислителі-гуманісти, заклали міцний фундамент гуманізації і гуманітаризації освіти, що, безумовно, також сприяв поширенню ідей гуманізму й вищої освіти України.

Особливо вагомим для розуміння сутності гуманізму в освіті є наукова спадщина Сократа (469–399 рр. до н.е.), що сприяла зародженню гуманістичних ідей в Стародавній Греції. Філософські трактати вченого, спрямовували етичний антропологізм на розвиток людини як освіченої істоти. Гуманізм в освіті, яка за помислами вченого, має сприяти самоусвідомленню людиною, власної сутності, свого призначення у житті, посідає чільне місце у майєвтичних діалогах Сократа [1, с. 29].

Гуманістична сутність освіти утверджена і у працях Платона, які надали нового піднесення й подальшого розвитку ідеї гармонійного розвитку людини, відповідно до принципів її духовних потреб і талантів (Дебич, 2011).

Цілісна гуманістична система становлення людини в процесі її освіти викладена в етиці Аристотеля («Нікомахова етика», «Евдемова етика», «Велика етика») [1, с. 45].

Положення філософії Геракліта також мають неабиякий інтерес у становленні гуманістичної основи освіти. Вчений особливо наголошував на значенні ціннісної орієнтації людини у здобутті освіти й вагомості у ній мудрості, яка повинна бути певним орієнтиром людської поведінки й ставлення до людей [4, с. 30].

Отже, ще у ті далекі стародавні часи, мислителі, філософи намагалися розкрити гуманістичну сутність людини, яка б через освіту, уособлювала такі ідеали як гідність, добродійність, працелюбність, людяність. Ідеї гуманізму в освіті стали міцним фундаментом її подальшого розвитку у нових історичних обставинах.

У подальшому історичному розвитку процес гуманізації і гуманітаризації вищої освіти в Україні, відбувався під впливом європейських ідей Відродження та Реформації, тому він мав деякі спільні ознаки із тогочасною європейською освітою

Проаналізуємо дещо детальніше особливості згаданого процесу, що межує із

заснуванням перших вишів на території України.

З часів Київської Русі на теренах нинішньої України не існувало закладів вищої освіти як таких. При монастирях та митрополичій кафедрі діяли лише вищі студії з філософії та богослов'я. Спеціалізовані заклади вищої освіти – вищі школи (ВШ) – в Україні з'явилися досить пізно. Поступу вищої освіти й заснуванню на українських землях ВШ за зразком західно-європейським значно зашкодили монголо-татарська навала, тривала відсутність власної держави, поступова асиміляція української еліти Польщею [1, с. 225].

Звісно, що зазначені обставини на той час, не сприяли розвитку гуманізації і гуманітаризації вищої освіти України. Однак, були і позитивні тенденції цього історичного періоду. За надто суперечливих обставин, у тривалому протистоянні авторитаризмом і деспотією, відбувалося поступове повернення вітчизняної вищої освіти до гуманізації і гуманітаризації [3, с. 30].

Так, одним із позитивних факторів стало те, що упродовж XVII-XVIII ст. на території України виник та набув поширення братський рух. Освітня діяльність братств була гуманістичною за змістом. Тривалий час братчики виступали важливим інститутом у боротьбі українців за свої національні та релігійні права, прагнули розвивати систему освіти. Важливим центром цього руху було Львівське Успенське Ставропігійське братство. У 1585 р. при ньому було засновано Львівську братську школу. Згодом аналогічні національні освітні заклади було відкрито і в інших містах України [3, с. 31].

Іншою позитивною тенденцією стало заснування перших закладів вищої освіти на теренах України. Значного розвитку набули Вищі студії, що були започатковані в XVII ст. в Острозі. У 1576 р. князь Костянтин Василь II Острозький (1526–1608) заснував Острозьку греко-слов'яно-латинську школу (академію), яка стала першим національним закладом вищої освіти. За прикладом школи в Острозі з'являються аналогічні школи і у інших містах. Цей процес завершився реформою вищої освіти, тоді ж на основі злиття Київської з Лаврською, київським митрополитом Петром Могилою, було утворено колегіум, згодом – Києво-Могилянська академія. За її зразком православні колегії були засновані в Чернігові, Переяславі та Харкові [5, с. 124].

Важливе місце в процесі гуманізації і гуманітаризації вищої освіти України



даного періоду також належить і освітнім закладам, що існували на території Запорізької Січі. В них було сформовано особливі підходи щодо розвитку гуманістичних засад національної освіти та виховання, які в історії педагогіки отримали назву козацька педагогіка.

Визнана роль у розвитку гуманізму вітчизняної вищої школи серед вітчизняних освітніх закладів XVII-XVIII ст. належить Києво-Могилянській академії. Її фундатором був Київський митрополит Петро Могила, який у 1632 р. заснував Києво-Братську колегію. За часів свого існування Київська академія мала різні назви: Києво-Могилянська, Могилянсько-Мазепинська та Могило-Заборовська [4]. За її зразком православні колегії були засновані в Чернігові, Переяславі та Харкові.

Наприкінці XVII ст. – на той час Україна перебувала вже у складі Російської імперії – статус Києво-Братського колегіуму як вищого навчального закладу підтверджено царськими грамотами. Академія була всестановим навчальним закладом гуманітарного спрямування. Тут вивчалися мови, особливого значення надавалося латині, яка була тоді мовою європейської освіти й науки. Нею ж читалися всі ін. курси – поетики, риторики, філософії й богослов'я.

У середині XVIII ст. провідні громадські діячі, вчені українського суспільства не раз порушували перед царським урядом питання про відкриття в Гетьманщині університету в Києві на основі академії за умови, що звідти будуть виведені ченці, або ж в інших містах – Чернігові й Переяславі (нині Переяслав-Хмельницький). Проте, Російська імперія штучно стримувала поступ вищої освіти на українських землях.

XVII-XVIII ст. – це період стрімкого розвитку гуманістичної складової у системі вищої освіти на території Західної Європи.

В університетах активно починають вивчати природничі науки, багато закладів вищої освіти переходять на викладання навчальних дисциплін національними мовами, в Європі виникають спеціальні вищі заклади освіти: військові, лісові, сільськогосподарські, педагогічні та інші [5, с. 121-122].

Означені процеси мали певні особливості на території України.

У XVIII ст. значний вплив на розвиток гуманізації і гуманітаризації вищої освіти України мала творчість українського філософа, гуманіста, письменника та педагога Григорія Савича Сковороди (1722-1794). Філософ досліджував

проблеми соціальної нерівності людей та займався пошуками шляхів до людського щастя. Його творчість проінформована гуманістичними ідеями людської рівності, критикою паразитизму, любов'ю до людей праці, пошуком шляхів гармонійного розвитку особистості [5, с. 18].

Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. гуманістичні ідеї у вищій освіті вперше розробляють й вітчизняні педагогічно-науковці. Серед них визначне місце належить відомому педагогу, освітньому діячу та правознавцю Іллі Федоровичу Тимківському (1773-1853). У своїй педагогічній діяльності вчений велику увагу приділяв гармонійному розвитку підростаючого покоління [6, с. 48].

Утвердженню гуманістичних ідей у вітчизняну освіту сприяла й педагогічна діяльність Тараса Григоровича Шевченка (1814-1861). Кобзар відводив особливе місце народній педагогіці, вивченню рідної мови та її викладанню.

Прогресивні, гуманістичні педагогічні ідеї висловлював Іван Франко (1856-1916). У багатьох своїх творах він обґрунтовував думки про те, що «школа має бути національною за формою та змістом, виховання повинне ґрунтуватися на народній педагогіці, житті і традиціях народу, на засвоєнні загальнолюдських цінностей через оволодіння національною культурою рідного народу, бути творенням та удосконаленням нації, виконувати провідне завдання – формування українця, основними рисами якого виступають свідомий патріотизм, висока моральність, хазяйновитість, освіченість, професіоналізм, фізична й естетична досконалість, витривалість, підприємливість та ініціатива; інтернаціональне виховання не може бути без національного» [3, с. 98].

У педагогічній спадщині А. Макаренка (1888-1939) та В. Сухомлинського (1918-1970) гуманістичні ідеї є провідними [7, с. 25]. Василь Олександрович писав: «Дійсна гуманність педагогіки полягає в тому, щоб зберегти радість, щастя, на які має право дитина» [7, с. 98].

Отже, втілення у сферу освіти людяності, гуманності – важлива умова розвитку українського суспільства на гуманістичних засадах. Нові цінності у вихованні вимагають нової побудови навчально-виховного процесу, нової логіки, нової технології.

Утвердженню гуманістичних ідей у вітчизняну освіту сприяла й педагогічна діяльність Тараса Григоровича Шевченка (1814-1861). Кобзар відводив особливе місце народній педагогіці, вивченню рідної мови та її викладанню.

Гуманістичні погляди в освіті активно розвивали вітчизняні педагоги С. Русова. (1856–1940), Г. Ващенко (1878–1967) та багато інших філософів, педагогів, психологів.

На рубежі XIX–XX сторіч виникають концепції освіти і виховання, які заклали в Західній Європі і США якісно нову теоретичну базу розвитку гуманістичної педагогіки. З'являється ряд нових ідей і течій гуманістичного напрямку (Р. Кузіне і С. Френе – Франція; Р. Штайнер – Німеччина; М. Монтессорі – Італія; А. Дейл і Б. Рассел – Англія; А. Маслоу, К. Роджерс – США). Всі вони в сукупності отримали назву реформаторської або гуманістичної педагогіки.

Значний інтерес для розуміння генези гуманістичної освіти у нашому дослідженні мають гуманістичні ідеї американських психологів А. Маслоу, В. Франкла, К. Роджерса [5], суть яких полягає в тому, щоб створити умови для вільного розвитку особистості, щоб всі внутрішні переживання, внутрішній світ співпадали із зовнішнім станом особистості, щоб особистість не вела внутрішньої боротьби із собою щодо необхідності в конкретному соціальному середовищі поступитися своїми цінностями, своїми принципами заради виживання. Людина повинна бути конгруентною, тобто те, що вона відчуває всередині, мала б можливість виражати це зовні, не скриватися під масками, не виконувати будь-яких ролей.

Вища освіта в Україні у XIX – на початку XX ст. розвивалася відповідно до освітньої політики урядів тих держав, до складу яких входили її територія. Політичні, соціально-економічні та національно-культурні потрясіння цього періоду, а саме: Перша і Друга світові війни та інші локальні конфлікти внесли істотні корективи щодо розуміння сутності класичних концепцій гуманізму у вищій освіті України.

Процес гуманізації і гуманітаризації вищої освіти України після Другої світової війни також як і у попередні періоди, був зумовлений політичними, ідеологічними, соціально-економічними обставинами.

Система вищої освіти України зазнала активної реорганізації у повоєнний період, і випускники саме цього періоду забезпечили підготовку тогочасних висококваліфікованих фахівців, які розбудували господарство країни, працюючи на керівних та виконавських посадах. Головним завданням вищої школи, проголошувалася підготовка висококваліфікованих кадрів.

Не сприяла гуманізації вищої освіти й тогочасна політика урядовців. Так, М. Хрущов (1959 р.) своїй доповіді, наголосив на перебудові вищої школи через наближення її до промислового і сільськогосподарського виробництва, що передбачало політехнізацію вищих навчальних закладів.

В історії педагогіки є численні відомості про особливості вищої освіти України у 80-х роках XX століття у яких побіжно згадано й про гуманізацію і гуманітаризацію вищої школи. Кінець 80-х років XX століття характеризувався децентралізацією та частковою демократизацією системи вищої освіти, гуманізацією процесу навчання, частковою його індивідуалізацією [5].

У післявоєнний період і до кінця 1980-х рр. система освіти в Україні зазнавала різних змін і реформ також залежно від рішень комуністичного партійного керівництва.

Постановою ЦК КПРС «Основні напрями перебудови вищої та середньої спеціальної освіти в країні» (1987) акцентувалась увага не стільки на досягненнях радянської системи вищої освіти, скільки на недоліках, проблемних питаннях. Зокрема, наголошувалось, що поряд із провідними ВНЗ країни – університетами є значна кількість ВНЗ, які не забезпечують якісну теоретичну і практичну підготовку випускників. Ні яку гуманізацію і гуманітаризацію вищої освіти у цей період навіть і не згадувалося.

Пізніше (1988), головні ідеологи КПРС (М. Горбачов, Є. Лігачов) визнали наявність системної кризи, що охопила всі державні сфери, у тому числі – вищу освіту. Постає потреба негайних змін. Гуманізація і гуманітаризація системи вищої освіти, на їх думку, мала змінити ситуацію: посилити статус вищої освіти, а також створити систему підготовки всебічно-розвиненої особистості радянського фахівця.

Всесоюзний з'їзд працівників народної освіти (Москва, 20–28 грудня 1988 р.) став черговою спробою залучити громадськість до процесів реформи. Внаслідок чого, у Резолюції було відображено шляхи реалізації принципів гуманізації і гуманітаризації вищої освіти.

Період XX століття також був переломним для гуманізації і гуманітаризації вітчизняної вищої освіти. Поступово було знівлено, створений радянською пропагандою міфічний «ореол прогресивності» фізики, хімії і решти природничих наук. Тому, майже одразу, після відновлення незалежності України, розроблення Державної національної програми «Освіта: Україна XXI століття» та

інших державних програм, було вироблено курс на гуманізацію системи освіти, яка мала сприяти формуванню й розвиткові духовної культури зростаючого покоління та запобігти його деструктивному впливу на природне середовище. З початку 90-х років ХХ гуманістичний підхід до освіти розглядається в цьому і подальших державних документах і як можливість подолання головних хиб старої (радянської) школи (її знеособлення, зневаги до суб'єктів навчального процесу).

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття значно активізувалася необхідність реформ в сфері вищої освіти, пов'язана з новими соціальними умовами, з переходом до нового, постіндустріального типу цивілізації, що викликало необхідність синхронізувати процеси розвитку освіти з загальними тенденціями розвитку людського суспільства. Тож пріоритетними напрямками реформування вищої освіти, визначено гуманізацію, гуманітаризацію, фундаменталізацію, індивідуалізацію, інноваційний характер освіти, демократизацію; інноваційний менеджмент у сфері освіти, міжнародну інтеграцію у сфері освіти та ін. Відповідно, реформування вищої освіти в країні провадиться з урахуванням вимог Міжнародної стандартної класифікації занять (МСКЗ, ISCO–88), Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО, ISCED–97), Міжнародного стандарту якості серії ISO 9000 та європейських вимог, критеріїв і стандартів [8].

З другої половини ХХ століття в «розвинених країнах світу сформувався новий тип відносин між особистістю і суспільством, в основі якого є принцип гуманістики. Необхідною передумовою гуманістики європейського простору постає феномен комунікативно-гуманітарних відносин, виявляється громадська толерантність, яка стала також чинником повноцінної професійної життєдіяльності соціуму, насамперед, в освіті [9].

Нинішні університети повинні випускати не лише представника окремої професії, а, насамперед, громадянина – носія цінностей суспільства. Досягти цієї мети можна тільки через гуманізацію і гуманітаризацію вітчизняної вищої освіти [10].

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Підсумовуючи все вище наведене, доходимо таких висновків.

1. Генеза процесу гуманізації і гуманітаризації вітчизняної вищої освіти як соціальної інституції має конкретно-історичний характер нерозривно пов'язаний з розвитком індустріального суспільства. Упродовж певних історичних

періодів, головним завданням вищої школи стає підготовка фахівців для потреб суспільної практики. Гуманітаризація у змісті вищої освіти втрачає пріоритетність, набувають вагомості дисципліни, безпосередньо пов'язані з матеріальним виробництвом.

2. Об'єктивна необхідність реформування системи вітчизняної вищої освіти на межі 80–90-х років минулого століття сприяла тому, що її гуманізація і гуманітаризація вже розглядалася як один із засадничих принципів світогляду, до основи якого покладено переконання у безмежних можливостях особистості та її здатність до вдосконалення, до вимог особистої волі та захисту громадянських прав, у тому числі права на щастя.

3. Особливості генези гуманізації і гуманітаризації вищої освіти України полягають в тому, що до її основи покладено достатньо гострі і актуальні, в будь-який із проаналізованих історичних періодів, проблеми. Однак, кожна епоха висувала нові вимоги до вищої освіти людини, яка може активно діяти в конкретних культурно-історичних і соціальних умовах, що значно впливало на розуміння сутності гуманізації і гуманітаризації освітньої діяльності вишів.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні особливостей процесу гуманізації і гуманітаризації вищої освіти України у технологічному й методичному аспектах.

#### Список бібліографічних посилань

1. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання України, 2010. 520 с.
2. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*, 2001. № 2. С. 2–6; № 3. С. 2–8.
3. Пелех Ю.В. Теоретико-методичні засади формування ціннісно-сислової готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Вища освіта України*, 2008. № 3 (дод. 2), т. 1. С. 362–369.
4. Пашенко Д.І. Генезис гуманістичних ідей у педагогіці. Київ: Науковий світ, 2001. 278 с.
5. Жадько В.А. Філософія як гуманістичний світогляд: наукова монографія. Запоріжжя: Новий Світ-2000, 2019. 200 с.
6. Дебич М.А. Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі ХХІ століття. *Вища школа*, 2011. № 5/6. С. 47–55.
7. Сухомлинский В.А. О воспитании совести: [Из кн. «Как воспитать настоящего человека»]. *Педагогика*, 1995. № 4. С. 49–51.
8. Десятов Т.М. Стратегії та інноваційні технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах непередбачених викликів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*, 2020. № 2. С. 1–9.
9. Гончаренко С.У. І все-таки – гуманітаризація. *Педагогіка і психологія*, 1995. № 1. С. 3–7.
10. Єфремова Н.Ф., Мальяр Н.І. Методологічні аспекти гуманізації вищої освіти в Україні. *Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти: Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-методичної конференції*. Харків, 2000. С. 38–44.

11. Аристотель. Политика. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 4. С. 759–779.
12. Часова К.С. Гуманізація освіти в Україні: теоретичний аналіз. Педагогічний процес: теорія і практика, 2013. Вип. 4. С. 194–201. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2013\\_4\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_23)

#### References

1. Kremen, V.G. (2010). Philosophy of anthropocentrism in the educational space. Kyiv: Knowledge of Ukraine. 520 p. [in Ukr.].
2. Goncharenko, S.U., Malovani, Yu.I. (2001). Humanization and humanization of education. *The Way of Education*, 2: 2–6; 3: 2–8 [in Ukr.].
3. Pelekh, Yu.V. (2008). Theoretical and methodological principles of formation of value-semantic readiness of future teachers for professional activity. *Higher education in Ukraine*, 3(1, add. 2): 362–369 [in Ukr.].
4. Pashchenko, D.I. (2001). Genesis of humanistic ideas in pedagogy. Kyiv: Scientific World. 278 p. [in Ukr.].
5. Zhad'ko, V.A. (2000). Philosophy as a humanistic worldview: a scientific monograph. Zaporozhye: New World-2000. 200 p. [in Ukr.].
6. Debich, M.A. (2011). Humanization of the educational process in higher education in the XXI century. *High School*, 5/6: 47–55 [in Ukr.].
7. Sukhomlinsky, V.A. (1995). On the education of conscience: [From the book. "How to Raise a Real Person"]. *Pedagogy*, 4: 49–51 [in Ukr.].
8. Desyatov, T.M. (2020). Strategies and innovative technologies for organizing the educational process in higher education institutions in the face of unforeseen challenges. *Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Pedagogical Sciences Series*, 2: 1–9 [in Ukr.].
9. Goncharenko, S.U. (1995). And yet - humanization. *Pedagogy and Psychology*, 1: 3–7.
10. Efremova, N.F., Malyar, N.I. (2000). Methodological aspects of humanization of higher education in Ukraine. *Humanization and humanitarianization of higher technical education: Proceedings of the All-Ukrainian scientific-methodical conference*. Kharkiv. 38–44.
11. Aristotle (1983). *Politics. Works: in 4 vol.* Moscow: Thought. Vol. 4: 759–779 [in Rus.].
12. Chasova, K.S. (2013). Humanization of education in Ukraine: theoretical analysis. *Pedagogical process: theory and practice*, 4: 194–201. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2013\\_4\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_23) [in Ukr.].

#### EVSOVYCH Roman

Candidate of the Department of Pedagogy, Educational Management and Social Work,  
Rivne State University of the Humanities

### HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE GENESIS OF HUMANIZATION AND HUMANITARIZATION OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE

**Summary.** Introduction. The scientific and pedagogical substantiation of this process, conditioned by the historical circumstances of social development, is highlighted, and its dynamics in the historical and pedagogical retrospective is analyzed.

**Goal.** To substantiate the peculiarities of the genesis of humanization and humanization as a single process of development of higher education and its factual argumentation in specific historical circumstances as one of the main principles of worldview.

**Originality.** The results of the author's descriptive-analytical study of the genesis of humanization and humanization of higher education in Ukraine in the period from ancient times to the present are analyzed.

**Methods.** A set of theoretical methods is used: search and bibliographic, systematization and classification; terminological analysis and operationalization of concepts; historical-comparative, historical-chronological, problem-searching, generalization, prognostic, scientific identification.

**Results.** It is proved that each epoch put forward new requirements for higher human education, which significantly influenced the understanding of the essence of

humanization and humanization of educational activities of universities in specific cultural, historical and social conditions.

It is investigated that since the founding of the first higher educational institutions, in the genesis of humanism as a fundamental and paradigmatic essence of higher education there have been positive and negative trends that should be taken into account in higher education in Ukraine today.

**Conclusion.** The peculiarities of the development of the genesis of humanization and humanization of domestic higher education are proved and its factual argumentation in concrete-historical circumstances as one of the basic principles of world outlook is characterized. Leading socio-pedagogical trends of modern educational transformations.

**Keywords:** harmonious development; genesis; humanism; humanization and humanization of education; humanistic ideas; education; higher education; educational process; education reform.

Одержано редакцією 24.04.2021  
Прийнято до публікації 16.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-130-136

ORCID 0000-0003-1228-3303

#### ГАЛАЙКО Юлія Анатоліївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри геометрії і алгебри,  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара  
e-mail: tigrjul175@gmail.com

УДК 378.091.313:[378.018.8.011.3-051-021.66:51](045)

### ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуті теоретичні результати дослідження щодо виявлення впливу проектної діяльності на розвиток методичної компетентності майбутнього вчителя математики у процесі магістерської підготовки.

Виділені умови, що забезпечують формування методичної компетентності майбутнього

вчителя математики в умовах магістратури на основі проектного навчання математики. Акцентовано увагу, що для формування методичної компетентності доцільним є використання практико-орієнтованих та дослідницьких проектів, що сприяють розвитку здатнос-

ті до розв'язання завдань майбутньої професійної діяльності.

У контексті останнього особливої ваги набуває той факт, що проектні технології створюють умови, які сприяють вдосконаленню мотиваційного, когнітивного, прагматичного, професійно-особистісного та рефлексивних компонентів методичної компетентності майбутніх вчителів математики, що в цілому й забезпечує позитивну динаміку у її розвитку.

**Ключові слова:** методична компетентність; компетентнісний підхід; проектні технології; майбутній вчитель математики.

**Постановка проблеми.** Впровадження сучасної парадигми вищої професійної освіти України, яка орієнтована на розвиток потреби особистості, на зміни в галузі економіки, політики, що відбуваються в державі, обумовлюють необхідність реформування структури та змісту підготовки фахівців взагалі та педагогічної освіти зокрема.

Особливої ваги у цьому аспекті набуває той факт, що ключова роль в процесі модернізації освіти належить кваліфікованим компетентним педагогам, які забезпечують не лише здатність адаптації до динамічних змін, а й спроможність ініціювати та впровадити ці зміни, розв'язувати стандартні та проблемні завдання шляхом опанування методичною грамотністю.

У цьому контексті актуалізується підготовка майбутнього вчителя математики тому, що від «його здатності якісно й ефективно здійснювати освітній процес з математики залежить рівень математичної підготовки молодого покоління, що є індикатором готовності суспільства до соціально-економічного розвитку» [1, с. 295]. Не менш важливим є усвідомлення динамічного розвитку математики як фундаментальної науки і як шкільного предмету, що в свою чергу потребує компетентних вчителів математики, які зможуть творчо конструювати та реалізовувати власну методичну систему, що забезпечить ефективне опанування шкільного курсу математики. У цьому контексті доцільним, на наш погляд, є розробка й активне застосування проектних технологій як чинника розвитку методичної компетентності майбутніх вчителів математики в умовах магістратури у ЗВО і тим самими актуалізується тема дослідження.

Аналіз наукових джерел і педагогічного досвіду з проблеми дослідження обумовив виявлення низки суперечностей, які мають місце в сучасній системі магістерської підготовки майбутніх вчителів математики у ЗВО:

– між потребою сучасної школи у фахівцях з високим рівнем методичної компете-

тності та стереотипним уявленням щодо її вирішення в процесі магістерської підготовки;

– між переважанням традиційних методів та засобів методичної підготовки майбутніх вчителів математики в умовах магістерського середовища та необхідністю оновлення компонентів навчання з урахуванням можливостей сучасних проектних технологій, методик та прийомів, адаптуючи їх до різноманітних педагогічних ситуацій;

– між новітніми теоретичними розробками психолого-педагогічних наук щодо розвитку математичної компетентності в сфері самостійної пізнавальної діяльності студентів магістратури та її конструювання в систему методичних знань майбутнього вчителя математики на основі проектної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проведений аналіз літературних джерел з проблеми дослідження засвідчив науковий інтерес до таких понять як методична компетентність майбутнього вчителя математики, методична підготовка студентів в умовах магістерського середовища у ЗВО, проектний підхід та прийоми педагогічного проектування в організації самостійної діяльності студентів ЗВО, педагогічні умови для ефективного застосування проектних технологій в дослідницькій діяльності, що знайшло відображення у наукових працях із різних галузей знань: педагогіки, психології, методики навчання математики тощо.

Зокрема, щодо поняття «методична компетентність майбутнього вчителя математики», то розкриття його змісту у науковій літературі представлено різними підходами, а саме:

– динамічна комбінація методичних знань, умінь, навичок, певного методичного досвіду, які необхідні для ефективного формування математичної компетентності в учнів (В. Ачкан, Т. Годованюк, Є. Лодатко [1–3]);

– поєднання системи спеціально-наукових, психолого-педагогічних, дидактико-методичних знань, умінь й особистісного досвіду в їхньому застосуванні під час викладання математики (І. Акуленко, А. Кузьмінський, Н. Тарасенкова, В. Моторіна та ін. [4–6]);

– інтегральна професійно значуща характеристика особистості та діяльності вчителя, що обумовлює знання методологічних і теоретичних засад методики навчання математики, концептуальних основ, структури та змісту засобів навчання, розвиток технологічної грамотності (О. Матяш, С. Семенець, С. Скворцова, В. Швець та ін. [7–9]).

Ураховуючи, що тема нашого дослідження не обмежується розкриттям суті поняття «методична компетентність майбутнього вчителя математики» в умовах магістерської підготовки постає необхідність в пошуку шляхів оновлення компонентів навчання студентів з урахуванням можливостей сучасних проектних технологій та методик в організації самостійної пізнавальної діяльності у ЗВО.

Останнє обумовлює усвідомлення, що для успішної професійної діяльності майбутньому вчителю математики необхідно вміти досліджувати, проектувати організацію навчально-виховного процесу, моделювати і втілювати в життя соціально важливі проекти, знаходити нестандартні підходи у вирішенні професійних завдань. Саме тому виникає потреба у навчанні майбутнього вчителя математики прийомам педагогічного проектування в контексті розвитку його методичної компетентності.

Питання проектних технологій у розвитку методичної компетентності студентів у ЗВО активно досліджувались зарубіжними вченими (Д. Дьюї, Д. Жак, У. Кіпатрик, Є. Коллінх, Д. Фрід та ін.). Теоретичні й концептуальні положення проектних технологій в українській педагогіці досліджують С. Петровський, Н. Гордєєва, Н. Борисова, О. Коваленко, О. Пехота, С. Сисоєва та ін. [8; 10]

Проте не зважаючи на велику увагу наукової спільноти до проблеми формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики в процесі підготовки у ЗВО взагалі та магістратурі зокрема залишаються неохопленими питання щодо виявлення впливу проектних технологій на динаміку цього процесу.

**Метою** статті є розвиток методичної компетентності майбутнього вчителя математики в процесі реалізації проектних технологій в умовах магістерського середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Проведений контекст-аналіз з проблеми дослідження засвідчує, що питання якісної професійної підготовки вчителя математики завжди були актуальними в педагогічній науці та практиці.

Водночас поняття якості освіти поглиблюється, наповнюється новим змістом на основі домінування особистісно-орієнтованої, компетентнісної, інтегративної та інноваційної освітніх парадигм, реформування загальної середньої освіти, реалізації Концепції Нової української школи, впровадження в освітній процес інноваційних технологій та засобів навчання тощо. Останнє обумовлює не прос-

то орієнтацію студентів у ЗВО на готовність до успішної діяльності, а до діяльності в сучасних умовах динамічних змін, як у світі технологій, так і в розробці нового у сфері власних професійних інтересів. Особливої уваги у цьому аспекті набуває здатність майбутніх фахівців успішно діяти в умовах відсутності в знаннєвій базі готових алгоритмів щодо раціонального вирішення певних проблем на засадах нестандартного творчого мислення в процесі професійно-педагогічної діяльності, яка й обумовлює рівень методичної компетентності майбутнього вчителя математики.

Доцільним є урахування, що формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики в умовах магістерського середовища тісно пов'язане із засвоєнням студентами структурних складових математики, серед яких математичні поняття, алгоритми, теореми, різноманітні типи задач, змістові напрями математики, методика конструювання та аналізу уроку з математики тощо. При цьому, існує думка, що процес набуття майбутнім вчителем методичної компетентності та оволодіння нею на новому рівні є складним, довготривалим та поетапним, оскільки впродовж професійного становлення фахівця містять наступні фази:

- початкове становлення як накопичення новоутворень у компонентах методичної компетентності;

- формування як управління викладачем процесом новоутворень у кожному із компонентів методичної компетентності;

- первинне функціонування як усвідомлене накопичення кожним здобувачем освіти суб'єктивного досвіду пізнання, опанування практичними навичками, цінностями поведінкових компонентів;

- розвиток як самокерований, усвідомлений студентом процес накопичення суб'єктивного досвіду та його реалізація у практичній діяльності [4].

Усі вище зазначені аспекти можливо реалізувати завдяки здійсненню наскрізної методичної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах магістерського середовища відповідно до специфіки виокремлених фаз та виділення певних умов, що її забезпечують.

Останнє передбачає актуалізацію певних умов, що забезпечують формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики, до яких винесено:

- усвідомлення мети магістерської підготовки здобувачами вищої освіти;

- ґрунтовні знання в галузі предмета навчання (математика): дисципліни професійної підготовки «Методика навчання математики» як опорна дисципліна методич-



ного спрямування та інші, що корелюють з нею; педагогічна практика; науково-дослідна діяльність;

– вільне володіння широким спектром окремих методів, прийомів проектування організації навчального процесу, розуміння принципів, концептуальних ідей, що закладені в конкретних технологіях навчання та впровадження інновацій в процес навчальної діяльності студентів магістратури;

– наявності умінь співвідношення логіки побудови системи навчальних методів, організації навчальної діяльності студентів в межах конкретної педагогічної технології з урахуванням реальних особистісних характеристик здобувачів вищої освіти, які їй обумовлюють коректний вибір відповідної технології;

– створення рефлексивно-освітнього середовища й спрямування традиційних та інноваційних форм, методів, засобів навчання на осучаснення та інтенсифікацію становлення методичної компетентності майбутніх вчителів математики знаннями певних методик і практичних прийомів щодо організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Отже, формування і розвиток методичної компетентності майбутнього вчителя математики в умовах магістерського середовища здійснюється в освітньому, науково-дослідницькому та виховному процесах, інтеграція яких підвищує якість професійної підготовки у ЗВО. Водночас, важливим є урахування, що методична компетентність включає в себе різні складові, у тому числі й особистісні, серед яких:

– комунікативні якості (комунікабельність, здатність до співробітництва, вміння вести діалог та інше);

– персональні якості особистості (самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до справи, вміння доводити його до кінця, вміння постійно навчатися та оновлювати знання);

– якості мислення (гнучкість, абстрактність мислення, системне та експертне мислення).

Саме тому, застосування проектного підходу в методичній підготовці здобувачів освіти значною мірою забезпечує розвиток особистісної складової за рахунок широкого спектру дослідницьких пошукових та проблемних методів, що дозволяє здійснити розробку проблеми цілісно, з інтеграцією знань із різноманітних галузей знань, з урахуванням впливу різних факторів та умов для її вирішення. Щоб домогтися такого результату необхідно вміти самостійно мислити, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів розв'язання

проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [7, с.120]. У цьому контексті найбільші перспективи належать методу проектів.

Метод проектів (проектна технологія) завжди спрямована на самостійну діяльність здобувачів вищої освіти – індивідуальну, парну, групову, яку вони виконують протягом певного часу, і надає кожному учаснику можливість для розвитку власних пізнавальних інтересів, стимулює вміння самостійно конструювати, вдосконалювати методичну компетентність та орієнтуватись в інформаційному просторі.

Для ефективного застосування проектних технологій у формуванні методичної компетентності майбутнього вчителя математики в умовах магістерського середовища доцільним є дотримання певних педагогічних умов, а саме:

– магістранти повинні усвідомлювати теоретичну і практичну значущість поставлених завдань в контексті їх професійного розвитку;

– проекти мають бути пов'язані з майбутньою професійною діяльністю і мати практичну значущість;

– чітка регламентація етапів виконання проектів;

– встановлення обсягу та змісту самостійної роботи кожного учасника проекту;

– застосування дослідницьких методик як обов'язкова умова;

– конкретно визначена суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників проекту;

– форми та методи конкретно повинні бути методично обґрунтованими та доведеними до студентів.

Зокрема, в науково-методичних дослідженнях можна виділити різні підходи до поняття «навчальний проект» (як дидактичний засіб; як діяльність або продукт діяльності; як модель розв'язання проблеми; як організаційна форма навчання тощо), але важливою спільною ознакою цього поняття можна вважати, що навчальний проект спрямований на опанування досвідом самостійної пізнавальної діяльності по створенню продукту і який дозволяє вирішити теоретичну або практично значущу проблему [9].

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може залежати від типу діяльності, яка домінує у проекті з чітким відображенням основних етапів цього процесу, а саме:

– постановка проблеми з конкретним визначенням завдань дослідження (організаційний етап);

– висування гіпотези та її апробація в безпосередній розробці проекту (діяльнісний етап);

– порівняння запланованих та реальних результатів, узагальнення, висновки (рефлексивний етап);

– корегування, оцінювання досягнутих ефектів (підсумковий етап).

У контексті нашого дослідження особлива увага спрямована на застосування навчально-методичних проектних технологій у підготовці майбутнього вчителя математики в умовах магістерської підготовки, що не лише дозволяє повніше розвинути у них професійні потреби й інтереси, а й актуалізувати процес формування певних проектних умінь.

Останнє досягається за рахунок особистісно-орієнтованого способу ефективної побудови навчальної діяльності студентів магістратури як раціонально виважене поєднання проблемного підходу, групових методів, рефлексивних, презентативних, дослідницьких та пошукових методик.

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що студенти магістратури залучаються до тих видів діяльності, які адекватні структурним компонентам методичної компетентності майбутніх учителів математики, а саме: мотиваційному, когнітивному, праксеологічному, професійно-особистісному, рефлексивному.

Зокрема, щодо мотиваційного компонента то його позитивна динаміка забезпечується мотиваційною готовністю майбутнього учителя до методичної діяльності, активністю навчальної діяльності та суб'єкт-суб'єктної рівно партнерської взаємодії викладача та магістранта.

Ефективність процесу розвитку когнітивної компоненти обумовлюється сукупністю теоретичних і методологічних дослідницьких знань, що не лише забезпечують фундаментальну підготовку студентів магістратури на високому методологічному рівні, а й стимулюють реалізацію процесуально-діяльнісного перебігу їхніх пізнавальних функцій, що обумовлюються особливостями майбутньої професійної діяльності.

Праксеологічна компонента та її розвиток обумовлюється системою концептуальних положень та технологічних складових, що акцентують увагу на таких характеристиках діяльності як якість, результативність, доцільність, ефективність, технологічність.

Професійно-особистісна компонента як сукупність аналітико-прогностичних, проєктивних, дослідницьких вмінь для аналізу та представлення результатів у вигляді завершених науково-дослідницьких розробок у сфері професійно-орієнтованої методичної компетентності.

Рефлексивна компонента як уміння застосовувати отримані знання, демонструвати методичні вміння і навички практичної діяльності в умовах магістерського середовища у ЗВО.

Розкриття суті структурних компонентів методичної компетентності обумовлює використання проектних технологій щодо встановлення інтеграційних зв'язків між навчальними дисциплінами, що передбачені освітньо-професійною програмою підготовки майбутніх учителів математики в умовах магістратури (математичний аналіз, алгебра і теорія чисел, геометрія, методика навчання математики, фізика, інформатика та ін.), що забезпечує не лише системність одержаних знань, а й надає реальну можливість підготуватись до проходження магістерської практики. Це можуть бути дидактичні проєкти лекційно-практичних занять, проєкт виховного заходу, мультимедійні презентації до авторських розробок.

Не менш важливою у цьому аспекті є підготовка і проведення засідань проблемної групи за участю викладачів математичних дисциплін ЗВО і студентів магістратури, на яких по-перше, розглядаються: індивідуальні проєкти щодо пошуку шляхів розвитку методичної компетентності майбутніх учителів математики; по-друге, пропонується створити навчально-методичний продукт від запропонованої ідеї до її втілення, що має певну новизну, практичну значущість, виконаний під керівництвом викладача і має перспективи для реалізації. Як варіант, тематика методичних проєктів, на думку проблемної групи, може бути такою:

1. Анімація з використанням координат.
2. Вектори у шкільному курсі алгебри.
3. Дослідження симетрії в природі.
4. Золотий переріз та числа Фібоначі.
5. Орнаменти. Рівняння орнаментів.
6. Періодичний рух більярдної кулі.
7. Практичне застосування діофантових рівнянь.
8. Чарівне число «Пі».

Виконання індивідуальних проєктів студентів завершується презентацією і захистом здобутих результатів, які апробуються магістрантами в ході проходження науково-дослідницької практики.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, підготовка студентів до проєктної діяльності в процесі виконання дидактичних проєктів дозволяє актуалізувати теоретичні знання з математики та методиці її викладання, активізувати пізнавальну діяльність магістрантів, форму-

вати позитивне ставлення до кар'єри вчителя математики, розширити спектр індивідуальних освітніх можливостей здобувачів вищої освіти.

Використання проектних технологій студентами при виконанні методичних проектів дозволяють орієнтувати магістрантів на неперервну реалізацію проектних навичок і тим самим забезпечують розвиток методичної компетентності майбутнього вчителя математики.

Активне застосування проектних технологій в навчальному процесі створює умови для вдосконалення мотиваційного, когнітивного, праксеологічного, професійно-особистісного та рефлексивних компонентів методичної компетентності, а також сприяють самостійності майбутніх вчителів математики та підвищують їх педагогічну майстерність.

Нагальною є проблема більш предметного розкриття педагогічної суті формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики в умовах магістерського середовища.

#### Список бібліографічних посилань

1. Годованюк Т.Л. Методична підготовка майбутніх учителів математики як педагогічна проблема. *Молодь і ринок*, 2019. №2(4). С. 295–302.
2. Ачкан В.В. Підготовка майбутніх вчителів математики до інноваційної педагогічної діяльності. Монографія. Київ: Маслак, 2018. 308с.
3. Лодатко С.О. Професійно-педагогічна підготовка викладача вищої школи в умовах освітніх змін: соціокультурний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 2009. Вип. 25. Ч.3. С. 3–10.
4. Акуленко І.А. Особливості компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2013. Вип.122. С. 58–66.
5. Кузьмінський А.І., Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. 320 с.
6. Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. Методичне компетентності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики. *Вища освіта України*, 2011. №3. С. 53–66.
7. Матяш О.І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії: монографія. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2013. 450 с.
8. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. 2011. 320 с.
9. Мартиненко О.В., Ковтун Г.І. Формування педагогічної компетентності вчителя математики та економіки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. №1(35). С. 334–343.
10. Любчак Н.М. Проектні технології: сутність та особливості використання в навчальному процесі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2014. Вип.122. С. 144–150.

#### References

1. Godovanyuk, T.L. (2019). Methodical training of future teachers of mathematics as a pedagogical problem. *Youth and the market*, 2(4): 295–302 [in Ukr.].
2. Achkan, V.V. (2018). Preparation of future mathematics teachers for innovative pedagogical activity. Monograph. Kyiv: Maslakov. 308 p. [in Ukr.].
3. Lodatko, Ye.A. (2009). Professional and pedagogical training of a high school teacher in terms of educational changes: socio-cultural aspect. *Visnyk of Lviv University. Pedagogical Series*, 25(3): 3–10 [in Ukr.].
4. Akulenko, I.A. (2013). Features of competence-oriented methodical training of the future teacher of mathematics of profile school. *Proceedings. Series: Pedagogical sciences*, 122: 58–66 [in Ukr.].
5. Kuzminsky, A.I., Tarasenkova, N.A., Akulenko, I.A. (2009). Scientific principles of methodical preparation of the future teacher of mathematics. Cherkasy: ChNU Bohdan Khmelnytsky. 320 p. [in Ukr.].
6. Tarasenkova, N.A., Akulenko, I.A. (2011). Methodical competence in the system of professional training of the future teacher of mathematics. *Higher education of Ukraine*, 3: 53–66 [in Ukr.].
7. Matyash, O.I. (2013). Theoretical and methodical bases of formation of methodical competence of the future teacher of mathematics to training of pupils of geometry: monograph. Vinnytsia: Nilan Ltd. 450 p. [in Ukr.].
8. Sysoeva, S.O. (2011). Interactive technologies of adult learning: a textbook. Kyiv: NAPS of Ukraine, Institute of Pedagogical Education and Adult Education. 320 p. [in Ukr.].
9. Martinenko, O.V., Kovtun, G.I. Formation of pedagogical competence of a teacher of mathematics and economics. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1(35): 334–343 [in Ukr.].
10. Lyubchak, N.M. (2014). Project technologies: essence and features of use in educational process. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, 122: 144–150 [in Ukr.].

#### HALAYKO Yulia,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Geometry and Algebra Department,  
Olesaya Gonchar Dnipro National University

#### PROJECT TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS IN THE PROCESS OF MASTER'S TRAINING

**Summary.** The introduction of a modern paradigm of higher professional education, dynamic transformations in mathematics as a fundamental science and as a school subject require competent mathematics teachers who can creatively counter and implement their own methodological system that will ensure effective mastery of school mathematics. In this context, it is expedient, in our opinion, to develop and actively apply design technologies as a factor in the development of methodological competence of future mathematics teachers in terms of master's training.

The purpose of the article is to develop the methodological competence of the future teacher of mathematics in

the implementation of design technologies in a master's environment.

The methods. Theoretical (analysis, comparison, generalization, systematization of scientific and methodological sources) and empirical (substantiation and identification of optimal forms of educational and professional activities and communication of students, which determine their mastery of a variety of future professional functions and important social roles; development of personality-oriented technology) students who contribute to the provision of fundamental mathematical training, raising the level of their general culture as a prerequisite for democratization, humanization and humanization of education; observation and analysis of results).

*Conclusions. The formation of methodological competence is a process of purposeful inclusion of the future teacher of mathematics in methodical activity on the basis of project technologies during master's studies, which provides motivational and value attitude to this activity by developing readiness to organize educational and cognitive activities of students in mathematics lessons. Analysis and correction of the results of their own methodological activities, elaboration of the experience of other teachers.*

*Results. The analysis of scientific and methodological sources showed that at the stage of master's preparation due to the active use of design technologies students have the initial formation of methodological competence and its further development after graduation from the free economic zone in the professional activity of a mathematics*

*teacher. It is important to realize that the methodological competence of the future teacher of mathematics acts as a professional and personal characteristic that combines knowledge, skills, experience in solving educational and methodological tasks taking into account the needs, characteristics of students in accordance with the specifics of mathematical disciplines.*

**Keywords:** *methodical competence; competence approach; project technologies; future teacher of mathematics.*

Одержано редакцією 03.05.2021  
Прийнято до публікації 22.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-136-143

ORCID 0000-0001-9429-4035

### **МЕЛЬНИК Тарас Андрійович**

аспірант кафедри професійної освіти,  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі  
e-mail: tarac33@gmail.com

УДК 378.011.3-057.175]:004(045)

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНОГО SMART-СЕРЕДОВИЩА В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті оглядового характеру проаналізовані розвідки вітчизняних і зарубіжних науковців у дослідженні проблеми навчального Smart-середовища; виокремлені характерні підходи до його проектування, а також властивості та базові ознаки. Висвітлені ціннісні аспекти Smart-середовища як важливого елемента парадигми Smart-освіти. Оцінена перспективність проектування навчального Smart-середовища як складника концепції Smart-освіти в аспекті підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. Виявлені недоліки наявних підходів до проектування навчальних середовищ та запропонований комплекс заходів, спрямованих на зменшення суб'єктивного впливу викладача на процедуру оцінювання знань і вмінь студентів, які сприятимуть удосконаленню поточних стратегій проектування навчальних Smart-середовищ в Україні та за кордоном. Зафіксовані в цій розвідці результати дослідження становлять інтерес для широкого кола стейкхолдерів вищої школи, зокрема у сфері професійної освіти, діяльність яких сфокусована на пошуках шляхів модернізації освітнього процесу з урахуванням викликів та вимог часу.*

**Ключові слова:** *професійна освіта; професійна підготовка; Smart-освіта; Smart-парадигма; Smart-засоби; середовище навчання.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Зміст та ціннісні орієнтири вищої освіти невпинно еволюціонують: історичний відтинок кінця ХХ – початку ХХІ ст. ознаменував виокремлення та дослідження низки фундаментальних концепцій (ІКТ, e-learning m-learning та u-learning), а також зумовив виникнення діджиталізованого освітнього ландшафту в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, який означив новий напрям у навчанні – Smart-

освіту. Постійна видозміна є однією з ознак іманентності навчання. Завдяки досягненню високого рівня науково-технічного прогресу також були створені умови для залучення широкого кола вчених до міжнародної наукової спільноти. Це стало можливим унаслідок збільшення кількості наукових фахових видань, інших альтернативних платформ для публікації даних, значну роль у виникненні яких, поза сумнівом, відіграв Інтернет. Від дати першого випуску Philosophical Transactions of the Royal Society друкованих та електронних видань стало так багато, що сучасні науковці не завжди спроможні опрацювати доступні колосальні обсяги інформації навіть з урахуванням формування вузько-спеціалізованого дослідницького поля. Розширена доступність наукового інформаційного простору є однією з базових умов поетапної модернізації освітнього процесу. Безперечно, успішність проектування та функціонування навчальних Smart-середовищ у ЗВО значною мірою зумовлена й економічним і соціальним складниками, проте раціональний підхід до вивчення зарубіжного досвіду може посприяти формуванню освітнього запиту, теоретична обґрунтованість якого вможливить залучення необхідної фінансової підтримки та означить подальший інноваційний вектор розвитку.

Попри ефективність та швидкодію наукової комунікації у вітчизняній спільноті, за підсумками опрацювання матеріалів, можна сказати, що концептуальні засади та аспекти проектування навчальних

Smart-середовищ у сфері української вищої освіти залишаються недостатньо висвітленими, тому **метою статті є** систематизація наявних результатів досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців задля актуалізації нових відомостей щодо розуміння проблеми навчального Smart-середовища у площині вищої школи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Концептуальні засади впровадження Smart-парадигми є предметом дослідження Р. Гуревича, В. Воронкової, Т. Сергієнко, М. Сапогова та ін.; осмислення зарубіжного досвіду практичних аспектів реалізації SMART-освіти знаходить відбиття у працях Л. Корсунської, А. Василенко та інших.

Підвищений науковий інтерес викликають розвідки таких вітчизняних дослідників, як М. Кадемія, М. Коваль, Я. Балабан, та М. Рогоза, оскільки їхні напрацювання частково присвячені питанню реалізації Smart-середовища. З-поміж зарубіжних учених необхідно відзначити доробок тих, хто, перш за все, досліджував сутність і принципи Smart-освіти (Z. Zhu, S. Jang, M. Ki, J-S. Jeong та ін.), а також теоретико-методологічні підходи у проектуванні навчальних Smart-середовищ або ж Smart Learning Environments (SLE): J. Spector, R. Huang, M Chang, N. Chen та інші.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В аспекті реалізації курсів, орієнтованих на застосування гаджетів, Smart-освіта характеризується як навчальна парадигма, яка вможливає набуття студентами знань і навичок завдяки впливу низки факторів, одним з яких є наявність оснащених відповідними технологіями і засобами навчальних аудиторій, що сприяють підвищенню користі навчання, оптимізують процес отримання та синтезу знань [1]. Подібне судження підводить до проблеми існування певних середовищ, які можуть концентрувати в собі інноваційні педагогічні підходи та технічну оснащеність у межах поняття "Smart-класи". Базова концепція Smart-класів детальніше описана у працях [2–4] та публікаціях багатьох учених, проте матеріалізацію середовища на практиці доцільно розглядати як поле широкої варіативності. Іноземні дослідники припускають, що призначенням структурної впорядкованості Smart-освіти є опис її базових елементів в оптимізованому з технічного погляду середовищі, яке має сприяти розвитку інноваційності і творчості, а також забезпечувати персоналізацію навчання [5]. На відміну від традиційної освітньої парадигми, у ході реалізації Smart-освіти роль викладання в навчальному процесі видозмінюється, оскільки викладач, перш за все, відстежує залучення студентів до процесу пізнання, налагоджує індивідуальну та групову роботу за-

мість того, аби виступати посередником між знаннями і здобувачами знань.

Науковці [6] визначають навчальне Smart-середовище (Smart Learning Environment – SLE) як простір для навчальної діяльності, у якому можна визначити особливості здобувачів знань, забезпечуючи освітній процес відповідними ресурсами та інструментами інтерактивної взаємодії; автоматично фіксувати процес та оцінювати результати навчання. Також дослідники стверджують, що технології хмарного обчислення та Інтернету речей (Internet of Things) мають бути інтегровані в навчальне Smart-середовище.

Запропоновані Дж. Спектором (J. Spector) характеристики цього технологічно збагаченого навчального середовища охоплюють:

- навчальну підтримку, яка відображається в забезпеченні всіма необхідними інструментами та знаннями в ході виконання завдань;
- вільний доступ до знань з можливістю додавати чи змінювати інформацію;
- контекстний підхід;
- рефлексію та зворотний зв'язок [7].

До зазначених характеристик може додаватися також і користувацький інтерфейс [8], представлений доступністю користувацьких налаштувань. Перелік характеристик середовища Smart-навчання може змінюватися з урахуванням галузевої специфіки, поставленої мети та програмних результатів навчання. Варто враховувати функціональні можливості обраної чи власноруч створеної онлайн-платформи, а також наявність відповідних Smart-засобів (найбільш поширеними в Україні можна вважати смартфони і планшети).

Проте існують й інші погляди на характерні риси навчального Smart-середовища. Відповідно до загальних критеріїв також можуть бути згадані й такі ознаки, пов'язані безпосередньо з пристроями [9]: а) один з пристроїв має знаходитись поряд зі здобувачем знань; б) вони мають урахувати локацію, контекст і культурні особливості процесу навчання; в) пристрої збагачують локацію і контекст, надаючи додаткову інформацію, пов'язану з оцінюванням, віддаленою співпрацею, керуванням учнями, зворотним зв'язком; г) має бути можливість відстежування прогресу та надання необхідної аналітичної інформаціїстейкхолдерам тощо.

На думку Н. Лоренцо і Р. Галлона (N. Lorenzo, R. Gallon), віртуальні середовища навчання перетворюються на навчальні Smart-середовища завдяки появі нового розуміння персоналізованого процесу формування знань, оскільки автори акцентують увагу на тому, що цінність знання полягає не у зберіганні, а системному поширенні на рівні взаємодії [10].



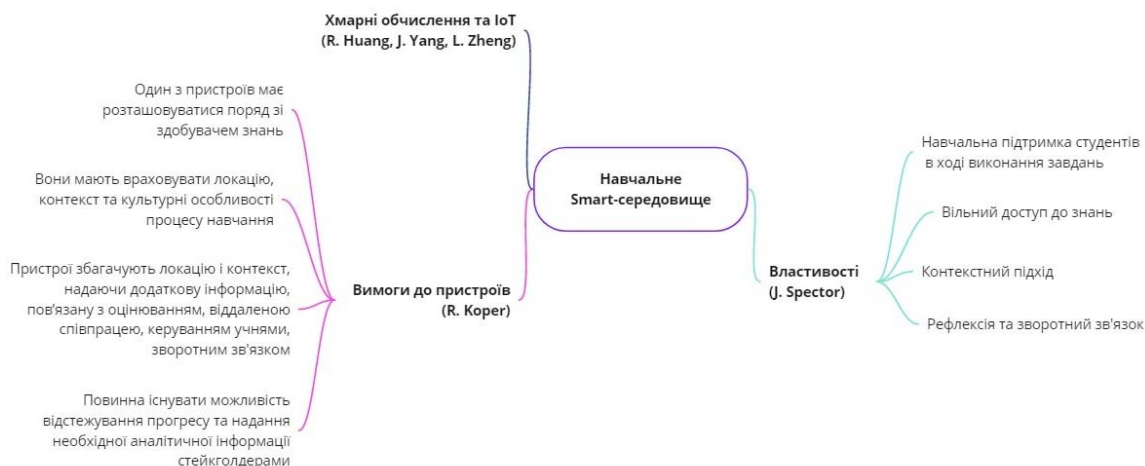


Рис. 1. Навчальне Smart-середовище: mind map (карта думок).

Джерело: авторські напрацювання

Вітчизняні науковці загалом дотримуються концептуально подібного погляду в означенні та розумінні навчальних Smart-середовищ. Наприклад, М. Кадемія та І. Савчук характеризують середовище Smart-навчання як конвергенцію інтернет-інфраструктури та ІКТ [11]. Навчальне Smart-середовище являє собою не лише можливість для відбиття на практиці елементів мультимедіа (анімації) та зовнішніх електронних ресурсів за допомогою застосування Smart-засобів, а й потужний чинник мотивації, засвоєння знань, формування вмінь і навичок на рівні інтерактивної взаємодії [12].

Аналізуючи Smart-освіту як освітню систему, дослідницьке поле якої містить такі структурні елементи, як Smart-педагогіка, Smart-учні та Smart-середовище [13], необхідно враховувати не лише наявність, а й інтегрованість та взаємозближення цих елементів у наявних умовах. Оскільки ціннісні установки, уміння і навички в епоху Smart доцільно починати формувати ще в закладах середньої освіти та П(П)О, реалізація Smart-освіти потребує нової стратегії в системі стосунків «школа – університет». Одним з можливих рішень є створення відповідних академічних центрів для вивчення та побудови інноваційних моделей стосунків між освітніми закладами різних рівнів [14]. Існують також властивості навчального Smart-середовища як складника Smart-освіти, сутність яких згадується в напрацюваннях і вітчизняних, і зарубіжних дослідників. Зокрема, ідеться про роль технології хмарного обчислення в цьому середовищі [15–16].

Аналізуючи цінність Smart-середовища в контексті підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін з товарознавства, зауважимо, що така інновація тим паче не позбавлена підстав для впровадження. По-перше, вивчення товарів передбачає

їхню каталогізацію та впорядкування. В умовах ринкової економіки товарів стає все більше, відповідно навчальні стенди аудиторій у майбутньому вміщуватимуть лише рідкісні зразки, натомість низку зображень та 3D-моделей інших товарів доцільніше було б зберігати у хмарному сховищі зі спільним доступом, аби ця база регулярно оновлювалася, а здобувачі вищої освіти мали змогу формувати власну траєкторію вивчення сучасного асортименту. Наповнення подібної бази надалі може перетворитися на складник гейміфікації навчання, якою передбачалось би завдання фотографувати на смартфон ті чи інші товари для вивчення їх у форматі вебквесту чи онлайн-вікторини. Ще десять років тому доступ до лабораторного обладнання був невід'ємним складником організації експертизи рівня якості товару в навчальних цілях, проте пандемічні реалії зумовили пошуки альтернативних рішень, які здатні поєднувати технологічний потенціал сучасності, мотивацію до самостійного пізнання та неперервність освітнього процесу в умовах невизначеності.

Нестандартною, проте дієвою практикою в даному випадку може стати застосування режиму макрозйомки на смартфоні. Він умонтований навіть в апарати бюджетного сегменту і дає змогу детальніше ознайомлюватися зі структурою виробів. Подібне технологічне рішення не здатне належним чином замінити мікроскоп, однак це варто сприйняти, насамперед, як питання часу, а не можливостей. Підтвердженням є випуск смартфона преміумкласу Oppo Find X3 Pro, який оснащений 3-мегапіксельною камерою-мікроскопом і діафрагмою F/3.0. Якість знімків дозволяє вивчати текстуру волокон тканин у деталях без залучення високовартісного обладнання навіть у домашніх умовах. Отже, за сучасних умов важливим завданням є фо-



рмування навички користування смартфонами як багатофункціональними навчальними засобами, не обмежуючи сфери застосування застарілими традиційними уявленнями про них.



Рис. 2. Механічне пошкодження виробу (фото зроблене на смартфон Redmi Note 8 Pro).  
Джерело: авторські напрацювання

По-друге, педагогічні програмні засоби (ППЗ), оволодіння якими протягом останніх років стало одним з характерних атрибутів конкурентоспроможності, постійно вдосконалюються. Наразі лідери ІТ-сфери формують новий вектор розвитку, сутність якого полягає у створенні замкнених користувацьких систем, елементи яких (сервіси, продукти) доповнюються один одним, що надає додаткову перевагу у вигляді вичерпних аналітичних звітів і зручного адміністрування власної діяльності. Це наводить на думку про те, що відокремлені системи в майбутньому спроможні виступати суттєвою перевагою порівняно з наявним змішаним форматом ППЗ. Аналізуючи можливість віднесення за певних умов до ППЗ комп'ютерних навчальних програм, експертних систем навчального призначення та комп'ютерних ігор [17], доцільно сприймати наявну вимогу як важливий перехідний етап генезису освітнього середовища, адже до цього не існувало загально визнаного розуміння щодо необхідності цілісного підходу до ППЗ. Утім, наразі спостерігається зростання популярності не встановлюваних продуктів, а їхніх онлайн-аналогів, які є доступнішими, мають інтуїтивно зрозумілий інтерфейс та, здебільшого, мобільні додатки.

Перспективність ґрунтовної трансформації процесу підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін з товарознавства відповідно до вимог часу тісно пов'язана з кардинальним переосмисленням ставлення до навчального середовища, у якому зовнішні атрибути повинні відображати цінність внутрішньої специфіки, а не навпаки, адже однією з переваг Smart-середовища є його аналітичний потенціал, завдяки якому можна детальніше дослідити навчальні звички та вподобання студентів. Як наслідок, навчальний процес стане персоналізованим, а отже, зрозумілішим і цікавішим.

Та попри наявність сильних сторін Smart-парадигми осмислення подібної інновації перебуває лише на початковому етапі та потребує детальнішого вивчення базових аспектів. Варто виокремити щонайменше три бар'єри на шляху повномасштабного впровадження навчальних Smart-середовищ вітчизняними ЗВО в короткостроковій перспективі.

*Пандемія респіраторної хвороби COVID-19, спричинена коронавірусом SARS-CoV-2.* Нинішня криза набула особливо загрозливих масштабів у зв'язку з комплексним деструктивним впливом на сферу охорони здоров'я, економічний сектор та соціальний складник, наслідки якого в режимі реального часу докорінно змінюють уявлення про світ, у якому ми живемо. Заходи антикризового менеджменту ЗВО в цей складний період зосереджуються в основному на проблемах удосконалення рівня цифрової грамотності (digital literacy) студентів і викладачів у процесі реалізації наявних концепцій, а також створення та дотримання умов соціальної дистанції в ході навчання. Результати опитувань респондентів та аналітичні матеріали минулорічного травневого звіту Міжнародної асоціації Університетів (International Association of Universities – IAU) окреслюють тенденції, які можуть призвести до посилення світової нерівності внаслідок пандемії COVID-19, оскільки значний розрив у доступності технологій, інституційній спроможності освітніх відомств різних країн, рівні фінансового благополуччя студентів здійснюють суттєвий вплив на ситуацію [18]. Це передбачає виважене використання наявних ресурсів та зміну вектора розвитку університетів, що має спричинити також реструктуризацію витрат. Раціональним підґрунтям подібних стратегічних рішень є зменшення частки сектора освіти та культури у структурі ВВП на 21% у II кварталі 2020 р. порівняно з аналогічним періодом 2019-го [19], загальне скорочення інвестицій у III кварталі [20], зміна форм академічної мобільності та інші економічні чинники, які продовжують виникати за несприятливих пандемічних умов уже у 2021 році.

Відповідно вітчизняна система вищої освіти, з одного боку, під тиском зовнішніх обставин відкрила для себе нове вікно можливостей щодо впровадження інноваційних методів викладання за допомогою онлайн-платформ, проте з іншого – зазнає чималих втрат у розрізі глобальної конкурентоспроможності українських ЗВО через сповільнення планових освітніх реформ.

*Невідповідність засадам гнучкості та практичності наявного механізму функці-*

онування ЗВО. Непомірне прагнення до підвищення рівня студентоцентризму в освітньому процесі варто з обережністю розглядати як винятково позитивне нововведення. Безумовно, студенти за подібних умов можуть формувати персональну траєкторію, унаслідок чого відкривають низку додаткових можливостей: поєднувати навчання з роботою, підвищувати власну конкурентоспроможність на ринку праці завдяки неформальній освіті, паралельно здобуваючи знання чи вдосконалюючи вміння і навички за допомогою різноманітних масових відкритих онлайн-курсів (EdX, Coursera, Prometheus), вебінарів іноземних викладачів тощо. Утім, водночас педагог у навчальному Smart-середовищі має успішно долати деякі не притаманні попереднім парадигмам труднощі. Наприклад, за подібних умов зазнає кардинального переосмислення поняття зайнятості викладача, оскільки значна кількість студентів може надавати перевагу трудовій активності у другій половині дня. На практиці це означатиме, що викладач буде позбавлений можливості розмежовувати свій особистий і робочий час. Неузгодженість та опосередкованість навчання також здатні сповільнювати роботу університету. Скажімо, якщо завдання передбачає проєктну діяльність у малих групах, то неможливо об'єктивно визначити, хто зі студентів має йти на поступки при плануванні спільної роботи. Отже, важливим етапом попереднього проєктування навчального Smart-середовища є розроблення уніфікованого Кодексу взаємної поваги всіх учасників освітнього процесу, у якому будуть враховані ці аспекти.

Посадові обов'язки викладача, його адміністративні функції в межах взаємодії зі спільнотою ЗВО, навіть попри політику гнучкості освітніх траєкторій, не можуть стати вторинними, а механізми прийняття рішень поки не передбачають асинхронності. Робочий час науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників визначається відповідно до статті 56 Закону України «Про вищу освіту» і передбачає скорочену тривалість робочого часу – 36 годин на тиждень. Отже, на законодавчому рівні не існує формальних обмежень у створенні механізму формування робочого графіка викладача, який був би прийнятним для реалізації концепції Smart-освіти в майбутньому. Імовірно, осмислення проблеми під цим кутом зору стане підґрунтям для подальшого оновлення підходів до організації роботи ЗВО та діджиталізації моделі менеджменту в межах наявної автономії закладів з дотриманням вимог чинного законодавства. Важливо зазначити,

що практика викладання онлайн в Україні не є цілком інституціоналізованою як на рівні відомств і ЗВО, так і загалом у концепції сприйняття стейкхолдерів освітнього процесу у вищій школі, адже реалізація повноцінного викладання та навчання онлайн можлива лише за умови врахування інноваційних особливостей навчання, які пов'язані не лише з фізичною відокремленістю здобувачів вищої освіти і викладача, а й із готовністю до роботи в технологічно збагаченому середовищі, де цілком буденною практикою стане перебування онлайн з гаджета паралельно з традиційним очним спілкуванням. Це досить складне комплексне завдання, виконання якого наразі не принесе університетам миттєвої очевидної вигоди, а тому не є пріоритетним в освітньому дискурсі. Аналіз досвіду впровадження дистанційного навчання протягом першого семестру 2019–2020 навчального року у вітчизняних і зарубіжних ЗВО дає підстави сприймати перехід до дистанційної форми як тимчасовий вимушений захід. Принаймні зміст листів Міністерства освіти і науки України від 12 жовтня та 13 листопада 2020 року. «Щодо тимчасового переходу на дистанційне навчання» та «Щодо організації освітнього процесу» вказує на це, хоча в аспекті перспективи реалізації Smart-освіти системність доступу до онлайн-ресурсів та зменшення питомої ваги просторових обмежень на результати навчання відіграють значну роль на концептуальному рівні.

*Застарілість підходів до оцінювання результатів навчання студентів.* Можна погодитись з групою науковців [22] у тому, що реалізація на практиці навчальних Smart-середовищ потребує вдосконалення наявних способів оцінювання знань, умінь студентів, адже специфіка соціальної взаємодії на мікрорівні не перебуває у фокусі уваги належним чином. Справді, залучаючи їх до технологічно збагаченого середовища навчання, необхідно передбачити не лише оцінювання теоретичної підготовки, результатів самостійного опрацювання матеріалів чи набуття зазначених в освітній програмі компетентностей, а й тих показників та якостей, чітко вимірювання яких є складним завданням.

Складно не погодитися з тим, що традиційна система оцінювання загалом належить до категорії суб'єктивних суджень, оскільки встановлені критерії оцінювання значною мірою зазнають інтерпретації з боку викладача. Проте віртуальний складник навчального Smart-середовища може суттєво мінімізувати суб'єктивний вплив викладача, удосконаливши наявну бальну систему за допомогою залучення технології

Великих даних (Big Data). Це зумовлює потребу у створенні платформи з внутрішніми текстовим і табличним редакторами та низкою інших продуктів, для роботи з якими необхідно весь час перебувати онлайн. Попереднім етапом процедури оцінювання стане ознайомлення зі звітом системи. Інтегрувавши спеціальні сценарії (скрипти), які збиратимуть про користувачів такі дані, як частота відвідування, середня тривалість однієї сесії, кількість переглядів завантажених викладачем файлів та кількість унесених змін до тексту, зможемо отримати універсальний аналітичний механізм, який фіксуватиме несумлінне ставлення студентів до виконання завдань і навпаки. Якщо наявні показники роботи студента в онлайн-середовищі не долатимуть встановленого мінімального порога залучення або ж виглядатимуть нереалістично, файл з виконаним завданням не надходитиме на перевірку. Як наслідок – викладач оцінюватиме системність підходу, аналітичні та творчі здібності студентів, оскільки новоутворена система інститутів мінімізує шанси отримання позитивної оцінки без повноцінного залучення до процесу навчання. Водночас результати оцінювання матимуть менше суб'єктивізму та викладацької заангажованості, що сприятиме розбудові партнерських довірчих стосунків між усіма сторонами освітнього процесу.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Заклади вищої освіти є середовищем виникнення соціально-економічних перетворень у країні, тому імплементація досвіду зарубіжних дослідників безпосередньо впливає на міжнародний імідж України та конкурентоспроможність її людського капіталу. Аналіз публікацій вітчизняних авторів засвідчує невпинний розвиток інформаційної культури у сфері вищої освіти, унаслідок чого відбувається поетапне переосмислення не лише змісту, а й способів залучення здобувачів до освітнього процесу. Навчальне Smart-середовище є одним з елементів дослідницького поля Smart-освіти, що передбачає гнучкість, адаптативність, багатовимірність дослідження актуальних проблем, інноваційний контекстний підхід до навчання, отримання зворотного зв'язку від студентів та готовність до застосування Smart-засобів. Також варто зазначити, що Smart-освіта, перш за все, розглядається як оригінальна, практично орієнтована освітня концепція, що містить множини пов'язаних між собою елементів, забезпечуючи їй належне функціонування, тому вона не може виступати доповненням до інших систем. Проектування Smart-

середовища як багатоетапний процес залежить від сукупності адміністративних, економічних, кадрових і технічних можливостей ЗВО, тому не може мати уніфікованих критеріїв, обмежується винятково загальними характеристиками. Проте відображена та проаналізована у статті сукупність наукових розвідок суттєво полегшує процес розроблення плану подальших дій.

Навчальне Smart-середовище передбачає спільне користування даними, а отже, в аспекті спрямованості на постійне підвищення ефективності передбачає пошуки інноваційного апаратного і програмного складників взаємодії користувачів на основі системного підходу до Smart-освіти, які відповідатимуть, з одного боку, вимогам діджиталізованого суспільства XXI ст., а з іншого – за доступністю та популярністю матимуть достатній потенціал для масштабування їхнього застосування у ЗВО. Саме за цим напрямом ми вбачаємо перспективу подальших досліджень.

#### Список бібліографічних посилань

1. Sykes E. New methods of mobile computing: From smartphones to smart education. *TechTrends*, 2014. Vol. 58, No. 3. P. 26–37.
2. Bautista G., Borges F. Smart classrooms: Innovation in formal learning spaces to transform learning experiences. *Bulletin of the IEEE technical Committee on learning Technology*, 2013. Vol. 15 No. 3. P. 18–21.
3. Al-Sharhan S. Smart classrooms in the context of technology-enhanced learning (TEL) environments. *Transforming Education in the Gulf Region: Emerging Learning Technologies and Innovative Pedagogy for the 21st Century*. London, Taylor & Francis, 2016.
4. Shen F., Ye L., Ma X., & Zhong W. Smart Classroom: An Improved Smart Learning Paradigm for College Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 286: *3rd International Seminar on Education Innovation and Economic Management*. <https://doi.org/10.2991/seiem-18.2019.2>.
5. Zhu Z., Sun Y., and Riezebos P. Introducing the smart education framework: Core elements for successful learning in a digital world. *International Journal of Smart Technology and Learning*, 2016. Vol. 1 No. 1. P. 53–66.
6. Huang R., Yang J., and Zheng, L. The components and functions of smart learning environments for easy, engaged and effective learning. *International Journal for Educational Media and Technology*, 2013. Vol. 7, No. 1. P. 4–14.
7. Spector J. Smart learning environments: Concepts and issues. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. March, 2016. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). P. 2728–2737.
8. Hwang G. Definition, framework and research issues of smart learning environments-a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments*, 2014. Vol. 1, No.1. P. 4.
9. Koper R. Conditions for effective smart learning environments. *Smart Learning Environments*, 2014. № 1. C. 1–17.
10. Lorenzo N., Gallon R. Smart pedagogy for smart learning. *Didactics of smart pedagogy*, 2019. Springer, Cham. P. 41–69.

11. Кадемія М., Савчук І. Відкрите Smart-середовище для підготовки вчителів у педагогічних закладах освіти. *Смарт-освіта: досвід, реалії, перспективи: монографія*. За ред. акад. Р.С. Гуревича. Вінниця: Діло, 2019. 218 С.
  12. Лук'янова Ю., Комарь В. Smart-середовище як складова навчання у ВНЗ. *ISC Scientific discoveries: projects, strategies and development*. Edinburgh, United Kingdom, 2019. Vol. 2., P. 91–93.
  13. Zhu Z., Yu M., Riezebos, P. A research framework of smart education. *Smart learning environments*, 2016. Vol. 3, No. 1, P. 4.
  14. Доброскок І. Концептуальні засади реалізації Smart-освіти у системі відносин університет-школа. *Новий Колегіум*, 2019. № 2. С. 42-44.
  15. Jeong J., Kim M., Yoo K. A content oriented smart education system based on cloud computing. *International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering*, 2013. Vol. 8, No. 6. P. 313-328.
  16. Твердохліб А. Smart Education—нова тенденція у сфері освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2016. №48. С. 236-240.
  17. Кравченя А. Педагогічні програмні засоби в підготовці майбутніх учителів інформатики. Призначення та класифікація. *Обрії*, 2014. № 1(38). С. 73–75.
  18. Marinoni G., van't Land H., and Jensen T. The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU Global Survey Report – 2020*. URL: [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)
  19. Колот А. та ін. Сфера праці в умовах глобальної соціоекономічної реальності 2020: виклики для України. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/33773/16344.pdf?sequence=1>
  20. Коментар Національного банку щодо зміни реального ВВП у III кварталі 2020 року. URL: <https://bank.gov.ua/ua/news/all/komentar-natsionalnogo-banku-schodo-zmini-realnogo-vvp-u-iii-kvartali-2020-roku>.
  21. Про вищу освіту: Закон України від 23.04.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
  22. Kinshuk Dr., Chen N., Cheng I.-L., Chew S. Evolution is not enough: Revolutionizing current learning environments to smart learning environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 2016. Vol. 26, No. 2. P. 561–581.
- References**
1. Sykes, E. (2014). New methods of mobile computing: From smartphones to smart education. *TechTrends*, 58(3); 26–37. doi:10.1007/s11528-014-0749-2.
  2. Bautista, G., & Borges, F. (2013). Smart classrooms: Innovation in formal learning spaces to transform learning experiences. *Bulletin of the IEEE technical Committee on learning Technology*, 15(3); 18–21.
  3. Al-Sharhan, S. (2016). Smart classrooms in the context of technology-enhanced learning (TEL) environments. *Transforming Education in the Gulf Region: In Emerging Learning Technologies and Innovative Pedagogy for the 21st Century*, Taylor & Francis, London.
  4. Shen, F., Ye, L., Ma, X., & Zhong, W. (2019, January). Smart classroom: An improved smart learning paradigm for college education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 286: *3rd International Seminar on Education Innovation and Economic Management*. <https://doi.org/10.2991/seiem-18.2019.2>.
  5. Zhu, Z., Sun, Y., & Riezebos, P. (2016). Introducing the smart education framework: Core elements for successful learning in a digital world. *International Journal of Smart Technology and Learning*, 1(1): 53–66. doi:10.1504/2FIJSMARTTL.2016.078159.
  6. Huang, R., Yang, J., & Zheng, L. (2013). The components and functions of smart learning environments for easy, engaged and effective learning. *International Journal for Educational Media and Technology*, 7(1): 4–14.
  7. Spector, J.M. (2016, March). Smart learning environments: Concepts and issues. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2728–2737). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
  8. Hwang, G.J. (2014). Definition, framework and research issues of smart learning environments—a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments*, 1(1): 4. doi:10.1186/s40561-014-0004-5.
  9. Koper, R. (2014). Conditions for effective smart learning environments. *Smart Learning Environments*, 1(1): 1–17.
  10. Lorenzo, N., & Gallon, R. (2019). Smart pedagogy for smart learning. *Didactics of smart pedagogy*: 41–69. Cham: Springer.
  11. Kademiya, M., Savchuk, I. Open Smart environment for teacher training in pedagogical educational institutions. (2019). *Smart education: experience, realities, prospects: monograph*. In R.S. Hurevych (Ed.). Vinnytsia: Dilo [in Ukr.].
  12. Lukyanova, Yu., Komar, V. (2019). Smart environment as a component of the learning process in HEI. *ISC Scientific discoveries: projects, strategies and development*, 2: 91–93. Edinburgh, United Kingdom. [in Ukr.]
  13. Zhu, Z.T., Yu, M.H., & Riezebos, P. (2016). A research framework of smart education. *Smart learning environments*, 3(1): 4. doi.org:10.1186/s40561-016-0026-2.
  14. Dobroskok, I. (2019). Conceptual bases of realization of Smart education in the system of university-school relations. *New Collegium*, 2: 42–44. [in Ukr.]
  15. Jeong, J.S., Kim, M., & Yoo, K.H. (2013). A content oriented smart education system based on cloud computing. *International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering*, 8(6): 313–328. doi:10.1.1.637.1052.
  16. Tverdokhlib, A. (2016). New Trend “Smart Education” in Education System. *Pedagogy of Creating a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, 48(101): 236–240 [in Ukr.]
  17. Kravchenya, A. (2014). Pedagogical software in the training of future teachers of computer science. Purpose and classification. *Horizons*, 1 (38): 73–75. [in Ukr.]
  18. Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU Global Survey Report*.
  19. Kolot, A.M., Kolot, A.M., Herasymenko, O.O., Herasymenko, O.A., & Yarmoliuk-Krok, K. (2020). The sphere of work in the conditions of the global socio-economic reality 2020: challenges for Ukraine [in Ukr.]
  20. Comment of the National Bank on the change in real GDP (in the III quarter of 2020). Retrieved from <https://bank.gov.ua/ua/news/all/komentar-natsionalnogo-banku-schodo-zmini-realnogo-vvp-u-iii-kvartali-2020-roku> [in Ukr.]
  21. On Higher Education: Law of Ukraine of April 23, 2014, № 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [in Ukr.]
  22. Kinshuk, Chen, N. S., Cheng, I.-L., & Chew, S. W. (2016). Evolution is not enough: Revolutionizing current learning environments to smart learning environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2): 561–581. doi: 10.1007/s40593-016-0108-x

**MELNYK Taras**

Ph.D Student of Vocational Education Department,  
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

### **THEORETICAL ANALYSIS OF SMART LEARNING ENVIRONMENT IN CONTEXT OF TRAINING THE FUTURE TEACHERS OF SPECIAL DISCIPLINES**

**Summary.** Introduction. Over the last decade, Ukraine has shown a significant progress in the digitization of higher education, particularly in the field of vocational education. This indicates that the representatives of national high school educational community realize the scale of social reality transformation in the context of globalization and the growing dependence of humanity on the speed and timeliness of information exchange. This results in many educational concepts, one of which is Smart Education. The specificity of the concept suggests that the implementation of Smart-education in practice requires a number of conditions. One of them is the creation of Smart learning environment, the nature and characteristics of which remain underanalysed.

**Purpose.** The article covers the theoretical analysis of the problem of Smart learning environment (Smart Learning Environment – SLE). The materials reflect the current state of the research of the Smart learning environments characteristics and design principles in vocational education and analyze them in the context of training the future teachers of special disciplines. Using analysis, synthesis and generalization methods, with the purpose of careful examination of the abovementioned issues, a sample of thematic foreign and domestic scientific works was analyzed. Based on summarization of the data received the

current variability of research approaches in this regard is identified and presented.

**Results.** It was found that context approach to learning, feedback, technological advancement and transparency should be considered as the main characteristics of Smart learning environment implementation.

**Originality.** A number of barriers and challenges to design and implement Smart learning environment has been identified and analyzed. Among them the non-compliance of the existing mechanism of Higher Education Institutions functioning with the principles of flexibility and practicality, desuetude of approaches to assessment of educational evaluation.

**Conclusion.** The problem of Smart learning environments in Ukraine is now at the stage of understanding its conceptual framework, as evidenced by the multiplicity of this phenomenon. Therefore, additional studies of foreign experience in launching pilot projects of Smart education implementation are required.

**Keywords:** vocational education; vocational training; Smart education; Smart paradigm; Smart means; learning environment.

Одержано редакцією 02.05.2021  
Прийнято до публікації 21.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-143-149  
ORCID 0000-0002-2339-1994

#### **ГУРАЛЬ Інеса Михайлівна**

кандидатка фізико-математичних наук, доцентка кафедри вищої математики,  
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу  
e-mail: inesa.gural@gmail.com

ORCID 0000-0003-4451-4508

#### **СМОЛОВИК Ліана Романівна**

кандидатка технічних наук, доцентка кафедри вищої математики,  
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу  
e-mail: lil02smo@gmail.com

УДК 378.018.43:004]:616-036.2COVID-19(045)

### **СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ОНЛАЙН-ОСВІТИ: УРОКИ ПАНДЕМІЇ COVID-19**

Основою дослідження стало тривале перебування Івано-Франківської області в «червоній зоні», що зумовило подовження процесу дистанційного навчання в вищих навчальних закладах і дало змогу виокремити найбільш суттєві аспекти організації онлайн-навчання і побачити нові можливості цифровізації освітнього процесу.

Представлено аналіз результатів опитування студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (ІФНТУНГ) щодо різних аспектів їх ставлення до організації навчання під час пандемії COVID-19 і перспектив подальшого впровадження елементів дистанційного навчання в освітній процес. Виявлено основні переваги дистанційного навчання, до яких студентами віднесено можливість поєднання роботи і навчання та збільшення вільного часу. Відзначено основні недоліки дистанційного навчання у період загального карантину, серед яких: відсутність спілкування з однолітками, технічні проблеми, відсутність очних дискусій з викладачами, складнощі з самоорганізацією в рамках навчання вдома.

З'ясовано, що більшість студентів вважають доцільним аби елементи дистанційного навчання активніше використовувалися і після виходу з карантину.

Вивчено взаємозв'язки в багатовимірних таблицях спряженості категоріальних змінних, отриманих в результаті опитування за допомогою методу логлінійного аналізу засобами пакету STATISTICA. Досліджено вплив пояснювальних змінних – переваг та недоліків дистанційного навчання, – на ймовірність такого бажання.

Встановлено, що ймовірність невдоволення можливістю запровадження елементів онлайн-освіти після карантину збільшується для категорії студентів, яким не вистачає спілкування з викладачами, складніше вчитися в домашніх умовах і складніше зосередитися самотійно.

**Ключові слова:** дистанційне навчання; логлінійний аналіз; опитування студентів; освітній процес; пандемія COVID-19.

**Мета:** дослідити сприйняття студентами онлайн-навчання під час карантину і перспективи його подальшого впровадження в освітній процес

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Пандемія COVID-19 змусила більшість вищих навчальних закладів (ВНЗ) перейти в дистанційний або змішаний формат навчання. Деякі заклади освіти ще до пандемії мали досвід віддаленої роботи зі студентами, однак для більшості освітян перехід на дистанційну форму навчання – це вимушений захід для максимального зменшення ризиків здоров'ю і життю. Через надзвичайну ситуацію, що склалася внаслідок коронавірусу, всі учасники освітнього процесу почали застосовувати технології онлайн-навчання незалежно від того, хотілося їм цього чи ні. Зрозуміло, що онлайн-технології залишаються трендом і після подолання пандемії COVID-19, але в форматі змішаного (онлайн / офлайн) навчання, тому важливо ідентифікувати слабкі місця і виробити коректні методи моніторингу в нових умовах.

**Аналіз досліджень та публікацій.** До пандемії розвиток дистанційного навчання в Україні та за кордоном був об'єктом дослідження багатьох науковців. Вивчення наслідків вимушеного і екстреного впровадження онлайн-навчання в період пандемії активізувало такі дослідження. Огляд досліджень по даній темі можна знайти в роботах [1–3]. В роботі [4] розглянуто сучасний стан дистанційної освіти в Україні та тенденцій її розвитку. Означено переваги наявних інструментів для дистанційного навчання [4], зокрема освітньої платформи Moodle [5].

Значна частина робіт, присвячених проблемі навчання в умовах тривалого карантину, стосується первинних досліджень на основі опитування батьків [6], студентів [7], викладачів [8], студентів та викладачів [9]. Відсутність традиційних лабораторних робіт, неадекватна соціальна взаємодія, та обмеження онлайн-оцінювання знань були визначені як недоліки і студентами, і викладачами. В роботі [10] використовувались приватні інтерв'ю зі студентами та викладачами Кембриджського університету щодо можливих нових горизонтів для посткоронавірусного університету. З інтерв'ю випливає чітка думка про те, що не бажана ні повністю онлайн-освіта, ні повне повернення до допандемічної освітньої практики. Найбільш бажаними для учасників експерименту є змішані підходи до навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Тривале перебування Івано-Франківської області в «червоній зоні» по-

довжило процес дистанційного навчання у ВНЗ області, зокрема в ІФНТУНГ. Фактично в 2020/2021 навчальному році лише декілька тижнів було змішане навчання, а решту часу – дистанційне, що дало змогу виділити окремі проблеми організації онлайн-навчання.

На початку пандемії, навесні 2020 року склалося кілька режимів організації віддаленої освітньої діяльності: синхронний (одночасна участь у занятті), асинхронний (кожен працює із запропонованим матеріалом у зручний час) і змішаний формат взаємодії (поєднання синхронного і асинхронного режимів). Якщо найпопулярнішими інструментами навчання навесні 2020 року були месенджери та електронна пошта, то вже в 2020/2021 навчальному році всі лекційні і практичні заняття проводилися згідно розкладу в синхронному режимі з використанням різних інструментів відеокommунікації: Google Meet, Zoom та інші. Тобто на даний час мають місце всі атрибути традиційного навчання, які, однак, реалізуються в віртуальному середовищі.

Ситуація, яка склалася, дозволила спробувати багато технічних і методологічних рішень і дала можливість зрозуміти, чи поступається дистанційне навчання звичайному очному і чи буде онлайн-навчання в подальшому проникати в структуру освіти. З одного боку, серед учасників освітнього процесу є переконання про майбутнє розвитку освіти, яке пов'язане з цифровими рішеннями, а з іншого, не менш стійким залишається скептичне ставлення щодо такого майбутнього.

Для виявлення різних аспектів ставлення до нової форми організації навчання в травні 2021 було проведено онлайн-опитування 163 студентів ІФНТУНГ, які навчаються за технічними та економічними спеціальностями. Для конкретизації деяких поглядів студентів проводилися дистанційні інтерв'ю. До запропонованої анкети було включено питання щодо:

- задоволеності організацією освітнього процесу в ситуації дистанційного навчання;
- переваг та недоліків онлайн-навчання у період карантину;
- інструментів дистанційного навчання та оцінювання;
- використання інформаційних ресурсів закладу;
- перспектив використання елементів дистанційного навчання після виходу з карантину.

Відповіді на питання: «В цілому Ви задоволені організацією освітнього процесу в ситуації дистанційного навчання?» пока-



зали, що 36,8% студентів повністю задоволені цим форматом, 47,9% - швидше задоволені. З відповідей випливає, що більшість студентів в цілому задоволені організацією освітнього процесу. Такий результат свідчить про те, що рішення про проведення лекційних та практичних занять згідно розкладу з використанням інструментів відеокommунікації виявилось правильним з точки зору відповідності потребам учасників освітнього процесу. Хоча зрозуміло, що при такій організації втрачається основна перевага дистанційного навчання — його гнучкий графік.

Основними перевагами дистанційного навчання, на думку студентів, стали: можливість поєднання роботи і навчання (66,9%) та більше вільного часу (66,3%). Під час дистанційного інтерв'ю студенти вказали, що вони витрачають менше часу на поїздки в університет і назад, переміщення з кабінету в кабінет, а іноді і з однієї будівлі університету в іншу. Деяко менше студентів віднесли до переваг дистанційного навчання можливість опрацювання теоретичного матеріалу на різних онлайн-платформах (40,5%). Тільки 8% вважають, що у дистанційного навчання немає переваг.

До основних недоліків дистанційного навчання у період загального карантину студенти віднесли: відсутність спілкування з однолітками (60,1%), технічні проблеми (49,1%), відсутність очних дискусій з викладачами (33,7%), складнощі з самоорганізацією в рамках навчання вдома (27%) (рис.1). 18,4% студентів вважають, що дистанційне навчання не має недоліків.

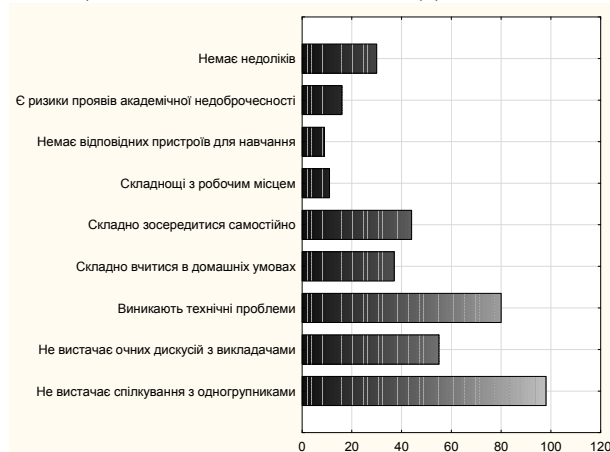


Рис. 1. Недоліки дистанційного навчання.

При організації навчання в університеті, яка склалася на даний час, всі учасники навчального процесу використовують інструменти відеокommунікації (Google Meet, Zoom, Skype тощо). При цьому залишаються популярними месенджери (Viber, Telegram та інші) (88,5%), електронна пошта (81%), віртуальні освітні середовища (Mo-

de, Google Classroom та інші) (80%). Деяко менше використовуються сайти кафедр (40,5%). Для оцінювання в переважній більшості використовуються ці ж інструменти. Зрозуміло, що багато звичних інструментів оцінювання в онлайні є менш ефективними, ніж в офлайні, бо не дають впевненості у чесній здачі іспиту (колоквиуму і т.п.) і відповідно об'єктивному оцінюванню, а у студентів є і спокуса, і достатньо можливостей для обману.

Відомо, що поведінка учасників інформаційного процесу залежить від знань і навичок роботи з інформаційними ресурсами. А використання таких ресурсів може суттєво підвищити якість самопідготовки студентів, які тимчасово здобули велику самостійність і можливість взяти на себе відповідальність за своє навчання. Але аналіз рівня використання інформаційних ресурсів закладу (електронної бібліотеки, репозитарію) студентами показав, що 28,2% не використовує такі ресурси взагалі, 39,3% – іноді час від часу, 23,3% – часто, але лише для деяких дисциплін, 9,2% – часто і для більшості дисциплін використовує наявні ресурси.

На питання: «Чи хотіли б ви, щоб елементи дистанційного навчання активніше використовувалися після виходу з карантину?» 38% студентів відповіли «однозначно так»; 28,2% – «швидше так»; 15,3% – «швидше ні»; 12,3% – «однозначно ні», 6,1% не визначились зі своїм відношенням (рис. 2). Зауважимо, що практично всі студенти, які не задоволені організацією освітнього процесу в ситуації дистанційного навчання, не хочуть продовження використання елементів дистанційного навчання після виходу з карантину. Але є група студентів (17,8%), які також цього не хочуть, хоча вони або задоволені освітнім процесом під час пандемії або не визначились зі своїм відношенням до нього.

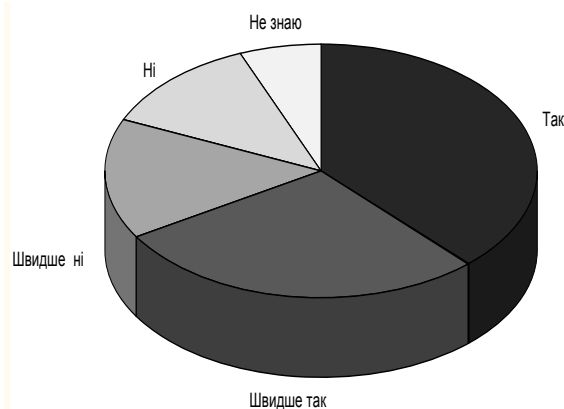


Рис. 2. Розподіл вибірки за бажанням студентів використовувати елементи дистанційного навчання після виходу з карантину.

Представляє інтерес питання які саме переваги та недоліки дистанційного навчання впливають на «бажання використовувати елементи дистанційного навчання після виходу з карантину».

Для дослідження зв'язків в багатовимірних таблицях спряженості використовується логлінійний аналіз (log linear analysis) – метод багатовимірного статистичного аналізу для вивчення таблиць спряженості. В пакеті STATISTICA розглядалась логлінійна модель зі змінною відгуку – бажання студентів і надалі використовувати

елементи дистанційного навчання (фактор 1) (для цієї змінної ми об'єднали респондентів, які відповіли так та швидше так, і тих, що відповіли ні та швидше ні). Пояснюючими змінними були вибрані такі фактори: стало більше вільного часу (фактор 2); не вистачає очних дискусій з викладачами (фактор 3), виникають технічні проблеми (фактор 4); складно вчитися в домашніх умовах (фактор 5), складно зосередитися самостійно (фактор 6). Одночасні критерії для всіх  $k$ -факторних взаємодій подані в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати підгонки всіх  $k$ -факторних взаємодій (Онлайн-навчання .sta)

$k$ -Factor	Тести $k$ -факторної взаємодії, що одночасно є нульовими				
	Degrs.of Freedom	Max.Lik. Chi-squ.	Probab.p	Pearson Chi-squ	Probab.p
1	7	164,4548	0,000000	436,9737	0,000000
2	20	108,8928	0,000000	196,2080	0,000000
3	30	24,0413	0,770152	28,2055	0,559550
4	25	16,1238	0,911093	15,9991	0,914855
5	11	4,4225	0,955890	4,2843	0,960852
6	2	0,8922	0,640125	0,9023	0,636906

З таблиці 1 видно, що поліпшення згоди при включенні всіх двофакторних взаємодій статистично значимо, тому що рівень значущості  $p$  менше, ніж 0,05. Збільшення згоди при додаванні в модель всіх трьох, чотирьох, п'яти факторних взаємодій незначуще, тому що  $p$  більше, ніж 0,05. Тому можна зробити висновок, що найменш складна модель, яка узгод-

жується з даними, може містити одну або більше двофакторних взаємодій.

Для того, щоб побачити, які зі зв'язків виявляються значущими, потрібно вивчити таблицю критеріїв для всіх моделей з маргінальними і частинними взаємодіями. Приведемо тут тільки частину цієї таблиці, на якій представлені результати щодо двофакторних взаємодій, серед яких є змінна відгуку(табл. 2).

Таблиця 2

Результати двофакторних взаємодій (Онлайн-навчання .sta)

Effect	Тести граничного та часткового об'єднання				
	Degrs.of Freedom	Pt.Assn. Chi-sqr.	Pt.Assn.p	Mg.Assn. Chi-sqr.	Mg.Assn.p
1	2	71,50774	0,000000		
2	1	13,45630	0,000244		
3	1	13,45630	0,000244		
4	1	0,04257	0,836533		
5	1	38,74107	0,000000		
6	1	27,25055	0,000000		
12	2	2,04750	0,359244	2,54144	0,280629
13	2	9,59593	0,008247	22,39485	0,000014
14	2	2,11655	0,347055	3,37682	0,184814
15	2	4,68835	0,095926	18,77455	0,000084
16	2	6,92758	0,031311	19,04646	0,000073

В моделі повинні бути вказані всі значущі взаємодії відгуку з незалежними факторами. Це взаємодії 13, 15, 16. У модель

включаються всі взаємодії між незалежними змінними так, щоб їх відсутність не погіршила узгодженість моделі з даними, тоб-

то необхідно в модель включити також і взаємодію 23456. Таким чином, доцільно задати модель логічного аналізу виду: 13, 15, 16, 23456. У таблиці 3 показані

значення критеріїв  $\chi$ -квадрат і відповідні їм рівні значущості.

Таблиця 3

Чи вважаєте ви за доцільне активніше використовувалися елементи дистанційного навчання після виходу з карантину? (Онлайн-навчання .sta)

Test	* Більше вільного часу * Не вистачає очних дискусій з викладачами * Виникають технічні проблеми * Складно вчитися в домашніх умовах * Складно зосередитися самостійно Model: 31,51,61,65432		
	Chi-sqr	df	p
Max Likelihood Chi-square	45,99078	56	0,827623
Pearson Chi-square	42,29757	56	0,912157

Отримана модель узгоджується з даними (статистика  $\chi$ -квадрат не значима).

Щоб побачити чи є які-небудь розбіжності між підігнаними і спостережуваними частотами побудуємо графік (рис. 3)

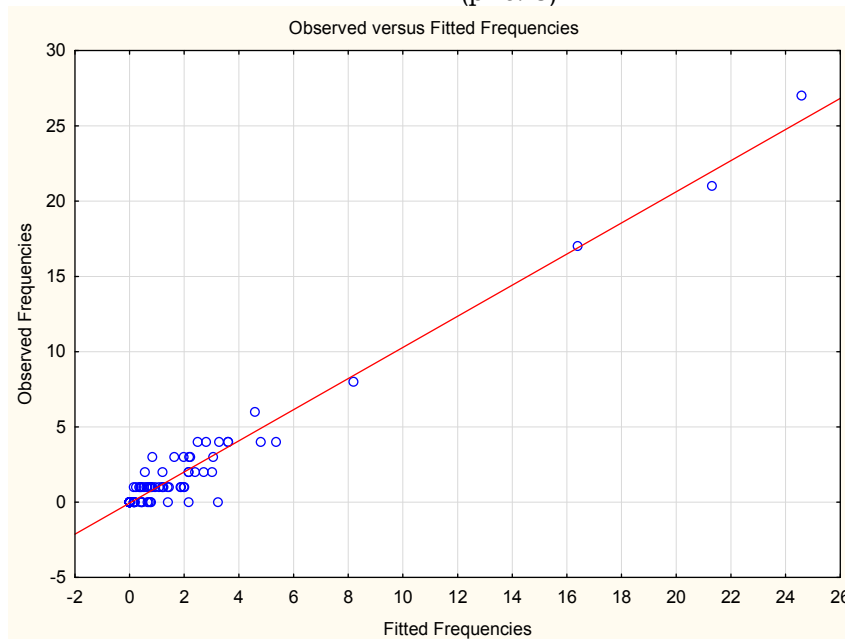


Рис. 3. Графік підігнаних і спостережуваних частот

Більшість точок на графіку знаходяться поблизу прямої лінії. Тому, виникає впевненість, що немає великих викидів в клітинках таблиці.

Проведений аналіз виявив три значущі двофакторні взаємодії між пояснючими змінними і змінною відгуку. Тепер вивчимо

природу цих ефектів. Підгонка моделі включає обчислення очікуваних частот таким чином, щоб вони відображали відносні частоти в відповідних маргінальних таблицях. Для інтерпретації впливів ми дослідили наступні маргінальні таблиці.

Таблиця 4

Не вистачає очних дискусій з викладачами	Чи вважаєте ви за доцільне активніше використання елементів дистанційного навчання після виходу з карантину?			
	Так	Ні	Не знаю	Total
Ні	85	16	7	108
Так	23	29	3	55
Total	108	45	10	163

Таблиця 5

Складно вчитися в домашніх умовах	Чи вважаєте ви за доцільне активніше використання елементів дистанційного навчання після виходу з карантину?			
	Так	Ні	Не знаю	Total
Ні	94	24	8	126
Так	14	21	2	37
Total	108	45	10	163

Таблиця 6

Складно зосередитися самостійно	Чи вважаєте ви за доцільне активніше використання елементів дистанційного навчання після виходу з карантину?			
	Так	Ні	Не знаю	Total
Ні	89	20	10	119
Так	19	25	0	44
Total	108	45	10	163

Як видно з таблиць 4, 5, 6 відношення студентів, яким не вистачає спілкування з викладачами, складно вчитися в домашніх умовах, складно зосередитися самостійно до тих, хто так не вважає, відповідно становить 0,27; 0,15; 0,21 для студентів, які хочуть, щоб елементи дистанційного навчання активніше використовувалися після виходу з карантину, і відповідно 1,81; 0,88; 1,25 для студентів, які не хочуть використання елементів дистанційного навчання.

Таким чином студентам, які не хочуть використовувати елементи дистанційного навчання в подальшому, частіше ніж тим, що хочуть, не вистачає спілкування з викладачами, складніше вчитися в домашніх умовах і складніше зосередитися самостійно.

З огляду на існуючу зараз тенденцію у вищій школі України на перерозподіл навчального навантаження студентів денної форми навчання в сторону індивідуальної самостійної роботи і скорочення обсягів обов'язкових аудиторних занять, слід зважати на таку категорію студентів, яким важко освоювати нові знання самостійно.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Вимушений перехід на онлайн-навчання через пандемію COVID-19 допоміг ВНЗ, викладачам та студентам побачити нові можливості. Очевидно, що дистанційна освіта повністю не замінить традиційну очну, але цифрові формати будуть знаходити своє місце в різних видах.

Сучасні студенти є представниками цифрового покоління, для яких цифрове середовище є звичним. І оскільки більшість з них хотіли б, щоб елементи дистанційного навчання активніше використовувалися і після виходу з карантину, слід продовжити дослідження щодо варіантів організації

такого навчання: можливо частина дисциплін може вивчатись в онлайн-форматі, а інші – в традиційному; можливо потрібно реалізувати змішане навчання і на рівні окремої дисципліни (наприклад, проведення тільки лекцій в онлайн-форматі, а інших видів занять – в традиційному), можливо розробляти окремі освітні методики для різних груп студентів – прихильників та супротивників дистанційного навчання. Найкращий результат комбінування офлайн- та онлайн-форматів, звичайно, залежить від предмета та цілей навчання.

#### Список бібліографічних посилань

1. Durak G., Çankaya S. Is There a Change? Distance Education Studies in COVID-19 Pandemic. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 2020. №8(3). С. 31-42. URL: <https://ajournalonline.com/index.php/AJEEL/article/view/6458>.
2. Inciso A.A.C. Higher Education during COVID-19 Pandemic: Distance Education and Online Learning. *International Journal of Research Publications (IJRP)*, 2021, №70(1). С. 60-65. URL: <https://www.ijrp.org/paper-detail/1747>.
3. Султанова Л., Желуденко М. Вплив пандемії COVID-19 на розвиток освітніх систем у глобальному, європейському та національному вимірах. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2020. Т. 18. №2. С. 171-183.
4. Khmurova V., Hrashchenko I. Distance education during the COVID-19 pandemic. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*, 2020. №3. С. 135-146. URL: [http://visnik.knute.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2652&catid=277&lang=uk](http://visnik.knute.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2652&catid=277&lang=uk).
5. Tomkova V., Bánesz G. Effectivity of distance education of university students during COVID-19 pandemic. *13<sup>th</sup> annual International Conference of Education, Research and Innovation* (9-10 November, 2020). URL: <https://library.iated.org/view/TOMKOVA2020EFF>.
6. Гозак С.В., Єлизарова О.Т., Парац А.М., Дюба Н.М., Станкевич Т.В. Особливості дистанційного навчання школярів 1-11 класів під час пандемії Covid-19. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2020. № 3. С. 14-22. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3915/4180>.

7. Aksu Z.C. Distance Education in COVID-19 Pandemic: Insights from Turkish Students. *Research Methods in Social Sciences Final Report*, Istanbul, 11 June-21 June 2020. [Marmara University Faculty of Communication Journalism]. 15 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/344787867\\_Distance\\_Education\\_in\\_COVID-19\\_Pandemic\\_Insights\\_from\\_Turkish\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/344787867_Distance_Education_in_COVID-19_Pandemic_Insights_from_Turkish_Students).
  8. Nikiforos S., Tzanavaris S., Kermanidis K.L. Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research (EJERS)*. Special Issue: CIE 2020. URL: <https://www.ejers.org/index.php/ejers/article/view/2305/992>.
  9. Drašler, V.; Bertonecelj, J.; Korošec, M.; Pajk Žontar, T.; Poklar Ulrih, N.; Cigić, B. Difference in the Attitude of Students and Employees of the University of Ljubljana towards Work from Home and Online Education: Lessons from COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 2021. №13(9). 5118. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5118>.
  10. Eringfeld S. Higher education and its post-coronial future: utopian hopes and dystopian fears at Cambridge University during Covid-19. *Studies in Higher Education*, 2021. № 46(1). C. 146–157. DOI 10.1080/03075079.2020.1859681.
- References**
1. Durak, G., Çankaya, S. (2020). Is There a Change? Distance Education Studies in COVID-19 Pandemic. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 8(3): 31–42. Retrieved from <https://ajouronline.com/index.php/AJEEL/article/view/6458>.
  2. Inciso, A.A.C. (2021). Higher Education during COVID-19 Pandemic: Distance Education and Online Learning. *International Journal of Research Publications (IJRP)*, 70(1): 60–65. Retrieved from <https://www.ijrp.org/paper-detail/1747>.
  3. Sultanova, L. & Zheludenko, M. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on the development of educational systems in the global, European, and national dimensions. *The education of adults: theory, experience, and prospects*, 18(2): 171–183 [In Ukr.].
  4. Khmurova, V., Hrashchenko, I. (2020). Distance education during the COVID-19 pandemic. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*, 3: 135–146. Retrieved from [http://visnik.knute.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2652&catid=277&lang=uk](http://visnik.knute.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2652&catid=277&lang=uk).
  5. Tomkova, V., Bánesz, G. (2020). Effectivity of distance education of university students during COVID-19 pandemic. *13<sup>th</sup> annual International Conference of Education, Research and Innovation* (9–10 November, 2020). Retrieved from <https://library.iated.org/view/TOMKOVA2020EFF>.
  6. Hozak, S.V., Yelizarova, O.T., Parats, A.M., Diuba, N.M., Stankevych, T.V. (2020). Specifics of the distant learning of the students of the 1<sup>st</sup> – 11<sup>th</sup> grades during the COVID-19 pandemic. *Journal of the Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University. Pedagogical sciences series*, 3: 14–22. Retrieved from <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3915/4180>.
  7. Aksu, Z.C. (2020). Distance Education in COVID-19 Pandemic: Insights from Turkish Students. *Research Methods in Social Sciences Final Report*, Istanbul, 11 June-21 June 2020. [Marmara University Faculty of Communication Journalism]. 15 p. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/344787867\\_Distance\\_Education\\_in\\_COVID-19\\_Pandemic\\_Insights\\_from\\_Turkish\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/344787867_Distance_Education_in_COVID-19_Pandemic_Insights_from_Turkish_Students).
  8. Nikiforos, S., Tzanavaris, S., Kermanidis, K.L. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research (EJERS)*. Special Issue: CIE 2020. Retrieved from <https://www.ejers.org/index.php/ejers/article/view/2305/992>.
  9. Drašler, V.; Bertonecelj, J.; Korošec, M.; Pajk Žontar, T.; Poklar Ulrih, N.; Cigić, B. (2021). Difference in the Attitude of Students and Employees of the University of Ljubljana towards Work from Home and Online Education: Lessons from COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(9). 5118. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5118>.
  10. Eringfeld, S. (2021) Higher education and its post-coronial future: utopian hopes dystopian fears at Cambridge University during Covid-19. *Studies in Higher Education*, 46(1): 146–157. DOI 10.1080/03075079.2020.1859681.

#### HURAL Inesa

Ph.D in Physic and Mathematic, Associate Professor, Associate Professor of Higher Mathematics Department, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas.

#### SMOLOVIK Liana

Ph.D in Technic, Associate Professor, Associate Professor of Higher Mathematics Department, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas.

### STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS ONLINE EDUCATION: LESSONS OF THE COVID-19 PANDEMIC

**Summary.** Long stay of the Ivano-Frankivsk region in the “red zone” has extended the distant learning process in the higher educational establishments, which has allowed us to outline the specific issues of the online-learning organization and understand the new opportunities of digital formats. The article presents the analysis of the results obtained from the survey about different aspects of the students’ attitude to the organization of the learning process during the COVID-19 pandemic and the prospects of introducing the elements of distant learning in the educational process. The survey was conducted among the students of the Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas. According to the students, the main advantage of distant learning is an ability to combine learning and work as well as have more free time; while the main disadvantages are absence of communication with peers, technical issues, absence of offline communication with teachers, and difficulties with self-organization during home studying. It has been discovered that most of the students would like the elements of distant learning to be more widely used even after the quarantine period.

The article studies the interrelations in multi-dimensional conjugation tables which were obtained as a result of the survey by means of long-linear analysis. The long-linear model with the response variable (the desire of students to continue using elements of distant learning) was used in the STATISTICA packet. The impact of the explanatory variables (advantages and disadvantages of distant learning) on the probability of such desire was studied. The conducted analysis discovered three statistically significant two-factor interactions between the explanatory variable and response variable. It has been found that the probability of the students’ dissatisfaction with the possibility of introducing the online learning elements after the quarantine period increases for the category of students that lack communication with teachers, have difficulties with home studying and concentration.

**Keywords:** distance learning; log-linear analysis; student survey; educational process; COVID-19 pandemic.

Одержано редакцією: 07.05. 2021  
Прийнято до публікації: 22.05. 2021

## ДОШКІЛЬНА ОСВІТА



DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-150-154  
ORCID 0000-0001-7910-7932

**ЛІСНЕВСЬКА Наталія Валентинівна**

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри теорії і методики дошкільної освіти,  
Глухівський національний педагогічний університет ім. Олександра Довженка  
e-mail: lisnevsky.nv@gmail.com

УДК 378.011.3-051:378.064.2:373.2.064.2(045)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ  
ПІД ЧАС СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА  
В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

(продовження статті, опублікованої у попередньому номері)

*Продовжено виклад результатів дослідження проблеми міжособистісної взаємодії, розпочатий у № 1 2021 року.*

*Розкривається важливість діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів і дидактичних принципів у підготовці майбутнього вихователя до міжособистісної взаємодії.*

*Характеризуються аспекти підготовки майбутніх вихователів до міжособистісної взаємодії.*

*Визначаються форми та методи підготовки майбутнього вихователя до міжособистісної взаємодії.*

**Ключові слова:** міжособистісна взаємодія; міжособистісні взаємини; професійна підготовка; здоров'язбережувальне середовище; підготовка майбутніх вихователів; компетентісний підхід; діяльнісний підхід.

Загалом поняття «міжособистісна взаємодія» розкривається через такі дефініції, як співпереживання (емпатія), взаєморозуміння, взаємодопомога, взаємовплив. Варто зазначити, що як основний механізм розвитку міжособистісних взаємин частіше за все виступає механізм емпатії, тобто розвиток зв'язків, що вважаються ще однією функцією [1]. Термін «емпатія» визначається як уміння осягнути емоційний стан дитини, здатність співпереживати, радіти, співчувати, бажання допомогти та підтримати [2]. Тому одним з чинників успішності створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО є схильність вихователів до емпатії.

З метою виявлення у майбутніх вихователів здатності до співпереживання, співчуття, розуміння інших людей, зокрема дітей, можна застосовувати методику визначення емпатійних здібностей. Аналіз відповідей дасть змогу зрозуміти, чи всім майбутнім вихователям притаманні емпатійні здібності, що підтверджує в них наявність розвинутої здатності до співчуття, співпереживання та розуміння інших лю-

дей (дітей), вказує на можливість працювати з проявом любові, поваги, турботи до дітей.

Виходячи з того, що збереження і зміцнення здоров'я дітей є складовою діяльності педагога, вихователя закладу дошкільної освіти постає, з одного боку, як носій базових знань про здоров'я, здоровий спосіб життя дитини, умінь щодо формування мотивації і культури здоров'я підростаючого покоління, а з іншого – суб'єктом навчально-виховного процесу, який здійснює здоров'язбережувальну діяльність.

Ураховуючи те, що проблема міжособистісної взаємодії майбутнього вихователя має розглядатися у площині його професійної підготовки, вважаємо необхідним використати діяльнісний підхід. Так як міжособистісна взаємодія є також діяльністю, яка має мету, мотив, суб'єктів, процес, засоби, умови та результат, майбутній вихователь повинен вчитися не тільки реагувати на ситуацію, але і визначати її, водночас бачити своє місце в цій ситуації. З позиції діяльнісного підходу навчання студентів має бути організоване за допомогою системи практичних занять, у ході яких вони вирішують різні життєві педагогічні ситуації, що дозволяють педагогу усвідомлювати те, що і як він робить, наскільки ефективно вирішує ці ситуації, бачити, розуміти, аналізувати різні завдання.

Успішність міжособистісної взаємодії під час створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО залежить не тільки від керування зазначеними вище підходами, але й дотримання принципів гуманізації та суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі вихователя – дитина.

Варто відзначити, що в дошкільній освітній галузі принцип гуманізації домінує. У філософському розумінні поняття «гуманізація» трактується як «система світогляд-



них орієнтацій, у центрі яких знаходиться людина, її самість, високе призначення та право на вільну самореалізацію» і як «принцип світогляду, заснований на переконанні, що людина є найвища суспільна цінність, на впевненості в здатності людини до необмеженого розвитку та самореалізації всіх її сутнісних сил, здібностей і талантів» [2]. Виходячи з цього, ми переконані, що створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО має базуватися на почутті любові до людей та окремої особи, глибокій повазі до людської гідності, позитивному сприйнятті індивідуальних особливостей іншої особи, визнанні її прав і свобод, бажанні співчувати та допомагати іншому, намаганні робити добро і піклуватися про благо людей.

Особливого значення, на нашу думку, принцип гуманізації набуває саме в дошкільному віці, коли відбувається становлення особистості дитини, формуються певні знання, уміння та ціннісне ставлення до збереження власного здоров'я тощо. Переконані, що педагоги повинні бути людяними, дотримуватися законності у вихованні, виступати проти застосування покарання і діяти тільки засобами переконання, поважати почуття гідності дітей. Тобто, якщо ми хочемо зміцнити здоров'я дітей, закласти їм певні знання, сформувати вміння і навички, ціннісне ставлення та мотивацію до збереження власного здоров'я, тоді необхідно сприймати кожну дитину як унікальну та неповторну особистість, з повагою підходити до кожного, вірити в її можливість, сприймати дитину такою, якою вона є, без критики, з любов'ю.

Саме тут важливі особистісно орієнтований підхід та взаємодія педагога і дитини, засновані на принципах загальнолюдської моралі.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає прояв поваги педагога до дітей і дітей до педагога, урахування думок колективу і кожної особистості, формування вільної особистості, співпрацю педагога та дітей. Розглядаючи його важливість під час створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО, слід наголосити на тому, що взаємини між педагогом і дітьми повинні будуватися на постійній вірі в можливість дітей, повазі та підтримці їхньої гідності, прийнятті їх такими, якими вони є. Необхідно також урахувати інтереси дітей під час планування навчально-виховної та оздоровчої діяльності, постійної співпраці з дітьми. Отже, педагог і діти мають поважати думки, погляди та почуття одного одного, визнаючи право на їх відмінність від власних, ураховувати позицію колективу та окремо кожної особистості. Педагогу

слід уникати ставлення до дитини як до пасивного об'єкта, ураховувати її психічний стан, життєвий досвід, звички і цінності, проявляючи при цьому професійну творчість та індивідуальність.

Підготовка майбутніх вихователів до міжособистісної взаємодії має відбуватись у трьох аспектах: теоретичному, практичному і психологічному. Теоретична підготовка передбачає надання відповідних знань (про особливості навчальної діяльності та функціонування здоров'язбережувального середовища в ЗДО; методики роботи з дітьми дошкільного віку з метою збереження їх здоров'я) і здійснюється під час проведення лекційних занять, частково педагогічної практики. До практичної підготовки належать закріплення знань та формування відповідних умінь і навичок (застосування різних оздоровчих технологій у роботі з дітьми дошкільного віку; діагностування стану здоров'я дітей тощо). Проведення занять має проходити в нетрадиційній формі: застосування роботи студентів у парах, колі, малими групами; розташування ідей на стенді, дошці; підготовка презентацій; влаштування брейн-рингів, брифінгів, мозкового штурму, дебатів тощо; використання оздоровчих технологій (арттерапії, фітотерапії, піскової терапії, психогімнастики тощо). Психологічна підготовка майбутнього вихователя до міжособистісної взаємодії відбувається під час проходження педагогічної практики і передбачає усвідомлення власних амбівалентних почуттів (неоднозначних, одночасно позитивних і негативних) і вміння з ними обходитися сприйнятливо для себе та інших, власне толерантне ставлення з проявом любові, турботи до вихованців.

З метою підготовки майбутніх вихователів до міжособистісної взаємодії можна застосовувати такі форми роботи: теоретичні (педагогічні читання та обговорення, засідання творчих груп, семінари, круглі столи, брейн-ринг, дискусійні клуби); практичні (оздоровчі технології, семінари-практикуми, тренінгові заняття). Методи роботи можуть бути різними: диспути, дискусії, доповіді, бесіди, консультації. У підготовці майбутнього вихователя до міжособистісної взаємодії слід застосовувати активні методи роботи: тренінги, самотренінги, ділові ігри, вирішення педагогічних ситуацій шляхом моделювання.

Важливою проблемою у підготовці студента до оволодіння міжособистісною взаємодією є створення умов для практичного набуття досвіду у вирішенні педагогічних ситуацій, які безпосередньо вимагають обізнаності в розвитку дитячого та педагогічного колективу. Майбутній вихователь

має вчитися не тільки реагувати на ситуацію, але і визначати її, водночас бачити своє місце в ній і знаходити шляхи її вирішення.

Слід наголосити, що однією з ефективних форм підготовки майбутніх вихователів до міжособистісної взаємодії під час створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО є оздоровчі технології: арт-терапія, піскова терапія тощо.

Арт-терапію (терапія мистецтвом) варто використовувати для розвитку уяви, самопізнання та самовияву в дорослого/дитини, виховання колективізму, покращення настрою, самопочуття, зняття психічного напруження, страхів, стресів, депресії, подолання бар'єрів у спілкуванні та запобігання конфліктних міжособистісних взаємин. З цією метою використовуємо малювання кольоровими олівцями та фарбами за допомогою пензликів, пальцями та руками колективних малюнків на великих аркушах паперу (ватмані). При цьому студенти/діти вчать між собою узгоджувати дії, домовлятися, розподіляти функції. У роботі з дітьми арт-терапію можна застосовувати в ігровій, навчальній (на заняттях малювання, валеологічного виховання під час малювання лікарських рослин) і самостійній діяльності.

Пісочна терапія видається досить нескладною справою, адже матеріал для неї всім доступний, однак, не слід забувати, що це терапевтичний метод, у ході якого знімається стрес, покращується настрій, самопочуття. Крім того, робота з піском позитивно впливає на дрібну моторику рук, біологічно активні точки на кисті рук. Можна застосовувати як індивідуальну, так і групову терапію, у якій студенти/діти вчать між собою домовлятися, обговорювати моменти сюжету, узгоджувати свої дії з діями інших.

Як зазначалось вище, підготовка майбутніх вихователів до міжособистісної взаємодії передбачає отримання відповідних знань і вмінь щодо формування в дітей здоров'язбережувальної компетентності (сукупності знань, практичних умінь і навичок зі збереження здоров'я, спрямованість на його збереження), створення позитивного мікроклімату у групі та врахування процесів адаптації дітей (до умов ЗДО, фізичного та навчального навантаження, після хвороби і вихідних тощо), систематичної роботи з дітьми, формування в них ціннісно-мотиваційних установок і практичних навичок. Дітям необхідні відповідні знання, від яких залежить формування в них ціннісного ставлення і мотивації до збереження власного та здоров'я інших. Дошкільники мають бути обізнані з фізич-

ним вихованням, зокрема, впливом останнього на здоров'я. Отримана інформація дозволить займатися фізичною культурою більш свідомо та повноцінно, самостійно використовуючи різні засоби та форми.

Особливо варто відмітити знання щодо важливості для збереження та зміцнення здоров'я дошкільників позитивного мікроклімату у групі, оскільки не всі діти можуть вільно почуватися в оточенні однолітків і вихователя, відчуваючи певний емоційний дискомфорт, причиною якого є неналежний розвиток комунікативних здібностей і невміння налагоджувати стосунки з іншими. Варто відзначити, що ті діти, котрі не впевнені в собі або не вміють спілкуватися з іншими, можуть не користуватися авторитетом серед однолітків. Усе це призводить до повільного входження у колектив, що негативно впливає на стан фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я. Таким дітям можна допомогти змінити своє становище у групі, якщо забезпечити успіх у тому виді діяльності, у якому вони добре обізнані (наприклад, добре грають у шахи, малюють, співають, вишивають, майструють тощо). Важливим є створити атмосферу доброзичливості, поваги та уваги до дітей, установити особистісний контакт, постійний прояв прихильності, інтересу до них, звертання до дітей на ім'я, яке вживають удома, використання вихователями пестливих суфіксів тощо.

Слід наголосити, що створення позитивного мікроклімату у групі також залежить від особливостей спілкування вихователя з дітьми, що впливає на психічне та соціальне здоров'я дошкільників. Досліджуючи дану проблему варто відзначити, що оптимальним типом спілкування між педагогом і вихованцями повинно бути стійке-позитивне, що дозволить забезпечити їх емоційне благополуччя, атмосферу захищеності та впевненості. Крім того, неocenнена роль позитивного мікроклімату з позиції здоров'язбереження під час виховання агресивних дітей, які відвідують ЗДО.

Слід наголосити, що позитивний мікроклімат у групі сприяє пристосуванню організму дітей до умов дошкільного закладу, що простежується у взаємодії з групою; змінах у роботі всіх систем організму (серцево-судинної, дихальної, нервової тощо), перебудові організму відповідно до нових соціальних вимог та пристосування його до вірусно-бактеріального середовища. Адаптація простежується не тільки в тих дітей, котрі щойно поступили до ЗДО, але й в усіх тих, котрі його відвідують, у ході пристосування до різних умов: на початку навчального року, після вихідних, тривалої відсут-

ності (наприклад, улітку) або хвороби. На нашу думку, дошкільники адаптуються до змін навчального та фізичного навантаження, взаємостосунків між вихователем і дітьми в ході спільної трудової та ігрової діяльності тощо. Уважаємо, що дуже важливо враховувати той факт, що перебіг адаптації залежить і від типу темпераменту. Переконаємося, що у зв'язку з цим адаптація може затягнутися надовго, особливо тоді, коли вихователі не приділяють цьому відповідної уваги (замість прояву уваги, тепла, ласки та чуйності до дитини «знущаються» – дитині-новачку пропонують «реви-реви голосніше, а то не чути»). Педагогам слід пам'ятати, що невміння спілкуватися, знаходити спільну мову, ізоляваність і конфліктність у дитини є проявом її слабкої адаптації.

Таким чином, вихователю особливу увагу необхідно звертати на дітей, котрі не тільки щойно вступили до ЗДО, але особливо на тих, які не ходили до нього довгий час (під час хвороби, улітку тощо). У такому випадку спостерігаються негативні зміни в їхньому емоційно-психологічному стані: погіршується настрій, апетит, сон, імунітет, порушується робота нервової системи та поведінки, що впливає на самопочуття дітей і стан їхнього фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я.

Відмітимо, що брак відповідних знань у дітей стосовно важливості здоров'я призводить до відсутності ціннісного ставлення до здоров'я, що, у свою чергу, ускладнює процес формування в них мотивації до збереження власного та здоров'я інших. Варто зазначити, що, на нашу думку, формування в дітей ціннісного ставлення до здоров'я та мотивації до його збереження відбуватиметься набагато ефективніше за умов створення позитивного мікроклімату у групі з урахуванням процесів адаптації до ЗДО. Саме тому в дітей слід формувати певні знання про здоров'я, оздоровчі уподобання, інтереси, потреби й життєві навички, урахувавши всі складові здоров'я (фізичне, психічне, духовне й соціальне), що можливо тільки за неперервного й комплексного виховного та освітнього впливу.

Отже, із сказаного вище випливає, що успішність створення здоров'язбережувального середовища має базуватися на забезпеченні належного мікроклімату у групі, який ґрунтується на позитивному типові спілкування між вихователем і дітьми і можливий за наявних відповідних знань у вихователів і дітей, позитивної міжособистісної взаємодії. Це сприятиме не тільки швидкій адаптації дошкільників, але й збереженню їхнього фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я.

Особливо слід відмітити, що, на нашу думку, відповідні знання дітей про важливість здоров'я допомагають сформувати в них ціннісне ставлення та мотивацію до збереження власного та здоров'я інших.

З метою формування в дітей компетентності, визначення ступеня психічного комфорту, задоволення від перебування в ЗДО і позитивного мікроклімату у групі, стану емоційного й соціального розвитку дошкільників студенти повинні вміти проводити наступні методи дослідження: спостереження, інтерв'ю-опитування, бесіди, а також анкетування батьків. Також важливими вважаємо організаційні форми діяльності: валеологічні заняття, валеологічні та дидактичні ігри, тренінги з ознайомлення з лікарськими рослинами, валеологічні свята й розваги, зустрічі з лікарями (педіатром, стоматологом та окулістом), виготовлення фотостендів і колажів «Родинне дерево», «Сімейні традиції оздоровлення», подорожі до Королівства Ввічливості. При цьому необхідно використовувати такі методи роботи: ситуації морального вибору, морально-етичні бесіди, досліди, малювання, розповіді, запитання, дискусії, диспути, розгляд сімейних фотографій, етюди, пантоміми, ігрові тренінги, рольове програмування ситуацій, рольові ігри, складання казок, ігри-загадки, логічні завдання, читання художньої літератури, вербальні виховні ситуації, бесіда-тренінг «Що ти відчуваєш, коли...? (поділилися іграшкою, посміхнулися, образили, ударили)», малі жанри фольклору (прислів'я, приказки, загадки).

Міжособистісна взаємодія між вихователем і дітьми простежується під час організації здоров'язбережувального середовища через створення розвивальних куточків у групі (для занять спортом, настільних ігор, сюжетно-розвивальних ігор, образотворчої діяльності, пізнання оточуючого тощо), куточків природи (рослини, тварини); естетичне оформлення групової кімнати, спальні, роздягальні, спортивного та музичного залів, коридорів, медичного кабінету, території ЗДО. Необхідними вважаємо такі форми роботи, як догляд за рослинами, тваринами; виставка улюблених домашніх іграшок дітей, аплікацій і малюнків; виготовлення з дітьми фотостендів і колажів «Наше життя в садочку», «Я прийшов у садок» (із світлинами дітей), «Ми турбуємося про хворого», діяльність щодо оформлення куточка природи, виготовлення ящиків з піском для ігор, ящиків з різним наповненням для ходьби (галька, каштани, пісок, дерев'яне, м'яке, жорстке покриття), ящиків з різним наповненням (квасоля, горіхи, горох) для масажу кистей рук і розвитку дрібної моторики, доріжок здо-

ров'я, естетичне оформлення ДНЗ. Потрібно навчати дітей виготовляти фотостенди й колажі, зокрема: «Наше життя в садочку», «Я прийшов у садок» (зі світлинами дітей), «Родинне дерево», «Ми турбуємося про хворого». Методами роботи тут можуть слугувати: показ, пояснення, бесіди, заохочення, малювання, особистий приклад дорослого.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, професійна підготовка майбутніх вихователів у ЗВО передбачає роботу із створення здоров'язбережувального середовища в закладах дошкільної освіти. Важливою є міжособистісна взаємодія між викладачем і студентом, вихователем і дітьми, у процесі

якої відбувається обмін діями, їх коригування.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в розробці змісту роботи з підготовки майбутніх вихователів до міжособистісної взаємодії в позанавчальний час.

#### Список бібліографічних посилань

1. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений: [монография]. Киев: Наукова думка, 2006. 192 с.
2. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/vzajemodija>

#### References

1. Obozov, N.N. (2006). Psychology of interpersonal relations: [monograph]. Kyiv: Scientific opinion, 192 p.
2. Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language. Retrieved from <http://sum.in.ua/s/vzajemodija>.

#### LISNEVSKA Nataliya

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Theory and Methodology of Preschool Education Department, Olexander Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University

#### PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR INTERPERSONAL INTERACTION DURING THE CREATION OF A HEALTH-PRESERVING ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

(continuation of the article published in the previous issue)

**Summary.** Results. The preparation of the future educator for interpersonal interaction during the creation of a health-preserving environment at PEI (preschool educational institutions) should be based on such approaches as competence, activity, personality-oriented. The principles of humanization, subject-subject interaction should be followed. The training of future educators is related to the formation of students' professional competence, which includes a motivational focus on teaching, as well as the need to develop appropriate communication skills.

Because interpersonal interaction is an activity that has a purpose, motive, subjects, process, means, conditions, and result, it should be carried out on an activity approach base. The success of interpersonal interaction in creating a health-preserving environment at PEI depends not only on the management of the above approaches, but also on compliance with the principles of humanization and subject-subject interaction in the system educator – child.

The preparation of future educators for interpersonal interaction should take place in three aspects: theoretical, practical and psychological. Theoretical training includes the provision of relevant knowledge and is carried out during lectures and partly pedagogical practice. Practical training includes consolidation of knowledge and formation of the appropriate abilities and skills and is carried out during practical classes and partially pedagogical practice. Psychological training of the future educators for interpersonal interaction occurs during pedagogical practice and includes awareness of their own ambivalent feelings and the ability to deal with them receptively to themselves and others.

In order to prepare future educators for interpersonal interaction, the following forms of work can be used: theoretical (pedagogical readings and discussions, meet-

ings of creative groups, seminars, "round" tables, brain-rings, discussion clubs); practical (health technologies, workshops, training sessions). Methods of work: debates, discussions, reports, conversations, consultations. The main methods of preparing the future educator for interpersonal interaction should be active methods of work: trainings, self-trainings, business games, the decision of pedagogical situations by modeling.

Originality. Approaches, didactic principles, aspects, forms and methods of preparation of future educators for interpersonal interaction during creation of the health-preserving environment at PEI are defined and characterized.

Conclusion. Nowadays, it is important to train a competitive specialist in the field of preschool education. Based on this, the professional training of future preschool educators includes preparation for the creation of a health-preserving environment at preschool educational institutions. During interpersonal interaction between teacher and student, educator and children there is an exchange of actions, certain mutual relations, joint activities, coordination and distribution of functions, so each participant must adjust their actions in accordance with the actions of participants.

We see the prospects for further exploration in the development of the content of work on preparing future educators for interpersonal interaction in extracurricular time.

**Keywords:** interpersonal interaction; interpersonal relationships; professional training; health environment; training of future educators; competence approach, activity approach.

Одержано редакцією 26.01.2021  
Прийнято до публікації 10.02.2021

## ПОЧАТКОВА ОСВІТА

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-155-160  
ORCID 0000-0002-6319-3829

**ЯЦИНА Світлана Миколаївна**

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри початкової освіти,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: svt.yatsina@gmail.com

УДК 373.3.091.33:811.161.2(045)

### **РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНИХ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

*Статтю присвячено одній із важливих наукових проблем, зумовлених кардинальними змінами у теорії і практиці навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку. Її актуальність спричинена реалізацією Концепції Нової української школи, суть якої полягає в зміні методики навчання молодших школярів, яка максимально наближає навчання учнів до ігрової діяльності, що є характерною ознакою психічного і фізичного розвитку дітей у молодшому шкільному віці.*

*Акцентовано увагу на різні аспекти реалізації інтегрованих міжпредметних зв'язків на уроках української мови, зокрема елементів занять з мови та літературного читання, мови та математики, мови та природознавства, мови та інформатики, мови та мистецтва. У зв'язку з тим, що новий освітній план для учнів початкових класів пропонує введення таких предметів як «Я досліджую світ», «Я у світі», «Довкілля», «Технології здоров'я», «Природознавство», що самі по собі мають інтегрований характер, це дає змогу вчителю початкових класів розширити міжпредметні зв'язки дисциплін, що вивчаються молодшими школярами.*

*Наголошено на тому, що сучасні науковці пропонують розрізняти поняття «інтегроване навчання» та «міжпредметні зв'язки», які донедавна в літературі трактувалися як подібні явища. Услід за О. Савченко зазначено, що уроки інтегрованого змісту відрізняються від уроків з використанням міжпредметних зв'язків, оскільки це – різні дидактичні поняття. Інтегровані уроки можуть проводитися на основі внутрішньопредметної, міжпредметної та міжсистемної інтеграції: об'єднані дво-, три-, чотирипредметні, урок-занурення, урок-екскурсія, урок-похід, урок-подорож тощо. Вони часто слугують продовженням паралельного вивчення споріднених предметів у межах одного уроку.*

*На основі визначених теоретичних засад інтегрованих та міжпредметних зв'язків запропоновано різні варіанти їх використання на уроках рідної мови у початковій школі.*

**Ключові слова:** початкова освіта; міжпредметні зв'язки; інтегровані уроки; заняття з української мови та літературного читання.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** У зв'язку з реформуванням поча-

ткової та середньої освіти важливою постає проблема навчити дітей цілісно сприймати навколишній світ, визначати своє місце в ньому, готувати себе до дорослого життя.

Концепція Нової української школи спрямовує вчителя початкових класів на формування всебічно розвиненої особистості, навчання учнів працювати в єдиній команді, уміння групувати явища, факти, події за однією або кількома ознаками, знаходити в різних сферах життя аналогічні та подібні явища, досліджувати всі галузі людської діяльності.

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що впровадження в освітній процес міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчання не є явищем новим у вітчизняній системі навчання.

Міжпредметні зв'язки як засіб активізації навчального пізнання досліджували А. Алексюк, М. Данилов, М. Скоткін, І. Лернер, В. Онищук, В. Паламарчук та інші. Однак у період упровадження оновленого змісту початкової освіти, Державного стандарту, навчальних програм для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів, навчальних підручників та посібників з'явилися нові предмети. Тому питання міжпредметних зв'язків та міжпредметної інтеграції у новій початковій школі актуалізувалися [1; 2].

На результативності інтеграції змісту і форм навчання наголошують О. Біляєв, І. Большакова, А. Варзацька, Т. Донченко, Ю. Колягін, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Светловська, О. Мариновська та інші. Про важливість інформаційних технологій у процесі навчання підкреслюється у працях Б. Гершунського, С. Девідсона, Г. Рейз, Селевка Г., О. Тихомирова та інших. Сутність мультимедійних технологій як технологій інтегрованого використання всіх видів сприйняття інформації (зорової, слухової, графічної, текстової) розглядали Т. Агапова, В. Євдокимов, В. Луценко,

Г. Пономарьова. Питанням інформатизації у початковій освіті займалися Н. Баланюк, Ю. Громова, І. Мураль, А. Циганок, І. Шишка, Л. Югова та інші.

Застосування міжпредметної інтеграції стає предметом дослідження педагогічної науки.

**Метою** є окреслення важливості міжпредметних зв'язків і міжпредметної інтеграції на уроках української мови в початкових класах Нової української школи, деяких аспектів реалізації сутності та важливості цього явища.

**Методи дослідження.** Аналіз наукової літератури з проблеми, узагальнення та систематизація зібраного матеріалу, моделювання інтегрованих процесів.

**Виклад матеріалу дослідження.** Міжпредметні зв'язки слід розглядати як передумову для методично правильного конструювання і використання інтегрованих курсів. За чинними програмами в 1–4 класах майже половину навчального матеріалу вивчають за інтегрованими курсами. («Я у світі», «Мистецтво», «Природознавство», «Довкілля», «Технології здоров'я») [3].

Реалізація міжпредметних зв'язків в освітньому процесі початкової школи сприяє формуванню навчально-пізнавальної культури, самостійності, креативної думки учнів та забезпечує інтелектуальний клімат колективу. Різні види діяльності, які здійснюються в початковій школі, забезпечують передумови для інтегрованого змісту уроку, що у свою чергу посилюють зацікавленість до навчання, запобігають втомлюваності школярів. Міжпредметні зв'язки у своєму змістові передбачають комплексний підхід до формування всебічно гармонійної особистості.

Однією з провідних ідей сучасної освіти є інтегрований підхід до організації освітнього процесу, який долає протиріччя між безмежністю сучасного інформаційного простору та обмеженістю людських можливостей щодо сприйняття, засвоєння та застосування отриманої інформації [4].

У Педагогічному словнику «інтеграція навчання» трактується як відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем; створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б у єдине ціле знання з різних галузей [5].

Інтеграція в освіті, на думку американських дослідників, – це така організація процесу пізнання, за якою учні можуть використовувати знання та вміння, отримані у школі, у реальних життєвих ситуаціях [6].

Слушна думка Г. Федорцова щодо визначення міжпредметних зв'язків як педагогічної категорії інтеграційних зв'язків між об'єктами, явищами і процесами реальної дійсності, що знайшли своє відображення у змісті, формах і методах освітнього процесу і виконують навчальну, розвивальну і виховну функції в їх органічній єдності [7].

Тому початкова школа за умови інтегрованого підходу до навчання цю особливість спрямовує на опанування не тільки навчального матеріалу, а й певною мірою створює передумови для освоєння учнями «школи життя».

Однак, на думку О. Савченко, міжпредметні зв'язки й інтегрований зміст уроку – це різні дидактичні поняття. Міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення теми. Особливість інтегрованого уроку полягає в тому, що тут поєднуються блоки знань з різних предметів, підпорядкованій одній темі, учні залучаються до різних видів діяльності [3].

Г. Селевко вказує, що інтегровані уроки можуть проводитися на основі внутрішньо-предметної, міжпредметної та міжсистемної інтеграції: об'єднані дво-, три-, чотирипредметні, урок-занурення, урок-екскурсія, урок-похід, урок-подорож тощо. Інтегровані уроки часто слугують продовженням паралельного вивчення споріднених предметів у межах одного уроку [2].

О. Мариновська зазначає, що інтеграція – це «ключ» до розуміння, передумова ефективного формування ключових і предметних компетентностей, успішності учня [8].

Варто наголосити, що організація навчання в Новій українській школі з урахуванням інтегративних процесів передбачає низку компонентів, які дають змогу різний зміст навчального матеріалу так об'єднати у структурі уроку, щоб специфіка змістових компонентів не розгубила свого основного призначення. Цьому сприяють наявність деяких чинників. У першу чергу, маємо на увазі те, що вчитель початкових класів є учителем-багатопредметником, і змістові можливості кожного навчального предмета йому добре відомі.

Успішною умовою реалізації міжпредметної інтеграції в початковій школі є діяльнісний підхід, що вможливає акцентувати увагу насамперед на розвиткові особистості, а не на знаннях як результатів освітньої діяльності.

У сучасному освітньому процесі завдання вчителя початкових класів полягає в умілому використанні інтегрованого мате-



ріалу не лише для засвоєння певних знань з предметів, а і сприяння готовності молодших школярів використовувати отриману інформацію у повсякденному житті.

На практиці І. Большакова пропонує методичку організації міжпредметної інтеграції змісту навчання за такими основними етапами:

– уведення міжпредметних зв'язків на уроках суміжних дисциплін на основі репродуктивної діяльності та елементів проблемності;

– постановка міжпредметних навчальних проблем і самостійний пошук їх вирішення на окремих уроках;

– систематичне проблемне навчання на основі ускладнених міжпредметних проблем усередині окремих курсів;

– включення спочатку двосторонніх, а потім і багатосторонніх зв'язків між різними предметами на основі координації діяльності вчителя;

– розробка широкої системи в роботі вчителів, які здійснюють міжпредметні зв'язки як у змісті і методах, так і формах організації навчання, включаючи позакласну роботу і розширюючи рамки програм [9].

– Деякі дослідники звертають увагу на окремі закономірності та застереження у здійсненні інтеграції в освітньому процесі початкової школи, а саме:

– дотримання вимог щодо оволодіння учнями найважливішими загальнонавчальними навичками читання, письма, рахунку, визначених програмою;

– використання принципу доступності з метою недопущення появи зневіри у свої здібності, у можливості виконати те чи інше завдання багатогранної діяльності;

– відмова від штучного створення інтегративних зв'язків;

– формування морально ціннісних орієнтацій у процесі навчання [10].

Аналіз чинних програм, вивчення досвіду роботи методистів і вчителів початкових класів уможливив інтеграцію навчального матеріалу з української мови і літературного читання з окремими предметами.

*1 клас.* Навчання грамоти – ознайомлення з навколишнім світом, музика, малювання;

*2 клас.* Українська мова – читання, російська мова, малювання, ознайомлення з навколишнім світом, музика, народознавство;

*3–4 класи.* Читання – українська мова, малювання, природознавство, музика, народознавство, етика [1].

У «Методичних рекомендаціях щодо викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у

2016/2017 н.р.» [11] вказуються навчальні предмети, що інтегруються: українська мова і образотворче мистецтво; українська мова і природознавство; літературне читання і основи здоров'я.

Використання міжпредметних зв'язків здійснюється через інтегровані уроки. Для прикладу можна запропонувати виконати учням вправи з медіа-продукцією на уроках української мови з урахуванням інтегрованого підходу в єдності пізнавального, розвивального і виховного аспектів, щоб розвиток особистості здійснювався паралельно із засвоєнням знань.

При вивченні теми «Апостроф» пропонуємо двом учням або поділеному на дві команди колективу класу виконати вправу «Перегони», що створена за допомогою програми Learning Apps.org. На екрані з'являється речення, у якому є слово з пропущеним знаком (буквою), учням потрібно правильно прочитати його, вставивши відповідний знак (апостроф) чи букву. Якщо це командна робота, то до фінішу доходить та команда, яка швидко і правильно дасть відповідь на більшу кількість завдань (зміст речень може відповідати тематиці, що вивчається на уроці з основ здоров'я або природознавства).

Також за допомогою програми Learning Apps.org. під час вивчення тем з синтаксису пропонуємо таку вправу: на екрані бачимо малюнок, де зображені діти, що зайняті різними видами розваг (гра з тваринами, листування в гаджеті, діалог між друзями). Про що спілкуються діти, нам відомо з речень, що позначені на цьому малюнку. Завдання для учнів полягає в тому, щоб проаналізувати ці речення та визначити їх за метою висловлювання, запропонувати скласти власний діалог за темою, визначеною на екрані. Такі вправи доцільно виконувати в кінці уроку.

Репліка дітей, які граються з товаришами, – «Чи знаєш ти породу цього песика?» Встановлюємо міжпредметний зв'язок української мови та природознавства. Репліка дітей, які граються в гаджетах, – «Допоможи мені, будь ласка, вийти на новий рівень» Вона поєднує елементи уроку української мови та інформатики. Репліка дітей, які складають лист, – «Все ж таки як добре мати вірних друзів!» дає змогу інтегрувати усне і писемне мовлення.

Аналізуючи чинні Типові програми і зміст підручників для початкових класів з української мови та літературного читання, можемо простежувати, що одна тема вивчається і на уроках літературного читання («Читанка» О. Я. Савченко, 4 клас, тема «Краса землі, краса життя» [12]) і на уроках

природознавства (тема «Різноманітність природи України»)).

Якщо на уроках літературного читання вивчається твір, то його можна не читати, а послухати в аудіозаписі. Саме такий спосіб ознайомлення з новим текстом уможливає поєднання елементів літературного читання та мови, зокрема, читання та усного мовлення. Доцільно також запропонувати додаткове завдання – відшукати і виписати з прослуханого тексту дієслова (іменники, прикметники) та пояснити їх роль у тексті.

На уроках української мови учням варто давати завдання скласти тексти-описи за представленими вчителем картинками та музичним супроводом. Цікаво поєднувати уроки української мови та математики, запропонувати учням виконати дію віднімання: наприклад, від якого числа слід відняти 20, щоб вийшло 30; записати результат і пояснити орфограму у слові «п'ятдесят». Можна побудувати урок у вигляді казкової подорожі країною Математики (визначити станції: розвиток уваги, робота з підручником, усна лічба, естафета, цікаві таємниці).

На уроках української мови доречно використовувати диктанти природничого змісту, водночас закріплюючи знання і з української мови, і з природознавства. У підручнику для 3 класу (частина 2) «Я досліджую світ» (О. Волощенко, О. Козак, Г. Остапенко [13]) розміщено оповідання «Перо лелеки».

На уроках читання у 2 класі за темою «Осінь» можна запропонувати учням намалювати малюнки (осіння тематика) за допомогою яскравої презентації картин осені відомих художників, що дозволить розкрити гру кольорів та естетичні смаки дітей. А також ціннісним буде під час малювання послухати музичний уривок П. Чайковського «Осінь пісня».

Під час вивчення байки Л. Глібова «Лебідь, рак і щука» (3 клас) пропонуємо молодшим школярам за допомогою гаджетів знайти вагу лебедя, щуки та рака, а також дізнатися інформацію за допомогою довідкового бюро (у мережі Інтернет), якого розміру лебідь, чим він живеться, де живе?

Як було зазначено вище, міжпредметні зв'язки на уроках у початковій школі відрізняються від інтегрованих уроків, хоча у своїй основі вони теж будуються на використанні міжпредметних зв'язків тих дисциплін, які за навчальним планом вивчаються молодшими школярами. Так, звернімося до розгляду інтегрованого уроку для учнів третього класу, який можна побудувати на основі теми з української мови «Будова тексту».

Перед уроком учитель учням пропонує провести вихідними днями невеличке дослідження, відвідавши Сосновий бір, де живуть білки. З цією метою учні повинні з собою взяти грецькі горішки. Знайшовши зручне місце під сосною чи десь на галявині, треба горішками постукати і поспостерігати, що буде відбуватися: хто з'явиться біля вас, які звірятка, як вони будуть себе поводити з горішками?

На початку уроку вчитель запитує дітей про подорож до Соснового бору. Учні розповідають, що на стукіт горішків прибігли білочки; в одних вони забирали з долоньок їх і раптово зникали, інші, забравши в лапки горішки, піднімалися на сосну і там, умостившись на гілці, їх гризли.

Учитель після розповіді дітей пропонує послухати вірші про поведінку цих тваринок восени та взимку.

### **Білочка восени**

На гіллячках, на тоненьких,  
Поки день ще не погас,  
Сироїжки та опеньки  
Білка сушить про запас.  
Так нашпилює охайно,  
Так їх тулить на сосні  
І міркує: а нехай-но  
Ще побудуть тут мені!  
Поки дні іще хороші,  
Поки є іще тепло,  
А як випадуть пороші,  
Заберу їх у дупло.  
«Буде холодно надворі,  
Сніг посиплеться з дубів,  
Буде в мене у коморі  
Ціла в'язочка грибів!»  
Але білочці не спиться.  
Дятел тукає: тук-тук!  
Щоб не вкрааа їх лисиця  
Або хитрий бурундук.  
*Ліна Костенко*

### **Білочки**

Як гарно в парку! Білочки повсюди  
Стрибають по деревах, по траві.  
Горішками підкормлюють їх люди,  
Про зимку в білок думка в голові.  
Запаси роблять, щоб було що їсти,  
Коли вітри почнуться і сніги...  
Знає горішок білка й стане гризти.  
То ж і морози будуть до снаги,  
Бо буде тепло, затишно і ситно.  
В гніздо тепленьке вітер не заїде.  
То ж по гілках стрибає білка спритно  
Й хова горішки. Потім їх знає.  
Руда красуня, вивірка маленька  
У світ красу і радість додає.  
Така хороша, спритна, чепуренька...  
Як добре, що такі звірятка є.  
*Надія Красоткіна*

Наступним етапом уроку стане ознайомлення з текстами підручника з української мови для 3 класу (М. Вашуленко, О. Мельничайко, Н. Васильківська) [14]. Учням необхідно прочитати й порівняти два тексти та визначити, який з них можна вмістити в підручнику з літературного читання, а який у підручнику з природознавства. Чим відрізняються слова обох текстів (тобто, яка відмінність між художніми засобами тексту художнього та наукового стилів). Для зіставлення на екран подається два уривки.

## I

Гарна ця білочка. Червоно-каштанова шубка з білим трикутничком коло підборіддя дуже їй личить. Невеличка голівка, на довгеньких вушках прикраси – чорні китички. Оченята в білочки чорні і блискучі, мов дрібні намистинки. А хвіст пухнастий і навіть кудлатий, трохи менший від самої білочки. Білочка невеличка і дуже спритна. У неї чіпкі лапки, тому вона легко перестрибує з дерева на дерево. Допомагає їй у цьому хвіст. Невеличке звірятко, а гарне й моторне.

## II

Білка належить до найкрасивіших тварин нашої фауни. Голова її невелика, округла, з широким лобом, вуха досить великі, стоячі, з китицями довгих волосків. Тіло витягнуте, завдовжки понад 20 см, гнучке. Хвіст пухнастий, густо вкритий волоссям. Довжина хвоста майже дорівнює довжині тіла. Лапи чіпкі, з гострими загнутими кігтями на пальцях. Забарвлення хутра у наших білок досить мінливе: червонокаштанове, бурувато-сіре, темно-буре. Як окрасу наших лісів, парків і садів, білок узятю під охорону (*Сергій Корнев*).

Проаналізувавши обидва уривки, учні доходять висновку, що в художньому стилі використовуються слова з образним значенням, а в науковому – слова з точним, конкретним значенням.

Після цього вчитель пояснює, що будь-який текст складається з трьох структурних частин (компонентів): зачину, основної частини, кінцівки – і ставить завдання віднайти в тексті всі ці три компоненти.

Засвоївши теоретичний матеріал, учні вдаються до виконання різних практичних завдань. Цікавими і доречними серед них може бути намалювати білочку на аркуші паперу (або розфарбувати трафарет тваринки), використовуючи її зображення на фотомалюнках, підготовлених учителем завчасно.

Цей урок є інтегрованим, оскільки в ньому поєднуються елементи чотирьох уроків з навчальних дисциплін: природознавства, літературного читання, українсь-

кої мови, образотворчого мистецтва. Можливості впровадження міжпредметної інтеграції в навчальний зміст уроків української мови і літературного читання досить широкі: літературне читання і українська мова; літературне читання і образотворче мистецтво; літературне читання і трудове навчання; українська мова і основи здоров'я; українська мова і математика; українська мова і природознавство.

**Висновки і перспективи.** Отже, вчителю слід проаналізувати навчальний матеріал із запропонованих предметів, вибрати теми, близькі за змістом і метою, синтезувати цей матеріал та органічно пов'язати між собою. На таких уроках реалізовується освітня мета, вони цікаві, не перевантажують дітей навчальним матеріалом та враженнями.

Подальшого дослідження потребує такий важливий аспект, як здійснення внутрішніх інтегративних зв'язків між розділами науки про мову, зокрема лексикології та морфології, морфології та синтаксису, синтаксису та стилістики.

**Список бібліографічних посилань**

1. Савченко О. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2012. 373 с.
2. Селевко Г.К. Модели интеграции содержания учебных дисциплин. *Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т.* М.: НИИ образовательных технологий, 2006. Т.1. С. 479–488.
3. Савченко О. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. *Український педагогічний журнал*, 2017. №2. С. 48–57
4. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*, 2002. № 5. С. 5–6
5. Короткий термінологічний словник з педагогіки / укл. С.Г. Мельничук. Кіровоград, 2004. 34 с.
6. Нова українська школа: поради для вчителя. Київ: Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
7. Костюк Н.Т. Об'єктивна зумовленість і діалектика інтеграції сучасного наукового знання. Київ: Вища школа, 1998. 327 с.
8. Мариновська О. Інтегроване навчання: технологічний аспект. *Рідна школа*, 2014. № 4–5. С. 33
9. Большакова І. Особливості реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання на уроках у початковій школі. URL: <https://ippro.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2014/05/Большакова-Ю..pdf>.
10. Нова українська школа. *Міністерство освіти і науки України: офіційний сайт*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
11. Методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2016–2017 н. р.: Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 17.08.2016р. № 1/9-437. URL: <https://osvita.ua/school/school-ukraine/>.
12. Савченко О.Я. Літературне читання: підручник для 4 класу закл. заг. середньої освіти. Київ: Освіта, 2019. 192 с.
13. Волощенко О., Козак О., Остапенко Г. Я досліджую світ: підручник інтегрованого курсу для 3 класу (у 2-ох частинах). Київ: Світоч, 2020. 170 с.
14. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І., Васильківська Н.А. Українська мова: підручник для 3 класу. Київ: Освіта, 2019. 192 с.

## References

1. Savchenko, O. (2012). Didactics of Primary Education: a textbook. Kyiv: Hramota. 373 p. [In Ukr.]
2. Selevko, G.K. (2006). Models of Content Integration of Educational Disciplines. *Encyclopedia of Educational Technologies: in 2 vol.* Moscow: Research Institute of Educational Technologies. Vol. 1: 479–488. (Series “Encyclopedia of Educational Technologies”) [in Rus.].
3. Savchenko, O. (2017). Interdisciplinary Links as a Resource for Implementing Competence Approach in Literary Reading Lessons. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 2: 48–57 [in Ukr.].
4. Beh I. (2002). Integration as an Educational Perspective. *Primary school*, 5: 5–6 [in Ukr.].
5. Short Terminological Dictionary of Pedagogy (2004). In S.H. Melnychuk (compiled). Kirovograd. 34 p. [in Ukr.].
6. New Ukrainian School: Guide for Teachers Kyiv((2017). Pleiades Publishing House LLC. 206 p. [in Ukr.].
7. Kostiuk, N.T. (1998). Objective Conditionality and Dialectic of Modern Scientific Knowledge Integration. Kyiv: High school. 327 p. [in Ukr.].
8. Marynovska, O. (2014). Integrated Learning: Technological Aspect. *Native school*, 4-5: 33 [in Ukr.].
9. Bolshakova, I. Peculiarities of Realization of Interdisciplinary Content Integration at lessons in primary school. Retrieved from <https://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2014/05/Болшшакова-Ю..pdf>. [in Ukr.].
10. New Ukrainian School. *Ministry of Education and Science of Ukraine: official site*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. [in Ukr.].
11. Methodical recommendations for teaching subjects in secondary schools in 2016–2017: Supplement to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 17, 2016. No 1/9-437. Retrieved from <https://osvita.ua/school/school-ukraine/> [in Ukr.].
12. Savchenko, O.Ya. (2019). Literary reading: a textbook for 4th grade secondary schools. Kyiv: Education. 192 p. [in Ukr.].
13. Voloshchenko, O., Kozak, O., Ostapenko, G. (2020). I explore the world: an integrated course textbook for 3rd grade (in 2 parts). Kyiv: Svitoch. 170 p. [in Ukr.].
14. Vashulenko, M.S., Melnychayko, O.I., Vasylykivska, N.A. (2019). Ukrainian language: textbook for 3rd grade. Kyiv: Education. 192 p. [in Ukr.].

## YATSYNA Svitlana

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Primary Education,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

## IMPLEMENTATION OF INTEGRATED INTERDISCIPLINARY LINKS IN NATIVE LANGUAGE LESSONS IN NEW UKRAINIAN SCHOOL

**Summary.** The article focuses on an important problem stipulated by cardinal changes in the theory and practice of training and education of children of primary school age. Its topicality is caused by the implementation of the New Ukrainian School Concept, the essence of which is to change the teaching methods of primary school children bringing them most closely to play activities that is a characteristic feature of mental and physical development of children in primary school age.

**Purpose.** To clarify the importance of interdisciplinary connections and interdisciplinary integration in Ukrainian language lessons in the primary grades of the New Ukrainian School, to outline some aspects of the realization of the essence and importance of this phenomenon.

**Methods.** Analysis of scientific literature on the problem, generalization and systematization of the collected material, modeling of integrated processes.

**Result.** The article focuses on various aspects of the implementation of integrated interdisciplinary links in Ukrainian language lessons, including elements of classes in language and reading, language and mathematics, language and science, language and computer science, language and art. Due to the fact that the new curriculum for primary school students offers the introduction of such subjects as “I explore the world”, “I am in the world”,

“Environment”, “Health Technologies”, “Natural Science” having an integrated nature in themselves, it allows the primary school teacher to expand the interdisciplinary links of disciplines studied by younger students.

**Originality.** The article emphasizes that modern scholars propose to distinguish between the concepts of the “integrated learning” and “interdisciplinary links”, which until recently, were interpreted in the literature as similar phenomena.

Based on certain theoretical principles of the integrated and interdisciplinary links, different options for their use in native language lessons in primary school have been proposed.

**Conclusion.** Thus, the teacher should analyze the educational material from the proposed subjects, choose topics that are similar in content and purpose, synthesize this material and organically combine educational material.

**Keywords:** primary school; interdisciplinary links; integrated lessons; Ukrainian language and Literature reading lessons.

Одержано редакцією: 05.05. 2021  
Прийнято до публікації: 16.05. 2021

**СЕРЕДНЯ ОСВІТА**  
**(за предметними спеціальностями)**



DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-161-167

ORCID 0000-0001-5387-1115

**МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович**

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор,  
заведующий лабораторией Аксиологии математического образования,  
Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, Республика  
Армения

*e-mail:* h.s.mikaelian@gmail.com

ORCID 0000-0002-3345-7088

**МКРТЧЯН Араксия Тиграновна**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и методики ее преподавания,  
Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна,  
Республика Армения

*e-mail:* araksya8582@yandex.ru

ORCID 0000-0003-1517-3230

**АКОПЯН Светлана Рубеновна**

Студентка 4-го курса бакалавриата,  
Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна,  
Республика Армения

*e-mail:* svetahakobyan12@mail.ru

УДК 37.016:51(045)

**ПРИЧИНЫ УДИВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

*Рассматриваются причины появления удивления в процессе обучения математике.*

*Обсуждается комплекс вопросов, связанных с удивлением и его влиянием на мотивацию. Удивление – эмоциональное состояние, когда ожидаемые результаты или впечатления от предмета или явления не совпадают. И чем больше разница, тем больше удивление. Удивление может выражать как положительные, так и отрицательные эмоции. Когда положительные ожидания выше полученных, эмоция отрицательная, в противном случае – положительная. Удивление в процессе обучения стимулирует интерес, творческую активность учащихся, становится важным фактором повышения эффективности учебного процесса.*

**Ключевые слова:** *эмоции; удивление; причины удивления; мысли; действия; процесс обучения математике.*

**Постановка проблемы.** Общеизвестна роль удивления в процессе обучения. Поэтому не случайно говорят, что удивление может сыграть большую роль в процессе обучения математике. Однако опросы показывают, что большинство учителей математики не рассматривают удивление как мотивационный инструмент и не превращают его в фактор повышения эффективности обучения. Одним из важнейших, если не самым главным звеном выявления подобных возможностей является изучение причин появления удивления в процессе обучения математике, чему и посвящена данная работа.

Причины появления удивления рассматривались в работе К. Изарда [1, с. 194], где представлены основные предполагаемые причины удивления, которые сгруппированы по эмоциям, мыслям, действиям. Для каждой из групп с помощью анкетирования выяснено, какой процент опрошенных учащихся считает их причиной удивления.

Принимая за основу подход к анализу, предложенный К. Изардом, мы также в процессе обучения математике рассматриваем следующие три группы предполагаемых причин удивления: эмоции, мысли и действия. Для них была составлена анкета, где для каждой из причин приводились одна или несколько ситуаций, возникших в процессе обучения математике, и которые могут считаться проявлениями той или иной причины или могут приводить к этой причине и вызывать удивление.

Исследование проводилось среди учащихся средней и старшей школ города Еревана. В опросе приняли участие 80 учащихся из разных школ. Оценки, данные учащимися, сравнивались с результатами анализа К. Изарда.

Отдельно считаем необходимым отметить, что К. Изард рассматривает причины удивления по принципу исключения, то есть опрашиваемые учащиеся выбирают из предложенных вариантов только один, как причину удивления. Мы же исходили

из того, что данный подход не может выражать истинное положение вещей, поскольку причиной удивления могут быть несколько из предложенных эмоций, мыслей или действий одновременно. Поэтому мы оставляем выбор причин удивления свободным: учащемуся, участвующему в исследовании, требовалось дать положительный или отрицательный ответ на данную ситуацию, связанную с причиной удивления. Результаты представленного исследования могут иметь конкретное применение в организации процесса обучения математике, предоставляя учителю возможность рассматривать и учитывать различные аспекты. Далее представлены результаты исследования и результаты анализа в каждой из групп.

### 1. Эмоции, как причина удивления.

К. Изард рассматривает следующие эмоции в качестве причин удивления и приводит процент учеников, считающих их причинами удивления, следующим об-

разом:

- 1) Неожиданное осознание чего-то – 22,3%;
- 2) Растерянность, смущение, конфуз – 12,4%;
- 3) Физическая или психическая стимуляция – 8,3%;
- 4) Чувство, что введен в заблуждение, обида; чувство, что тобой воспользовались – 7,4%;
- 5) Синонимы страдания: угнетенность, печаль – 4,6%;
- 6) Синонимы стыда: смущение, стеснительность – 0,7%;
- 7) Другие чувства – 12,4%.

Здесь для каждой эмоции мы предложили ситуацию, проявленную в процессе обучения математике, которая может вызвать данную эмоцию и стать причиной удивления. Перечень таких ситуаций и данные по результатам их оценки учащимися представлены в таблице 1.

Таблица 1

N	Причина	Данные Изарда, %	Наши данные, %			
			Средняя школа		Старшая школа	
			Да	Нет	Да	Нет
1)	Синонимы удивления: испуг, шок	31,4				
a	не знаешь урока, боишься и ждешь, что учитель спросит тебя, но он не спрашивает		38,7	61,3	31,0	69,0
b	списал домашнее задание, но не понял решения, и учитель спрашивает объяснение		32,0	68,0	42,0	58,0
2)	Растерянность, смущение, конфуз	12,4				
a	кажется, что хорошо выучил урок, но не можешь пересказать или неожиданно забыл многое		60,0	40,0	88,9	11,1
3)	Физическая или психическая стимуляция	8,3				
a	запомнить необходимый факт для решения		40,0	60,0	62,2	37,8
b	воодушевляющий взгляд, речь учителя		61,3	38,7	84,4	15,6
4)	Чувство, что введен в заблуждение, обида; чувство, что тобой воспользовались	7,4				
a	при ответе на вопрос учителя одноклассник дает неверную подсказку		48,4	51,6	57,8	42,2
b	одноклассник знает ответ на вопрос, заданный тебе, но не говорит		61,3	38,7	60,0	40,0
c	одноклассник списал контрольную или домашнюю работу у тебя и получает оценку выше, чем ты		58,1	41,9	84,4	15,6
5)	Синонимы страдания: угнетенность, печаль	4,6				
a	задачу, кажущуюся простой, более слабый ученик смог решить, а ты не можешь		58,1	41,9	64,4	35,6
b	неспособность понять теоретический материал математики		64,5	35,5	57,8	42,2
c	неспособность решить математические задачи		54,8	45,2	64,4	35,6
6)	Синонимы стыда: смущение, стеснительность	0,7				
a	отношение одноклассников к моим неудачам		19,4	80,6	51,1	48,9
b	неожиданно плохая оценка		71,0	29,0	68,9	31,1
c	неожиданно хорошая оценка		58,1	41,9	71,1	28,8
d	упрек учителя		74,2	25,8	71,1	28,9
e	похвала учителя		71,0	28,9	77,8	22,2
f	упреки родителей в случае неудачи		48,4	51,6	66,7	33,3
g	похвала родителей в случае успеха		77,8	22,2	66,3	33,7
h	недостаток самоуверенности		48,4	51,6	64,4	35,6



1) *Синонимы удивления: испуг, шок* – 31,4%. Мы включили две ситуации, выражающие эмоции, которые могут стать причиной удивления, одну с положительным ожиданием, другую с отрицательным ожиданием. В обоих случаях были получены невысокие результаты как у учащихся средней, так и старшей школ: более половины опрошенных считают, что данные явления или эмоции не вызывают удивления. Полученные результаты показывают, что, несмотря на то, что в учебном процессе страх и гнев в настоящее время не играют особой роли, тем не менее, учителя часто пользуются своим служебным положением для передачи своим ученикам подобных эмоциональных переживаний.

2) *Растерянность, смущение, конфуз* – 12,4%. Это вторая главная группа эмоций, вызывающих удивление, согласно Изарду. Она значительно (примерно в 3 раза) уступает эмоциям предыдущей группы, однако по ответам существенно превосходит эмоциональные ситуации, рассмотренные в предыдущей группе. Ситуацию «кажется, что хорошо выучил урок, но не можешь пересказать или неожиданно многое забыл» считают причиной удивления 60% учеников средней школы и 90% учащихся старшей школы. По сути, высокий процент в старшей школе можно объяснить сложностью математического материала, наличием уровня понимания при усвоении, что способствует запоминанию и воспроизведению математического материала, а забывание маловероятно и вызывает удивление. Однако на уровне знания или запоминания, что более характерно учащимся средней школы, математический материал легко забывается – это ожидаемо и потому нечасто становится причиной удивления.

3) *Физическая или психическая стимуляция* – 8,3%. Данную эмоцию считают значимой причиной удивления лишь небольшая часть учащихся колледжа, согласно Изарду. Если в предыдущей группе мы рассматривали эмоциональную ситуацию только с отрицательным ожиданием, то здесь рассмотрели эмоциональную ситуацию только с положительным ожиданием. Результаты довольно высокие – около 50% в средней школе и значительно более высокие в старшей школе. Интересно заметить, что учащиеся считают причиной удивления воодушевляющий взгляд, речь учителя, что более заметно в ответах учащихся старшей школы. Возможно, это связано с тем, что учителя забывают о поощрении учащихся, в результате чего подобная ситуация сопутствует эмоциональному переживанию, вызывающему удивление.

4) *Чувство, что введен в заблуждение,*

*обида; чувство, что тобой воспользовались* – 7,4%. В этой позиции результаты опроса Изарда также не высоки, но в нашем исследовании результат составляет 60–70%. Это означает, что в ученической среде неправильно подсказать однокласснику, знать правильный ответ на вопрос, заданный учителем однокласснику и не сказать, получить более высокую оценку за списанную работу менее вероятно. А последняя ситуация в среде учащихся старшей школы (когда списавший работу ученик получает более высокую оценку) считается маловероятной и составляет всего 15,6%.

5) *Синонимы страдания: угнетенность, печаль* – 4,6%. К такого рода эмоциям могут привести неудачи учеников в процессе обучения математике. Нами были отобраны ситуации, отражающие трудности, связанные с преодолением материала. Полученные в этой позиции результаты также значительно отличаются от результатов К. Изарда. На душевное состояние учащихся – как средней, так и старшей школы – большое влияние имеет неспособность усвоения математического материала, решения задач, что становится причиной грусти и подавленности. Такие эмоциональные проявления оказываются значительными на фоне успехов одноклассников. Интересно также и то, что неспособность усвоения теоретического материала влияет одинаково на эмоциональный фон учащихся средней и старшей школы, а вот неспособность решить задачи более волнует учащихся средней школы. Первое явление можно объяснить тем, что учителя математики в основном не обращают внимания на теоретический материал, а второе явление, возможно, обусловлено более высоким уровнем сознательности учащихся старшей школы, что позволяет им прагматично оценивать занятия математикой, в частности, развитие способностей решать задачи в связи с выбором будущей специальности.

6) *Синонимы стыда: смущение, стеснительность* – 0,7%. В исследовании Изарда зафиксировано малое значение данной эмоций, как причины удивления. Однако результат нашего опроса свидетельствует об обратном. Из семи ситуаций, которые могут вызвать смущение или стеснительность, только отношение одноклассников к неудачам учащихся средней школы оценивают очень низко как причину появления удивления. В остальных случаях результаты очень высокие. В целом, результаты опроса показывают, что смущение, стеснительность или подавленность могут вызвать у ученика как отрицательные, так и положительные ожидания. Ин-

тересно отметить, что похвалы родителей менее ожидаемы учащимися средней школы, а упреки менее ожидаемы учащимися старшей школы, и разница здесь очевидна. А вот при соответствующем отношении учителя реакции учеников противоположные – упреки более действенны и менее удивительны для учащихся средней школы, а похвала менее удивительна для учащихся старшей школы, но в том или ином случае разница небольшая. Также по-разному влияют неожиданно хорошие или неожиданно плохие оценки на разные возрастные группы: неожиданно хорошие оценки имеют более сильное влияние на учащихся средней школы, а неожиданно плохие оценки – на учащихся старшей школы.

**2. Мысли, как причина удивления.** К. Изард рассматривает следующие группы мыслей как причину удивления и приводит

процент учеников, считающих их причиной удивления:

1) Мысли о какой-нибудь ошибке, несообразности – 27,3%;

2) Мысли об определенном человеке или деятельности – 23,9%;

3) Неожиданное осознание чего-то – 19,8%;

4) Оригинальная, творческая мысль – 16,5%;

5) Другие мысли – 12,4%.

Для каждой группы рассматриваемых мыслей мы предложили ситуацию, проявляющуюся в процессе обучения математике, которая может привести к данной мысли и вызвать удивление. Перечень ситуаций и данные по результатам их оценки учащимися представлены в таблице 2.

Таблица 2

N	Причина	Данные Изарда, %	Наши данные, %			
			Средняя школа		Старшая школа	
			Да	Нет	Да	Нет
1)	Мысли о какой-нибудь ошибке, несообразности	27,3				
a	та часть решения задачи или доказательства теоремы, где допущена очевидная ошибка		64,5	35,5	64,4	35,6
b	механическая ошибка, из-за которой не получился ответ задачи		64,5	35,5	62,2	37,8
c	та часть решения задачи или доказательства теоремы, которую он не понял и которая кажется очень простой после объяснений		77,4	22,6	55,6	44,4
2)	Мысли об определенном человеке или деятельности	23,9				
a	мысли о сравнении своих учебных результатов с результатами одноклассников		32,3	67,7	46,7	53,3
b	реакция учителя на ваш ответ		45,2	54,8	75,6	24,4
c	мысли о предстоящем уроке		48,4	51,6	66,7	33,3
d	мысли об обсуждении с родителями своих успехов и неудач		41,9	58,1	57,8	42,2
3)	Неожиданное осознание чего-то	19,8				
a	неожиданность доказательства теоремы		64,5	35,5	82,2	17,8
b	неожиданность решения задачи		48,6	52,4	84,4	15,6
c	нахождение ошибки в «доказательстве», сделанном с намеренной ошибкой		48,4	51,6	71,1	28,9
4)	Оригинальная, творческая мысль	16,5				
a	интересное применение математического факта		58,1	41,9	73,3	26,7
b	нахождение плана решения занимательной задачи		83,9	16,1	73,3	26,7
c	интересное или неожиданное обоснование суждений		71,0	29,0	75,6	24,4
d	логическая строгость доказательства		45,25	4,8	68,9	21,1
e	наличие прекрасного в математических объектах (симметрия, золотое сечение и т.д.)		58,14	1,9	57,8	42,2
f	получение ответа на вопрос «Почему?»		48,45	1,6	77,8	22,2
5)	Другие мысли	12,4				

1) Мысли о какой-нибудь ошибке, несообразности – 27,3%. Это основная мысль Изарда, вызывающая удивление. В ответах, полученных в результате нашего опроса, мысли об ошибках математического характера большинство учащихся считают причиной удивления. В основном совпадают также и ответы разных возрастных групп. Единственная разница

наблюдается в мысли о понимании математического материала после чужого объяснения, что считает причиной удивления больший процент учащихся средней школы, чем процент учащихся старшей школы.

2) Мысли об определенном человеке или деятельности – 23,9%. Такие мысли становятся причиной удивления в зависимости от того человека, на которого они

«направлены», которого они касаются. Незначительным оказывается удивление учащихся средней школы, когда мысли об успешности математической учебной деятельности касаются одноклассников. Возможно, подобные сравнения характерны для такой возрастной группы, и потому полученные результаты не очень отличаются от ожидаемых. Доля учащихся средней школы, считающих причиной удивления мысли о реакции учителя на ответ, об обсуждении с родителями своих успехах и о предстоящем уроке, не достигает 50%. Но процент учащихся старшей школы по поводу тех же причин удивления намного выше. Возможно, это объясняется более высокой ответственностью и организованностью учащихся такой возрастной группы.

3) *Неожиданное осознание чего-то* – 19,8%. Для учащихся средней школы более удивительной оказалась неожиданность доказательства теоремы, чем решения задачи. Учащиеся старшей школы демонстрируют почти равные возможности проявления удивления, что значительно превосходит результаты учащихся средней школы. Это можно объяснить способностью оценивать глубину логического строения доказательства, выявленных связей, к чему более готовыми оказываются учащиеся старшей школы.

4) *Своеобразное, творческое мышление* – 16,5%. Здесь мы старались в основном охватить ситуации, удивляющие некоторым объективным признакам матема-

тического прекрасного, что выражается в своеобразном, творческом мышлении. Как и ожидалось, в этой позиции были получены достаточно высокие результаты, особенно у учащихся старшей школы. Это еще раз показывает, что прекрасное всегда является причиной удивления. В старшей школе также высокими оказались проценты выбора причиной удивления получение ответа на вопрос «Почему?», что обуславливается формированием нового взгляда на математику у этой возрастной группы. У учащихся средней школы очень высоким оказался процент выбора причиной удивления нахождение плана решения занимательных задач.

### 3. Действия, как причина удивления.

К. Изард рассматривает следующие действия в качестве причин удивления и приводит процент учеников, считающих их причиной удивления:

- 1) Оригинальное, творческое действие – 33,9%;
- 2) Неожиданный успех или неудача – 33,1%;
- 3) Глупое, ошибочное действие – 15,7%;
- 4) Реакция на стимул – 7,4%;
- 5) Другие мысли – 12,4%.

Для каждого рассматриваемого действия мы предложили учащимся оценить ситуации, проявляющиеся в процессе обучения математике, и которые соответствуют тому или иному действию и могут стать причиной удивления. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

N	Причина	Данные Изарда, %	Наши данные, %			
			Средняя школа		Старшая школа	
			Да	Нет	Да	Нет
1)	Оригинальное, творческое действие	33,9				
a	получение ответа задачи		32,3	67,7	62,2	37,8
b	решение занимательной задачи		61,3	38,7	73,3	26,7
c	интеллектуальный поиск, нахождение, открытие		74,2	25,8	75,6	24,4
2)	Неожиданный успех или неудача	33,1				
a	низкая оценка за хороший ответ или высокая оценка за плохой ответ		74,2	25,8	80,0	20,0
b	помощь одноклассника		29,0	71,0	55,6	44,4
c	просьба о помощи со стороны одноклассника		19,4	81,6	46,7	53,3
d	поощрение за подсказку или списывание		35,5	64,5	64,4	35,6
3)	Глупое, ошибочное действие	15,7				
a	неспособность найти необходимый простой прием для решения задачи и понимания доказательства теоремы		42,2	37,8	71,1	28,9
b	неспособность получить ответ задачи из-за механической ошибки		48,4	31,6	64,4	35,6
c	нахождение своей или чужой ошибки		48,4	31,6	64,4	35,6
d	задача не решается из-за неверного чертежа		45,2	54,8	66,7	33,3
e	учитель не отвечает на вопрос ученика		61,3	38,7	71,1	28,9
f	учитель оскорбляет ученика по какому-то поводу		58,1	41,9	75,6	24,4
4)	Реакция на стимул	7,4				
a	решение задачи по наводке учителя		29,0	71,0	60,0	40,0
b	похвала учителя		54,8	45,2	77,8	22,2

1) *Оригинальное, творческое действие* – 33,9%. Согласно К. Изарду, это одно из двух основных действий, вызывающих удивление. Среди вопросов, включенных в подобные действия, вызывающим удивление считается «получение ответа задачи» лишь незначительной частью учащихся средней школы, а среди учащихся старшей школы этот процент почти вдвое выше. Возможно, здесь играет роль сложность учебников математического анализа и, особенно, геометрии в старшей школе РА, а также содержащихся в них задач. Достаточно отметить, что в обучении геометрии используется оригинальный учебник И.Ф. Шарыгина, в котором и без того сложную систему задач переводчики (на армянский язык) дополнили новыми и сложными задачами. Решение занимательных задач считается удивительным для учащихся как средней, так и старшей школ, хотя более высокий показатель наблюдается у учащихся старшей школы. На обеих ступенях образования очень высок процент учеников, считающих удивительным действия интеллектуального поиска, нахождения, открытия. Это можно считать естественным, если учитывать, что имеем дело с субъективным признаком математического прекрасного.

2) *Неожиданный успех или неудача* – 33,1%. К. Изард позиционирует его еще одним основным действием, вызывающее удивление. В обучении математике такого рода очевидным действием является как низкая оценка хорошего ответа, так и высокая оценка плохого ответа. Удивление вызывают и положительные, и отрицательные ожидания. Подобного мнения придерживаются  $\frac{3}{4}$  опрошенных учеников.

Действия, связанные с помощью однокласснику и с просьбой о помощи, считаются причинами удивления очень малой частью учащихся средней школы и половина учащихся старшей школы. Это обусловлено тем, что (вероятно) взаимопомощь в средней школе считается более естественной, чем в старшей школе. Значительно отличаются показатели по удивлению, связанному с похвалой в результате подсказки или списывания. В средней школе они охватывают маленький процент учащихся, а в старшей школе – почти вдвое больше. Среди объяснений наиболее правдоподобным может считаться более высокая нравственная сознательность у учащихся старшей школы.

3) *Глупое, ошибочное действие* – 15,7%. Ошибочные действия, связанные с решением задачи или доказательством теоремы в средней школе склонна считать причиной удивления половина опрошенных, а в

старшей школе соответствующий показатель намного выше. Это можно объяснить тем, что учащиеся старшей школы совершают меньше ошибочных действий.

Если в качестве причины рассматривать действия учителя, то процент проявляющих удивление значительно повышается. Недостаточные профессиональные действия учителя вызывают удивление у более, чем  $\frac{3}{5}$  учащихся средней школы и  $\frac{3}{4}$  учащихся старшей школы. Такие данные свидетельствуют о достаточной профессиональной подготовке учителей математики, как и то, что в старшей школе преподают учителя, имеющие более высокую квалификацию.

Почти та же картина имеет место, если рассматриваются нравственные недостатки учителя как причина удивления. Это, с одной стороны, свидетельствуют о положительных нравственных качествах учителей, а с другой стороны – о том, что учителя более сдержаны в отношениях с учащимися старших классов.

4) *Реакция на стимул* – 7,4%. Это самое слабое из действий, являющихся причиной удивления, отмечаемое К. Изардом. Лишь четверть учащихся средней школы считает удивительным решение задачи по наводке учителя, что свидетельствует о том, что подобные действия являются обычным явлением в средней школе. В то же время в старшей школе данный показатель достигает до  $\frac{3}{5}$ , то есть здесь вмешательства учителей нечасты.

Более высоким является процент учащихся, считающих похвалу учителя причиной удивления. В средней школе он составляет более половины, а в высшей школе превышает  $\frac{3}{4}$ , что показывает скупость учителей математики на похвалы, особенно, когда речь идет о старшей школе.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Хотя наша методика оценки причин удивления определенно отличается от методики К. Изарда, тем не менее, полученные результаты позволяют подойти к оценке причин удивления К. Изарда с некоторыми оговорками. В частности, причины удивления в процессе обучения математике проявляются неоднородно и могут порождать существенно отличающиеся показатели для разных ситуаций. То есть, одну и ту же причину удивления, отмеченную К. Изардом, могут вызывать разные примеры эмоций, мыслей и действий, которые по-разному воспринимаются и оцениваются опрошиваемыми.

Результаты опроса показывают, что в процессе обучения математике и эмоции, и мысли, и действия для старшеклассников

являются более вероятными поводами для удивления, чем для учащихся средней школы.

Результаты приведенного исследования могут использоваться в качестве стимулирующего средства, способствующего повышению эффективности обучения математике.

#### Список библиографических ссылок

1. Изард К.Э. Психологи я эмоций. СПб.: Питер, 2012 . 464 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства, 2-е изд. СПб.: Питер, 2013. 784 с.
3. Микаелян Г.С. Эстетические основы математического образования: монография. Под общ. ред. Е.А. Лодатко. Ереван-Черкассы, 2019. 220 с.
4. Микаелян Г.С. Эстетические проявления эмоций удовлетворения в процессе обучения математике. *Современные тенденции естественно-математического образования: школа – вуз: материалы VIII Международной научно-практической конференции, 12–13 апреля 2019 г.* Соликамск: СГПИ, 2019. С. 167–170.
5. Микаелян Г.С. Прекрасное в эмоциональных состояниях и математическое образование. *Материалы XV Международной научно-практической конференции «Артемовские чтения».* Пенза, 2019. С. 123–125.
6. Микаелян Г.С. Эстетические эмоции в процессе обучения математике. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*, 2020. № 3. С. 176–187.

#### References

1. Izard, C.E. (2012). *The Psychology of Emotions*. SPb.: Peter. 464 p.
2. Ilyin, E.P. (2013). *Emotions and Feelings*, 2<sup>nd</sup> ed. SPb.: Peter. 784 p.
3. Mikaelian, H.S. (2019). *Aesthetic foundations of mathematical education*. Monograph. In Ye. Lodatko (Ed.). Yerevan-Cherkasy. 220 p.
4. Mikaelian, H.S. (2019). *Aesthetic manifestations of emotions of satisfaction in the process of teaching mathematics*. *Modern trends in natural and mathematical education: school – university: Materials of the VIII International scientific and practical conference, April 12–13, 2019*. Solikamsk: SGPI: 167–170.
5. Mikaelian, H.S. (2019). *Beauty in emotional states and mathematical education*. *Materials of the XV International Scientific and Practical Conference "Artyom Readings"*. Penza: 123–125.
6. Mikaelian, H.S. (2020). *Aesthetic emotions in the process of teaching mathematics*. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University Series Pedagogical Sciences*, 3: 176–187.

#### MIKAELIAN Hamlet

Doctor of Pedagogy, Ph.D in Physics and Mathematics, Professor,  
Head of the Laboratory of Axiology of Mathematical Education,  
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Republic of Armenia

#### MKRTCHYAN Araksia

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,  
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Republic of Armenia

#### AKOPYAN Svetlana

Undergraduate student,  
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Republic of Armenia

#### REASONS OF SURPRISE IN THE PROCESS OF LEARNING MATH

**Summary.** *Introduction. The role of surprise in teaching mathematics is well known. They say that learning math starts with surprise. Hence, surprise can play a large role in the learning process of mathematics. However, surveys show that most math teachers do not consider surprise in the educational process and do not turn it into a factor in increasing the effectiveness of learning. One of the most important, if not the most important, link in identifying such opportunities is to study the reasons for the appearance of surprise in the process of teaching mathematics, to which this work is devoted.*

*The reasons for the appearance of surprise were considered in the work of K. Izard, where the main supposed reasons for surprise are presented, they are grouped by emotions, thoughts, actions, and for each group, using a questionnaire, it was found out what percentage of the surveyed students consider them the reason for surprise.*

*Taking as a basis the approach of the analysis carried out by K. Izard, we also consider the following three groups of supposed causes of surprise in the process of teaching mathematics: emotions, thoughts and actions. The research was carried out through a questionnaire. For each separate group of reasons, a questionnaire was compiled, where, for each considered reason, one or more situations manifested in the process of teaching*

*mathematics, which are special cases of this reason or can lead to this reason and cause surprise, are given. The study was conducted among middle and high school students. 80 students from different schools in the city of Yerevan took part in the survey. The grades given by the students were compared with the results of the analysis by K. Izard. We consider it necessary to note that K. Izard considers the reasons for surprise by the principle of exclusion, that is, the students being interviewed choose only one of the proposed options as the reason for surprise. We believe that this approach cannot express the true state of affairs, since the cause of surprise can be several of the proposed emotions, thoughts or actions at the same time. Therefore, we leave the choice of reasons for surprise free: the student who participates in the study has to give a positive or negative answer to the given situation related to the reason for the surprise. The results of the presented research can have specific application in organizing the process of teaching mathematics, giving the teacher the opportunity to consider and take into account all aspects. The following are the results of the study and the results of the analysis in each of the groups.*

**Keywords:** *emotions; surprise; reasons for surprise; thoughts; actions; the process of learning mathematics.*

*Одержано редакцією: 29.03. 2021  
Прийнято до публікації: 20.04. 2021*

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-168-176

ORCID 0000-0001-8355-9122

**КОРОСТЕЛЬОВА Євгенія Юріївна**

аспірантка кафедри теорії та методики навчання фізики і астрономії,

Національний педагогічний університет ім. Н.П. Драгоманова

e-mail: 502fizika@gmail.com

УДК 373.5.091.313:53]:5-047.22(045)

**ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПРИРОДНИЧОЇ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ФІЗИКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

*Схарактеризовано особливості змісту та організації проведеного педагогічного експерименту щодо формування науково-природничої та математичної компетентності учнями основної школи при використанні міжпредметних зв'язків фізики в проєктній діяльності учнів.*

**Ключові слова:** фізика; проєктна діяльність; міжпредметні зв'язки; ключові й предметні компетентності.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Міністерством освіти і науки України (наказ від 07.06.2017 № 804 «Про оновлені навчальні програми для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів») затверджено оновлені навчальні програми з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів. У документі зазначається: «ефективним засобом формування предметної й ключових компетентностей учнів у процесі навчання фізики є навчальні проєкти. Під час виконання навчальних проєктів вирішується ціла низка різномірних дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні навички учнів, формується вміння самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, висловлювати власні судження, виявляти компетентність. У проєктній діяльності важливо зацікавити учнів здобуттям знань і навичок, які знадобляться в житті. Для цього необхідно зважати на проблеми реального життя, для розв'язання яких учням потрібно застосувати здобуті знання» [1].

Навчально-дослідницька діяльність змінює акценти із засвоєння знань, умінь на формування дослідницьких навичок та досвіду, що сприятиме прискоренню адаптації молоді до дорослого життя. Навчально-дослідницька діяльність є ефективною формою навчання учнів, так як дає змогу педагогу виявляти та розвивати особистісні інтелектуальні здібності учнів.

Міжпредметні зв'язки допомагають виявити інтеграційні процеси, що відбуваються в науці і житті суспільства. Вони відіграють важливу роль у підвищенні практичної і науково-теоретичної підготовки учнів, істотною особливістю якої є ово-

лодіння узагальненим характером пізнавальної діяльності. Формування уявлень про сучасну наукову картину світу можливе лише на міжпредметній основі, тому що кожен предмет відіграє неабияку роль у розв'язанні проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Початком оновлення методичної системи компетентнісного підходу у фізичній освіті можна вважати вимоги Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [2], затвердженого у 2011 році. За наказом Міністерства освіти і науки України від 13.04.2018 № 366 «Про реалізацію інноваційного освітнього проєкту всеукраїнського рівня за темою «Я –дослідник» на 2018–2021 роки»: «Сучасний стан розвитку освіти вимагає формування ключових компетентностей учнів, одна з яких уміння навчатися упродовж життя, яка розвивається завдяки стимулюванню розвитку природної потреби дитини до дослідження та вивчення всього нового, формуванню навичок спостереження, вмінню визначати проблему, формулювати гіпотезу, аналізувати й робити висновки».

Українські науковці Л. Благодаренко, О. Бугайов, С. Величко, С. Гончаренко, В. Заболотний, О. Іаницький, А. Касперський, І. Коробова, Є. Коршак, О. Ляшенко, М. Мартинюк, А. Павленко, М. Садовий, О. Сергеев, В. Сергієнко, В. Сиротюк, В. Чернявський, В. Шарко, М. Шут та ін. розглядали питання змісту фізичної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Значний внесок у дослідженні цього процесу належить Н. Бібік, О. Овчарук, М. Бурді, В. Кременю, О. Локшиній, О. Ляшенку, О. Пометун, О. Савченко та іншим. Вони дослідили засади компетентнісного підходу до визначення цілей і змісту освіти, вивчали проблеми вибору технологій навчання, співвідношення компетенцій і компетентностей.

Наукові дослідження [3; 4] спрямовані на пошук інноваційних шляхів добору, структурування та реалізації змісту шкільної освіти у програмах, підручниках і навчально-методичних посібниках на засадах компетентнісного підходу.



Ученими вивчено актуальні проблеми модернізації базової фізичної освіти [5–6], технології оцінювання ключових і предметних компетентностей [7]; визначено сутність і структуру предметної компетентності і компетенції з фізики, водночас зважаючи на те, що з позиції компетентнісного підходу вимогами виступають компетенції, а досягнутими учнями результатами – рівні сформованості компетентностей [8]. Різні думки [9; 10], ідеї і підходи до формування фізичних компетентностей, визначення їхньої структури, побудова відповідної методології міжпредметного проекту, трактування методів навчання свідчать про актуальність цього питання, що потребує додаткового вивчення.

**Мета статті.** З огляду на викладене метою статті є висвітлення результатів формування педагогічного експерименту щодо формування науково-природничої та математичної компетентностей учнів основної школи при використанні міжпредметних зв'язків фізики з дисциплінами природничого циклу у проектній діяльності.

Під час наукового дослідження нами були відокремлені такі завдання:

1. Визначення сучасного стану використання міжпредметних зв'язків у проектній діяльності учнів основної школи.

2. Уточнення змісту понять «компетентнісний підхід», «компетенція», «міжпредметні зв'язки», «проектна діяльність», з'ясування їх ролі, значення, місця в науковому та навчальному пізнанні.

3. Розкриття ролі проектної діяльності в педагогічній гаузі.

4. Створення методики використання міжпредметних зв'язків у проектній діяльності учнів основної школи.

5. Експериментальна перевірка ефективності методики застосування міжпредметних зв'язків у проектній діяльності учнів основної школи.

**Методи дослідження:** *теоретичні:* аналіз наукової, навчальної і методичної літератури з теми дослідження; вивчення та аналіз нормативних документів, що регламентують структуру і зміст навчання предметів природничого циклу в середній школі; моделювання – розробка алгоритмів проектної діяльності, будівництва візуальних моделей; *практичні:* розробка проектів з використанням міжпредметної бази з метою отримання її розвивального результату; спостереження за діяльністю вчителя й учнів; анкетування; тестування; бесіда; інтерв'ювання; опитування; планування, підготовка і проведення педагогічного експерименту; *статистичні:* поелементний та поопераційний аналіз знань і вмінь; методи

статистичної обробки та аналізу результатів педагогічного експерименту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** *Загальна гіпотеза* дослідження полягає в тому, що реалізація міжпредметних зв'язків між предметами природничого циклу у проектній діяльності буде забезпечувати високий рівень засвоєння учнями фундаментальної природничо-наукової теорії, дозволить напрацювати необхідні компетентності.

#### *Теоретична частина*

Досліджуючи «визначення сутності і структури предметної компетентності і компетенції з фізики, водночас зважаючи на те, що з позиції компетентнісного підходу вимогами виступають компетенції, а досягнутими учнями результатами – рівні сформованості компетентностей» [6, с. 364], запропонуємо алгоритм визначення структури предметних компетенцій і компетентностей.

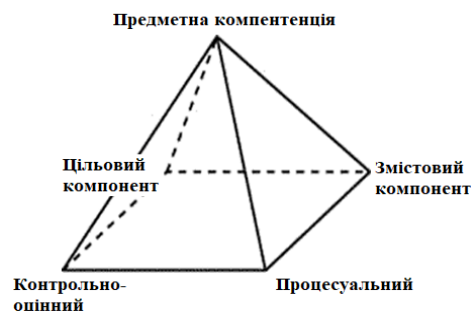


Рис. 1. Структура предметної компетенції

На засадах методологічного і системного підходів структурується методична система навчання фізики в основній школі. Компоненти системи (цільовий, змістовий, процесуальний і контрольно-оцінний) є пірамідою (рис. 1), що формує структуру предметної компетенції, яка, у свою чергу, формує структуру предметної компетентності учня. Суть підходу полягає в тому, що *предметна компетенція вводиться як загальна вимога до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду і ставлення, а саме (рис. 2):*

– знати і розуміти основи фізичного тезаурусу (поняття, величини, закони, закономірності, моделі, формули, рівняння) для опису й пояснення основних фізичних властивостей та явищ навколишнього світу, засад сучасного виробництва, техніки і технологій;

– уміти застосовувати методи наукового пізнання і мати навички проведення дослідів, вимірювань, опрацювати дані (обчислення, побудова графіків);

– розв'язувати фізичні задачі, використовувати здобуті знання в повсякденній практичній діяльності;

– виявляти ставлення й оцінювати історичний зміст становлення знань з фізики, внесок видатних учених, роль і значення знань для пояснення життєвих ситуацій, застосовувати досягнення фізики для розвитку інших природничих наук, техніки і технологій, раціонального природокористування та запобігання їх шкідливого впливу на навколишнє природне середовище, організм людини.

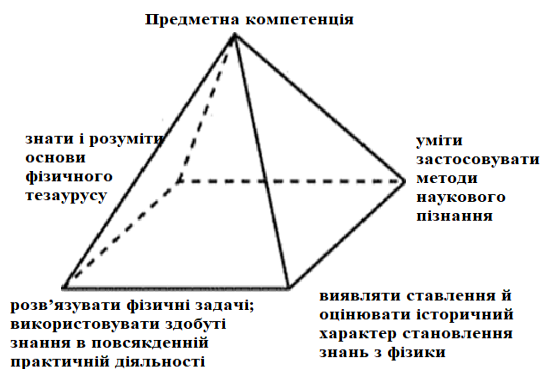


Рис. 2. Предметна компетенція

Структура предметної компетенції, у свою чергу, формує структуру предметних компетентностей учнів – набутий у процесі навчання фізики досвід діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань.

Фізика разом з іншими предметами робить свій внесок у формування ключових компетентностей (рис. 3).

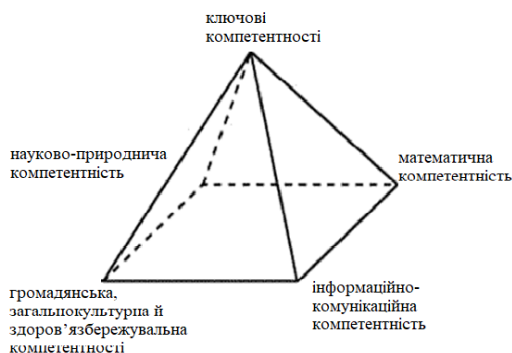


Рис. 3. Формування ключових компетентностей

Зокрема ідеться про науково-природничу компетентність, що є базовою в галузі природознавства, сприяє розвитку математичної компетентності під час розв'язування розрахункових і графічних задач; інформаційно-комунікаційної, що передбачає уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології, електронні освітні ресурси та відповідні засоби для виконання навчальних проєктів, творчих, особистісних і суспільно значущих завдань. Громадянська, загальнокультурна і здоров'язбережувальна компетентності

формуються під час вивчення історично-наукового матеріалу, що розкриває процес становлення і перспективи розвитку фізичної науки у світі та Україні. Саме у процесі навчання фізики забезпечується становлення наукового світогляду й відповідного стилю мислення учнів як основи формування активної життєвої позиції в демократичному суспільстві, орієнтованій на загальнолюдські цінності, дбайливе ставлення до власного та здоров'я інших людей, навколишнього світу.

У науковій роботі нами взяті для аналізу такі ключові компетентності:

1. Науково-природничу компетентність, що передбачає:

- 1.1. Знати і розуміти основи фізичного тезаурусу (поняття, величини, закони, закономірності, моделі, формули, рівняння) для опису й пояснення основних фізичних властивостей, явищ навколишнього світу, засад сучасного виробництва, техніки і технологій;
- 1.2. Уміти застосовувати методи наукового пізнання, мати навички проведення дослідів, вимірювань, опрацювати дані (обчислення, побудова графіків);
- 1.3. Розв'язувати фізичні задачі, використовувати здобуті знання в повсякденній практичній діяльності.

2. Математичну компетентність під час розв'язування розрахункових і графічних задач.

Нові методики навчання не є ефективними, якщо не перебувають у зв'язку з мотивацією учнів. Для того, щоб досягти цілей навчання, потрібно зацікавити учня. Іноді просто потрібна невелика допомога у виборі тем, які його цікавлять. Відповідаючи на ряд запитань про повсякденні інтереси та заходи, учень допомагає визначити галузь, яка найкраще підходить для нього, наприклад: вам подобається садівництво та робота з рослинами; вам подобається вивчати сили природи, такі як погода та землетруси; чи подобається вивчення пам'яті, сприйняття та самопізнання; чи подобається думати про вирішення проблем суспільства; вам подобається дивитися або брати участь у спорті; вам подобається будувати таблицю з формулами чи програмувати комп'ютер; вам подобається дізнатися про озера, річки, океан і пляжі; ви зацікавлені в науково-фантастичних матеріалах, що стосуються подорожей швидше, ніж світових, та «променів», які роблять дивовижні речі; чи подобається вам дивитись телевізійні програми про різних тварин і як вони живуть тощо.

Нижче наведені різні галузі науки, у яких ми створюємо міждисциплінарні наукові проєкти: аеродинаміка та гідродинаміка, астрономія, хімія, кулінарія та харчо-

ва промисловість, музика, спорт, фотографія, цифрова фотографія та відео.

Наука про життя: біотехнологія, генетика, біологія людини та здоров'я, медична біотехнологія, мікробіологія, біологія рослин, зоологія.

Інженерія: цивільна інженерія, електрика та електроніка, енергія та влада, екологічна інженерія, матеріалознавство, машинобудування, робототехніка.

Земля та навколишнє середовище: екологія, геологія, наука про океани, погода і атмосфера.

Поведінкові та соціальні науки: поведінка людини, соціологія.

Математика та інформатика: комп'ютерна наука, кібербезпека, чиста математика, відео та комп'ютерні ігри.

Оскільки в сучасному житті для опису будь-якого процесу ми використовуємо знання з багатьох шкільних предметів, то саме міжпредметні проєкти є засобом формування ключових компетентностей. Адже за предметного навчання більше уваги приділяється предметним компетентностям, і формування ключових компетентностей потребує нових методичних прийомів, педагогічних рішень.

Далі ми визначались з методом побудови проєкту. У той час, як учні вивчають, як працює природа, інженери створюють нові речі, продукти. Оскільки інженери і вчені мають різні цілі, вони виконують різні процеси у своїй роботі. Науковці проводять експерименти з використанням наукового методу, тоді як інженери слідуєть процесу проєктування на основі творчості. Обидва процеси можна розбити на кілька етапів, як показано на блок-схемах (рис. 4, 5).

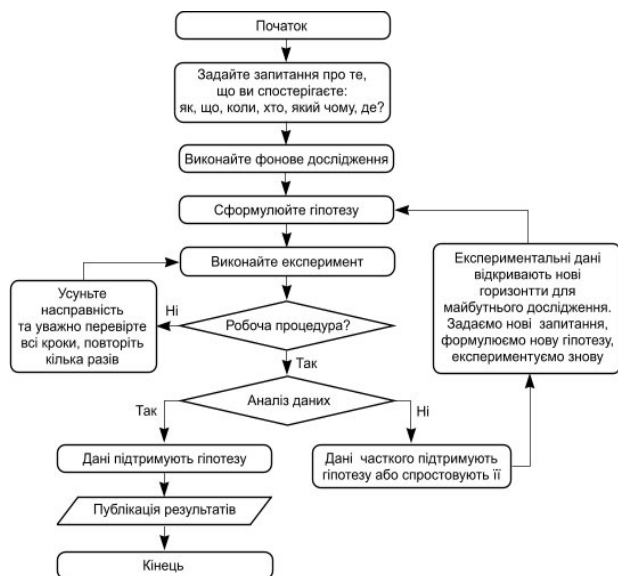


Рис. 4. Блок-схема наукового методу в міжпредметній проєктній діяльності з фізики

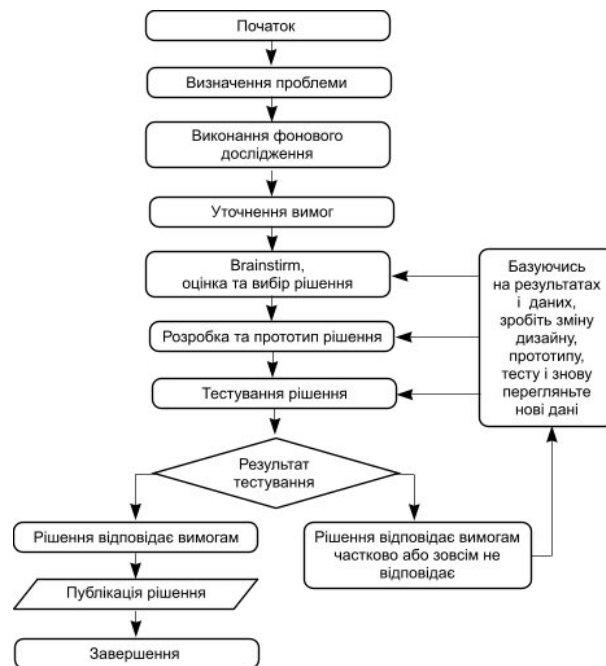
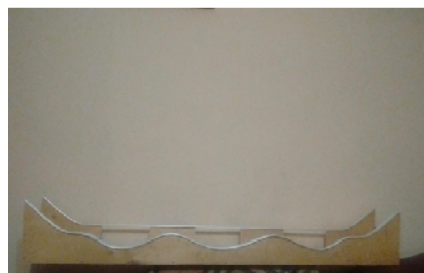


Рис. 5. Блок-схема процесу інженерного проєктування

Прикладами проєктів, які були захищені на засіданнях секції «Експериментальна фізика» в МАН (м. Київ), є «Підтвердження закону збереження повної механічної енергії», «Втрати механічної енергії при русі та їх зіткненні». Учні посіли II та III місця.





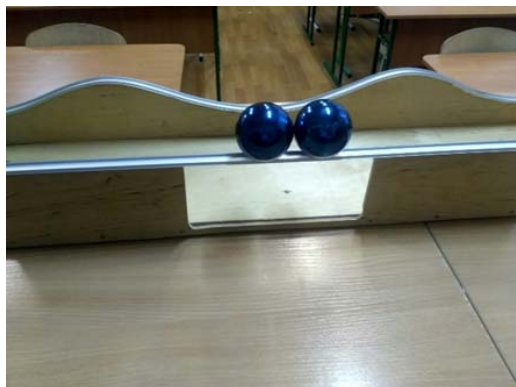


Рис. 6. Приклади експериментальних установок

*Практичний результат* наукової роботи перевірявся в ході експерименту, у результаті якого отримані експериментальні дані.

Вхідні дані. Розглянемо дві незалежні вибірки: перша – обсягом  $n_1$ , яка слугуватиме контрольною групою; друга – обсягом  $n_2$  елементів, названа експериментальною.

Кількість елементів у групах визначається залежно від типу вибіркового дослідження. У великій вибірці число елементів встановлюється на основі рівня похибки результатів за формулою:

$$n \geq \frac{t_{\gamma}^2 \cdot \sigma^2}{\delta^2},$$

де  $\delta$  – похибка результатів,

$\sigma^2$  – дисперсія,

$t_{\gamma} = 1,96$  при  $\gamma = 0,95$  – рівні надійності.

На констатувальному етапі обидві вибірки мають бути однорідними, суттєво не відрізнятися за рівнями досліджуваних показників.

Контрольна та експериментальна групи одночасно проходять формувальний етап експерименту, але у контрольній групі без формувального впливу. Навчальний процес однаковий – 2 години на тиждень, однакова кількість самостійних, лабораторних, контрольних робіт.

Після завершення формувального етапу відбувається підсумкове вимірювання експериментальних даних в обох групах. При цьому успішним вважається експеримент, у якому проходять статистично підтвержені зміни в експериментальній групі.

Формулюємо гіпотезу від змістовної «Реалізація міжпредметних зв'язків між предметами природничого циклу в проектній діяльності буде забезпечувати високий рівень засвоєння учнями фундаментальної природничо-наукової теорії та дозволить

сформувані необхідні ключові компетентності» у статистичні гіпотези на основі результатів порівняльного аналізу рівнів сформованості компетенцій:

*гіпотеза 1:* рівні сформованості компетентностей до проведення експерименту в контрольній та експериментальній групах суттєво не відрізнялись (рис. 7);

*гіпотеза 2:* рівні сформованості компетентностей у контрольній групі після проведення експерименту не зазнали суттєвих структурних змін (рис. 8);

*гіпотеза 3:* рівні сформованості компетентностей в експериментальній групі після проведення експерименту змінились суттєво – кількість дітей з низьким рівнем зменшилась, а з високим – зросла (рис. 9);

*гіпотеза 4:* рівні сформованості компетентностей після проведення експерименту в контрольній та експериментальній групах відрізняються суттєво (рис. 10).

Статистичну перевірку сформульованих гіпотез виконаємо за допомогою кутового перетворення  $\varphi$  (критерію Фішера), яке використовується для зіставлення двох рядів вибірових значень за зсувом частоти появи певної ознаки. Цей критерій можна застосовувати для оцінювання відмінностей у будь-яких двох вибірках – як залежних, так і незалежних, а також порівнювати показники однієї вибірки, виміряні в різних умовах.

Обчислення спостережуваних (емпіричних) значень критерію Фішера виконуються за наступною схемою:

1) Процентні співвідношення переводяться в долі одиниці (шляхом ділення на 100).

2) Долі одиниці переводяться в радіани за формулою кутового перетворення Фішера:

$$\varphi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1}, \quad \varphi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2},$$

де  $P_1$  і  $P_2$  – відповідні долі, що порівнюються.

3) Обчислюється спостережуване значення за формулою:

$$\varphi_{\text{дi}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

де  $n_1$  і  $n_2$  – обсяги досліджуваних вибірок.

4) Здійснюється перевірка значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення в  $t$ -розподілі Стьюдента.

Результати перевірки статистичних гіпотез  
про наявність суттєвих змін у рівнях сформованості компетентностей  
до та після проведення експерименту

	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Ймовірність, з якою приймаються гіпотези про <b>відсутність</b> суттєвих змін у рівнях сформованості компетентностей <b>до проведення експерименту</b> в контрольній та експериментальних групах (однорідність груп)			
1. Науково-природнича компетентність			
1.1. Сформованість понять, знання величин, законів, закономірностей, моделей, формул, рівнянь	0,9283	0,8902	0,9548
1.2. Методи наукового пізнання, проведення дослідів, вимірювань, опрацювання даних, обчислення графіків	0,9749	0,8808	0,9169
1.3. Розв'язання задач	0,8937	0,9646	0,9432
2. Математична компетентність (уміння розв'язувати розрахункові та графічні задачі)	0,8937	0,9646	0,9432
Ймовірність, з якою приймається гіпотези про <b>наявність</b> суттєвих змін у рівнях сформованості компетентностей <b>після проведення експерименту</b> в контрольних та експериментальних групах			
1. Науково-природнича компетентність			
1.1. Сформованість понять, знання величин, законів, закономірностей, моделей, формул, рівнянь	0,8446	0,9013	0,9999
1.2. Методів наукового пізнання, проведення дослідів, вимірювань, опрацювання даних, обчислення графіків	0,9431	0,8664	0,9963
1.3. Розв'язання задач	0,9308	0,5349	0,9982
2. Математична компетентність (уміння розв'язувати розрахункові та графічні задачі)	0,9308	0,5349	0,9982

Ілюстрація змін у рівнях сформованості компетентностей до і після проведення експерименту в контрольних та експериментальних групах представлено на діаграмах 7–10.

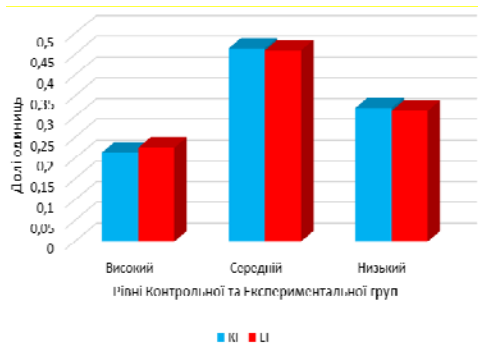


Рис. 7. Рівні сформованості компетентностей до проведення експерименту в КГ та ЕГ

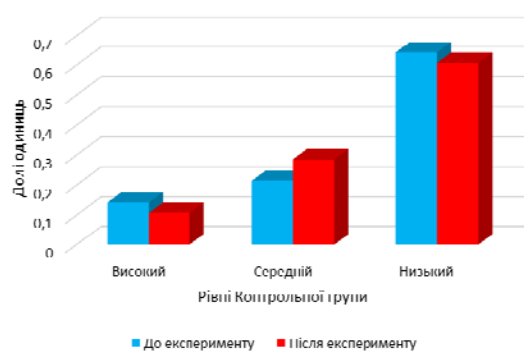


Рис. 8. Рівні сформованості компетентностей у КГ до та після формувального етапу експерименту

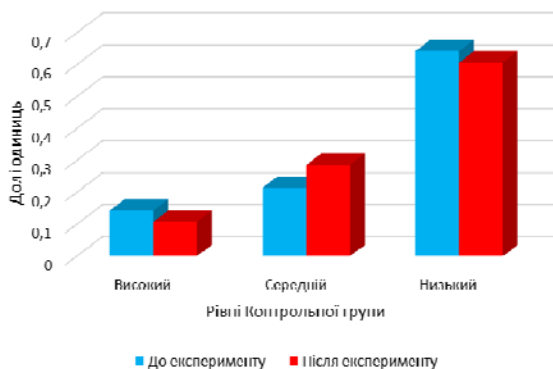


Рис. 9. Рівні сформованості компетентностей в ЕГ до та після формувального етапу експерименту

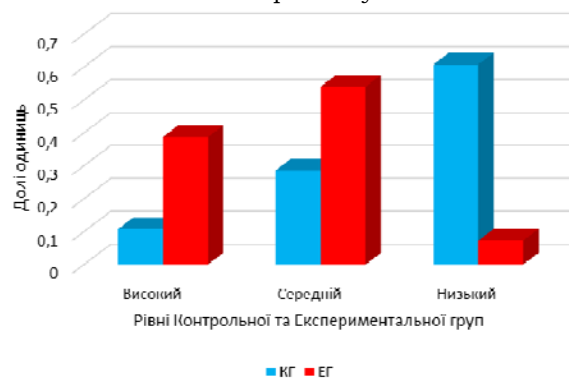


Рис. 10. Рівні сформованості компетентностей у КГ та ЕГ після формувального етапу експерименту

Таблиця 2

Результати перевірки статистичних гіпотез  
про наявність суттєвих змін у загальних рівнях сформованості компетентностей  
до та після проведення експерименту в контрольній та експериментальних групах

	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
<b>Експериментальна група</b>						
Долі одиниці	0,2258	0,3468	0,2016	0,5403	0,6532	0,3065
Кутове перетворення	0,9904	1,2593	0,9313	1,6515	1,8823	1,1733
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	1,4278		0,7324		2,9513	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,1554		0,4651		0,0037	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	<b>0,8446</b>		<b>0,5349</b>		<b>0,9963</b>	
<b>Контрольна група</b>						
Долі одиниці	0,2143	0,2143	0,2143	0,2857	0,6429	0,6071
Кутове перетворення	0,9626	0,9626	1,5168	1,5498	1,8605	1,7868
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	0,1338		0,1502		0,1045	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,8937		0,8808		0,9169	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	<b>0,1063</b>		<b>0,1192</b>		<b>0,0831</b>	

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На основі статистичного аналізу отриманих результатів можна зробити висновок, що всі чотири сформульовані гіпотези приймаються з високим рівнем надійності, а саме:

1) до проведення формувального експерименту контрольна та експериментальна групи були однорідними за рівнями сформованості досліджуваних компетентностей. Гіпотеза приймається з ймовірністю (див. табл. 1) не менше 0,8937;

2) після проведення експерименту рівні сформованості досліджуваних компетентностей у контрольній групі не зазнали суттєвих структурних змін – ймовірність, з якою може бути прийнята гіпотеза про наявність змін (див. табл. 2) не більша 0,1192;

3) після проведення експерименту рівні сформованості досліджуваних компетентностей в експериментальній групі змінилися суттєво – ймовірності, з якими може бути прийнята гіпотеза про наявність змін для високого та низького рівнів близькі до 1 (див. табл. 2), для середнього рівня зміни не є такими значущими;

4) після проведення формувального експерименту контрольна та експериментальна групи суттєво відрізняються за високим і низьким рівнями сформованості досліджуваних компетентностей – ймовірності, з якими приймається гіпотеза про відмінності для високого та низького рівнів (див. табл. 1), не менші 0,8446; для середнього рівня ймовірність не менша 0,5349.

Використання компетентісно орієнтованої цілеспрямованості в сучасному міждисциплінарному проєкті з фізики основної школи посилює його діяльну значущість відповідно до методологічних засад навчання і формування ключових компетентностей учнів. Виконання таких проєктів сприяє засвоєнню знань про стан природного середовища, сферу застосування фізичних законів, усвідомленню органічної єдності людини і природи, цілісності фізичної картини світу, практичного використання відповідних законів і закономірностей, виявленню ставлення до ролі фізичних знань у житті людини, суспільному розвитку, техніці.

#### Список бібліографічних посилань

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Фізика 7–9 класи. URL: <http://www.mon.gov.ua/>.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://www.mon.gov.ua/>.
3. Головка М.В. Дидактичні основи побудови державного стандарту загальної середньої освіти. *Особистість в єдиному освітньому просторі: збірник наукових тез*. Запоріжжя: Фінвей, 2012. Т. 1. С. 123–128.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, А.І. Парашенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін.; під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с. [бібліотека з освітньої політики]
5. Мартиненко С.М., Кипиченко Н.С. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: педагогічні науки*, 2012. №14. С. 85–89.

6. Шут М.І., Мартинюк М.Т., Благодаренко Л.Ю. Актуальні проблеми модернізації базової фізичної освіти. *Педагогічна і психологічна наука в Україні: зб. наук. праць в 5 т.* Київ: Педагогічна думка, 2012. Т. 3: Загальна середня освіта. С. 149–160.
  7. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р. (м. Київ). Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. 292 с.
  8. Засекіна Т.М., Засекін Д.О. Визначення структури предметної компетентності учнів з фізики у 7–9 класах. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару, 3 квіт. 2014 р.* (м. Київ). Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 1. С. 364–370.
  9. Hilborn R.C., Friedlander M.J. Biology and Physics Competencies for Pre-Health and Other Life Sciences Students. *CBE Life Sci Educ.*, 2013. 12(2): 170–174 URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3671645/>
  10. Лодатко Є.О. Софістичні інтенції модернового трактування методів навчання в сучасному науковому дискурсі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*, 2021. №1. С. 10–18.
- References**
1. Curricula for secondary schools: Physics 7-9 grades. Retrieved from <http://www.mon.gov.ua/> [in Ukr.].
  2. State standard of basic and complete general secondary education. Retrieved from <http://www.mon.gov.ua/> [in Ukr.].
  3. Gholovko, M.V. (2012). Didactic bases of construction of the state standard of general secondary education. *Personality in a single educational space: a collection of scientific theses*. Zaporozhye: Finway. 1: 123–128 [in Ukr.].
  4. Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives (2004). In N.M. Bibik, L.S. Vashchenko, O.I. Локшина, O.B. Ovcharuk, L.I. Parashchenko, O.I. Pometun, O.Ya. Savchenko and others; O.B. Ovcharuk (Ed.). Kyiv: K.I.S. 112 s. [library on educational policy] [in Ukr.].
  5. Martinenko, S.M., Kipichenko, N.S. (2012). Modern approaches to the formation of communicative competence of the future primary school teacher. *Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Volyn National University: Pedagogical Sciences*, 14: 85–89 [in Ukr.].
  6. Shut, M.I., Martyniuk, M.T., Blagodarenko, L.Yu. (2012). Current problems of modernization of basic physical education. *Pedagogical and psychological science in Ukraine: a collection of scientific works in 5 vol.* Kyiv: Pedagogical thought, 3 (General secondary education): 149–160 [in Ukr.].
  7. Competence approach in education: theoretical principles and implementation practice (2014). Materials of methods. seminar April 3. 2014 (Kyiv). Kyiv: Institute of Gifted Children of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vol. 2. 292 p. [in Ukr.].
  8. Zasekina, T.M., Zasekin, D.O. (2014). Determining the structure of subject competence of students in physics in grades 7–9. *Competence approach in education: theoretical principles and implementation practice. Materials of methods. seminar April 3. 2014* (Kyiv). Kyiv: Institute of Gifted Children of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vol. 1: 364–370 [in Ukr.].
  9. Hilborn R.C., Friedlander M.J. (2013). Biology and Physics Competencies for Pre-Health and Other Life Sciences Students. *CBE Life Sci Educ.*, 12(2): 170–174. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3671645/>
  10. Lodatko, Ye.O. (2021). Interpretations of teaching methods in contemporary scientific discourse: sophistic dimension. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 1: 10–18 [in Ukr.].

#### KOROSTELYOVA Yevheniia

PhD student of Theory and Methods of Teaching Physics and Astronomy Department,  
Drahomanov National Pedagogical University

#### ORGANIZATION AND RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE FORMATION OF SCIENTIFIC NATURAL AND MATHEMATICAL COMPETENCIES IN THE IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS IN THE PROJECT ACTIVITY IN PHYSICS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

**Summary.** Introduction. The concept of implementing the state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" (NUS) for the period up to 2029 provides for reforming the content, pedagogy, structure of general secondary education in Ukraine, taking into account the experience of leading countries. The transition to competency- and personality-oriented learning aims to provide students with the ability to learn throughout life, think critically and creatively, work in teams, communicate in a multicultural environment, which will be necessary for their successful future self-realization and competitive graduate. The physics curriculum for grades 7-9 for secondary schools, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 07.06.2017 № 804 "On updated curricula for students of grades 5-9 of secondary schools" confirmed that "an effective means of forming Subject and key competencies of students in the process of teaching physics are educational projects. It is important for students to be interested in acquiring knowledge and skills that will be needed in life. To do this, it is necessary to take into account the problems of real life, to solve which students need to apply the acquired knowledge... "The curriculum says that it is necessary. Only a few projects have this character. In real life, we do not encounter refined physics. Further, the implementation of educational projects involves integrated research, creative activities of students, and in fact, we offer the student to choose one of the list of projects, without taking into account the interests of the child and the interests of his life. We now have

a good creative executor of projects at best. If we are faced with the task of training creators, talented, free, who quickly operate the conceptual apparatus regardless of the scope, who see cross-links between disciplines, know about the laws of the universe, we must change ourselves and invite students to follow us.

**Purpose.** The article presents the features of the content and organization of the pedagogical experiment on the formation of scientific natural and mathematical competence of primary school students using interdisciplinary links of physics in the project activities of students.

**Methods.** theoretical: analysis of scientific, educational and methodical literature on the research topic; study and analysis of normative documents regulating the structure and content of teaching subjects of the natural cycle in high school; practical: development of projects with use of interdisciplinary base for the purpose of receiving its developing result; monitoring the activities of teachers and students; questionnaires; testing; conversation; interviewing; poll; planning, preparation and conduct of a pedagogical experiment; statistical: element-by-element and postoperative analysis of knowledge and skills; methods of statistical processing and analysis of the results of pedagogical experiment.

**Results.** The meaningful hypothesis "implementation of interdisciplinary links between subjects of the natural cycle in project activities will provide a high level of students' mastery of fundamental science theory and will form the necessary key competencies" was confirmed



based on the results of comparative analysis of competencies. control and experimental groups differ significantly in high and low levels of formation of the studied competencies - the probabilities with which the hypothesis of differences for high and low levels is accepted, not less than 0.8446; for the middle level the probability is not less than 0.5349.

*Originality.*

– in the differentiation of project construction methods (scientific or engineering),

– in the use of competence-oriented purposefulness in a modern interdisciplinary project in primary school physics, which strengthens its activity orientation in accordance with the methodological principles of teaching and formation of key competencies of students, promotes knowledge of the environment, scope of physical laws,

awareness of organic unity and integrity of the physical picture of the world, the practical use of relevant laws and patterns, identifying attitudes to the role of physical knowledge in human life, social development, technology, the formation of modern technologies.

**Conclusion.** The research materials have practical value for improving the professional training of teachers of the natural cycle; serve as a basis for the development of educational projects, information materials; concepts of state policy on professional training of future teachers.

**Keywords:** physics; project activities; interdisciplinary links; key and subject competencies.

Одержано редакцією 23.04. 2021  
Прийнято до публікації 07.05. 2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-176-181

ORCID 0000-0001-6238-612X

### HAJIZADA Gunay Talib

PhD candidate at the Department of English Philology,

Baku Slavic University, Azerbaijan

e-mail: gun\_h.t@mail.ru

УДК 373.5.015.3:005.32]:811.93'234(045)

## THE EFFECT OF NEURO LINGUISTIC PROGRAMMING ON LEARNERS' INTRINSIC MOTIVATION IN THE EFL CLASSROOM

The aim of this article is to identify how the use of neuro-linguistic programming helps to address students' individual motivational needs and improve their interest level, comprehension in EFL classes. The article allows seeing important factors missed with traditional analysis in the process of teaching a foreign language and offers practical solutions which tend to intensify associative thinking, boost student's intrinsic motivation, help them make full play of their subjectivity, creativity and initiative. It provides a clear view about the effects of internal factors on learners' motivation and learning. It investigates psycholinguistic aspects of problems regarding the teaching process, learner motivation and engagement. The studies of intrinsic versus extrinsic goals mentioned in the article indicate that being oriented toward more intrinsic goals results in more positive learning, performance and leads to greater psychological well-being. The success of the teaching process is associated with the building of efficient rapport between teacher and student as well as the avoidance of a monotonous teaching style. The article strongly promotes the idea that learners' neuro-physiological state and beliefs about learning and about themselves as learners strongly affect their learning capacity. It shows that NLP techniques can enrich students' mental maps, change their beliefs at an unconscious level, which stimulates students to explore their inner potential and study language with enthusiasm.

**Keywords:** neuro-linguistic programming, intrinsic motivation, building rapport, unconscious mind, multi-sensory approach, learner autonomy.

**1. Introduction.** Many EFL educators think of the ability to speak English as a skill. Students can certainly be skilled at speaking English, but it is not a skill unless

they communicate with the tool of English. Teachers are more focused on developing capacities than skills. It is also important to ask what meaning the skill has. The work being done with the study of vocabulary, fixed responses, grammar that lack context and meaning will be thrown away when the bell rings and the interest levels are often low in such classes. The task of introducing NLP to teachers is a complex one because neuro-linguistic programming is often associated in the published literature with exploring individual differences and styles in learners, acceleration of learning, training of sensory systems, emotional memory, multiple intelligence, brain-based activities, hypnotic induction, counseling, etc. [1]. NLP is presented as a very broad area comprising various means to make learning more effective, involving and learner-friendly [2]. However, NLP in connection with classroom discourse still remains understudied.

The studies of intrinsic versus extrinsic goals, whether conducted with individual differences in the importance people place on the goals or with intrinsic versus extrinsic goal framing, indicate that being oriented toward more intrinsic goals results in more positive learning, performance, and well-being outcomes. Further, intrinsic aspirations lead to greater psychological well-being compared to extrinsic ones [3]. From this point of view, intrinsic motivation can be closely related to emotions. Thus, emotions are coordinated psychological processes that are deeply embedded in the human brain.

Neuroscientific research has made substantial progress in analyzing relevant structures during the past 20 years and has identified that the limbic system (specifically, the amygdala and hippocampus) and its connections to other parts of the brain (e.g., the frontal lobe responsible for executive control processes) are central to emotion, the regulation of emotion, and the effects of emotion on thinking, decision making, learning, and memory.

## 2. Theoretical background

**2.1 Neuro-linguistic programming.** Neuro-linguistic programming has been well established in the framework of humanistic psychology since 1971. Developed by Richard Bandler and John Grinder in the 1970s, NLP embodies neurological processes (neuro), language (linguistic) and behavioural patterns adopted through experience (programming) which are all strongly interconnected. A fundamental assumption of NLP is that 'the map is not the territory' and that each individual has different maps of how the world operates. This insight means that you and another person may experience the same event and yet do so differently.

Rapport sits at the heart of NLP as a central pillar that leads to successful communication between two individuals or groups of people and involves being able to see eye-to-eye with others, connecting on their wavelength. A large percentage of the perception of your sincerity comes not from what you say but how you say it, and how you are appreciative of the other person's thoughts and feelings [4]. Research conducted at the University of California at Los Angeles (UCLA) shows that when an incongruity exists between what you say and how you say it, 7 percent of the message is conveyed through your words, 38 percent comes through the quality of your voice, and a massive 55 percent comes through gestures, expression and posture.

NLP is based on the idea that you experience the world through your senses: *visual*, *auditory* (what you hear), *kinaesthetic* (touch, movement and feelings), *olfactory* (smell) and *gustatory* (taste). Then, you translate sensory information into thought processes, both conscious and unconscious. Thought processes activate the neurological system (hence the *neuro* part of NLP) that affects physiology, emotions and behaviour. Understanding how your unconscious mind works is a great tool for helping you achieve positive results. *Meta programs* are some of the unconscious filters that direct what you pay attention to, the way you process any information you receive, and how you then communicate it. Psychologists have also evidence

that learning and changing start as an unconscious activity. Regardless of the focus area, the learning process at the neuro-linguistic level takes place more efficiently as a person is taught more indirectly and keeps his/her unconscious mind in harmony with his conscious mind.

### Comparing the Conscious and Unconscious Mind

<b><i>The Conscious Mind Excels at</i></b>	<b><i>The Unconscious Mind is Better at</i></b>
Working linearly	Working holistically
Processing sequentially	Intuition
Logic	Creativity
Verbal language	Running your body
Mathematics	Taking care of your emotions
Analysis	Storing memories

**2.2 Motivation in the educational setting.** Questions concerning how and why children are motivated (or not motivated) to achieve these academic and social outcomes at various stages of their educational careers have been at the forefront of research for over 40 years. The field is of interest to all those who would like to increase academic performances and who recognize that there is little that can be done about innate abilities.

Motivation has been traditionally understood as either an integrative or instrumental orientation, as proposed by C. Gardner and E. Lambert [5] who define integrative motivation as 'a willingness to become a member of another ethnolinguistic group as an integrative motive' while the instrumental orientation is 'characterized by a desire to gain social recognition or economic advantage through knowledge of a foreign language'. Later on, L. Deci and M. Ryan [6] developed 'the self-determination theory' and added to the field two other notions of motivation 'intrinsic motivation', which refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable and extrinsic motivation, which refers to doing something because it leads to a separable outcome. Ryan and Deci identify three innate psychological needs related to intrinsically motivated processes: competence, relatedness and autonomy. They describe intrinsic motivation as being shaped by working towards what is termed 'optimal challenges, gradually extending the individual's capabilities and promoting feelings of achievement'.

Autonomy is of utmost importance in the field of second language acquisition because it triggers the learning process through learners' agency. Autonomous learners reflect on their learning and use effective learning

strategies. Various studies of elementary and high school students (e.g., [7–9]) have shown that teachers' autonomy support is related to students' autonomous motivation and engagement. Vera Lucia Menezes De Oliveira E Paiva appreciated identity, motivation and autonomy as key elements for successful socio-cultural connections and SLA (second language acquisition) system evolution. So, learning a language is also a process of identity construction [10, p. 5] defines identity as, 'how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future'. Further studies indicate that being quick to form beliefs about a learner's potential could be detrimental to their learning and the development of an identity as an autonomous language learner.

Abraham Maslov's theory provides a clear view about the effects of internal factors on autonomous motivation and learning. Thus, our basic needs must be met before we can give our attention to higher thinking skills. It is relatively easy to meet students' most immediate physical safety and comfort needs are in most teaching circumstances. The most difficult one, whether it is more personal and individual, is to take account of people's emotional needs, and yet unless we do, students' learning is bound to be impaired.



G. Murray identified the role that imagination played in the participants' language learning experiences. Students who express their own identities through the language they are learning and speak as themselves remain involved in their learning. The gulf often exists between the learner and whatever it is he or she is supposed to be learning. This gulf explains educational failure that arises from learner alienation, but it also explains why learners sometimes perform well in exams without being able to apply what they have learnt to the world beyond the classroom. Autonomous learners avoid this problem because their very engagement with the content and process of learning

means that what they learn becomes part of what they are [11, p. 106].

Considerable research in self-determination theory has shown that settings that foster ego-involvement, or the hinging of self-esteem to performance, not only undermine intrinsic motivation but also lead to a lack of effort and persistence. In contrast, research has shown that providing students of all ages with choice typically increases intrinsic motivation.

**3. Possible applications in the efl classrooms.** NLP can help achieve excellence of performance in language teaching and learning, improve classroom communication, optimize learner attitudes and motivation, raise self-esteem, facilitate personal growth in students, and even change their attitude to life. [12, p. 394]. In other words, the neuro-linguistic approach leads to a winning situation that is highly considerate and intrinsically motivating for learners. It takes students' emotional needs into account and advocates that they need to represent how they truly feel. On this scale, the use of language skills in meaningful activities is of great importance. Students show enthusiasm and feel more confident looking out for creative ways to help them achieve their outcomes in an environment where they are recognized as a chance to refer to their inner world and represent themselves with their individualities instead of being confined to study under rules just defined by teachers. The study conducted by R. Churches and J. West-Burnham [13] is about the implications of neuro-linguistic programming for personalization and the children's agenda in England with the conclusion that within this theory the students and teachers both had more confidence in the classroom; learners could express their feelings more easily and were more motivated. E. Ushioda emphasizes the need to focus on people rather than on learners and to remember that 'language learner' is just one aspect of a person's identity. She makes a powerful case for encouraging students to express their own identities through the target language by having more choice and control over their input [14, p. 223] in a more autonomous learning environment. But, it can be difficult to achieve it in the classroom where students possess different language levels, different degrees of motivation and work at different speeds. To address their needs the followings are recommended:

- to be aware of the VAK model and explain to the students about metaprograms;
- taking students' personal experiences and ideas into account whilst setting up exercises and asking questions;

- recognize them a choice by preparing exercises at different levels such as easy, medium, and advanced;
- encourage students to make up exercises for one another;
- using stories and metaphoric language.

One of the NLP presuppositions is that people are much more than their behaviors. The point is that behaving badly doesn't make someone a bad person. Contributing students to identify their abilities, develop skills can optimize their motivation and thereby change their behavior as well as attitude towards the learning process. Similarly, teachers need to bear in their mind that communication takes place unconsciously as well. Progress in achieving your outcomes can be hindered by a limiting decision that you made unconsciously at some point in your life. In this respect, they must behave carefully. A teacher's belief about a student can both empower and hinder his/her learning ability. Because people function at several logical levels which are influenced by one another [2, p. 29]:

- identity;
- values and beliefs;
- capabilities and skills;
- behavior;
- environment.

NLP suggests that the way of learning one skill can also be implemented into another skill. In other words, it is likely to model that learning process and avail it in the things that a person wants to master [15]. This approach could stimulate students to explore their inner potential and study language with enthusiasm. For example, metacognition awareness-raising activity can be carried out by referring to their successful experiences of learning any skill in the past. As a useful meta-cognition activity teachers can give "Learning Successfully" handouts to students and ask them to think about something that they learned successfully outside the classroom, such as a club activity, a sport, a hobby, or a part-time job. The activity is motivational from different aspects. First, students start thinking about incentives for learning English referring to the learning model based on successful past experience, and become more aware of the learning styles. Apart from it, they are engaged in active target language use. Then they can take some time to think about the questions and then interview their partners and write down their partner's answers. The next step is to have students think about learning English successfully through the questions shown below:

a) *what personal characteristics do you need to learn English?*

- b) *what other resources do you have to learn English?*
- c) *what is your motivation for learning English?*
- d) *how will you know that you have learned English successfully?*
- e) *how much time does it take to learn English?*
- f) *how do you feel while you are learning English?*

We can often experience that people are more prone to think that others think as themselves, thereby in group work a person often feels discomfort when he/she sees that others treat differently. However, becoming aware of the knowledge about meta-programs and understanding that the brain of each person functions in different ways could prevent this condition. Thus, meta-programs are the non-conscious filters our brains habitually use to select relevant information from our sensory experience. Once our brain finds a way of behaving that works, it tends to repeat it so that it becomes a habit or a program. On this scale, teachers can use the following exercise:

- Give them the worksheet and ask them to fill it in for themselves.

- Students then mingle to try to find other people with exactly the same profile as themselves (it is unlikely that many people will find someone with exactly the same profile). They must speak to one another in English without showing anyone else their completed worksheet.

- After about five minutes, have a class discussion about what this means for them as a group of learners.

METAPROGRAMS	
Grade yourself according to how strongly you agree with the statements on each side of the scale.	
1 I like to think before I act	I don't like wasting time. I like to get on with the job.
0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0
2 I like people to praise me.	I know when I've done well. I don't need others to tell me.
0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0
3 I like someone to tell me exactly how to do things.	I like experimenting and doing things my way.
0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0
4 I work best when I know what the reward is.	I only start working when I'm scared of what will happen if I don't.
0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0
5 I like new things all the time.	I like to do things I know.
0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0
6 I concentrate most on my own needs.	I can only work well when everyone around me is happy.
0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0
7 I work better on my own.	I work better as part of a team.
0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0
8 I can't work until I've worked through the details of how to do something.	I need to have an overview before I look at details.
0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0

To help students think about their long-term goals while practicing language is a

noteworthy strategy to help students utilize their imagination and keep them motivated. The activity called “Doodle a dream” can be a perfect example of it:

–Ask students to sit quietly and comfortably, close their eyes and go inside.

*Just let your mind relax, and think forward ten or twenty years to imagine yourself in the future. What do you want your life to be like? How do you want to feel? What sort of things do you want to be doing? What sort of things will you see around you? What sounds will you be hearing? Just let your mind roam over your professional life, your job, your career, your work. And your personal life, your relationships, your parents, maybe children, grandchildren. Your home. Travel. Holidays. Your leisure activities. Anything you would like to have in your future. Just draw any shapes that seem to represent your future.*

–After a few minutes, students get together in small groups to look at their doodles and think about what they mean (groups of four and five can be formed as students finish). Ask students to say what they see in other people's doodles, rather than explaining their own (although that is likely to happen too).

Despite the fact that one learning style is more dominant than others, we utilize all our representational systems simultaneously. It is practically impossible to suggest exercises that focus exclusively on one particular sense. From a teaching point of view, the important thing is sometimes to give students a lot of sensory input, let them use their imaginations [2, p. 23]. K. Oatley [16] suggests that our brains create a running sensory movie based on stories we read or hear. These come together in the theory of embodied simulation which suggests that the words we hear or read or even say to ourselves actually create experiences inside our brains. The activation of neural areas in the scans suggests that a listener's brain actually



**Conclusion.** Over the course of the study, both conceptual and practical importance of neuro-linguistic programming were analyzed. It becomes clear that the building of efficient rapport between teacher and student helps students to communicate in English without

comes into sync with the storyteller's own brain patterns and it indicates that the listener is very active in creating internal experiences from the words that echo the storyteller's own brain patterns [15, p. 62]. In this respect, storytelling in NLP is also considered a powerful pedagogical tool to help our students learn vicariously. In a language class there are also a number of techniques to get students into “listen to story” mood and encourage them to make their own stories that embody both multi-sensory and verbal approaches:

–Show a picture or a series of pictures and cover a crucial part of the picture (eg on an OHP) ask students to speculate about the missing part. Ask what feelings, smells, sounds they find relevant to the picture.

–Ask students to speculate on different storylines related to the pictures of the main characters.

–Play appropriate music to stimulate interest in the story- what images, tactile sensations, tastes and smells do they imagine?

–Show students real objects regarding the story and ask them to predict what the story might be about.

–Give students speculative questions, the morals, the historical or socio-political context from the story, and ask them to guess things such as the storyline, the title, the characters, etc.

The mind-mapping technique is also considered to be an effective technique to lure students' attention in EFL teaching and learning. Tony Buzan depicted Mind Mapping as a creative thinking tool reflecting the brain's working mechanism. Since both hemispheres of the brain are involved in the activity, students are able to connect the language with creativity. For example, the mind-map below describes the way how the reading material can be processed and taught:

fear and more enthusiastically. To a large extent, encouraging students to express their own identities through the target language by having more choices is found to be helpful for developing a learning environment that is intrinsically rewarding.



**References**

1. Fletcher, S. (2000) A role for imagery in mentoring. *Career Development International*, 5(4/5): 235–243.
2. Revell, J. & Norman, S. (1999). *Handing over: NLP-Based Activities for Language Learning*. England: Saffire Press. 144 p.
3. Kasser, T., Ahuvia, A. (2002). Materialistic Values and Well-Being in Business Students. *European Journal of Social Psychology*, 32(1): 137–146. doi:10.1002/ejsp.85.
4. Ready, R. & Burton, K. (2010). *Neuro-Linguistic Programming For Dummies*, 2nd edition. England: John Wiley & Sons Ltd. 416 p.
5. Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. In R.C. Gardner & W. Lambert (eds.). *Attitudes and motivation in second language learning*. (pp. 119–216). Rowley, MA: Newbury House.
6. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
7. Hardre, P.L. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95: 347–356.
8. Jang, H., Reeve, J. & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600.
9. Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85: 571–581.
10. Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education Limited.
11. Little, D. (2004). Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. *Utbildning and Demokrati*, 13(3): 105–126.
12. Thornbury, S. (2001). The unbearable lightness of EFL. *ELT Journal*, 55(4): 391–402.
13. Carey, J., Churches, R., Hutchinson, G., Jones, J., Tosey, P. (2010). Neuro-linguistic programming and learning: teacher case studies on the impact of NLP in education. In J. West-Burnham (Foreword). CfBT Education Trust: 40 p.
14. Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215–228). Bristol: Multilingual Matters.
15. Cullen, B., Deacon, B., Backwell, B., Mulvey, S., Roth, I. (2015). *Explorations in NLP and Language Teaching*. Japan: Standing in Spirit Publications. 118 p.
16. Oatley, K. (2012). *The passionate muse: Exploring emotion in stories*. Oxford: Oxford University Press. 224 pages
17. Maslow, H.A. (2013). *Hierarchy of Needs: A Theory of Human Motivation*, Start Publishing LLC.
18. Millrood, R. (2004). The role of NLP in teachers' classroom discourse. *ELT Journal*, 58(1): 28–37.
19. Murray, G. (Ed.), Gao, X., Lamb, T. (2011). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
20. Wentzel, R.K. & Miele, B.D. (2016). *Handbook of Motivation at School*. Routledge. 544 p.

**ГАДЖИЗАДЕ Гюнай Тальб гызы**

диссертантка кафедри англійської філології,  
Бакинський славянський університет, Азербайджан

**ВЛИЯНИЕ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ НА ВНУТРЕННЮЮ МОТИВАЦИЮ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Аннотация.** Показано, как использование нейролингвистического программирования помогает удовлетворить индивидуальные мотивационные потребности учащихся и повысить их уровень интереса и понимания в классе английского языка. Подходы, изложенные в статье, позволяют осознать важные факторы, упущенные при традиционном анализе процесса преподавания английского языка.

Предлагаются практические решения, имеющие тенденцию к усилению ассоциативного мышления, повышения внутренней мотивации учащихся, помогающие им в полной мере раскрыть свою субъективность, творческий потенциал и инициативу. Формируется исчерпывающее представление о влиянии внутренних факторов на мотивацию и обучение учащихся.

Исследуются психолингвистические аспекты проблем, касающихся процесса обучения, мотивации и вовлеченности учащихся в познавательную деятельность. Изучение сущности внутренних и внешних целей показывает, что ориентация на более внутренние цели приводит к более позитивному обуче-

нию, производительности и обеспечивает большее психологическое благополучие. Успех учебного процесса связан с построением эффективных взаимоотношений между учителем и учеником, а также с отказом от монотонного стиля обучения.

Мотивированно продвигается идея о том, что нейрофизиологическое состояние учащихся и их представления об обучении и о самих себе как учащихся сильно влияют на их способность к обучению. Это дает основания считать, что методы НЛП могут обогатить ментальные карты студентов, изменить их убеждения на бессознательном уровне, что побуждает студентов исследовать свой внутренний потенциал и с энтузиазмом изучать язык.

**Ключевые слова:** нейролингвистическое программирование; внутренняя мотивация; построение раппорт; бессознательный разум; мультисенсорный подход; автономия учащегося.

Одержано редакцією: 10.04. 2021  
Прийнято до публікації: 25.04. 2021



DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-182-187  
ORCID 0000-0003-3375-2682

### ДОМУСЧИ Світлана Василівна

аспірантка кафедри географії України, ґрунтознавства та географії ґрунтів,  
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова  
e-mail: svetlanabochevar@ukr.net

ORCID 0000-0002-4436-2017

### ТРИГУБ Валентина Іванівна

кандидатка географічних наук, доцентка кафедри географії України, ґрунтознавства  
та географії ґрунтів,  
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова  
e-mail: v.trigub07@gmail.com

УДК 37.015.31:502]:[373.5.091.32:91](045)

## ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ ТА У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

*Визначено роль екологічного виховання на уроках географії та у позаурочний час учнів загальноосвітньої школи.*

*Проаналізовано оновлені навчальні програми з географії на предмет висвітлення в їхньому змісті екологічної складової.*

*Наведено приклади форм та методів, які використовують на уроках географії і у позаурочний час та сприяють формуванню екологічної компетентності учнів.*

*Висвітлено роль учителя географії у процесі набуття(дописати це слово) екологічної освіти і виховання учнів.*

*Визначено, що саме від його знань, бажання та професійного вміння залежить рівень формування екологічної свідомості школярів.*

**Ключові слова:** шкільна географія; екологічна свідомість; екологічне виховання; екологічна компетентність; екологічна культура.

**Постановка проблеми.** У сучасному складному, різноманітному, динамічному світі екологічні проблеми навколишнього середовища набули глобального масштабу, що потребує зміни свого ставлення до природи і забезпечення відповідного виховання і освіти нового покоління. Основою сучасного розвитку людства має стати співдружність людини і природи, оскільки лише в гармонійному співіснуванні з природою можливий подальший розвиток суспільства. Необхідні нові знання, нова система цінностей, які, безумовно, потрібно створювати і виховувати з дитинства. З дитинства треба вчитися жити в злагоді з природою, її законами і принципами [1].

Екологічна освіта та виховання у сучасній школі має охоплювати всі вікові категорії. Завдання школи полягає не лише в тому, щоб сформувати певний обсяг знань з екології, а й сприяти набуттю навичок наукового аналізу явищ природи, осмислення взаємодії суспільства і природи, усвідомлення значущості своєї практичної допомоги природі [2–4].

В школі саме вчитель географії розвиває екологічне мислення учнів, починаючи з шостого класу, оскільки навчальною про-

грамою передбачено достатню кількість тем, які так чи інакше стосуються взаємодії людини і навколишнього середовища [2; 5–7].

Однак навчити школяра тільки на уроках недостатньо. Необхідні інші форми і методи роботи: гурткова робота, екскурсії, науково-дослідницька робота і позакласні заходи, так звані «інтерактивні форми освіти»: дискусії, диспути, екологічні вечори, спектаклі, бесіди, ігри та інші заходи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В Україні існує ряд офіційних документів, в яких наголошується на необхідності формування системи безперервної екологічної освіти і виховання. Завдання дбайливого ставлення до природи визначені Конституцією України (стаття 66): «кожен зобов'язаний не заподіювати шкоду природі» [8]. У Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття» йдеться про те, що необхідно «формувати екологічну культуру людини в гармонії її відносин з природою» [9]. В Основних орієнтирах виховання учнів 1–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів також зазначено ціннісне ставлення до природи [10]. У передмові Концепції екологічної освіти в Україні визначено, що пріоритетним у розв'язанні нагальних екологічних проблем повинна стати «підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи» [11]. У «Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 рр.» були проголошені ідеї, які не тільки покликані зупинити розвиток негативних тенденцій, але й дозволять виховати творчих людей, відповідальних, активних громадян, готових до співпраці у новому європейському суспільстві [12].

В новому Законі України «Про освіту» (стаття 12) зазначено, що «метою повної загальної середньої освіти є всебічний роз-

виток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [13]. Реалізація цієї мети можлива шляхом формування ключових компетентностей: вільне володіння державною мовою; спілкування рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності.

Так, згідно із Законом України «Про освіту» (стаття 1) визначено, що «Компетентність - це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [13].

Необхідність екологічної спрямованості освіти й формування екологічної культури учнів висвітлені ще в працях Г. Ващенка, Я. Коменського, І. Песталоцці, С. Русової, Ж. Руссо, К. Ушинського та ін. Велику увагу ролі природи у формуванні особистості дитини приділяли С. Шацький, В. Сухомлинський, які підкреслювали велике значення спілкування дитини з природою [6; 14–16].

У праці Яна Амоса Коменського «Велика дидактика», зазначено, що вивчення певної речі, явища, процесу необхідно розпочинати не за їхнім словесним описом, а з власних спостережень за ними [14, с. 8–10]. Руссо Ж. наголошував на тому, що дитину можна навчити географії лише показавши їй той самий предмет, про який йде мова, щоб вона розуміла, про що їй говорять [14, с. 197–198]. Песталоцці І. визнавав за необхідне виховувати і навчати дітей під керівництвом «природи». Мету виховання він вбачав у гармонійному розвитку закладених природою сил і здібностей. Для цього необхідно вчити дитину у «вільному класі» – природі [14, с. 300–302].

Сучасний етап розвитку педагогічної науки характеризується значною кількістю наукових праць у галузі екологічної освіти та виховання. Проте, особливості екологічного виховання учнів у сільській місцевості досліджені недостатньо, зокрема в працях В. Йоганзена та М. Крушницького [6; 17].

У своїй науковій роботі Крушницький М. розробив й обґрунтував систему заходів з удосконалення змісту шкільних курсів географії на основі моделі формування екологічних знань та умінь учнів сільської школи при вивченні фізичної географії, запропонував шляхи підвищення ефективності уроків фізичної географії шляхом використання найбільш ефективних методів навчання в поєднанні з екологізованими програмами та екологізацією всього процесу навчання в школах [6].

Йоганзен В. досліджував проблеми підготовки вчителів щодо екологічної освіти учнів та детально розглядав особливості формування екологічних знань школярів сільської місцевості [17].

**Постановка завдання.** Метою статті є розкриття ролі уроків географії та позаурочної діяльності в екологічному вихованні учнів загальноосвітньої школи. Об'єкт дослідження – формування екологічної свідомості учнів на уроках і в позаурочний час. Предмет дослідження – форми організації пізнавальної діяльності при вивченні нового матеріалу на уроках географії та процес здійснення екологічного виховання учнів через використання ігрових форм навчання та науково-дослідницької діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Екологічне виховання й освіта нерозривно пов'язані з викладанням географії, оскільки вона є важливим і необхідним елементом у формуванні ставлення людини до навколишньої природи, світу, до людини й суспільства в цілому [3].

Екологічне виховання створює формування у людини свідомого сприйняття навколишнього природного середовища, переконаності в необхідності дбайливого ставлення до природи, розумного використання її багатств, природних ресурсів [1].

Основним завданням екологічного виховання є нагромадження, узагальнення та використання екологічних знань, виховання бережного ставлення до природи, бажання берегти і примножувати її. Зміст екологічного виховання полягає в усвідомленні, що природа є сферою існування людини, тому людина має бути зацікавлена в збереженні її цілісності, чистоти, гармонії.

Екологічне виховання неможливе без уміння розуміти суть екологічних явищ, робити певні висновки щодо стану довкілля, продукувати способи мудрої взаємодії з нею. Ці уміння учні накопичують як на уроках так і в позаурочній діяльності. Водночас, естетична краса природи позитивно впливає на формування почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності, запобіганню нанесенню шкоди природі [1; 3; 18].

У школі екологічна освіта розглядається в змісті багатьох предметів: географії, біології, хімії, фізики та інших навчальних предметів. Однак, на нашу думку, саме в шкільному курсі географії найбільшою мірою в учнів формується уявлення про цілісність природи, про взаємодію природи і суспільства, про значення природних умов для життя людей, про зміну природи під впливом діяльності людини [19].

Формування екологічної культури учнів, а також залучення їх до природоохоронної діяльності можливе при застосуванні на уроках та у позаурочний час наступних форм і методів: – індивідуальних (робота з науково-популярною літературою екологічного змісту, довідниками; підготовка доповідей, рефератів, проведення фенологічних спостережень тощо); – групових (випуск бюлетенів, стіннівок, участь в екологічних іграх); – колективних (проведення тижнів екології, вікторин, конференцій, лекцій, екскурсій тощо) [4; 20; 21].

При вивченні географії у процесі формування екологічних знань використовують різні типи уроків: лекції, конференції, семінари, екскурсії, інтегровані уроки, уроки-ігри [21].

При підготовці учнів до звичайних уроків можна користуватись додатковою інформацією з науково-популярної та довідкової літератури, ЗМІ, енциклопедій, інтернет-ресурси. При поясненні окремої теми можна використовувати картини, уривки з прози чи віршів, що описують природу, необхідність берегти і примножувати багатства Землі.

В шкільному курсі географії материків і океанів учні вивчають природні комплекси кожного материка, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки між природою, людиною і його господарською діяльністю, виявляють зміни природних комплексів у результаті діяльності людини, розуміють сутність екологічних проблем та шляхи їх вирішення. Під керівництвом учителя школярі вчать прогнозувати подальші зміни природних комплексів під впливом господарської діяльності.

При вивченні географії «Україна і світове господарство» учні вивчають природу і господарство нашої країни, її роль в світовому співтоваристві. Так, вивчаючи тему «Глобальні проблеми людства» потрібно розглядати сучасні екологічні проблеми України, узагальнюючи знання щодо взаємодії природи і людини. Додатково корисно виконати індивідуальні дослідження «Прояв глобальних проблем у своєму регіоні» та захистити їх [22].

У 11 класі учні узагальнюють і поглиблюють раніше отримані знання про взає-

модію природи і суспільства, про глобальні проблеми, які впливають на життєві інтереси всіх країн і вимагають спільних дій всіх держав при вирішенні цих проблем. Учні аналізують, узагальнюють, порівнюють, дають оцінку окремим екологічним проблем людства, пропонують і прогнозують шляхи їх вирішення [22].

Екологічне виховання формується і під час виконання практичних робіт. Так, «Складання опису одного з природних комплексів своєї місцевості заплановано (за типовим планом)» – у 6 класі, «Позначення на контурній карті об'єктів природно-заповідного фонду України» – у 8 класі [22].

Провідна роль у формуванні екологічної свідомості учнів належить урокам, які проводяться в нетрадиційній формі. Такі уроки завжди змістовні, цікаві, пізнавальні і учні самі охоче беруть участь у їх підготовці [21; 23].

Ігрова діяльність учнів має і широкі навчальні та виховні можливості, адже спочатку учень зацікавиться лише грою, а згодом його зацікавить і навчальний матеріал. Крім того, дидактична гра стимулює інтерес до глибокого, усвідомленого пізнання. Оскільки пізнавальний інтерес багатогранний, він може виступати як засіб активізації цього процесу, або як мотив пізнання, стикаючись та взаємодіючи при цьому з іншими мотивами [23].

Гра дозволяє дітям самостійно приймати рішення, відстоювати їх під час дискусій з учасниками гри та експертами. Окремі ігри, які спрямовані на підвищення екологічної компетентності учнів, можуть бути використані і використовувалися авторами статті на уроках географії (рис. 1).

Серед індивідуальних форм формування екологічної культури велике значення має виконання наукових робіт. Під час їх підготовки поглиблюється інтерес до географії, висвітлюються окремі екологічні проблеми сьогодення, розширюється світогляд учнів, прищепляються екологічні цінності, формуються екологічні потреби. Так, серед екологічних досліджень учнів сільської школи під авторським керівництвом були виконані наступні наукові роботи:

– екологічна оцінка вмісту важких металів у міських ґрунтах (на прикладі міста Одеси); мета роботи – оцінити екологічний стан міських ґрунтів;

– сучасний стан ґрунтового покриву села Розівка Саратського району Одеської області; мета роботи – дослідити вплив окремих промислових підприємств і транспорту на екологічний стан ґрунтів, ріст та розвиток рослин;

– дослідження ґрунтового покриву села Розівка з урахуванням сучасних антропо-

генних змін; мета роботи – визначити рівень забруднення ґрунтового покриву та інших компонентів довкілля села Розівка;

– дослідження небезпеки сміттєзвалища твердих побутових відходів для навколишнього середовища (на прикладі села Розівка Саратського району Одеської області); мета роботи – дослідити вплив сміттєзва-

лища твердих побутових відходів на екологічний стан довкілля села;

– дослідження впливу сміттєзвалища твердих побутових відходів на стан ґрунтів; мета роботи – дослідити вплив сміттєзвалища твердих побутових відходів на екологічний стан ґрунтів методом біотестування.

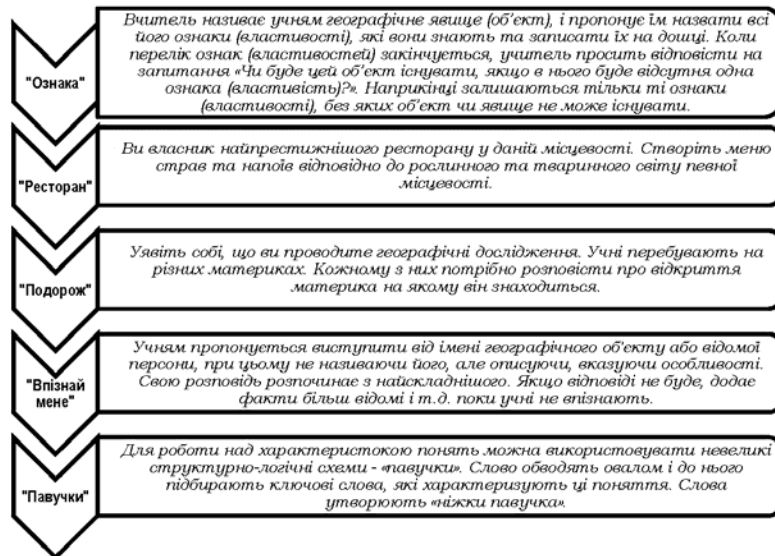


Рис. 1. Використання ігрових ситуацій на уроках географії

Велике виховне значення екологічного спрямування має робота в гуртках і секціях. Наприклад, на оволодіння навчальним матеріалом програми гуртка «Юні дослідники» пропонується 36 годин (2 години на тиждень). У групах навчаються учні 9–11 класів, віком від 14 до 17 років. Кількісний

склад навчальної групи – 6–10 учнів (рис. 2).

У своїй роботі керівник гуртка може застосовувати пошукові, дослідницькі методи, а також методи активізації пізнавальної діяльності, інструктивно-практичний, стимулювання мотивації та пізнання.

МАЛА АКАДЕМІЯ НАУК УКРАЇНИ

**Географічний гурток**  
**«Юні дослідники»**  
Дослідницько-експериментальний напрям

Научно-дослідна робота є одним із важливих етапів формування особистості учня, пропонується його наукових досліджень. Такі діяльність викликає у школярів любов до науки, формує інтерес до її вивчення.

Програма гуртка «Юні дослідники» розкриває етапи підготовки наукового дослідження, зв'язані з метою і проведення. Програма орієнтована на учнів, які прагнуть займатися дослідницькою діяльністю.

Метою гуртка є формування в учнів навичок самостійної науково-дослідницької діяльності, розвиток зацікавленості у провадженні власних дослідницьких робіт, визначення проблемності, актуальності та практичності наукових досліджень, виховання національно свідомого громадянина, освіченої людини.

**ЗМІСТ ПРОГРАМИ**

Вступ	2 год.
Науково-дослідницька діяльність у галузі географії	8 год.
Загальнонаукові та спеціальні географічні методи досліджень	10 год.
Написання та оформлення науково-дослідницької роботи	10 год.
Презентація і захист науково-дослідницької роботи	4 год.
Підсумок	2 год.

Чекаємо на вас двічі на тиждень (вівторок, п'ятниця) 0 16.00 в кабінеті № 14.

Після успішного опанування матеріалів ви зможете представити свою власну науково-дослідницьку роботу на шкільній науково-практичній конференції «Молоді науковці – географічній науці»

**Контактні особи:**  
вчитель географії

Рис. 2. Буклет географічного гуртка у школі

На заняттях гуртка застосовують різноманітні засоби навчання: друковані, технічні, графічні, об'єкти навколишнього середовища тощо.

Результати роботи учнів можуть бути представленими як науково-дослідницькі роботи, доповіді на науково-практичних конференціях тощо.

**Висновки.** Екологічне виховання є одним з пріоритетних завдань сучасної Української школи. І саме уроки географії сприяють екологічному вихованню школярів через створення екологічного світогляду та екологічної культури як під час уроків так і в позаурочний час. При формуванні екологічної культури учнів необхідно використо-

увати різноманітні форми та методи навчання і виховання. У формуванні екологічної свідомості учнів найбільш ефективними є уроки, які проводяться в нетрадиційній формі. Серед індивідуальних форм екологічного виховання школярів є виконання індивідуальних наукових робіт екологічного спрямування. Рівень екологічної освіти і виховання, формування екологічної свідомості школярів значною мірою залежить від знань та професійного вміння сучасного учителя.

#### Список бібліографічних посилань

1. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Екологічна освіта та виховання молоді як основа екологічної культури суспільства. *Дискурс в умовах мінливості соціокультурного простору: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю до 95-річчя Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького* (20-21 квітня 2018 р.). Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2018. С. 143-146.
2. Голянич Т.І. Формування екологічної культури школярів на уроках географії. *Географія*, 2016. № 9/10. С. 2-10
3. Екологічне виховання школярів: Метод. посібник для учнів, вчителів та студентів природничого факультету. Тернопіль: ТДПІ, 1995. 142 с.
4. Ткачук Н.О., Ткачук О.П. Особливості екологічного виховання учнів шляхом співпраці загальноосвітніх і вищих навчальних закладів. *Інтернаука: міжнародний науковий журнал*, 2017. № 2(24). С. 95-100.
5. Горбатюк В.С. Формування екологічної культури на уроках географії: з досвіду роботи. *Географія та економіка в рідній школі*, 2014. №11. С. 18-20
6. Корнус О.Г., Корнус А.О., Мовчан В.В. Роль шкільної географії у формуванні екологічної свідомості учнів. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Екологія*, 2016. Вип. 1. С. 99-110. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkprnueko\\_2016\\_1\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkprnueko_2016_1_13)
7. Мовчан В.В., Корнус О.Г., Корнус А.О. Екологічна освіта і виховання у шкільному курсі географії. *Наукові записки СумДПУ імені А.С.Макаренка. Географічні науки*, 2017. Вип. 8. С. 191-195. URL: [http://scinotesgeo.at.ua/Volume\\_8/Movchan\\_Kornus.pdf](http://scinotesgeo.at.ua/Volume_8/Movchan_Kornus.pdf) (дата звернення: 10.04.2021)
8. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text>
9. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття"): Постанова Кабінету міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>
10. Про Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України: Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 р. № 1243. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1243736-11?lang=ru#Text>
11. Про концепцію екологічної освіти в Україні: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 20.12.2001 р. № 13/6-19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>
12. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
13. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
14. Кларин В.М., Джурицкий А.Н. Педагогическое наследие: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
15. Корнус А.О., Бондаренко Г.О. Оптимізація структури діючої навчальної програми шкільного курсу фізичної географії України. *Географічна наука і освіта в Україні: зб. наук. пр.* Київ: Фітосоціоцентр, 2000. С. 76-77.
16. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Соч. в 2-х т. М.: Просвещение, 1982.
17. Йоганзен В.Г. Основные принципы и формы природоохранительного просвещения. *О преподавании основ охраны природы в педвузах*, 1971. Вып. 1. С. 5-7.
18. Кучер Т.В. Экологическое образование учащихся в обучении географии: пособие. М.: Просвещение, 1990. 127 с.
19. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Екологічна освіта в міжпредметних зв'язках географії і біології. *Екологічна стратегія майбутнього: досвід і новації: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (30-31 березня 2017 р., Умань). Умань: Видавець Сочинський М.М., 2017. С. 136-138.
20. Копилець Є. Уроки географії, спрямовані на виховання екологічних ціннісних орієнтацій школярів: спроба класифікації. *Географія та основи економіки в школі*, 2011. №11/12. С. 35-38.
21. Корнєєв В.П., Крутлик Л.І. Інноваційність – важлива ознака сучасної географічної освіти. *Географія*, 2009. №17. С. 2-4.
22. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Географія. 6-9 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20Oserednya/programy-5-9-klas/2020/geografiya-6-9-14.07.2017.pdf> (дата звернення: 10.04.2021)
23. Тонка Ю.В. Використання інноваційних методів навчання у формуванні екологічної свідомості учнів на уроках географії. *Таверійський вісник освіти*, 2013. №1 (41). С. 259-264.
24. Крушницький М.С. Формування екологічних знань та вмінь сільських школярів у процесі вивчення фізичної географії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (географія)». Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2010. 21 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9786/1/Krushnitskyi.pdf> (дата звернення: 10.04.2021)

#### References

1. Prokhorova, L.A., Zavyalova, T.V., Nepsha, O.V. (2018). Ecological education and upbringing of youth as a basis of ecological culture of society. *Discourse in the conditions of variability of socio-cultural space: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation to the 95th anniversary of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky* (April 20-21, 2018). Melitopol: Bohdan Khmelnytsky Moscow State Pedagogical University Publishing House: 143-146 [in Ukr.].
2. Holianych, T.I. (2016). Formation of ecological culture of schoolchildren in geography lessons. *Geography*, 9/10: 2-10 [in Ukr.].
3. Ecological education of students (1995). Methodical manual for pupils, teachers and students of the Faculty of Natural Sciences. Ternopil: TSPI. 142 p. [in Ukr.].
4. Tkachuk, N.O., Tkachuk, O.P. (2017). Features of ecological education of students through cooperation of secondary and higher educational institutions. *Internauka: International Scientific Journal*, 2 (24): 95-100 [in Ukr.].
5. Horbatiuk, V.S. (2014). Formation of ecological culture in geography lessons. *Geography and economics in the native school*, 11: 18-20 [in Ukr.].

6. Kornus, O.G., Kornus, A.O., Movchan, V.V. (2016). The role of school geography in the formation of ecological consciousness of students. *Bulletin of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Series: Ecology*, 1: 99–110. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkpnueko\\_2016\\_1\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkpnueko_2016_1_13) [in Ukr.]
7. Movchan, V.V., Kornus, O.G., Kornus, A.O. (2017). Ecological education and upbringing in the school course of geography. *Scientific notes of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. Geographical Sciences*, 8: 191–195. Retrieved 10.04.2021, from [http://scinotesgeo.at.ua/Volume\\_8/Movchan\\_Kornus.pdf](http://scinotesgeo.at.ua/Volume_8/Movchan_Kornus.pdf) [in Ukr.]
8. Constitution of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text> [in Ukr.]
9. About the State National Program "Education" ("Ukraine of the XXI Century"): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 3, 1993 No 896. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> [in Ukr.]
10. On the Basic Guidelines for the Education of Students in Grades 1–11 of Secondary Schools of Ukraine: Order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine of October 31, 2011 No 1243. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1243736-11?lang=ru#Text> [in Ukr.]
11. On the concept of environmental education in Ukraine: Decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 20.12.2001 No 13/6-19. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text> [in Ukr.]
12. On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021: Decree of the President of Ukraine of June 25, 2013 No 344/2013. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> [in Ukr.]
13. About education: Law of Ukraine of 05.09.2017 No 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.]
14. Clarin, V.M., Dzhurinsky, A.N. (1989). Pedagogical heritage: Comenius J.A., Locke D., Rousseau J.-J., Pestalozzi I.G. Moscow: Pedagogy. 416 p. [in Rus.]
15. Kornus, A.O., Bobdarenko, H.O. (2000). Optimization of existing training program of the school course in physical geography of Ukraine. *Geographical science and education in Ukraine: a collection of scientific papers*. Kyiv: Phytosocial Center: 76–77. [in Ukr.]
16. Ushinsky, K.D. (1982). Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology. Essays in 2 vol. Moscow: Enlightenment. [in Rus.]
17. Joganzen, V.G. (1971). Basic principles and forms of environmental education. *About the teaching of the foundations of nature conservation in the pedagogical institutes*, 1: 5–7 [in Rus.]
18. Kucher, T.V. (1990). Environmental education of students in geography teaching. Moscow: Enlightenment [in Rus.]
19. Prokhorova, L.A., Zavyalova, T.V., Nepsha, O.V. (2017). Environmental education in interdisciplinary links between geography and biology. *Ecological strategy of the future: experience and innovations: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference* (March 30-31, 2017, Uman). Uman: Publisher Sochynsky: 136–138 [in Ukr.]
20. Kopylets, Ye. (2011). Geography lessons aimed at educating students' ecological value orientations: an attempt at classification (2011). *Geography and Fundamentals of School Economics*, 11/12: 35–38 [in Ukr.]
21. Korneev, V.P., Kruglik, L.I. (2009). Innovation is an important feature of modern geographical education. *Geography*, 17: 2–4. [in Ukr.]
22. The training program for secondary schools: Geography. 6–9 classes (2017). Retrieved 10.04.2021, from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2020/geografiya-6-9-14.07.2017.pdf> [in Ukr.]
23. Tonka, Yu.V. (2013). The use of innovative teaching methods in environmental awareness of students in geography class. *Tavriya Bulletin of Education*, 1(41): 259–264. [in Ukr.]
24. Chyhrnova, H.V. (2016). Formation of ecological culture in students in geography lessons. *Tavriya Bulletin of Education*, 2(54): 166–172 [in Ukr.]
25. Krushnitsky, M.S. (2010). Formation of ecological knowledge and skills of rural schoolchildren in the process of studying physical geography: Abstract of PhD Dissertation. Kyiv: M.P. Dragomanov National Pedagogical University. 21 p. Retrieved 10.04.2021, from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9786/1/Krushnitskyi.pdf> [in Ukr.]

#### DOMUSCHI Svitlana

Post-Graduate Student of Geography of Ukraine, Soil Science and Soil Geography Department, Odessa I.I. Mechnikov National University

#### TRYHUB Valentyna

Ph.D in Geography, Associate Professor of Geography of Ukraine, Soil Science and Soil Geography Department, Odessa I.I. Mechnikov National University

#### ENVIRONMENTAL EDUCATION IN GEOGRAPHY LESSONS AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

**Summary.** The article discusses the role of geography in the formation of environmental culture of schoolchildren. The development and formation of environmental culture of society is one of the topical issues of modern Ukraine. Geographical science creates conditions for a better understanding of natural and social phenomena.

Knowledge of the subject of geography contributes to environmental education students through the creation of environmental outlook and environmental culture for the formation of an environmentally competent person.

Formation of environmental culture in the system of general secondary education includes a number of elements: the system of environmental knowledge, environmental thinking, a culture of feelings; a culture of environmentally sound behavior, which contribute to the transformation of ecological knowledge into a daily norm of action.

The examples are presented which introduce their own perception of the problem of presenting environmental information at geography lessons which will help to formulate an environmentally competent and tolerant attitude towards the environment.

The role of the teacher of geography in the process of environmental education and upbringing is described. It has been determined that the formation of environmental awareness among the younger generation depends on their knowledge, desire and professional skills.

**Keywords:** school geography; environmental awareness; environmental education; environmental competence; environmental culture.

Одержано редакцією 12.04.2021  
Прийнято до публікації 28.04.2021



DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-188-193

ORCID 0000-0001-6410-8588

**ШКУРОПАТ Анастасія Вікторівна**

кандидатка біологічних наук, доцентка кафедри біології людини та імунології,  
Херсонський державний університет  
e-mail: robotadoma2013@gmail.com

ORCID 0000-0003-2153-2367

**ГОЛОВЧЕНКО Ігор Валентинович**

кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології людини та імунології,  
Херсонський державний університет  
e-mail: dinamoyra@gmail.com

ORCID 0000-0003-3197-9090

**ЮРИНА Юлія Миколаївна**

кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри соціальних комунікацій,  
Херсонський державний університет  
e-mail: Jurinajulija1974@gmail.com

УДК 373.5.011.3-051:57(045)

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ  
ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я У ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Освітньо-професійна програма спеціальності 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) є правовими документами, що визначають компетентнісні вимоги у підготовці фахівців. Побудова освітньо-професійної програми на компетентнісному підході може переорієнтувати навчання з процесу на результат освіти в діяльнісному та особистісно орієнтованому вимірі. У освітньо-професійній програмі компетентності здобувача поділені на три складові частини: інтегральну, загальні та фахові (предметні).*

*Проаналізовано результати анкетування вчителів біології та основ здоров'я та встановлено, що кожна із зазначених у освітній програмі компетентностей вважалася доцільною для вивчення не менш ніж 80% опитаних. Найбільшу дискусію викликали фахові компетентності 8, 13, 14, що, можливо, пов'язано із складністю питань, які необхідно вивчити та засвоїти для набуття цих компетентностей. Переважна більшість вчителів відмітила, що у освітній програмі перераховані всі необхідні компетентності для формування майбутнього вчителя біології та основ здоров'я. Тому запропонований перелік загальних та фахових компетентностей вважаємо вичерпним для підготовки вчителів біології та основ здоров'я у середній школі.*

**Ключові слова:** освітня програма; компетентності; вчитель біології; вчитель основ здоров'я.

**Постановка проблеми.** Для постіндустріального суспільства характерні активні процеси глобалізації, інтеграції, постійне зростання мобільності серед населення, залучення новітніх інформаційних технологій до наукових досліджень, і, як наслідок, перевиробництво інформації. У свою чергу, це викликає швидке оновлення знань та збільшення їх обсягу. Так, у 70-ті рр. ХХ століття об'єм інформації подвоювався кожні 5–7 років, у 90-ті рр. подвоєння відбувалося вже кожен рік, у

наш час обсяг знань подвоюється швидше, ніж один раз на рік. Ті знання та вміння, що набуває майбутній фахівець-вчитель біології та основ здоров'я, можуть втратити свою актуальність швидше, ніж здобувачі отримують диплом. Такі вимоги до професійної діяльності викликають необхідність перегляду вимог до змісту підготовки майбутніх фахівців та зміни традиційних вимог на компетентнісний підхід.

Згідно закону України 2014 року «Про вищу освіту» кардинально змінився підхід до побудови системи стандартів вищої освіти. У 10 ст. Закону надається таке визначення стандарту вищої освіти: «стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності». На основі результатів навчання, прописаних у стандартах до кожної спеціальності розробляється освітньо-професійна програма, що містить систему компетентностей, які необхідно здобути у межах навчання певній спеціальності [1].

**Аналіз літератури з проблеми дослідження.** Компетентнісний підхід навчання вчителя обґрунтовували К. Абульханва-Славська, Н. Бібік, Л. Бірюк, С. Гончаренко, І. Зимня, В. Луговий, О. Овчарук, О. Савченко, В. Сидоренко та ін [2–4]. Серед вітчизняних публікацій все більше уваги приділяється компетентнісному підходу у структурі підготовки фахівців – вчителів біології та основ здоров'я. Переорієнтування національної системи освіти на компетентнісний підхід та формування національної системи кваліфікацій, що узгоджена з європейською системою кваліфікацій, пов'язане із необхідністю формування пе-

реліку загальних та фахових компетентностей освітніх програм для підготовки майбутніх вчителів біології та основ здоров'я. Проте, у літературі недостатньо обґрунтований необхідний перелік загальних та фахових компетентностей майбутнього вчителя біології та основ здоров'я.

**Формулювання цілей статті.** Метою даної статті є аналіз переліку загальних та фахових компетентностей в структурі підготовки майбутніх фахівців – вчителів біології та основ здоров'я.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно визначення Національної рамки кваліфікацій, «компетентність – це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [5; 6].

Вчені визначають компетентнісний підхід навчання як «досягнення певних результатів, набуття важливих компетентностей, що формуються у процесі діяльності» [7, с. 8]. З цього випливає, що при компетентнісному підході передбачається зв'язок між знаннями та вміннями у можливості їхнього застосування у практичній роботі. У такому підході знанневий компонент змінює свій статус, оскільки необхідно здобувати не знання як такі, а опанувати можливість їх використання у процесі розв'язання різноманітних задач [7, с. 9].

Компетентнісний підхід формування фахівця зі спеціальності 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) передбачає не передачу здобувачам готових знань, а формування у них життєвоважливих компетентностей. У першу чергу, такий підхід сприятиме оволодіння здобувачами необхідних відомостей, набуття досвіду застосування знань, розвиток та реалізацію власних здібностей та нахилів.

Провідним завданням компетентнісного підходу у освіті є поєднання наукових знань та світу людських потреб для забезпечення самостійної діяльності. Проте реалізація такого підходу можлива тільки у випадку додаткового залучення всебічного розвитку особистості.

О.П. Савченко вбачає переваги компетентнісного підходу у його спрямованості на підготовку студента до його майбутньої діяльності, тобто «здатність фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду» [8; 9]. Такий підхід дозволяє не просто завчити основні поняття та постулати з предмету, а вміння пояснити, навести приклади у контексті з урахуванням постійного отримання нових знань. Якість підготовки фахівця вчителя при такому підході буде визначатися не кількістю та обсягом наявних у них

знань, а рівнем розвитку критичного мислення на основі системи знань, сформованості важливих для професійної діяльності особистісних якостей, системи мотивів і цінностей [10].

Освітньо-професійна програма спеціальності 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) є правовими документами, що визначають компетентнісні вимоги у підготовці фахівців. Побудова освітньо-професійної програми на компетентнісному підході може переорієнтувати навчання з процесу на результат освіти в діяльнісному та особистісно орієнтованому вимірі [7; 9]. У освітньо-професійній програмі компетентності здобувача поділені на три складові частини: інтегральну, загальні та фахові (предметні).

За Р. Маккеуном, структуру компетентності складають знання, уміння, навички та цінності, які потрібно враховувати під час розробки освітніх програм [10].

Швидке оновлення знань у світі вимагає постійного оновлення переліку необхідних компетентностей для майбутнього вчителя біології та основ здоров'я. Проте оновлення не можливе без участі у обговоренні необхідного переліку із стейкхолдерами. На основі анкетування вчителів шкіл, студентів та роботодавців вносяться необхідні зміни у освітньо-професійну програму.

За визначенням Національної рамки кваліфікації [5], інтегральна компетентність – це спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи. Так, для вчителів спеціальності 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) інтегральною компетентністю виступає «здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання в галузі середньої освіти (за предметною спеціалізацією «Біологія та здоров'я людини»), що передбачає застосування концептуальних методів біології, психології, наук про освіту та про здоров'я і характеризуються комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації освітнього процесу та створення здоров'язбережувального освітнього середовища в основній (базовій) загальноосвітній школі» [11].

Формування такої здатності має забезпечити здобувачів можливістю не тільки набування знаннями, а і вдало їх використовувати у майбутній діяльності, розв'язувати поставлені перед ними задачі, що вимагають постійного оновлення знань;

вміння робити свої висновки та доносити їх до нефахівців (зокрема, учнів); у непередбачених ситуаціях використовувати нові підходи та прогнози.

До загальних компетентностей освітньої програми відносяться ті компетентності, які є універсальними, не прив'язаними до певної предметної області. За Дж.Гекле, до кола загальних компетентностей треба віднести важливі для сталого розвитку суспільства, знання про взаємозалежність суспільства, економіки та природного середовища; знання прав і обов'язків як громадянина певної країни; знання про якість життя та справедливість; знання про розвиток та ємність біосфери тощо [10]. М.Рікманн вважає, що до цих компетентностей важливим є долучити системне, критичне мислення та здатність передбачувати важливі зміни та наслідки певних видів діяльності [9].

Розробка переліку загальних компетентностей стало однією з найважливіших задач проєкту Тьюнінг [12]. Отримані результати та рекомендації широко використовуються у світі для створення освітніх програм. Цей перелік загальних компетентностей був створений на основі широкого анкетування серед роботодавців, випускників та викладачів. Усі загальні компетентності можна розділити на три групи – це інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності), міжособистісні (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця), системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатності планувати зміни для удосконалення систем, розроблених нових систем).

Розвиток у здобувачів вищої освіти загальних компетентностей забезпечать розвиток особистісних якостей та загальної культури. Майбутній вчитель спеціальності 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) як здобувач першого (бакалаврського) ступеня вищої освіти, повинен здобути такі загальні компетентності:

ЗК1. Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина України.

ЗК2. Базові загальні наукові знання в обсязі, достатньому для формування природно-наукового світогляду та здорового способу життя.

ЗК3. Визнання та дотримання морально-етичних аспектів професійної діяльності

і необхідності інтелектуальної чесності та здатність діяти соціально, відповідально та свідомо, а також здатність забезпечити безпеку життєдіяльності.

ЗК4. Комунікативні навички, міжособистісна компетентність: Готовність працювати автономно та в команді, керувати групою, проявляти творчий підхід, ініціативу.

ЗК5. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.

ЗК6. Здатність спілкуватися іноземною мовою.

ЗК7. Здатність до пошуку, обробки та аналізу інформації, вміння виявляти проблеми і формулювати завдання, збирати дані, аналізувати їх та пропонувати рішення.

ЗК8. Здатність адаптуватися до динамічного сьогодення та майбутнього, діяти в новій ситуації, готовність застосовувати набутий досвід для збереження власного здоров'я та здоров'я інших.

ЗК9. Готовність до самостійного навчання і самовдосконалення упродовж життя.

ЗК10. Здатність застосовувати математичні методи, сучасні цифрові технології та пристрої для розв'язання біологічних, валеологічних проблем, створювати інформаційні продукти та застосовувати їх у шкільній практиці.

Проте формування компетентностей здобувачів першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) не обмежуються тільки колом загальних компетентностей. Для формування фахівця у певній галузі необхідно здобути ряд фахових (предметних) компетентностей, які створюють умови для успішної професійної педагогічної діяльності. Фахові компетентності визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника [11–13].

Згідно теорії цілеспрямованої навчальної діяльності, навчити чомусь можливо лише у процесі діяльності, тоді коли ці знання стають актуальними для певної людини [14–15]. Програмні компетентності найбільш важливі, оскільки вони визначають специфіку та включені у Профіль програми.

Серед фахових (предметних) компетентностей для майбутнього фахівця зі спеціальності 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) першого рівня (бакалаврського) вищої освіти важливими є:

ФК1. Розуміння теоретичних засад педагогічної діяльності, методів їх практичного

застосування в освітньому процесі та прогнозування результатів творчої педагогічної діяльності.

ФК2. Базові теоретичні та методологічні знання в галузі біологічних наук та на межі предметних галузей природничих наук, здатність їх застосовувати для вирішення професійних завдань.

ФК3. Здатність до практичного застосування теоретичних засад психології, педагогіки та методології навчання в проведенні освітнього процесу з шкільного курсу біології.

ФК4. Здатність застосовувати методичні прийоми та засоби навчання біології, інноваційні методи навчання.

ФК5. Здатність застосовувати знання і розуміння основних біологічних законів, теорій та концепцій у освітньо-виховному процесі з біології та здоров'я людини.

ФК6. Здатність застосовувати сучасні досягнення методичної науки і практики, методології виховної роботи у педагогічній діяльності.

ФК7. Здатність підвищувати ефективність освітнього процесу, планувати дослідницькі та пошукові роботи з біології, здійснювати проектну діяльність в межах освітнього процесу.

ФК8. Базові теоретичні та методологічні знання в галузі біологічних наук та на межі предметних галузей, знання сучасної наукової проблематики в галузі спеціалізації та вміння аналізувати шляхи розвитку сучасної біології та здоров'язбережувальних технологій.

ФК9. Здатність розуміти і застосовувати базові знання про здоров'я, його значення для людини, прихильність необхідності збереження здоров'я та вміння використовувати оздоровчих технологій в педагогічній діяльності.

ФК10. Здатність застосовувати знання з вікової фізіології для організації педагогічної діяльності і спілкування особистості в різні вікові періоди та враховувати вікові особливості людини в освітній та психолого-педагогічній роботі.

ФК 11. Здатність здійснювати безпечні біологічні дослідження в лабораторії та природних умовах, інтерпретувати результати досліджень.

ФК12. Сучасні уявлення про біорізноманіття, біологічні, екологічні, а також господарсько-корисні та небезпечні властивості рослин і тварин України, вплив на здоров'я екологічних факторів.

ФК13. Сучасні уявлення про принципи структурної організації та функціонування

фізіологічних систем організму людини, про механізми фізіологічних процесів та підтримання гомеостазу; базові уявлення про біологію індивідуального розвитку.

ФК14. Сучасні уявлення про будову і принципи функціонування біоорганічних молекул (вуглеводів, ліпідів, нуклеїнових кислот, протеїнів, низькомолекулярних біологічно активних речовин), механізми дії ферментів, загальні закономірності перетворень речовин та енергії в клітинах.

ФК15. Сучасні уявлення про принципи клітинної організації біологічних об'єктів, структуру і функції клітинних органел.

ФК16. Базові уявлення про спадковість і мінливість, процеси зберігання, зміни, успадкування і реалізації спадкової інформації, сучасні досягнення генетики, мікро- і макроеволюції, основи еволюційної біології, основи сучасної біотехнології й генної інженерії.

ФК17. Здатність до формування в учнів ключових і предметних компетентностей, пошуку ефективних шляхів мотивації школярів до саморозвитку, володіння основами цілепокладання, планування та проектування освітнього процесу, здійснення об'єктивного контролю оцінювання рівня навчальних досягнень учнів.

ФК18. Здатність до застосування методів й засобів навчання біології та основам здоров'я для розвитку здібностей учнів, здійснення критичного аналізу, діагностики й корекції власної педагогічної діяльності, оцінки власного педагогічного досвіду, розуміння і застосування освітніх теорій та методології як основи для загальної і специфічної педагогічної діяльності.

ФК19. Вміння аналізувати спосіб життя особи та його вплив на здоров'я, створювати рекомендації щодо раціоналізації здорового способу життя, розробляти здоров'язбережувальні програми, добирати адекватні методи й засоби оздоровлення, реалізовувати відповідні вміння в освітньому процесі.

ФК20. Здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, адекватно вибирати засоби і методи навчання для осіб з особливими освітніми потребами, створюючи умови для їх розвитку і саморозвитку, повноцінної соціалізації з допомогою здоров'язбережувальних технологій.

ФК21. Розуміння тенденцій у сучасній освіті та вміння прогнозувати наслідки педагогічної, здоров'язбережувальної та фізкультурно оздоровчої діяльності,

здатність планувати та передбачувати результати оздоровчо-реабілітаційної та рекреаційної роботи в закладах загальної середньої і позашкільної освіти учнівської молоді.

Робочою групою освітньої програми Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) було проведено анкетування 90 вчителів біології та здоров'я людини м. Херсона та Херсонської області з приводу доцільності включення фахових компетентностей у освітню програму.

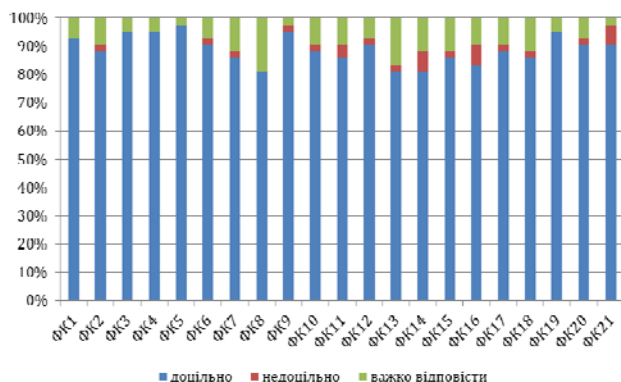


Рис. 1. Результати анкетування вчителів м. Херсон та Херсонської області

За результатами анкетування (рис. 1) кожна із зазначених компетентностей вважалася доцільною для вивчення не менш ніж 80% опитаних. Найбільшу дискусію викликали фахові компетентності 8, 13, 14, що, можливо, пов'язано із складністю питань, які необхідно вивчити та засвоїти для набуття цих компетентностей. Переважна більшість вчителів відмітила, що у освітній програмі перераховані всі необхідні компетентності для формування майбутнього вчителя біології та основ здоров'я. Тому запропонований перелік загальних та фахових компетентностей вважаємо вичерпним для підготовки вчителів біології та основ здоров'я у середній школі.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Компетентності здобувачів першого (бакалаврського) ступеня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) сформовані таким чином, щоб сприяти формуванню особистості викладача, можливості адаптуватися у непередбачуваних умовах.

Метою здобуття компетентностей буде не накопичення багажу знань, а здатність використати їх у професійній діяльності та сформувати всебічно розвинену особистість. Оцінку ступеня набуття компетентності можливо зробити через систему програмних результатів навчання, які є невід'ємною складовою освітньої програми.

#### Список бібліографічних посилань

1. Про вищу освіту: Закон України 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
2. Коренева І.М. Компетентності вчителя біології: погляд крізь освіту для сталого розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2018. № 62. С.108–113.
3. Бібік Н.М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*, 2015. № 1. С. 47–58.
4. Бірюк Л.Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в руслі культурологічного підходу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2013. №10(4). С. 222–229.
5. Національна рамка кваліфікацій (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>.
6. Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF). URL: <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptor-s-page>
7. Сергієнко Т.В. Компетентнісний підхід до навчання української мови як іноземної в медичних університетах. *Український педагогічний журнал*, 2017. №2. С. 99–111
8. Савченко О.П. Розвиток вищої освіти у зарубіжних країнах: концептуальні засади. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 2012. № 3. С. 110–113
9. Шкурпат А.В., Гасюк О.М. Ефективність віртуальних лабораторних практикумів з фізіології людини і тварин у структурі підготовки фахівця-біолога. *Інформаційні технології в освіті*, 2018. № 1. С. 62–70
10. Рудишин С.Д., Коренева І.М., & Самілик В.І. Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін. *Український педагогічний журнал*, 2016. № 3. С. 74–83.
11. Освітньо-професійна програма Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) Херсонського державного університету. URL: <https://goo-gl.su/kx47>
12. Захарченко В.М., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Таланова Ж.В. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації. Київ, 2014. 120 с.
13. Головченко І.В. Формування здоров'язбережувальних компетентностей в учасників освітнього процесу. *Теоретико-методологічні основи модернізації навчання: компетентнісний підхід: колективна монографія*. Херсон, 2020. С. 254–268.
14. Бондаренко Н.В., Косянчук С.В. Реформування навчальних програм: більше запитань, ніж відповідей. *Український педагогічний журнал*, 2017. № 2. С. 112–119.
15. Луговий В.І. Міжнародна стандартна класифікація освіти: галузі освіти та підготовки (засадничий аналіз та алгоритм застосування). *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*, 2014. № 3. С. 5–17.

#### References

1. On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr.].
2. Koreneva, I.M. (2018). Competences of biology teachers: revive from the standpoint of education for sustainable development. *Scientific journal of the Nation-*

- al Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects*, 62: 108–113 [in Ukr.].
3. Bibik, N.M. (2015). Advantages and risks of introducing a competency-based approach in school education. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 1: 47–58 [in Ukr.].
  4. Birjuk, L.Ya. (2013). communicative competence of future primary school teacher: retrospective analysis. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*, 10(4): 222–229 [in Ukr.].
  5. National Qualifications Framework (as amended by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of June 25, 2020 No 519). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> [in Ukr.].
  6. Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF) Retrieved from <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptor-s-page>
  7. Serhiienko, T. (2017). Competence approach to teaching the ukrainian language as a foreign one in medical universities. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 2: 99–111 [in Ukr.].
  8. Savchenko, O.P. (2012). Development of higher education in foreign countries: conceptual principles. *Scientific treasury of education of Donetsk region*, 3: 110–113 [in Ukr.].
  9. Shkuropat, A., Hasiuk, O. (2018). Efficiency virtual laboratory workshop on human and animal physiology in the study specialist biologist. *Information technology in education*, 1: 62–70 [in Ukr.].
  10. Rudyshyn, S., Koreneva, I., Samilyk, V. (2016) Ecological competence as a general competence of the teacher of natural disciplines. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 3: 74–83 [in Ukr.].
  11. Educational-professional program Secondary education (Biology and human health) of the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 014 Secondary education (Biology and human health) of Kherson State University. Retrieved from <https://goo-gl.su/kx47> [in Ukr.].
  12. Zakharchenko, V.M., Lugovyi, V.I., Rashkevich, Yu.M., Talanova, Zh.V. (2014). Development of educational programs. Guidelines. Kyiv, 120 c.
  13. Golovchenko, I.V. (2020). The formation of health-preserving competencies in participants of the educational process. *Theoretical and methodological foundations of modernization of education: a competency approach: a collective monograph*. Kherson: 254–268 [in Ukr.].
  14. Bondarenko, N., Kosianchuk, S. Curriculum reforming: more questions than answers, *Ukrainian Pedagogical Journal*, 2: 112–119 [in Ukr.].
  15. Lugovyi, V.I. (2014) International Standard Classification of Education: Education and Training (Basic Analysis and Application Algorithm). *Pedagogy and psychology. Bulletin of NAPS of Ukraine*, 3: 5–17 [in Ukr.].

**SHKUROPAT Anastasiia**

Associate Professor of Human Biology and Immunology Department,  
Kherson State University

**GOLOVCHENKO Ihor**

Associate Professor of Human Biology and Immunology Department,  
Kherson State University

**YURINA Yuliia**

Associate Professor of Social Communications Department,  
Kherson State University

**FORMATION OF COMPETENCIES IN FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY AND FUNDAMENTALS OF HEALTH IN SECONDARY EDUCATION**

**Summary.** *Introduction. Competence approach to the formation of a specialist in the specialty 014 Secondary education (biology and human health) does not involve the transfer of ready-made knowledge to applicants, and the formation of their vital competencies. First of all, this approach will help to master the acquisition of the necessary information, gain experience in applying knowledge, development and implementation of their own abilities and inclinations.*

*The purpose of this article is to analyze the list of general and professional competencies in the structure of training of future specialists - teachers of biology and basics of health.*

*Research methods - analysis, synthesis, questionnaires.*

*Results. The leading task of the competence approach in education is to combine scientific knowledge and the world of human needs to ensure independent activity. However, the implementation of such an approach is possible only in the case of additional involvement of comprehensive personal development.*

*Educational-professional program in the specialty 014 Secondary education (biology and human health) is a legal document that defines the requirements for competence in training. Building an educational-professional program on a competency-based approach can reorient learning from process to learning outcome in terms of*

*activity and personality. In the educational-professional program, the applicant's competencies are divided into three components: holistic, general and professional (subject).*

*Originality. The article for the first time conducted a survey of teachers of biology and basics of health with the aim and clarified their opinion on the feasibility of certain professional competencies in the educational program.*

*Conclusion. According to a survey of biology and health professors, each of the competencies listed in the curriculum was considered suitable for study by at least 80% of respondents. Professional competencies 8, 13, 14 have caused the most discussion, which may be due to the complexity of the issues that need to be studied and mastered to acquire these competencies. The vast majority of teachers noted that the educational program lists all the necessary competencies for the formation of future teachers of biology and basics of health. Therefore, we consider the proposed list of general and professional competencies to be comprehensive for the training of biology and health teachers in secondary school.*

**Keywords:** *educational program; competencies; biology teacher; health basics teacher.*

Одержано редакцією: 19.04. 2021  
Прийнято до публікації: 05.05. 2021



## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (за спеціалізаціями)



DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-194-200  
ORCID 0000-0002-6081-1812

### ТІТОВА Олена Анатоліївна

докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри обладнання переробних і харчових виробництв імені професора Ф.Ю. Ялпачика, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного  
*email: olena.titova@tsatu.edu.ua*

ORCID 0000-0001-8510-7146

### ПАЛЯНИЧКА Надія Олександрівна

кандидатка технічних наук, доцентка, доцентка кафедри обладнання переробних і харчових виробництв імені професора Ф.Ю. Ялпачика, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного  
*email: nadiia.palianychka@tsatu.edu.ua*

УДК 378.015.31:63-057.21(045)

## ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

*Проаналізовано реалії організації професійної підготовки майбутніх інженерів у контексті цілеспрямованого розвитку їх творчого потенціалу із застосуванням інноваційних форм і методів навчання.*

*Обґрунтовано підходи до вибору інноваційних форм і методів навчання та їх гармонійного поєднання з усталеними з метою позитивного впливу на розвиток творчого потенціалу здобувачів вищої освіти при організації навчального процесу професійної підготовки майбутніх інженерів (на прикладі спеціальності 208 «Агроінженерія»).*

*Схарактеризовано існуючу практику застосування інноваційних форм і методів навчання у аграрних та технічних закладах вищої освіти України.*

*Виокремлено основні підходи до відбору форм і методів навчання, спрямованих на розвиток творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей.*

**Ключові слова:** *інженерна освіта; професійна підготовка; інноваційна інженерна діяльність; технічна творчість; творче освітнє середовище; педагогічні інновації.*

Постановка проблеми. Реалії сучасного виробництва вже з перших днів роботи за фахом потребують від випускників інженерних спеціальностей, зокрема майбутніх агроінженерів, здатностей результативно вирішувати нетипові, креативні задачі, умінь здобувати та генерувати новітню інформацію, високої готовності до постійної інтелектуальної ініціативи. Проте вчені, які переймаються проблемами інженерної підготовки у закладах вищої аграрної освіти, констатують, що при організації освітнього процесу переважають інформаційно-рецептивні та репродуктивні способи навчальної діяльності здобувача вищої освіти,

а також спостерігається обмежене застосування форм, методів та навчальних засобів на основі інформаційно-комунікаційних технологій [1–4].

Дослідники майже одностайно зауважують, що організація навчальної діяльності майбутніх інженерів таким чином, щоб цілеспрямовано розвивати їх творчий потенціал на сучасному етапі потребує впровадження інноваційних форм, методів і засобів навчання, планомірного поетапного виконання навчальних дій та операцій з орієнтацією на встановлені цілі за умови постійного контролю навчальних результатів студентів з метою моніторингу їх відповідності стандартизованим вимогам [5; 6]. Такий підхід покликаний запобігти критичним ситуаціям через своєчасний аналіз перебігу навчання, оцінювання його продуктивності та виявлення тих результатів, що не відповідають встановленим вимогам. З'ясування причин невідповідності, їх усунення та корекція навчальних результатів здобувачів вищої освіти дають змогу гарантовано досягати цілей професійної підготовки, зокрема в аспекті розвитку творчого потенціалу студентів. Слід також зауважити, що для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх інженерів з метою підтримки позитивної мотивації необхідно передбачити різноманітні додаткові ресурси, форми навчання та завдання для студентів, які демонструють надвисоку продуктивність у навчально-пізнавальній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження теорії та практики розвитку у студентів технічної творчості, запровадженої до навчального процесу

європейських освітніх закладів за останні 10 років [7; 8] дали змогу зробити висновок, що в сучасному освітньому середовищі фокус зміщується з викладача на студента, основна увага приділяється цілеспрямованому розвитку творчості майбутнього інженера, формуванню навичок спільної роботи та ефективної взаємодії учасників освітнього процесу, що виражається в послідовному виконанні певних заздалегідь продуманих навчальних операцій [6; 9], а це гарантує отримання запланованих результатів. Вчені зауважують що, ефективність розвитку творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей буде визначатися формами, методами і засобами навчання, при цьому дослідники не рекомендують відмовлятися від тих традиційних підходів, методів і способів професійної підготовки майбутніх інженерів, які ефективно застосовуються нині та дозволяють вирішувати окремі дидактичні задачі [1; 3; 5]. Водночас, варто зауважити, що у сучасній науці та практиці поки що недостатньо висвітлено проблеми вибору форм, методів і засобів навчання, націлених на розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера, зокрема аграрного профілю, відсутні рекомендації щодо впровадження інноваційних форм і методів навчання на тлі застосування узвичаєних.

**Мета і завдання.** Метою наявного дослідження був аналіз інноваційних форм і методів навчання в аспекті їх впливу на ефективність розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів на прикладі професійної підготовки агроінженерів. Для досягнення мети було заплановано такі завдання: дослідити сучасний стан проблеми застосування інноваційних форм і методів навчання в процесі професійної підготовки агроінженерів в Україні; узагальнити потреби споживачів інженерних кадрів, відображених у галузевих стандартах; виділити основні підходи до відбору форм і методів навчання, спрямованих на розвиток творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей.

Для вирішення завдань дослідження використовувалися теоретичні методи (аналіз наукових та інформаційних джерел, нормативних документів (стандарту вищої освіти України, навчальних планів підготовки майбутніх агроінженерів, освітньо-професійних програм «Агроінженерія», практики розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера у вітчизняних аграрних та технічних університетах) – з метою вивчення стану розробленості проблеми застосування інноваційних форм і методів навчання, націлених на розвиток творчого потенціалу майбутніх інженерів; порівнян-

ня – з метою вивчення наукових підходів щодо розв'язання проблеми; узагальнення – з метою формулювання висновків) та емпіричні (спостереження за учасниками педагогічного процесу, бесіди зі студентами і викладачами).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукових джерел, присвячених проблемам професійної підготовки інженера в умовах діджиталізації постіндустріального суспільства та інтенсивної автоматизації виробництва дає підстави зробити висновок, що професійна діяльність сучасного інженера базується на фундаментальній, прикладній науці, технологіях та інноваціях. При цьому саме інновації є кінцевим продуктом технічної творчості інженера, втіленням нових ідей і методів на практиці та результатом їх просування на ринку, забезпечуючи умови для економічного розвитку країни та підвищення якості життя. Таким чином, зроблено висновок, що пріоритетним напрямом удосконалення інженерної освіти має бути системне формування готовності майбутніх інженерів до інноваційної професійної діяльності, тобто – цілеспрямований розвиток творчого потенціалу студентів.

На основі результатів попередніх досліджень [10] визначаємо творчий потенціал інженера як інтегративну властивість особистості, що базується на генетично обумовлених схильностях людини до техніки та технічної творчості, зумовлює ресурсну можливість і здатність продуктивно здійснювати інноваційну інженерно-технічну діяльність за рахунок системного поєднання технічних умінь, методологічних знань, особистісно-професійних якостей і готовності особистості до творчої самореалізації і саморозвитку.

З огляду на зазначені результати досліджень можна стверджувати що форми і методи навчальної діяльності, з одного боку є основою педагогічного процесу, а з іншого, виконують системоутворювальну функцію в аспекті розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів. Слід відзначити, що для розв'язання часткових (локальних) методичних задач та окремих оперативних завдань мають підбиратися свої методи і засоби навчання. Вибір форм і методів навчання має здійснюватися відповідно до потреб освітнього процесу, спрямованого на розвиток творчого потенціалу майбутніх інженерів, зокрема для агропромислової галузі, з урахуванням цільових форм і методів навчальної діяльності студентів.

На першому етапі дослідження було здійснено аналіз стандарту вищої освіти, навчальних планів, освітньо-професійних програм та практики розвитку творчого

потенціалу майбутнього інженера у вітчизняних аграрних та технічних університетах, що дозволило виявити низку таких тенденцій як переосмислення потреб ринку праці, з одного боку, та вподобань здобувачів вищої освіти, з іншого, та підходів до організації навчального процесу. Наприклад, при вивченні фундаментальних дисциплін впроваджуються завдання експериментального характеру, задачі з неповною умовою, встановлюються міжпредметні зв'язки тощо. Наступною тенденцією є перехід до компетентної моделі підготовки, що передбачає оновлення цілей та змісту навчання спеціальних дисциплін, форм, методів та засобів навчання із застосуванням новітніх технологій. Перехід до практико орієнтованої підготовки дозволяє вчасно оновлювати цілі та зміст навчання і забезпечити набуття майбутніми інженерами умінь і навичок розв'язувати типові і нестандартні виробничі завдання в сучасних умовах виробництва. Здобувачі вищої освіти опановують сучасні технології, методи прийняття рішень, що активізує пізнавальну потребу, формує професійні інтереси, розвиває творчість, самостійність та ініціативність.

Нині, у навчальному процесі окремих аграрних і технічних університетів спостерігається перехід до мультимедійних та інтерактивних лекцій, студентам пропонують семінари-тренінги, майстер-класи від провідних фахівців галузі, «круглі» столи тощо. Самостійна робота організовується із застосуванням проблемно-пошукових завдань. В умовах сучасних викликів всі аграрні та технічні заклади вищої освіти України пропонують студентам дистанційні курси з дисциплін. Для цього застосовуються спеціальні платформи, які дозволяють реалізувати віддалений доступ до складників навчально-методичного комплексу з дисципліни (конспектів лекцій, відео-, аудіо-записів, журналів лабораторних робіт, завдань для самостійної роботи, контрольних питань, методичних матеріалів тощо).

Проте варто відзначити, що до таких видів діяльності, як олімпіади, конкурси наукових і творчих робіт, міждисциплінарні проекти, робота у студентських конструкторських бюро, наукових конференціях, форумах тощо, залучається мала частка здобувачів вищої освіти порівняно з загальною кількістю майбутніх інженерів. Тобто, зазначені засоби, інноваційні форми і методи використовуються для обмеженої групи талановитих студентів. Отже, їх високі навчальні результати не ілюструють реальну ситуацію у професійній підготовці випускників інженерних факультетів. Тому

маємо протиріччя між вимогами до майбутніх інженерів та їхньою підготовленістю до здійснення професійної діяльності в умовах сучасного виробництва.

На цьому етапі дослідження було узагальнено потреби роботодавців, які відображено у вітчизняних та зарубіжних галузевих освітніх стандартах [11–13], в такому вигляді:

- володіння фундаментальними та спеціальними професійними знаннями, міждисциплінарними категоріями;

- наявність умінь аналізувати та синтезувати дані, винаходити нові ідеї для розв'язання типових та нестандартних інженерно-технічних задач з використанням існуючих і нових підходів, технологій, методів, засобів тощо;

- наявність умінь застосовувати теоретичні знання і практичні навички для проектування, розроблення, виробництва, введення в експлуатацію, експлуатації, обслуговування, виведення з експлуатації та повторного циклу технологічних процесів та систем у промисловій галузі;

- володіння навичками конструкторської діяльності, фінансового планування, а також управління проектами;

- наявність відповідальності за особистий професійний розвиток та підготовку інших кадрів;

- сформованість навичок міжособистісного усного та письмового спілкування з технічних питань;

- сформованість системи професійних цінностей, знань інженерних стандартів;

- відчуття зобов'язань перед суспільством та професійною спільнотою;

- відповідальне ставлення до проблем захисту навколишнього середовища.

На основі висновків вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо підвищення ефективності інженерної освіти [1; 2; 3; 5; 7] та з урахуванням педагогічних умов [10], було виділено основні підходи до відбору форм і методів навчання, спрямованих на розвиток творчого потенціалу майбутніх інженерів:

1. Дослідницька, навчально-пізнавальна та творча діяльність студента організується навколо проблеми (проблемного питання / ситуації / задачі) та реалізується у формі проекту. Проблемне питання визначає відповідну позицію для процесу навчання, створює умови для здійснення навчально-пізнавальної діяльності в контексті ситуації, враховує попередній досвід студента, створює зв'язок з його майбутньою професійною діяльністю.

2. Професійна підготовка організовується як інноваційна інженерна діяльність. Це висуває відповідні вимоги до змісту

навчання, потребує встановлення міждисциплінарних зв'язків, сприяє поєднанню теорії і практики, розвитку навичок аналізу проблеми та пошуку методів її вирішення.

3. Під час спільного навчання відбувається формування та розвиток навичок учасників навчального процесу співпрацювати через діалог і спілкування. При цьому студенти навчаються один від одного, обмінюючись інформацією, знаннями, питаннями, проблемами, методами діяльності тощо. В цей період формуються особистісні, соціальні та професійні цінності, а також основи взаєморозуміння, взаємної підтримки та поважливого ставлення до думок і позицій інших.

Пропонуємо здійснювати відбір форм і методів навчання таким чином, щоб створити умови для розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера, тобто так, щоб підтримати студента в усвідомленні процесу опанування знань, коли він зосереджується на розвитку теоретичного мислення та всебічному розвитку, розуміє провідну роль теоретичного фундаменту (системи понять, базових принципів тощо) для подальшого розвитку його навчально-пізнавальної діяльності, встановленні міжпредметних зв'язків та набутті досвіду розв'язання навчальних задач, а також досвіду творчої діяльності. Інноваційні форми і методи мають бути доцільними та давати можливість розвивати задатки студента до інженерної творчості через педагогічну взаємодію, якій притаманні цілеспрямованість, випереджальний характер, стимулююча функція. Ефективність такої взаємодії виявляється в досягненні гарантованих результатів творчого розвитку майбутнього інженера за мінімальний час. Систематична взаємодія між викладачем і студентом, а також між студентом та іншими студентами, спрямована на підтримку творчості кожного студента та розвиток навичок роботи у команді, без розподілу учасників за рівнями.

Варто зауважити, що форми і методи навчання мають спрямовувати студента в його пошуково-навчальній діяльності через аналіз інформації, визначення загального, пошук проявів в окремих ситуаціях виявлення закономірностей та узагальнення отриманих результатів.

Для організації навчального процесу, спрямованого на розвиток творчого потенціалу інженера в нашому дослідженні аналізувалися узвичаєні та інноваційні (для вітчизняних закладів вищої освіти) форми індивідуальної та групової роботи студентів з метою визначення підходів до їх доціль-

ного та гармонійного поєднання [10].

Означені форми включають:

- аудиторну роботу (лекції, семінари, лабораторні заняття й практичні заняття, факультативи) з елементами дослідництва;

- самостійну творчу та науково-дослідну роботу студентів, а також під керівництвом викладача при виконанні проєктів і наукових досліджень;

- науково-дослідну роботу студентів у наукових гуртках, конструкторських бюро, проблемних групах тощо;

- підготовку та участь студентів у науково-практичних конференціях, зокрема у форматі відео конференції, наукових та практичних семінарах, «круглих столах», «дошках обговорення», творчих конкурсах тощо;

- навчально-дослідницьку діяльність у процесі виконання різних видів проєктів та практики в умовах виробництва.

Разом з узвичаєними формами досліджувалася ефективність таких форм організації навчально-пізнавальної діяльності, як відео лекції, віртуальні лабораторні роботи, дистанційні навчальні курси, тренінги, вебінари, семінари-дискусії, міждисциплінарні проєкти.

Для розвитку творчого потенціалу студентів розглядалися у комплексі узвичаєні та інноваційні методи [3; 10; 14]: репродуктивні, пояснювально-ілюстративні (пояснення, демонстрація, інструктування, бесіда), проблемного викладу, дослідницький аналіз (професійних ситуацій, аварійних ситуацій, будови, принципу роботи та експлуатації машин і механізмів), роботи у парах, та мінігрупах, самостійна робота з опрацювання теоретичного матеріалу (складання порівняльних та узагальнювальних таблиць, побудова класифікацій, складання конспекту лекцій, звітів з лабораторних робіт, іншої технічної документації, написання есе, підготовка презентації, постеру), вправи, самостійне виконання творчих завдань, методи контролю (опитування, тестові завдання, питання для самоконтролю) самостійна перевірка та оцінювання результатів творчої діяльності). Серед інноваційних методів відзначимо методи евристичного навчання, портфоліо, імітаційно-ігрові, інтерактивні, рольової гри, «mind maps», метод ключових слів, складання та відгадування кросвордів тощо. Викладачам спеціальних дисциплін варто опановувати кейс-метод, метод проєктів, які безпосередньо спрямовані на підвищення професійної компетентності майбутніх інженерів, формування та розвиток умінь і навичок творчої діяльності, умінь оцінювати, порівнювати, надавати



переваги, аргументувати вибір, прогнозувати результати.

Вирішення навчальних проблем із застосуванням методу проєктів дозволяє майбутнім інженерам набути навичок пошукової діяльності, ідентифікації, усвідомлення, вивчення, формулювання проблеми таким чином, щоб спроектувати оптимальне технічне рішення, що потребує визначення вимог та критеріїв для вибору оптимального рішення, а також володіння технікою прийняття аргументованих рішень. Робота над проєктом включає опанування знань і умінь з організації та управління проєктами (визначення цілей, можливостей, обмежень, оцінювання ресурсів тощо). На етапі пошуку рішення майбутні інженери мають змогу формувати та розвивати навички генерування ідей із застосуванням відповідних технік без критичного аналізу, уміння здійснювати критичний аналіз ідей вирішення, яке відповідає визначеним вимогам, формують навички прогнозування наслідків реалізації технічного рішення, опановують методики реалізації ідей від концепту до прототипу.

Робота над проблемними задачами, вирішення яких реалізується у формі проєкту, протягом навчання в університеті має на меті ознайомити студента з основними принципами і прийомами проєктування, створити умови для їх засвоєння та відпрацювання алгоритму застосування для вирішення задач реального виробництва. Таким чином, виконуючи проєкти з перших курсів, майбутній інженер набуває досвіду вирішення інженерно-технічних проблем. Результати навчально-творчої та дослідницької діяльності за кожним проєктом мають накопичуватися студентами у портфоліо у вигляді ідей, концепцій, готових проєктів, описів та прикладів застосування методів і засобів діяльності, результатів самооцінювання та саморефлексії тощо. Робота над матеріалами портфоліо дозволяє студентів розвивати творчий потенціал і визначати свої професійні інтереси і спрямування, слабкі та сильні сторони, накопичувати певний досвід інженерної діяльності, який може бути представлений згодом як майбутнім науковим керівникам, так і майбутнім роботодавцям.

Пропонується реалізовувати зазначені методи через такі засоби навчання як програмні додатки загального призначення, зокрема для смартфонів, додатки інженерного призначення, програмні засоби для моделювання, системи автоматизованого проєктування (САПР), безкоштовні освітні ресурси, засоби для реалізації технік генерування ідей, онлайн-ресурси для організації мозкового штурму, складання «mind

maps», комунікаційні технології для обміну листами та повідомленнями, платформи для проведення відео конференцій і презентацій, навчальні відео та анімація.

Нині широко впроваджуються електронні засоби навчання та дистанційні курси, які розвивають навички самостійної роботи, здатності до аналізу власної діяльності та її результатів. Впровадження електронних підручників спрямовано на поєднання теоретичних і практичних матеріалів, а також творчих завдань, лабораторних робіт, практикумів, тестових завдань, наочних матеріалів (рисунків, графіків, діаграм, схем, фотографій, відео, звукових рядів, імітаційних моделей, тренажерів, анімацій та ін.) у зручному форматі, який дозволяє швидко оновлювати зміст, враховує особливості студентів (темперамент, здатності мислити, запам'ятовувати тощо) та пропонує індивідуальний темп навчання без обмеження навчального часу аудиторними заняттями. Така організація самостійної роботи студентів уможливує розвиток навичок самостійного опанування нової інформації та підвищує відповідальність студента за власні навчальні результати.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Потреби сучасного виробництва, зокрема аграрного, у висококваліфікованих інженерних кадрах, здатних ефективно діяти у нетипових ситуаціях, вирішувати нестандартні задачі, готових до постійної інтелектуальної ініціативи, вимагають оновлення та суттєвого доповнення усталених форм і методів навчання сучасними, інноваційними, – такими, що відповідають наявному рівню та тенденціям розвитку техніки і технологій. У дослідженні зроблено аналіз та обґрунтування підходів до вибору інноваційних форм і методів навчання, гармонійного їх поєднання з традиційними таким чином, щоб створити умови для позитивного впливу на розвиток творчого потенціалу майбутніх інженерів на прикладі спеціальності 208 «Агроінженерія». Виявлено сучасний стан проблеми застосування інноваційних форм і методів навчання в аграрних університетах. Узагальнено потреби соціального замовлення на інженерні кадри. Визначено основні підходи до вибору форм і методів навчання, спрямованих на розвиток творчого потенціалу майбутніх інженерів у аграрних закладах вищої освіти.

Подальші наукові розвідки планується присвятити детальному дослідженню підходів та педагогічних умов застосування зазначених форм, методів і засобів навчання для розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера під час організації навчального процесу у дистанційній формі.

## Список бібліографічних посилань

4. Джеджула О.М. Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю: колективна монографія. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 214 с.
5. Кошук О. Б. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2019. 38 с.
6. Лузан П.Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі: монографія. Київ: Міленіум, 2015. 330 с.
7. Нагасв В.М., Шоев Н.Н. Концептуальні засади управління навчально-творчою діяльністю студентів. Основи сучасної педагогіки. Херсон, 2016. С. 97–158.
8. Abdulla, M., Motamedi, Z., Majeed, A. Redesigning Telecommunication Engineering Courses with CDIO geared for Polytechnic Education. In: 10th Conference on Canadian Engineering Education Association Proceedings, 2019. doi:10.24908/PCEEA.VI0.13855.
9. Graham R. The global state-of-the-art in engineering education. Outcomes of Phase 1 benchmarking study. 2017. 50 p. URL: <https://teachingframework.com/resources/Phase-1-engineering-education-benchmarking-study-2017.pdf> (дата звернення: 01.05.2021).
10. Hadgraft, R.G., Kolmos, A. Emerging learning environments in engineering education. *Australasian Journal of Engineering Education*, 2020. 25(1). 3–16. doi:10.1080/22054952.2020.1713522.
11. IDEO. Education – Building a Generation of Design Thinkers. 2015. URL: <http://www.ideo.com/expertise/education/> (дата звернення: 13.05.2021).
12. Haldorai, A., Murugan, S., Ramu, A. Evolution, challenges, and application of intelligent ICT education: An overview. 2020. doi:10.1002/cae.22217.
13. Тітова О.А. Педагогічна система розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів у аграрних університетах: теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення: монографія. Мелітополь: Видавця Однорог Т.В., 2019. 324 с.
14. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, ступеня вищої освіти: бакалавр, галузі знань: 20 «Аграрні науки та продовольство, спеціальності: 208 «Агроінженерія». Київ, 2018. 26 с.
15. Criteria for accrediting Engineering Programs by Engineering Accreditation Commission. USA: ABET, 2014. 25 p. URL: <https://www.abet.org/wp-content/uploads/2015/04/eac-criteria-2013-2014.pdf> (дата звернення: 12.04.2021).
16. UK Standard for professional engineering competence. 3rd ed. Engineering Council, 2014. 47 p. URL: <https://www.engc.org.uk> (дата звернення: 26.04.2021).
17. Nickerson R.S. Enhancing Creativity. Handbook of Creativity. In R.J. Sternberg (Ed.). Cambridge University Press, 1998. P. 392–430.
1. Dzhedzhula, O.M. (2015). Modern educational technologies in the professional training of agricultural specialists: a collective monograph. Vinnitsa: Нілан-LTD. 214 p. [in Ukr.]
2. Koshuk, O.B. (2019). Theoretical and methodical bases for formation of professional competence of future specialists in agroengineering: Abstract of Doctor of Pedagogical Sciences Dissertation. Hlukiv. 38 p. [in Ukr.]
3. Luzan, P.H. (2015). Scientific bases of the organization of pedagogical process in agrarian higher educational institution: monograph. Kyiv: Milenium. 330 p. [in Ukr.]
4. Nagayev, V.M., Shoiev, N.N. (2016). Conceptual principles of management of educational and creative activity of students. *Fundamentals of modern pedagogy*. Kherson: 97–158 [in Ukr.]
5. Abdulla, M., Motamedi, Z., Majeed, A. (2019). Redesigning Telecommunication Engineering Courses with CDIO geared for Polytechnic Education. In: *10th Conference on Canadian Engineering Education Association Proceedings*. doi:10.24908/PCEEA.VI0.13855.
6. Graham, R. (2017). The global state-of-the-art in engineering education. Outcomes of Phase 1 benchmarking study. 50 p. Retrieved 01.05.2021, from <https://teachingframework.com/resources/Phase-1-engineering-education-benchmarking-study-2017.pdf>.
7. Hadgraft, R.G., Kolmos, A. (2020) Emerging learning environments in engineering education. *Australasian Journal of Engineering Education*, 25(1): 3–16. doi:10.1080/22054952.2020.1713522.
8. IDEO. Education – Building a Generation of Design Thinkers. (2015). Retrieved 13.05.2021, from <http://www.ideo.com/expertise/education/>
9. Haldorai, A., Murugan, S., Ramu, A. (2020). Evolution, challenges, and application of intelligent ICT education: An overview. doi:10.1002/cae.22217.
10. Titova, O.A. (2019). Pedagogical system for development of creative potential of future engineers in agrarian universities: theoretical substantiation and methodical maintenance: monograph. Melitopol: Publisher Odnorog T.V. 324 p. [in Ukr.]
11. Standard of higher education of Ukraine of the first (bachelor's) education level, degree of higher education: bachelor, fields of knowledge: 20 "Agricultural sciences and food, specialties: 208" Agricultural Engineering"(2018). Kyiv. 26 p. [in Ukr.]
12. Criteria for accrediting Engineering Programs by Engineering Accreditation Commission. USA: ABET, 2014. 25 p. Retrieved 12.04.2021, from <https://www.abet.org/wp-content/uploads/2015/04/eac-criteria-2013-2014.pdf>.
13. UK Standard for professional engineering competence. 3rd ed. Engineering Council (2014). 47 p. Retrieved 26.04.2021, from <https://www.engc.org.uk>.
14. Nickerson, R.S. (1998). Enhancing Creativity. *Handbook of Creativity*. In R.J. Sternberg (Ed.). Cambridge University Press: 392–430.

## References

## TITOVA Olena

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Equipment for Processing and Food productions named after Professor F.Yu. Yalpachyk, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

## PALIANYCHKA Nadiia

Ph.D in Engineering, Associate Professor, Associate Professor of Department of Equipment for Processing and Food productions named after Professor F.Yu. Yalpachyk, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

### INNOVATIVE FORMS AND METHODS OF DEVELOPMENT OF ENGINEERING STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL

**Summary.** The realities of production require organizing engineering education to be able to develop their creative potential purposefully. That needs the introduction of innovative teaching forms, methods and tools, planning the phased implementation of educational activities and

operations, focusing on established goals and monitoring of students' learning outcomes. The purpose of the study is to analyze the existing innovative teaching forms and methods in terms of their impact on the engineering students' creative potential development. To achieve the goal



of the study the authors used theoretical methods (analysis of scientific and information sources, regulations, curricula, practices of developing students' creative potential at Ukrainian universities; comparison; generalization) and empirical (observation of participants in the pedagogical process, interviews with students and teachers). The essence of the presented research is the analysis and substantiation of approaches to choosing innovative teaching forms and methods as well as effective combining them with established ones in order to positively influence the development of engineering students' creative potential while organizing the training process at universities. The current state of the problem of application of innovative teaching forms and methods is presented. The generalization of the needs of the social demand, reflected in the branch educational standards, is given. The main approaches to the selection of teaching forms and meth-

ods aimed at developing the creative potential of agricultural engineering students indicated. The main approaches to the selection of forms and methods of teaching aimed at developing the creative potential of engineering students are indicated. Further scientific research could be devoted to approaches and pedagogical conditions for application of mentioned teaching forms, methods and tools for the development of engineering students' creative potential in a distance form.

**Keywords:** engineering education; professional training; innovative engineering activity; technical creativity; creative educational environment; pedagogical innovations.

Одержано редакцією: 16.04. 2021  
Прийнято до публікації: 04.05. 2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-200-205

ORCID 0000-0001-5702-6840

#### **КЛЮЧКА Світлана Іванівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри загальної екології, педагогіки та психології,  
Черкаський державний технологічний університет  
*e-mail:* svitkl.76@gmail.com

ORCID 0000-0003-0377-5111

#### **СТАРОВОЙТЕНКО Наталія Василівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри загальної екології, педагогіки та психології,  
Черкаський державний технологічний університет  
*e-mail:* n.starov58@gmail.com

ORCID 0000-0002-0664-8508

#### **ЧЕМЕРИС Інгріда Альгімантівна**

кандидатка біологічних наук, доцентка, кафедри загальної екології, педагогіки та психології,  
Черкаський державний технологічний університет  
*e-mail:* ichemerys@ukr.net

УДК 378.091.214.18-027.556:630]:001.891(045)

### **СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ГУРТОК ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗКРИТТЯ НАУКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЛІСОВЕ ГОСПОДАРСТВО»**

Однією з провідних форм навчально-виховного процесу в університеті виступає гурткова робота, яка стимулює розвиток науково-практичних навичок, що, в свою чергу, підвищує якість підготовки та виховання фахівців в сфері лісівничої справи, які б могли, відповідно до конкретної ситуації, креативно застосувати свої здібності в практичній діяльності для досягнення поставленої мети. Під час гурткової роботи в студентів є можливість закріпити на практиці методи вивчення складу та структури фітоценозів, вміння користуватись шкалами для визначення рясності виду, володіння методиками флористичного аналізу видового складу фітоценозу, визначення рясності за О. Друде, комбінованого балу Ж. Браун-Бланке, життєвості, життєвої форми, трапляння, постійності видів у фітоценозах. Науково-дослідницька діяльність студентів виступає невід'ємним інтегрованим компонентом підготовки кваліфікованих фахівців, які здатні самостійно вирішувати професійні та наукові завдання проблемного характеру.

**Ключові слова:** гурткова робота; науково-практичні навички; креативність; структура фітоценозів; флористичний аналіз; видовий склад фітоценозу; визначення рясності за О. Друде; комбінований бал Ж. Браун-Бланке.

**Постановка проблеми.** В часи гострої необхідності розв'язання глобальних проблем людства студентська молодь під час освітньої діяльності повинна отримати належну фахову підготовку. Це спонукає заклади вищої освіти до створення нової моделі навчально-виховного процесу, яка уможливіє формування компетентного спеціаліста засобами науково-практичної діяльності. В останнє десятиліття загострилась необхідність реалізації компетентнісного підходу до освітнього процесу (Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Зимняя, Т. Іванова, Н. Кузьміна, О. Мороз, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, А. Хуторський та ін.) [1–3].

Науково-практична діяльність здобувачів вищої освіти є провідним засобом підвищення якості підготовки та виховання фахівців в сфері лісівничої справи, які б могли, відповідно до конкретної ситуації, креативно застосувати свої здібності в практичній діяльності для досягнення науково-технічного і культурного прогресу. Заохочення до гурткової роботи здобувачів закладає підвалини до використання їх творчого потенціалу в сфері розв'язання

актуальних завдань науково-дослідної роботи. Таким чином, як констатує Н. Дяченко, науковий гурток це форма організації студентів, які залучаються до науково-дослідної роботи з метою формування науково-дослідницьких компетентностей. Важливою складовою в організації наукового гуртка є виокремлення основних принципів його роботи це – добровільності, самостійності, зацікавленості, доцільності, науковості та ін. [4].

Першочерговими завданнями такої роботи для здобувачів вищої освіти є: опанування науковим методом дослідження, поглиблене і творче освоєння програмного матеріалу; навчання методологічних засад і засобів самостійного розв'язання наукової проблематики; виховання навичок співпраці в наукових колективах, отримання відомостей з методами і прийомами організації науково-дослідної роботи. Пошуково-експериментальна робота для студентів є доповненням і розширення освітнього процесу та проводиться і влаштовується безпосередньо на кафедрі університету.

**Мета статті.** Розглянути та обґрунтувати методологічні аспекти гурткової роботи здобувачів вищої освіти як передумову формування їх пошукової діяльності та розкриття наукового потенціалу в процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Науково-дослідницька робота розподіляється на науково-дослідну роботу, що є обов'язковим компонентом навчальних планів й реалізується в навчально-виховному процесі, й роботу, яка проводиться у поза навчальний час й зміщує акцент на власний інтерес здобувача до наукового пошуку й розв'язання проблемних завдань.

В працях Н. Дяченко зазначається, що науковий гурток це форма організації студентів, які залучаються до науково-дослідної роботи з метою формування науково-дослідницьких компетентностей. Важливою складовою в організації наукового гуртка є виокремлення основних принципів його роботи це – добровільності, самостійності, зацікавленості, доцільності, науковості [4]. Ряд науковців акцентують увагу на певні види організації дослідницької роботи, поміж них виділяють М. Фіцулу, В. Шульгіну та Б. Шумко. Разом з тим частина науковців Національної академії наук України, зокрема Н. Дівінська, Ю. Скиба, Н. Тігаренко, Г. Чорнойван, О. Ярошенко доводять, що є необхідність в модернізації форм і способів організації пошукової діяльності здобувачів вищої освіти та розширенні векторності спільної наукової роботи викладачів та студентів під час освітнього

процесу [4–13]. Поміж усіх форм організації зазначеної діяльності, варто виокремити науковий студентський гурток.

Науково-дослідна робота студентів, що включається в навчальний процес, передбачає: виконання завдань, курсових і дипломних робіт, що містять елементи дослідницької роботи; така робота передбачає вивчення, організацію й виконання науково-пошукових досліджень, чітке планування й послідовну організацію експерименту, узагальнення, систематизацію та статистичну обробку отриманих наукових результатів, і, як підсумок, підведення резюме та практичних рекомендацій за результатами проведеної роботи. Студенти, які беруть участь в науково-дослідній роботі, виконують елементи самостійної науково-пошукової діяльності в галузевих науках. Як підсумок такої роботи здобувачем завершується обов'язковим поданням звіту, повідомленням на засіданні кафедри або на науковій конференції, чи чергового засіданні гуртка.

Науково-дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти є обов'язковою складовою частиною навчання у підготовці висококваліфікованих й компетентних фахівців, які здатні самостійно вирішувати професійні, наукові і технічні завдання. Зазначена форма роботи сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців до творчого впровадження отриманих в університеті знань, умінь і навичок, забезпечує оволодіння методологією наукового пошуку, виховує дослідницький досвід.

Пріоритетним завданням організації і розвитку пошукової діяльності студентів є підвищення рівня наукової підготовки фахівців з вищою професійною освітою, а також виявлення талановитої молоді для забезпечення резерву науково-педагогічних працівників університету.

Основні напрямки науково-дослідницької діяльності студентів передбачають: виявлення поміж числа студентів найбільш обдарованих, у яких прослідковується виражена мотивація до наукового пошуку; забезпечення сприятливого середовища для розвитку і впровадження різноманітних форм наукової творчості молоді, що ґрунтуються на вітчизняному та зарубіжному досвіді та результатах науково-методичних розробок; сприяння всебічному розвитку особистості студента, формуванню навичок самостійної роботи і роботи в творчих колективах, оволодіння методологією наукових досліджень; реалізації можливості участі студентів у проведенні прикладних, фундаментальних, пошукових та методичних наукових дослідженнях за пріоритетними напрямками в різних галузях

науки і техніки; реалізацію комплексного підходу науково-практичних потенціалів викладачів і студентів, скеровану на вирішення науково-практичних проблем в різних галузях науки; проведення заходів різного рівня для молодих дослідників на базі закладку вищої освіти.

В університеті реалізуються різні форми науково-дослідної роботи, зокрема, студентські наукові гуртки. В Черкаському державному технологічному університеті значна увага приділяється розвитку наукових творчих здібностей та практичних навичок особистості, яка в майбутньому зможе легко реалізувати здобуті знання в конкретних професійних задачах лісівничої справи, зокрема засобами гурткової науково-практичної діяльності з геоботанічних досліджень. Пріоритетними завданнями науково-дослідної роботи студентів є: здобуття навиків методології наукового пізнання, більш ширше й творче освоєння необхідного навчального матеріалу; дотримання принципів зв'язку теорії з життям та опанування засобами самостійного вирішення наукових завдань; закладання основ навичок командної роботи, зокрема, в наукових колективах, ознайомлення з методами і прийомами організації науково-дослідної роботи. Звідси, мета гурткової роботи, враховуючи специфіку лісівничої справи та стан природних екосистем, передбачає оволодіння студентами спеціальності «Лісове господарство» методами вивчення складу та структури фітоценозів, вміння користуватись шкалами для визначення рясності виду, володіння методиками флористичного аналізу видового складу фітоценозу, визначення рясності за О. Друде, комбінованого балу Ж. Браун-Бланке, життєвості, життєвої форми, трапляння, постійності видів у фітоценозах. Особливо яскраво це можна спостерігати на невеликих рівнинних просторах, зокрема на території лісництв. Кожному типу лісу властивий певний набір лісових рослин, який відповідає тим чи іншим природним умовам. Звідси, у складі лісу можна знайти тих представників флори і фауни, які пристосовані, крім сумісного існування, до певних ґрунтово-кліматичних факторів. В межах України надзвичайно поширеними є хвойні ліси, які займають другу позицію після листяних лісів. Особливої уваги на території України заслуговують соснові ліси – угруповання звичайнососнових, кримськососнових, кохососнових, пічундськососнових та європейськокедрових лісів. Найбільш поширеними є угруповання звичайнососнових лісів, які відзначаються низкою особливостей: основним лісотвірним видом є сосна звичайна; її лісові угруповання ха-

рактеризуються високою пластичністю та едифікаторною адаптивністю; широкий ареал едифікатора зумовили його кліматичну, орографічну й едафічну неоднорідність; спостерігається значна синтаксономічна різноманітність.

Для проведення досліджень, які включали флористичні описи, насамперед, необхідно правильно підібрати та визначити мінімальні площі дослідних ділянок для здійснення опису, фіксації повного видового складу фітоценозу з урахуванням сезонних явищ. Також, необхідно визначити застосування відповідних шкал для здійснення кількісних та якісних характеристик видів, діагностика таблиць. У соснових фітоценозах видовий склад ми констатували здійснюючи два описи, в різний вегетаційний період з інтервалом в один місяць – у момент появи найбільшої кількості видів. А саме – це середина травня та друга половина червня.

Як констатував Ф. Фукарек, мінімальна площа, на якій проявляються характерні для фітоценозу ценотичні взаємозв'язки, для лісового типу рослинності складає 500–2500 м<sup>2</sup> – ліси, деревний та кущовий яруси, 100–400 м<sup>2</sup> – трав'яні яруси, 1–4 м<sup>2</sup> – ярус мохів, 0,1–1 м<sup>2</sup> – угруповання лишайників [14]. Для вивчення необхідних параметрів соснових лісів дослідні ділянки фіксувались розміром 50х50 м, в межах яких закладалися дослідні площі розміром 2х2 м, для дослідження трав'яної рослинності.

Для опису ярусності фітоценозу використано систему позначок: деревний ярус – А, чагарниковий – В, трав'яний – С, мохово-лишайниковий – D. Виділяли також під'яруси: А1, С1.

У фітоценотичних описах для кожного виду наводили його кількісні (відсоток покриття, рясність, частота трапляння, постійність) та якісні характеристики (життєва форма, товариськість, феностан, життєвість). Кількісні характеристики видів у фітоценозі виражали 7-ступеневою комбінованою шкалою Ж. Браун-Бланке, яка водночас відображає рясність та відсоток вкриття виду на ділянці: 5 – кількість особин довільна, вкриття > 75% поверхні ділянки опису; 4 – кількість особин довільна, вкриття 50-75%; 3 – кількість особин довільна, вкриття 25-50%; 2 – кількість особин велика, вкриття 5-25%; 1 – кількість представників виду велика (від 5 до 50), площа покриття біля 5%; + – кількість особин мала (від 2 до 5), вкриття < 5%; r – одинична особина. Така шкала ступенями 5, 4, 3 і 2 краще характеризує процент вкриття виду, а ступенями 1, +, r – кількість особин. Вона дуже зручна для застосування у при-

роді, на відміну від десятиступеневої, яку застосовували раніше [14; 15].

Для визначення рясності користувались шкалою О. Друде: soc (sociales) – (рясно) вид суцільно вкриває площу надземними органами; sor3 (corpiosae) – (розсіяно) надземні частини вкривають від 1/2 до 3/4 площі; sor2 – вегетативна частини фітоценозів вкривають від 1/4 до 1/2 площі; sor1 – (зрідка) вегетативна частини фітоценозів розміщена від 1/20 до 1/4 площі; sp (sparsae) – (рідко) вегетативні частини рослин вкривають менше 1/20 площі; sol (solitariae) – (поодинокі) трапляються поодинокі рослини; un (unicum) – одна або дві особини на ділянці фітоценозу. Взятая шкала ідентична шкалі рясності за Г.Висоцьким, у первинних описах ми використовували обидві із співставленням позначок: 5 – суцільне вкриття даного виду; 4 – вид панує над іншими і займає > 50% площі; 3 – рясне поширення виду, вкриває 5 – 20% площі; 2 – помірне поширення виду, вкриває 5 – 20% площі; 1 – слабок поширення виду, вкриває < 5% площі; р – розсіяні особини; n – поодинокі особини [14; 15].

Феностан покритонасінних рослин визначали за шкалою В. Альохіна [14; 15], для спорових її трохи коригували: — – вегетація до цвітіння; ^ – бутонізація; ) – розцвітання; О – масове цвітіння; ( – відцвітання; + – рослина відцвіла, плоди не дозріли; # – плоди та насінини опадають; ~ – вегетація після плодоношення.

Життєвість, яка відображає рівень пристосування рослини до зовнішніх факторів і є мірою її зони комфорту, визначали за 4-ступеневою шкалою: 1 – рослина проходить повний життєвий цикл; 2 – рослина проживає частину своєї онтогенетичної програми, але має досить потужну систему рослинних органів; 3 – рослина існує частину життєвого циклу, наявні мало пристосовані вегетативні органи; 4 – рослина гине після проростання [14; 15].

Трапляння вираховували як відсоток або абсолютну кількість фітоценозів, які включають певний вид.

Постійність за А. Скамоні (частота трапляння виду в межах певного синтаксону), визначали як відсоток фітоценозів, у яких виступає вид [14; 15]. Цей показник визначається за 5-ступеневою шкалою класів:

- I – < 10% фітоценозів містять вид;
- II – 10–30% фітоценозів містять вид;
- III – 30–50% фітоценозів містять вид;
- IV – 50–60% фітоценозів містять вид;
- V – > 60% фітоценозів містять вид.

Для виявлення взаємозв'язків та подібності між описами ми використовували коефіцієнт подібності Жаккара [14; 15]:

$$K_j = \frac{c}{a+b-c},$$

де  $a$  – кількість видів в першому описі;

$b$  – кількість видів в другому описі;

$c$  – кількість спільних видів у двох описах.

Отримати такі навички студенти зможуть, відвідуючи геоботанічний гурток. Разом з тим, на занятті у майбутні молодих фахівців є можливість повправлятися в навичках висівання та пророщування насінневого матеріалу, з чим студенти досить гарно справляються. Студенти отримують інструкції та пояснення до їхніх подальших науково-дослідних завдань на пробних ділянках у відповідних деревостанах, де їм потрібно буде провести самостійне дослідження згідно з методикою. Науково-дослідницька робота студентів завершується обов'язковим поданням звіту, повідомленням на засіданні гуртка або на науковій конференції. Основною метою організації і розвитку науково-дослідницької діяльності студентів є підвищення рівня наукової підготовки фахівців з вищою освітою.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, геоботанічний напрям має інтегрований характер й може виступати підґрунтям для розв'язання багатьох прикладних задач в сфері природо-користування. Науково-дослідницька діяльність студентів виступає обов'язковою умовою освітнього процесу, невід'ємним інтегрованим компонентом підготовки кваліфікованих фахівців, які здатні самостійно, без стороннього втручання, вирішувати професійні та наукові завдання проблемного характеру. Становлення всебічно розвиненої фахової особистості, задіяної в лісівничій справі, вимагає інтегрованої підготовки, що забезпечується циклом природничих дисциплін та науково-практичною діяльністю. Як результат сформованості професійних навичок, виступає діяльність дослідницького характеру, коли відбувається перехід від знань, умінь, навичок до практичної їх реалізації. Згаданий напрям роботи сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців до творчої реалізації отриманих в університеті знань, умінь і навичок, забезпечує оволодіння методологією наукового пошуку, дослідний досвід. Організація науково-дослідницької діяльності студентів є своєрідним продовженням і поглибленням навчально-виховного процесу і проводиться безпосередньо на кафедрах, в гуртках, проблемних і дослідницьких групах. Під гуртковою роботою здобувачів технологічного університету ми розуміємо спільну діяльність викладачів та студентів, які свої набуті знання, вміння, навички, пронизані сукупністю

ціннісних та мотиваційних рис, трансформують в здатність до розкриття та пошуку проблем природничого характеру. Поміж важливих інструментів формування фахової підготовки працівників лісівничої галузі виділяють гурткову роботу науково-дослідного характеру.

#### Список бібліографічних посилань

1. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. За заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 122 с. (бібліотека з освітньої політики).
2. Совгіра С.В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2009. 571 с.
3. Плахотнік О.В. Аксиологічні засади екологічної взаємодії суспільства і природи. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології: теоретичний та науково-методичний часопис*, 2010. Т. 2. Вип. 3(38). С. 103–110.
4. Дяченко Н. Розв'язування педагогічних задач у професійній діяльності викладача педагогіки. URL: <https://nadiadyachenko.wordpress.com/2016/05/08>.
5. Аналітичні матеріали за результатами вивчення практичного стану реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу в університеті: Рукопис. Київ, Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. С. 15.
6. Дівінська Н.О. Педагогічна майстерність викладача як умова ефективної реалізації викладання в університеті на основі досліджень. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*, 2015. №3. (Дод. 1: Інтеграція вищої освіти і науки). С. 74–78.
7. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.
8. Зубченко Л. Студентський науковий гурток – середовище креативної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2013. №8. С. 51–56.
9. Тітаренко Н.Ю. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності студентів. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*, 2015. №3 (Дод. 1: Інтеграція вищої освіти і науки). С. 243–247.
10. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2009. 352 с.
11. Чорноivan Г.П. Кар'єра дослідника в системі вищої освіти України: проблеми та перспективи. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*, 2015. № 2 (Дод. 1: Наука і вища освіта). С. 84–88.
12. Шумко Б.І., Шульгіна В.В., Федонюк Л.Я. Студентський науковий гурток як шлях підвищення рівня знань за кредитно-модульною системою. *Медицина освіти*, 2013. № 1. С. 81–83.
13. Ярошенко О.Г., Скиба Ю.А. Індивідуальні науково-дослідні завдання як один із засобів організації навчання через дослідження у вищих навчальних закладах України. *Імідж сучасного педагога*, 2015. №5(154). С. 149–153.
14. Сорока М.І. Класифікація рослинності: основні підходи та перспективи розвитку. *Український ліс*, 2016. Вип. 1. С. 12–28. URL: <http://geobot.org.ua/files/publication>
15. Фукарек Ф., Хемпель В., Хюбель Г., Шустер Р. & Сукков М. (1982). Растительный мир Земли. Пер. и предисл. А.Н. Сладкова. Москва: Мир, 1982. Том 2. 184 с.

#### References

1. Pometun, O.I. (2004). Discussion of Ukrainian teachers around the implementation of the competence approach in Ukrainian education. *Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects*. In O.V. Ovcharuk (Ed.). Kyiv: K.I.C. 122 p. (a library of educational policy) [in Ukr.].
2. Sovgira, S.V. (2009) *Theoretical and methodological foundations of the formation of the ecological worldview of future teachers in higher pedagogical educational institutions*. Theses of Dissertation Doctor of Pedagogy. Uman. 571 p. [in Ukr.].
3. Plakhotnik, O.V. (2010). Axiological principles of ecological interaction of society and nature. *Pedagogy of higher school: methodology, theory, technology: theoretical and scientific-methodical magazine*, 2, 3(38): 103–110 [in Ukr.].
4. Dyachenko, N. (2016). Solving pedagogical problems in the professional activity of a teacher of pedagogy. Retrieved from <https://nadiadyachenko.wordpress.com/2016/05/08> [in Ukr.].
5. Analytical materials based on the results of studying the practical state of implementation of research activities of the subjects of the educational process at the university (2015). Manuscript. Kyiv: Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: 15 [in Ukr.].
6. Divinska, N.O. (2015). Pedagogical skills of teacher as a condition of effective implementation of teaching at the university on the basis of research. *Pedagogy of higher school: methodology, theory, technology: theoretical and scientific-methodical magazine*, 3(Addit. 1: Integration of higher education and science): 74–78 [in Ukr.].
7. On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014 № 1556-VII. Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> [in Ukr.].
8. Zubchenko, L. (2013). Student scientific club - an environment of creative activity. *Problems of modern teacher training*, 8: 51–56 [in Ukr.].
9. Titarenko, N.Yu. (2015). Pedagogical conditions of formation of research competence of students. *Pedagogy of higher school: methodology, theory, technology: theoretical and scientific-methodical magazine*, 3(Addit. 1: Integration of higher education and science): 243–247 [in Ukr.].
10. Fitsula, M.M. (2009). *Pedagogy: textbook*. Kyiv: Akademvidav. 352 p. [in Ukr.].
11. Chornoivan, G.P. (2015). Career of a researcher in the system of higher education of Ukraine: problems and prospects. *Pedagogy of higher school: methodology, theory, technology: theoretical and scientific-methodical magazine*, 2(Addit. 1: Science and higher education): 84–88. [in Ukr.].
12. Shumko, B.I., Shulgina, V.V., Fedonyuk, L.Ya. (2013). Student scientific club as a way to increase the level of knowledge by the credit-modular system. *Medical education*, 1: 81–83. [in Ukr.].
13. Yaroshenko, O.G., Skyba Yu.A. (2015). Individual research tasks as one of the means of organizing education through research in higher educational institutions of Ukraine. *Image of a modern teacher*, 5(154): 149–153. [in Ukr.].
14. Soroka, M.I. (2016). Vegetation classification: basic approaches and development prospects. *Ukrainian forest*, 1: 12–28. Retrieved from <http://geobot.org.ua/files/publication> [in Ukr.].
15. Fukarek F., Hempel W., Hübel G., Schuster R. & Sukkov M. (1982). The flora of the Earth. Vol. 2. In Sladkov A.N. (Transl). Moscow: Mir. 184 p. [in Rus.].

**KLIUCHKA Svitlana,**

Ph.D in Pedagogy, associate professor of General Ecology, Pedagogy and Psychology Department,  
Cherkassy State Technological University

**STAROVOYTENKO Nataliya,**

Ph.D in Pedagogy, associate professor of General Ecology, Pedagogy and Psychology Department,  
Cherkassy State Technological University

**CHEMERYS Ingrida Algimantivna**

Ph.D in Biology, associate professor of General Ecology, Pedagogy and Psychology Department,  
Cherkassy State Technological University

#### **STUDENT SCIENTIFIC CLUB AS A PREREQUISITE FOR THE SCIENTIFIC POTENTIAL DISCLOSURE OF YOUNG PROFESSIONALS OF THE FORESTRY SPECIALTY**

**Summary.** Introduction. The research work of students is a prior factor in ensuring proper training and education of the specialists in the forestry field. The approach reveals the possibility of forming professional and personal qualities necessary for the implementation of practical skills in a particular workplace. The encouragement to work in a group lays the foundations for the students' creative potential in the field of solving up-to-the-minute problems of research work.

The purpose of the article is to analyze the methodological aspects of a group work of university students as a basis for the formation of their research work and the prerequisite for the education of scientific potential during professional training.

Results. Considering the analysis of scientific and pedagogical research, one may state that the concept of "student club" reflects the association of students on a voluntary basis. The essence and content of the paper elucidates the aspects of understanding of main objectives of the stated problem. During the search, students receive instructions and explanations for their further research tasks. At the final stage, the work of students ends with the mandatory submission of a report and an announcement at a meeting of the club or at a scientific conference as well. The main purpose of the organization and development of students' research activities is to increase the level of scientific education of graduated specialists.

Originality. We believe, the student SCIENTIFIC club unites the research activities of the students and teachers of the department, which results in expansion and formation of creative abilities of all participants of the process. The activity successfully develops basic competencies and covers a whole range of interconnected components, terms, factors, and ways that determine the development of a personality. As a result, the student's professional competence in the field of forestry is formed.

Conclusion. Thus, the group work in the field of geobotany is complex; it is a prerequisite for solving applied problems in the field of nature management as well. Students' research activity is a prerequisite for the educational process, an integral part of the training of qualified professionals who are capable of solving professional and scientific problems of a problematic nature independently and without interference. Practical activity of environmental nature is a result of the well-formed scientific and practical work, which covers a transition from knowledge, skills, and abilities to the practical implementation of the tasks.

**Keywords:** group work; scientific and practical skills; creativity; structure of plant communities; floristic analysis; species composition of a plant community; determination of abundance by Drude; Braun-Blanquet combined score.

Одержано редакцією 24.04.2021  
Прийнято до публікації 16.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-205-213  
ORCID 0000-0002-5216-1928

**RADZIEVSKA Iryna**

Ph.D in Pedagogy, Vice-Rector for Educational Work,  
Cherkasy Medical Academy  
e-mail: raisin03@ukr.net

УДК 378.147.091.33-027.22:614.253.52(045)

#### **ENHANCING PROFESSIONAL READINESS FOR PROFESSIONAL EDUCATION AMONG GRADUATES IN SPECIALITY 223 NURSING: THEORETICAL PRINCIPLES AND THEIR PRACTICAL IMPLEMENTATION**

**Introduction.** An important criterion for a medical and pharmaceutical specialist is enhancing their professional readiness through developing and improving the professional system of education. This is achieved by introducing educational reforms into the network of institutions that train specialists in the field of study 22 Healthcare. The key to fostering professional readiness is advancing communication between professional colleges and higher education institutions, information support, postgraduate training (continuous professional education) of teachers and graduates, and adaptation to new market conditions.

**Purpose.** The purpose of the article is to analyze legislative and regulatory documents, scientific and pedagogical literature on the problem outlined and

to check the form of potential professional readiness of future specialists in speciality 223 Nursing.

**Methods.** In the course of research, the following general scientific methods were employed: study, analysis, generalization, and systematization of archival sources, scientific-pedagogical, and methodological literature, normative legal documents, periodicals, Internet resources. Practical experience of Cherkasy Medical Academy was used to distinguish specific features of training specialists in speciality 223 Nursing. The results of the research on developing professional readiness of graduates are substantiated and graphically symbolized.

**Results.** Based on the study, it can be concluded that continuous professional education shapes a competitive and sought-after specialist in



the labor market; medical and pharmaceutical training is a type of professional education that includes a system of knowledge, skills, worldview and behavioral features of the individual; the main components of enhancing professional readiness of graduates are clinical training, innovative teaching methods, support of graduates in the workplace, self-education, motivation, willingness for continuous training and professional growth. Most important in the structure of professional readiness is the psychological readiness of graduates for future occupation, which is determined by the mindset of the psyche, spiritual forces of a specialist to solve professional problems and perform professional duties. There have been distinguished two basic types of readiness: potential professional readiness and direct readiness. In an educational institution, potential professional readiness is developed through a system of knowledge, skills and abilities.

*Originality.* The study possesses scientific originality since it analyzes the questionnaire of the graduate students of speciality groups 223 Nursing (bachelor's degree of higher education), in order to determine the degree of importance of mastering professional skills for successful professional activity, and assessment of knowledge, skills and abilities by graduates, necessary in the future for effective completion of professional tasks.

*Conclusion.* The results of the study indicate that nursing as a speciality gradually occupies a stable place in Ukraine in the structure of higher education training since it is interesting and promising for young people. Most graduates are satisfied with the quality of education that meets their needs and expectations. Professional training, which graduates obtain, is multilateral, which will allow them to engage in various activities in the future. The discrepancy between the average value and the level research skills indicates that when designing a curriculum of this speciality, special attention should be paid to the disciplines that form research professional competencies. The implication for further research in this field is developing educational programs to improve the research readiness of applicants during their study at an educational institution.

**Keywords:** professional education; professional readiness; medical and pharmaceutical education; nursing.

**Formulation of the problem.** At present, the system of higher and pre-higher medical and pharmaceutical education in Ukraine is undergoing reformatory changes in order to get adjusted to new market conditions. It is well known that the task of modern educational institutions is to train graduates who are able to quickly adapt to changes in the labor market. Thus, medical and pharmaceutical educational institutions should train multidimensional specialists, because specialization leads to narrow professional consciousness. Such a specialist in a market economy is socially defenseless, since any change of work requires retraining. The educational reform is currently taking place

in the context of the financial crisis and is already forcing educational institutions to take effective measures.

First of all, it is necessary to reform the economy of medical and pharmaceutical education, for which state standards and funding standards should be introduced, to guarantee the availability of education, to bring the structure of training specialists in line with the demand structure, to move to targeted financing of education.

At the same time, the education system should be restructured, alongside the development of various and variable educational programs, the sought-after solution of deformations in the placement of higher and pre-higher education institutions and network optimization. This requires an inventory of the education system and the needs of educational institutions, determining the demand of the population for education. Improving the content of education is designed to ensure the continuity of educational standards at all levels of training, to work out a unified educational program in order to develop a system of requirements for training and retraining graduates, to improve the quality and orientation of education, to create a mechanism for its continuous renewal and development.

Professionalism becomes an important criterion for a specialist, so one of the main tasks is to increase the efficiency of education. Reforming the education system involves advancing definite skills and retraining in order to effectively implement socio-economic reforms, providing information support for education, developing the relationship between higher and pre-higher education and strengthening human resources. Training specialists in colleges of a new type and developing communication of professional colleges with higher education institutions (universities, academies) becomes the key to enhancing professional readiness of applicants. This embraces curator activities and staff management, scientific-pedagogical and methodical work of college teachers, conducting improvement cycles for teachers of medical and pharmaceutical colleges through the faculties of higher postgraduate education, devising curricula in medical and pharmaceutical colleges with possible admission of graduates to the second year of study in higher medical and pharmaceutical institutions.

**Analysis of recent research and publications.** Improving professional competencies through continuity of education makes the employee competitive and in demand in the labor market, which, in turn,

is beneficial for all participants in this process – the state as a subject is interested in the longer labor activity of its citizens, employers for whom professional skills of employees are the key to success of the enterprise, and first of all, for the person whose education will be an indicator of his social status and well-being, and the society as a whole. It should be noted that the successful implementation of the concept of continuous education largely depends on solving a whole range of problems – political, economic, legal, financial – and at the same time contributes to the modernization of professional education.

The need to improve the quality of continuous professional education is highlighted in the main provisions of the National Doctrine of Education Development of Ukraine in the XXI century. One of the most important tasks of the educational policy of the state is to find ways of specialists' professional growth and manage their cognitive activity. Considerable experience in researching this issue, accumulated in the scientific pedagogical and medical literature, emphasized the importance of continuous vocational education and professional readiness of specialists.

Specifically, T. Gorpinich in the work *System of Basic Concepts in the Context of Medical Education Research* defines medical education as "one of the types of professional education." The author underlines the opinion that "for successful study of any educational system, it is necessary to have a clear understanding of the basic concepts", especially since the medical industry and medical education belong "to those areas of human knowledge in which clarity and understanding of these concepts play an important role" [1, p. 20]. In the Encyclopedia of Professional Education edited by S. Batyshev, the term "professional education" is interpreted as "professional training" and is defined as "a set of special knowledge, skills and abilities, qualities, work experience and norms of behavior that provide a possibility of successful work in a particular profession; the process of notifying students of relevant knowledge and skills" [2, p. 1182].

R. Gurevich under professional education understands the "system of knowledge, skills, abilities, traits of creative activity of the worldview and behavioral qualities of an individual, which are determined by the requirements of society to the workers of the relevant qualification and profile; efforts of both teachers and students in educational institutions that provide professional education of the relevant level should be directed to their achievements" [3, p. 28].

Researchers S. Sisoeva and I. Sokolova note that "professional education is based on general education and provides training of workers of higher and secondary qualifications, workers' frames; it is carried out in higher and secondary specialized educational institutions, vocational schools, at professional courses, and via training at a workplace [4, p. 308]. I. Sokolova pinpoints the importance of the impact of global processes on the development of medical education and the change of the paradigm regarding the value benchmarks of continuous professional development and considers the internationalization and standardization of medical education an important condition for quality assurance [5].

According to T. Desyatov, there is a certain discrepancy between the terms "professional education" and "professional training": "Professional training is not accompanied by an increase in general educational level of students, but is carried out in order to train how to perform a certain type of work." Contrastively, professional education, as the scholar asserts, is "the process and outcome of mastering a certain level of knowledge, abilities and skills, norms and values of a particular profession with simultaneous acquisition of general culture" [6, p. 17].

Y. Grishchuk underscores the expediency to focus of professional education on the comprehensive development of the individual, since "a highly qualified specialist, his professionalism is the key to the wide and effective use of the latest high-tech information technologies, improving the welfare of the population, ensuring the economic stability of the country" [7, p. 20].

N. Sapelnikova and G. Reshetova indicate the lack of proper professional orientation as the reason for the contradiction "between the needs of the labor market and the actual level of professional training of specialists", which leads to insufficient qualifications of graduates, non-compliance with the requirements of professional activity and an increase in unemployment [8, p. 919].

Doctor F. Gutierrez, taking into account global world changes, considers it expedient to prepare medical workers for transition to a new world order. Analyzing the extensive practical experience of many universities in the world, the scholar names three main components relevant for enhancing professional readiness of graduates: clear pathways for clinical education, innovative teaching methods – widespread and appropriate use of modeling (simulation medicine application), reliable tools for assessing the quality of education [9].

M. Merga believes that complete professional readiness for work of graduates depends not only on educational institutions, but also on greater support for graduates in the workplace, their mentoring and constant professional growth [10].

Y. Hur, A.R. Cho prove the importance of integrating the career coaching system into an official training program for medical students, which increase the professional readiness of graduates. The right career decision will satisfy the personal quality of working life and improve the effectiveness of their duty, which will eventually improve the quality of health care [11].

A. Bartosiewicz with co-authors, exploring the readiness of Polish nurses for study and development, and factors that define this readiness, reveals that the constant development of medical sciences and the implementation of new methods of diagnosis and treatment with the use of specialized equipment implies that knowledge and skills obtained during a course of study is currently insufficient. This obliges medical staff to improve their professional qualifications in order to provide the adequate quality of medical services through self-education, motivation, readiness for continuous training and professional development [12].

K. Platonov, in his concept of the structure of a personality, identifies the term "professional readiness" along with psychological and moral readiness. He defines it as a subjective state of a personality who considers himself capable and prepared for relevant professional activities and strives to work in this field [13, p. 105]. According to the scholar, professional readiness has the following interrelated parts: potential readiness for relevant activities, which appears due to the system of stable, static components – knowledge, abilities, professional skills, and direct readiness as a state of functional mindset of the specialist's psyche to solve specific problems in appropriate circumstances and conditions.

**The purpose of the study.** The research presented in the article and analysis of scientific and pedagogical literature in this field corresponds to the guidelines "Regulations on the system of continuous professional development of specialists in the field of health care" (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 302) and implies enhancing potential professional readiness of future specialists in speciality 223 Nursing.

**Research methods.** Research of theoretical principles and their practical implementation in the process of developing professional education and professional

readiness of students of speciality 223 Nursing has been carried out on the basis of general scientific methods:

1) theoretical:

– *generalization of archival sources, scientific research in the areas of training specialists with medical and pharmaceutical education, legislative and regulatory acts;*

– *analysis and synthesis* – to distinguish specific features of training specialists in higher and pre-higher education;

2) empirical: preconceptual and bibliographic – study, systematization and classification of the source base (scientific-pedagogical, methodological literature, normative legal documents, periodicals); Internet resources, practical experience of Cherkasy Medical Academy.

3) mathematical method: *statistical* – to substantiate and graphically symbolize the results of studying how to enhance graduates' professional readiness in speciality 223 Nursing.

**Presentation of the main material.** The resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 28, 2018, No. 302, approved the "Regulations on the system of continuous professional development of specialists in the field of healthcare" and identified the main directions and objectives of the abovementioned system of continuous professional education of medical and pharmaceutical specialists. Moreover, it formulated the requirements for their certification and professional level, and types of educational institutions (higher education, postgraduate education, research institutions, health care institutions), on the basis of which training is carried out on specialization cycles, thematic improvement, information courses and internships. The Resolution states that the professional development of medical and pharmaceutical specialists is "a continuous process of training and improving professional competencies of specialists after obtaining their education in the field of healthcare", and "includes participation in the process of formal and informal education in the field of healthcare" [14].

The issues concerning the quality of professional education and professional readiness of healthcare professionals are also highlighted in the Strategy for the Development of Medical Education in Ukraine (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 27, 2019, No. 95-p), the first document in the history of Ukraine, which provides a comprehensive approach to qualitative changes in the education of healthcare professionals. The goal of the Strategy is to "build a high-quality

medical education system in Ukraine provide the healthcare sphere with medical workers with a high level of training", which can be achieved through improving the quality of education, reforming postgraduate education, effective financing and management, developing academic culture in medical education, raising the quality of scientific research. The result of the Strategy implementation "will be the improvement in the quality and competitiveness of medical education in Ukraine" [15].

Consequently, if professional education is an activity on purposeful and systematic acquisition of professional knowledge, abilities and skills in higher education and professional education institutions, then medical and pharmaceutical education for all features can also be considered professional education: 1) it is completed by obtaining a certain educational and professional qualification, pursuant to the speciality and level of education; 2) systematization of medical (nursing) and pharmaceutical education is built on the degree principle; 3) the ultimate goal of professional medical and pharmaceutical education is to achieve a specialist's high professional competence.

Analysis of scientific sources has shown that in the structure of professional readiness most important is the psychological readiness of graduates of educational institutions, which is determined by the mindset of their psyche, spiritual forces of a specialist to solve professional problems and perform professional duties. Enhancing students' readiness for research activities is considered as bringing into an active state all psychophysiological systems of the body necessary for successful implementation of mental activity [16]. Professional readiness can also be ensured through applying a student-centered approach to the organization of the educational process, which significantly effects personal development of students [17]. The readiness of future nurses for professional self-realization will be more effective if special pedagogical conditions are implemented in the educational process [18].

Consequently, professional readiness, on the one hand, is characterized by the manifestation of motivational settings; on the other hand, it has its own specific features and is stipulated by the attitude of an individual to the profession, to himself as a specialist, by professional competencies, emotional and strong-willed readiness, and a socio-professional status. At the same time, professional skills (a high level of knowledge, skills, professionally important properties of an individual, which ensure his success in this professional activity) is the basis for

psychological professional readiness. To understand what type of professional knowledge, skills and abilities should be implanted in applicants of speciality 223 Nursing after graduation from higher and pre-higher medical education institutions, it is necessary to analyze the current standard of higher education of the first (bachelor) level of higher education in the field of knowledge 22 Health Care in speciality 223 Nursing, which reflects the requirements of the state and the labor market to the competencies of graduates. It should be noted that the standard of education for the degree of professional junior bachelor is still under development.

The procedure for organizing the educational process in speciality 223 Nursing is determined by the standard. It is a set of mandatory requirements for education of a certain level and/or to the profession and speciality approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine. The theoretical content of the subject area of the standard is knowledge on public health, prevention, diagnosis and treatment of human diseases at the individual, family and population levels.

The professional activity of bachelors of nursing, who have mastered the program in this speciality, ensures health care of citizens by providing qualified nursing care in accordance with the established requirements and standards in the field of health care, organization and management of nursing structural units in healthcare institutions, implementation of all types of nursing activities and nursing interventions [19].

After graduation, bachelors are supposed to be ready for nursing clinical practice, organizational, managerial, pedagogical, and research activities. The bachelor's program amounts to 120-240 ECTS credits (depending on the previous level of education), training is carried out in full-time and evening forms. The nursing bachelor's program in a particular institution of higher education is formed depending on the focus on specific types of future professional activity: research (pedagogical) or applied (practically oriented). Having mastered the program, graduates must have integrated, general and special competencies. The list of special (professional) competencies that the applicant will master in the process of obtaining higher education is determined by the types of professional activities on which the bachelor's educational program of the relevant institution is focused. According to the education standard, a list of com-

petencies can be supplemented following the guidelines for future professional activities.

The bachelor's program consists of two cycles and contains both the normative (mandatory) part and the variable, which provides the possibility of specialized training within the framework of one speciality.

Specifically, Cycle 1 – General Preparation – contains:

1) normative part – a set of disciplines of this part is mandatory, does not depend on the direction of the program, is determined by the educational institution and necessarily contains such disciplines as philosophy, history and culture of Ukraine, foreign language, natural and fundamental disciplines;

2) variable part – these disciplines determine orientation of the training program (a choice of the program profile is made by students; after choosing a profile, disciplines of the variable part become mandatory for assimilation).

The volume of the first cycle is 90 ECTS credits, which is equivalent to 37.5% of the total program; the regulatory part is 69 ECTS credits (76% of the total block volume), the variable part is 21 ECTS credits (24% of the total block volume);

Thus, the theoretical basis of applicants studying under this program depends on the desire of applicants to study certain disciplines and their vision of their future professional activities.

Cycle 2 – Special (Professional) Training – comprises:

1) normative part – a set of professional clinical disciplines is determined by the educational institution;

2) variable part – includes disciplines of free choice.

Cycle volume is 133 ECTS credits, which is equivalent to 55% of the total program; normative part is 111 ECTS credits (80% of the total block volume), the variable part is 22 ECTS credits (20% of the total block volume);

Practical Training embraces educational and final practice in the fundamentals of nursing, workplace practice and pre-diploma practice. The choice of types of practices is carried out by the educational institution and fully corresponds to the direction of the implemented program. The volume of credits of educational and final nursing practice is included in the total number of credits of professional training disciplines and constitutes 75% of the total volume. Workplace practice and pre-diploma practice volume is 11 ECTS credits, which is 5% of the total program.

Thus, students, who master the educational program, obtain complete, advanced practical training, master a necessary set of skills of professional readiness. However, the process of obtaining basic higher nursing education is only one of the first steps on the way to becoming a highly qualified nursing specialist. It is extremely important after receiving a diploma to find your place in a professional environment in which yesterday's graduate will want to develop.

The first graduation of bachelors of nursing took place in 1997. The term of their training was four years. However, during this time in Ukraine, there were no official regulatory acts, which defined the place and role of bachelors of nursing as a component of the health care system, as well as their further influence on the development of nursing. As part of the study of the potential readiness of bachelors of nursing for professional activity, a questionnaire was conducted for graduate students in 2020 (full-time and evening forms of study), studying in the speciality 223 Nursing (bachelor's degree) at Cherkasy Medical Academy.

The survey was conducted among graduate students who studied:

– on the basis of complete general secondary education – the term of study is 4 years;

– on the basis of the educational qualification level “the junior specialist” who studied under the shortened training program – 1 and 2 years in full-time education, and 1.5 and 2.5 years in full-time evening education.

A total of 93 respondents took part in the survey. The purpose of the survey was to determine the degree of importance of mastering certain professional skills for successful professional activities and assessing graduates' knowledge, skills and abilities necessary in the future for the qualitative performance of professional tasks.

The questionnaire was developed on the basis of the current standard of higher education and consisted of two parts.

In the first part, general information about full-time and part-time (evening) students was collected. The respondents were distributed by age in the following fashion: under 25 years – 20 (21.5%) persons; aged 25-25 years – 16 (17.2%); 26-30 years – 9 (9.6%); 31-34 years – 12 (12.9%); above 35 years – 36 (38.8%).

Thus, about 51.7% of graduates – persons aged 30 to 45 years, that is, they are able-bodied personnel potential in nursing (the head and senior nurses of health care

institutions), able to independently cope with professional tasks, applying the knowledge gained in the educational institution. Moreover, they will be able to pass on the accumulated experience to future generations.

The main share of respondents (56%) have diplomas of junior specialist, 20.4% have complete higher education, of those, 49 persons (69%) have work experience in healthcare institutions (Fig. 1, 2). However, about 23.6% of the respondents are students who came to study immediately after school.

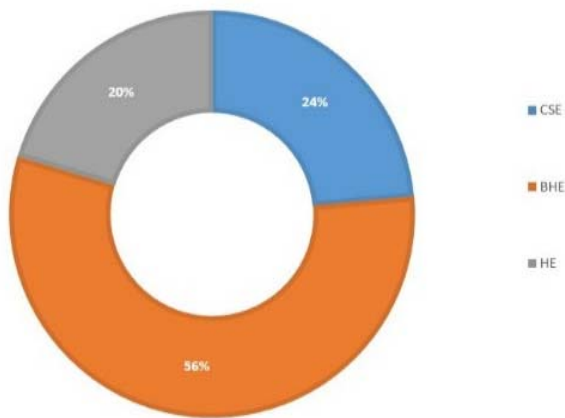


Figure 1. Distribution of the respondents by the level of education, in percentage

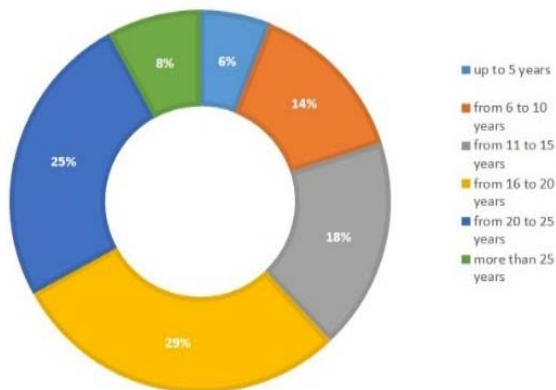


Figure 2. Distribution of the respondents by work experience

The results of the survey indicate, firstly, that nursing as a speciality gradually occupies a stable place in Ukraine in the structure of training specialists with higher education, and, secondly, that it is interesting and attractive for young people, who, choosing it, understand how they will continue to develop within the chosen professional path.

According to the survey, 81% of the respondents are satisfied with the quality of education received and believe that the knowledge gained during the years of study at the Academy will help to provide better assistance to patients (Figure 3).

Thus, most students during their studies received the basis necessary for future

professional activity that meets their needs and expectations. This also indicates that students are ready to either start or continue their professional development within the framework of the chosen speciality.

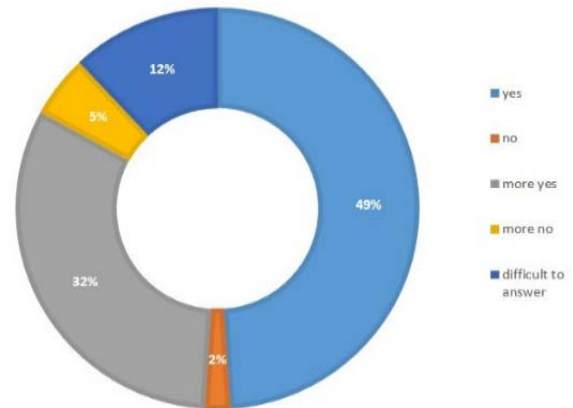


Figure 3. Respondents' answers to the question: "Does the received education contribute to better provision of medical services?"

The second part of the questionnaire consisted of 4 blocks, each of which corresponded to one of the types of future professional activity. In each block there were statements representing professional tasks that are found in the process of work. The respondents were asked to rate the proposed statements on a three-point scale (1 – minimum value, 3 – maximum) in two parameters: 1) the importance of mastering a specific experience presented in the form of a professional task (statement) for the successful implementation of a particular type of professional activity; 2) a level of this acquired skill.

Next, the average indicators were calculated basing on which the following conclusions were made: in each block, the overall average assessment of the importance of mastering skills by the respondents was higher than the real level of these skills. It should be pointed out that skills acquisition rates for all 4 blocks were more than 1.5 points (approaching 2), which with a 3-point evaluation system indicates training above average for each type of professional activity. The smallest difference between the overall average of the importance of learning skills and the level of real acquisition of them turn out to be for nursing clinical practice; further in order of difference growth are located: organizational and managerial activities, pedagogical activities, research practice. Since the difference in the first three types of professional activity is large, we can conclude that the professional training received by bachelors of nursing is multilateral, which will allow in the future to engage in various activities. A detailed analysis of each block revealed that the greatest discrepancy



between the average value of this skill and the level of mastering it is characteristic of research activities. So, if we consider bachelors of nursing as a future scientific potential, special attention should be paid to the disciplines that form research professional competencies.

**Conclusions and prospects of further research.** The analysis of scientific and pedagogical sources, the regulatory framework, the results of the questionnaire of students-graduates of the speciality 223 Nursing, on enhancing potential professional readiness among them, allows drawing the following conclusions and inferences: 1) state standards of education reflect the procedure for advancing special competencies among graduates, program results of training and state requirements for specialists, as well as their place in the labor market; 2) there are the potential professional readiness and the direct readiness; applicants form the potential professional readiness in the educational institution; 3) one of the components of professional readiness is psychological readiness for a speciality, the basis of which is professional orientation and professional skills, determined by professional competencies; 4) the effectiveness of educational and cognitive activity fosters professional development of the future specialist within the framework of the chosen speciality.

Further implications of the research imply devising educational programs in order to improve the research readiness of applicants during their studies at an educational institution.

#### References

- Gorpinich, T.I. (2018) The system of basic concepts in the context of the research on medical education in the USA. *Pedagogical sciences: a collection of scientific works*, LXXXIII(1): 19–24. [in Ukr.].
- Encyclopedia of vocational education: in 3 v. (1999). In S. Batyshev (Ed.). Moscow: APO, 2, 440. [in Rus.].
- Gurevich, R.S. (1999). Theoretical and methodical foundations for the provision of education in vocational institutions. Theses of Doctor Science Dissertation. Kyiv: Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Retrieved 29/02/2021, from <http://library.nuft.edu.ua/ebook/file/13.00.04%20Gurevich%20RC.pdf> [in Ukr.].
- Sysoieva, S.O., Sokolova, I.V. (2011). The research on issues of continuous vocational education: genesis of concepts. *Pedagogical discourse*, 9: 303–309 [in Ukr.].
- Sokolova, I. (2019) Medical education in Ukraine: world trends, European guidance and national priorities. *Continuing professional education: theory and practice*, 2: 7–15. Retrieved 23/11/2020, from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO\\_2019\\_2\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2019_2_3) [in Ukr.].
- Desiatov, T.M. (2002). The modern scientific vision of continuous vocational education: the strategy of development across geopolitical regions. *Continuing professional education: theory and practice*, 2: 9–23. [in Ukr.].
- Grishchuk, Yu. V. (2014). The identification of vocational education and learning: modern empha-

- Pes. Pedagogical process: theory and practice*, 4: 16–22. Retrieved 11/12/2020, from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppt\\_2014\\_4\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppt_2014_4_6). [in Ukr.].
- Sapelnykova, N.L., Reshetova, H.I. (2018). Vocational education and guidance as the tool for labour market forecasting and regulation. *Economy and society*, 19: 919–926. [in Ukr.].
- Gutierrez, F. (2020). The World Needs More Practice-Ready Health Professionals: Here's How Higher Ed Can Help. Retrieved 14/02/2021, from <https://impakter.com/more-practice-ready-health-professionals-heres-how>.
- Merga, M. (2016) Gaps in work readiness of graduate health professionals and impact on early practice: Possibilities for future interprofessional learning. *Focus on Health Professional Education: a Multidisciplinary Journal*, 17(3): 14–29. Retrieved 19/03/2021, from <https://fohpe.org/FoHPE/article/view/174/62>.
- Hur, Y., Cho, A.R., Song, E.J., Kim, S. (2018). Evaluation of a systematic career coaching program for medical students in Korea using the Career Readiness Inventory. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*. doi.org/10.3352/jeehp.2018.15.10.
- Bartosiewicz A., Łuszczki E., Różański A., Nagórska M. (2019) Analysis of Determinants of Readiness for Professional Development Among Polish Nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15. doi.org/10.3390/ijerph16101800.
- Platonov, K.K. (1981). A brief dictionary of the system of psychological concepts: training manual. Moscow: High school. 175 p. [in Rus.].
- The provision on the system of continuous vocational development of health-care workers. (2018). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, No 302. Retrieved 24/12/2020, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/302-2018-p#Text> [in Ukr.].
- The approval of the strategy of medical education development in Ukraine. (2019). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, No 95-p. Retrieved 24/12/2020, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/95-2019-p#Text> [in Ukr.].
- Karpenko, Yu.P. (2018). The readiness of future family doctors to research activities. *Current issues of the humanities: Pedagogy*, 21, 1, 167–171. [in Ukr.].
- Rymarchuk, M.I. (2019). The formation of vocational readiness of future doctors in the context of implementation of student-friendly approach. *Medical education*, 1: 32–36 [in Ukr.].
- Sirak, I.P. (2017). Preparation methodology for future nurses to professional self-fulfilment. *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy, psychology, philosophy*, 259: 227–235. Retrieved 22/03/2021, from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\\_ped\\_2017\\_259\\_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2017_259_39) [in Ukr.].
- The standard for higher education for bachelor degree in academic field 22 «Health Care» on speciality 223 «Nursing» (2018). Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, No 1344. Retrieved 19/11/2020, from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/223-medsestrinstvo-bakalavr.pdf> [in Ukr.].

#### Список бібліографічних посилань

- Горпініч Т.І. Система основних понять у контексті дослідження медичної освіти у США. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, 2018. Вип. LXXXIII. Том 1. С. 19–24.
- Енциклопедія професійного образования: в 3 т. Под ред. С. Батышева. Москва: АПО, 1999. Т. 2. 440 с.
- Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ:

- Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 1999. 33 с.
4. Сисоева С.О., Соколова І.В. Дослідження проблем неперервної професійної освіти: генезис понять. *Педагогічний дискурс*, 2011. Вип. 9. С. 303–309.
  5. Соколова І. Медична освіта України: світові тенденції, європейські орієнтири і національні пріоритети. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2019. Вип. 2. С. 7–15. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO\\_2019\\_2\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2019_2_3) (дата звернення: 23.11.2020).
  6. Десятов Т.М. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти: стратегія розвитку в масштабах геополітичних регіонів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2002. №2. С. 9–23.
  7. Гришук Ю. В. Визначення професійної освіти і навчання: сучасні акценти. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2014. Вип. 4. С. 16–22. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2014\\_4\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2014_4_6) (дата звернення: 11.12.2021).
  8. Сапельникова Н.А., Решетова Г.І. Професійна освіта та професійна орієнтація як інструмент прогнозування та регулювання ринку праці. *Економіка і суспільство*, 2018. Вип. 19. С. 919–926.
  9. Gutierrez F. The World Needs More Practice-Ready Health Professionals: Here's How Higher Ed Can Help. *Impakter*, 2020. URL: <https://impakter.com/more-practice-ready-health-professionals-heres-how> (дата звернення: 14.02.2021).
  10. Merga M. (2016) Gaps in work readiness of graduate health professionals and impact on early practice: Possibilities for future interprofessional learning. *Focus on Health Professional Education: a Multidisciplinary Journal*, 2016. Vol. 17, No 3, P. 14–29. URL: <https://fohpe.org/FoHPE/article/view/174/62> (дата звернення: 19.03.2021).
  11. Hur Y, Cho A.R., Song E.J., Kim S. Evaluation of a systematic career coaching program for medical students in Korea using the Career Readiness Inventory. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 2018. Vol. 15. No 10 URL: <https://doi.org/10.3352/jeehp.2018.15.10>. (дата звернення: 20.03.2021).
  12. Bartosiewicz A., Łuszczki E., Różański A., Nagórska M. (2019) Analysis of Determinants of Readiness for Professional Development Among Polish Nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 15. No 16(10): 1800. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph16101800> (дата звернення: 21.03.2021).
  13. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие. 1981. Москва: Высшая школа, 175 с.
  14. Положення про систему безперервного професійного розвитку фахівців у сфері охорони здоров'я: Постанова Кабінету Міністрів України від 28.03.2018 р. № 302. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/302-2018-p#Text> (дата звернення: 24.12.2020).
  15. Про схвалення Стратегії розвитку медичної освіти в Україні: Постанова Кабінету Міністрів України від 27.02.2019 р. № 95-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/95-2019-p#Text> (дата звернення: 24.12.2020).
  16. Карпенко Ю.П. Готовність майбутніх сімейних лікарів до науково-дослідної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук: Педагогіка*. 2018. Вип. 21, том 1. С. 167–171.
  17. Римарчук М.І. Формування професійної готовності майбутніх лікарів у контексті впровадження студентоцентризованого підходу. *Медична освіта*, 2019. Вип. 1. С. 32–36.
  18. Сірак І.П. Методика підготовки майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Випуск 259. С. 227–235. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnauped\\_2017\\_259\\_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnauped_2017_259_39) (дата звернення: 22.03.2021).
  19. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» за спеціальністю 223 «Медсестринство»: Наказ МОНУ від 5.12.2018 № 1344. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/223-medsestrinstvo-bakalavr.pdf> (дата звернення: 19.11.2020).

#### РАДЗІЄВСЬКА Ірина Володимирівна

кандидатка педагогічних наук, проректорка з навчальної роботи,  
Черкаська медична академія

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ Й ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ У ВИПУСКНИКІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 223 МЕДСЕСТРИНСТВО

**Анотація.** Важливим критерієм для фахівця медичного та фармацевтичного спрямування є сформованість професійної готовності випускників шляхом розвитку та вдосконалення системи професійної освіти. Це досягається впровадженням освітніх реформ у мережу закладів, що здійснюють підготовку фахівців із галузі 22 Охорона здоров'я. Запорукою формування професійної готовності є розвиток зв'язку фахових коледжів із закладами вищої освіти, інформаційна підтримка, післядипломна підготовка (неперервна професійна освіта) викладачів та випускників освітніх закладів, адаптація до нових ринкових умов. Метою статті є аналіз законодавчих й нормативно-правових документів, науково-педагогічної літератури з окресленої проблеми та перевірка сформованості потенційної професійної готовності в майбутніх фахівців спеціальності 223 Медсестринство. Результати дослідження свідчать про те, що: медсестринство як спеціальність поступово займає стійке місце в Україні в структурі підготовки кадрів з вищою освітою. Воно є цікавим і перспективним для молоді, більша частина випускників задоволені якістю отриманої освіти, яка відповідає їхнім потребам і очікуванням. Професійна підготовка, яку отримують випускники, є багатосторонньою, а відтак вона до-

зволяє у майбутньому займатися різною за змістом діяльністю. Медична й фармацевтична освіта є одними з видів професійної освіти; вони охоплюють систему знань, навичок, умінь, світоглядних і поведінкових якостей особистості тощо. Основними компонентами для поліпшення формування професійної готовності випускників є клінічна підготовка, інноваційні методи навчання, підтримка випускників на робочому місці, самоосвіта, мотивація, готовність до неперервного навчання та професійного розвитку. У структурі професійної готовності важливішою є психологічна готовність випускників освітніх закладів, яка визначається налаштованістю психіки, духовних сил фахівця на розв'язання професійних завдань і виконання професійних обов'язків. Розрізняють потенційну професійну готовність та безпосередню. У закладі освіти у здобувачів відбувається формування потенційної професійної готовності через систему знань, навичок і умінь.

**Ключові слова:** професійна освіта; професійна готовність; медична та фармацевтична освіта; медсестринство.

Одержано редакцією 13.04.2021  
Прийнято до публікації 27.04.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-2-214-219

ORCID 0000-0001-5137-7332

**КАБАЦЬКИЙ Олександр Володимирович**

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики і інженерної графіки,  
Донбаська державна машинобудівна академія  
e-mail: uncle.l.72@gmail.com

ORCID 0000-0001-6539-8329

**ХОРОШАЙЛО Вадим Вікторович**

кандидат технічних наук, доцент,  
доцент кафедри комп'ютеризованих мехатронних систем, інструментів і технологій,  
Донбаська державна машинобудівна академія  
e-mail: vadim\_khoroshaylo@ukr.net

ORCID 0000-0001-9871-632X

**КРАСОВСЬКИЙ Сергій Савелович**

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики і інженерної графіки,  
Донбаська державна машинобудівна академія  
e-mail: serg.krasovski@gmail.com

ORCID 0000-0002-6246-4519

**ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ Сергій Леонідович**

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформатики і інженерної графіки,  
Донбаська державна машинобудівна академія  
e-mail: szagrebelnii@gmail.com

УДК 378.091.33-028.22:514.18(045)

**ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ  
«НАРИСНА ГЕОМЕТРІЯ» СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*Розглядаються питання вдосконалення засобів навчання, що сприяють формуванню просторового мислення студентів для більш успішного засвоєння ними дисципліни «Нарисна геометрія».*

*Умотивовується важливість засвоєння студентами на перших заняттях принципу утворення зображень на площинах проєкцій, а також розгляд проектування складних граничних моделей, при якому формується уявлення про взаємне розташування плоских і просторових геометричних об'єктів, їх ділянок у просторі.*

*Обумовлюється доцільність використання викладачем графічних пакетів Autodesk 3DS MAX та КОМПАС-3D для демонстрації особливостей проектування.*

*Демонстрація методики проектування із застосуванням графічних пакетів дозволяє акцентувати увагу студентів на просторових співвідношеннях у формі та розташуванні об'єктів, характерних особливостях отриманих ліній та точок на проєкціях цих ліній. Їх використання сприяє розвитку у студентів під час навчання просторового уявлення та мислення, набуттю вмінь і навичок для подальшого засвоєння спеціальних дисциплін.*

**Ключові слова:** підготовка; удосконалення; просторове мислення; нарисна геометрія; проектування; засоби навчання; графічні пакети.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** На сьогоднішній день стрімкий розвиток техніки передбачає пошук нових рішень у конструкції деталей і виробів, обладнання для їх виготовлення. Це потребує від спеціалістів із вищою освітою високої підготовки з дисциплін «Нарисна геометрія», «Інженерна графіка», «Комп'ютерна графіка». Така підготовка вважається

як також достатньо необхідною для майбутніх ІТ-спеціалістів, які беруть участь разом з технічними спеціалістами в удосконаленні сучасних систем CAD/CAM/CAE та роботі з 3D-графікою.

Система підготовки спеціалістів у вищій школі передбачає в рамках відповідних дисциплін надання теоретичних знань, а також розвиток навичок просторового уявлення і просторового мислення. Як показує психологія сприйняття, початково зародки просторового мислення мають лише декілька відсотків населення [1–3]. Окрім того, існує також проблема низької початкової підготовки студентів, що приступили до вивчення першої з названих дисциплін, з курсу «Нарисна геометрія». Причини цього криються у загальнонизькій популярності і відповідно конкурсі на технічні спеціальності, відсутності або факультативному вивченні дисципліни «Креслення» у закладах середньої освіти. Відповідно до цього знижується і початковий рівень знань і навичок студентів. Як показує власна практика, а також дослідження інших авторів [4; 5], близько половини здобувачів освіти знаходяться на низькому рівні підготовки, і тільки менше ніж четверта частина – на високому.

Окрім цього, в останні роки відбулося суттєве скорочення загальної кількості кредитів та аудиторної складової в обсязі часу, що відводиться на вивчення названих вище дисциплін. Разом з цим при формуванні методики навчання слід також зважати на негативні моменти сьогодення, пов'язані із ситуативною необхідністю пе-

реходу через складну епідеміологічну обстановку на дистанційну або змішану форми навчання.

Вказані чинники обумовляють подальшу доцільність і необхідність пошуку й упровадження у навчання методик і засобів, що сприяють підвищенню якості підготовки студентів з названих дисциплін.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема графічної підготовки студентів, інтелектуально розвиненої особистості є достатньо складною і багатогранною [6], проте, як уже було відмічено вище, в умовах сьогодення до кінця не вирішеною. Останнім часом питаннями графічної підготовки займалися Л. Анісімова, С. Білевич, В. Гервер, Д. Кільдеров, Т. Мусалімов, В. Рукавішников, С. Ситникова, Т. Чемаднова; проблемами впливу нарисної геометрії на розвиток просторової уяви, просторового мислення, інженерного та логічного мислення – І. Акімова, Г. Бикова, І. Віницький, Є. Годік, Ю. Козловський, В. Левицький, П. Рижов та інші.

**Метою статті** є вдосконалення використання засобів та методики навчання, що сприяють формуванню просторового мислення студентів для більш успішного засвоєння ними дисципліни «Нарисна геометрія».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як відомо з літературних джерел [6], просторове мислення людини є видом розумової діяльності, що забезпечує створення просторових образів та оперування ними з метою розв'язання теоретичних і практичних задач. Просторове уявлення характеризує спроможність особи до сприйняття тривимірних об'єктів у деталях та кольоровому відображенні.

Для успішного засвоєння студентами графічних дисциплін об'єктивний зміст матеріалу, що викладається, повинен відповідати таким чинникам, як наочність і доступність [3]. Це забезпечується використанням у процесі навчання нарисної геометрії наочних навчальних посібників: плакатів, моделей, деталей, різних виробів, креслень тощо. Особливе значення це має на початку курсу, коли студенти засвоюють елементарні прийоми створення й оперування з образами геометричних об'єктів; згодом методика має забезпечити перебудову прийомів так, щоб студент створював образи без додаткової опори, подумки, діяльністю уяви [3; 7, с. 33–37]. Рекомендується також застосування при читанні лекцій роздавального матеріалу, комп'ютерного підручника та інших сучасних технічних засобів навчання. Останні сприяють істотному підвищенню темпу навчання, якості знань у зв'язку з розвитком таких психічних процесів, як пам'ять і просторове мислення, і, як наслідок, дозволяє підвищити інтерес до дисципліни.

Велику роль у навчанні з курсу відіграє засвоєння студентами на перших заняттях принципу утворення зображень на площинах проєкцій, заснованого на реалізації методу прямокутного паралельного проєкування. Розуміння сутності цього методу дозволяє успішно засвоїти правила і прийоми отримання графічних зображень різних за складністю типів об'єктів на комплексному кресленнику.

Зазвичай спосіб отримання кресленника в системі двох і трьох прямокутних проєкцій вивчають за плакатами і проєкуванням фігур на площині тригранного кута. Більш повне уявлення про отримання комплексного кресленника дозволить отримати застосування створеного на кафедрі інформатики і інженерної графіки ДДМА навчального наочного пристрою, показано на рис. 1.

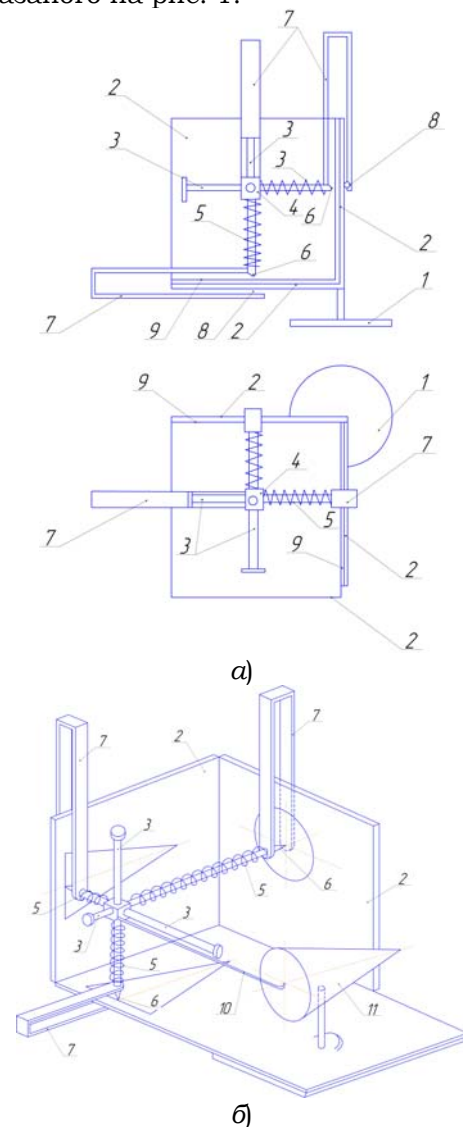


Рис. 1. Навчальний наочний пристрій для демонстрації прямокутного проєкування

Пристрій складається з основи 1, на якій закріплені площини проєкцій 2. Площини проєкцій утворюють тригранний кут, усередині якого розташовані взаємно

перпендикулярні і одночасно перпендикулярні до площин проєкцій осі 3. Осі 3 знаходяться в отворах тримача 4, внутрішні кінці осей підтіснуті пружинами 5, забезпечені пишучими пристроями 6 і жорстко з'єднані з внутрішніми кінцями П-образних скоб 7, вільно встановлених до площин проєкцій, і мають на зовнішніх кінцях пристрої для вільного їх кочення по площинах проєкцій.

Зовнішні сторони скоб забезпечені пристроями вільного кочення 8.

На рис. 1, б) показано аксонометричне зображення навчального наочного пристрою з прикладом.

Навчальний наочний пристрій для демонстрації прямокутного проєктування, наприклад проєктування прямого кругового конуса, працює наступним чином.

Тримач осей 4 представляє «точку», яка здатна займати у просторі будь-яке положення, іншими словами, може моделювати будь-яку плоску або просторову фігуру або описувати обрис дійсної геометричної фігури. На площинах проєкцій 2 закріплений папір 9, де за допомогою друкарських елементів 6 зображуються три проєкції модельованої фігури. Для цієї мети тримач 4 переміщаємо в потрібному напрямку.

Зображувана фігура може бути уявною або дійсною. Для проєктування дійсної геометричної фігури (наприклад, прямого кругового конуса) до тримача 4 приєднуємо копір 10, вільний кінець якого описує обрис фігури 11, установленої на горизонтальній площині 2.

Запропонований пристрій дає змогу наочної демонстрації механізму утворення проєкцій деяких фігур на комплексному кресленику. На жаль, його використання є не дуже зручним, особливо в умовах дистанційного навчання, та обмежується утворенням контурних ліній порівняно простих за формою геометричних просторових моделей.

Усучаснити та урізноманітнити механізм ілюстрування отримання проєкцій просторових об'єктів дозволяє використання графічних пакетів комп'ютерної графіки. Досвід такого застосування викладено в роботах [8–12]. Специфіка створення тримірних моделей, використання геометричних динамічних моделей, методів комп'ютерних технологій для візуалізації геометричних об'єктів та їх властивостей, можливість комп'ютерної графіки як засобу унаочнення розглянути в дослідженнях І. Аббасова [10], Г. Горра [11], С. Симан [12], Е. Щетиніної [11] та інших. Питання застосування ІТ у професійній підготовці та виборі комп'ютерного середовища розг-

лянуті у працях В. Белошапки, В. Виноградова, О. Коберника, Ю. Жука, Н. Морзе.

Змогу для демонстрації на практичних заняттях особливостей проєктування просторових об'єктів дає використання графічного пакета Autodesk 3DS MAX. Отримання ортогональних проєкцій просторових об'єктів, як відомо з теорії, стає можливим за наявності просторового об'єкта (точки, прямої, площини, поверхні та ін.), площини, на якій здійснюється утворення проєкцій та проєктувальних променів, що повинні бути взаємно паралельними та перпендикулярними до відповідної площини проєкцій. На лекційних заняттях для кращого сприйняття студентами цих положень у студентів наводиться асоціація проєктування з утворенням тіней при освітленні просторових об'єктів. Для візуального сприйняття цього механізму в пакеті Autodesk 3DS MAX, окрім традиційного відображення на видових екранах з взаємно перпендикулярних точок зору, є можливість встановлення джерел освітлення паралельними променями (*Create – Lights – Standard Lights – Directional*), а також розміщення камер для кращого сприйняття сцени (рис. 2, а).

Найбільш просто у відображенні просторових моделей на площині у Autodesk 3DS MAX реалізується можливість відтворення їх контурів після здійснення візуалізації сцени (рис. 2, б). При цьому є також можливість показу точок та деяких простих ліній на поверхні (наприклад, точок та паралелей на поверхні конуса) з акцентом уваги на розташуванні точки на лінії та демонстрацією різниці в положенні проєкцій точок стосовно їх видимості (див. рис. 2). Для отримання відображення об'єктів, що повинні бути розташовані на поверхні моделі, матеріал моделі призначається з частковою прозорістю. Для більшої наочності на поверхні моделей можливо відтворити ще межі видимості у вигляді циліндрів або призм та робити точки та лінії з матеріалу з ефектом *Self Illumination (Glow)* (див. рис. 2).

Аналогічним чином демонструються випадки перерізу просторових геометричних моделей площиною (рис. 3). Для отримання лінії перетину та реалізації її відтворення на площинах слід застосувати до об'єктів логічної операції віднімання – *Subtraction* команди *Boolean*. У такий спосіб можливий також показ проєкцій ліній перетину просторових тіл (рис. 4), але кожний варіант такого показу потребує більш детального підбору ракурсу спостереження та значень прозорості матеріалів моделей.

Отримані відображення дозволяють акцентувати увагу студентів на формі отриманих ліній перетину, розташуванні та побудові опорних точок проєкцій цих ліній. При наочній демонстрації існує можливість



як статичного показу, так і послідовного відтворення відповідних дій, зміни ракурсу спостереження, застосування анімації та створення відеороликів.

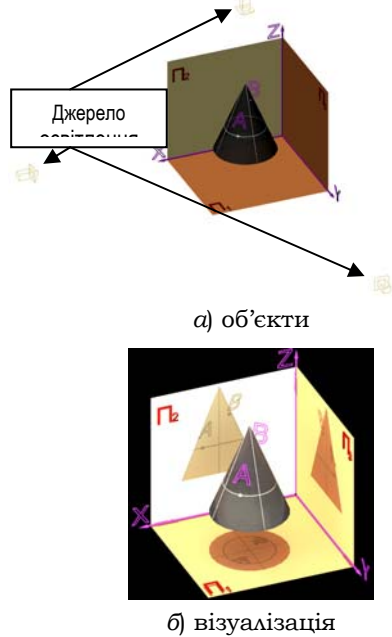


Рис. 2. Проекції конуса із точками та лініями на поверхні

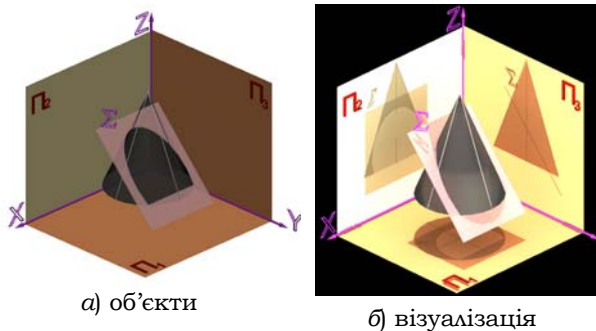


Рис. 3. Проекції перетину конуса площиною

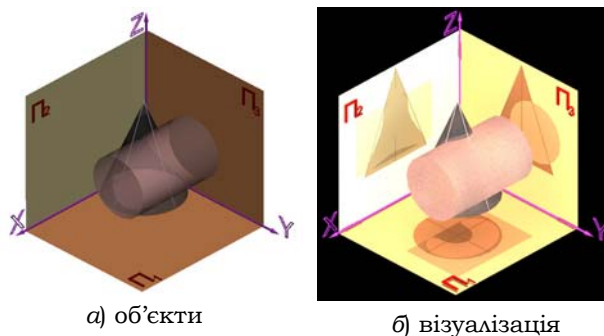


Рис. 4. Проекції перетину конуса із циліндром

Важливим у процесі формування просторового мислення є також завосення розділу «Проекційне креслення». Його можна вважати перехідним від теоретичних положень з вивчення властивостей проектування об'єктів нарисної геометрії до розгляду креслеників деталей з дисципліни «Інженерна графіка». Але існує методичний підхід, відповідно до якого для кращого

засвоєння студентами основ методу проектування їх слід спочатку розглянути на прикладі більш звичних для сприйняття студентів об'єктів, ніж абстрактні точки, пряма та площина. Такими будемо вважати грані тіла, поверхня яких утворена переважно ділянками проектувальних площин і площин рівня. При розгляді таких складних поверхонь формується уявлення про взаємне розташування плоских і просторових геометричних об'єктів, їх ділянок у просторі (ближче чи далі від спостерігача, паралельність, перпендикулярність тощо).

З метою демонстрації механізму проектування згаданих вище об'єктів в Autodesk 3DS MAX існує можливість відображення на проекціях поверхні тієї ділянки, що повернута до спостерігача, та її елементів (рис. 5, а, б). Це реалізується наступними способами: 1) наданням часткової прозорості матеріалу моделі і виконанням на крайках, які потрібно показати, циліндричних або призматичних елементів. Для більшого виділення таких елементів на моделі та відповідно на відображенні можливо робити їх з матеріалу з ефектом *Self Illumination (Glow)* (рис. 5 а); 2) створивши модель складеною з тривимірних елементів з різною прозорістю (рис. 5, б). Другий спосіб є менш наочним, придатним не для всіх видів моделей, що вимагає попереднього підбору складу моделі та значень параметрів прозорості елементів.

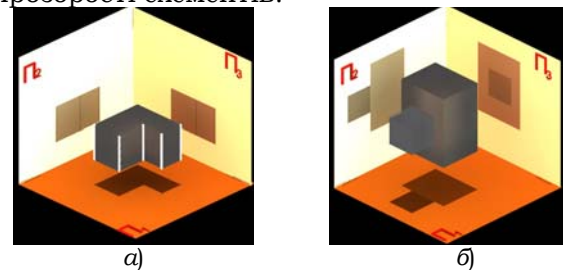


Рис. 5. Проекції моделі з ребрами (візуалізація)

Великі можливості для пояснення методу проектування різних об'єктів на площині проекцій на заняттях надає викладачеві застосування програми КОМПАС-3D.

Сутність пропонованої методики є наступною. Створюється модель, яка є просторовим кутом, що складається з трьох площин  $P_1$ ,  $P_2$ ,  $P_3$ . Ця модель епюра може бути використана для різних об'єктів: точок, прямих, площин, поверхонь, деталей. Після створення одного або декількох об'єктів у форматі *.m3d* створюється файл зборки *.a3d*, у який додаються моделі просторового кута і об'єктів. За допомогою команд додавання орієнтацій у файл створюються відповідні до правильного розташування площин проекцій  $P_1$  (вигляд зверху),  $P_2$  (вигляд спереду),  $P_3$  (вигляд ліворуч). При цьому об'єкт необхідно правильно зорієнтувати відносно площин проекцій. Так, у наведеному прикладі (рис. 6, а) де-



таль розміщена так, щоб її основа була паралельна  $\Pi_1$ , а її бічна сторона – паралельна  $\Pi_2$ . На раціональне розміщення деталі відносно площин проєкцій необхідно звернути увагу студентів.

Далі в демонстрації цієї моделі викладач вибирає площину проєкції, наприклад  $\Pi_1$ , і створює на ній ескіз за допомогою команди *Спроецировать объект* (*Спроекувати объект*), виділяючи мишею елементи моделі, які підлягають проєктуванню. У результаті виходить горизонтальна проєкція деталі (рис. 6, б).

Аналогічні дії проробляються для створення фронтальної і профільної проєкцій. У результаті студент бачить модель з проєкціями на трьох площинах (рис. 7, а).

За допомогою команди *Скрыть (Приховати)* можна зробити деталь невидимою і показати тільки проєкції (рис. 7, б).

На завершальному етапі пояснення застосування методу прямокутного проєктування викладач показує кресленик у форматі .cdw і демонструє його у двовіконному режимі програми КОМПАС-3D паралельно з тривимірним зображенням (рис. 8).

Перед заняттям викладачеві бажано підготувати готові файли моделі з уже створеними ескізами проєкцій, а також файл кресленика. Якщо всі дії виконувати у процесі заняття, то це займе надто багато часу. Також не доцільно застосовувати звичайні малюнки в презентаціях, оскільки працюючи безпосередньо в програмі КОМПАС-3D, можливо представляти метод у динаміці і показувати деталь з проєкціями як в аксонометричному, так і двовимірному режимі.

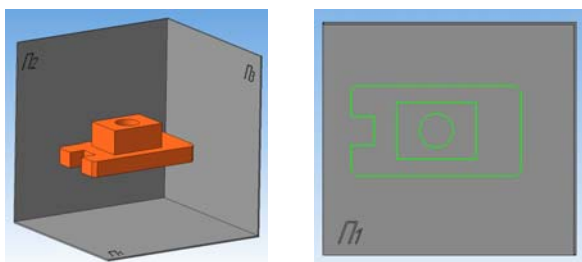


Рис. 6. Деталь у просторовому ескізі (а), горизонтальна проєкція деталі (б)

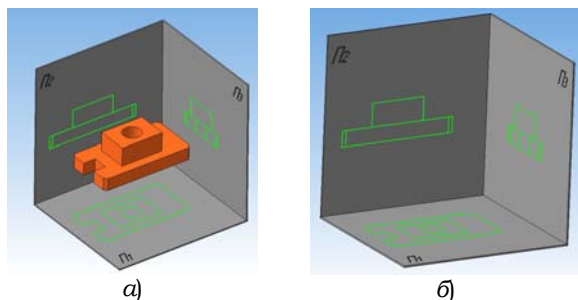


Рис. 7. Модель деталі і її проєкції (а), три проєкції деталі з прихованою деталлю (б)

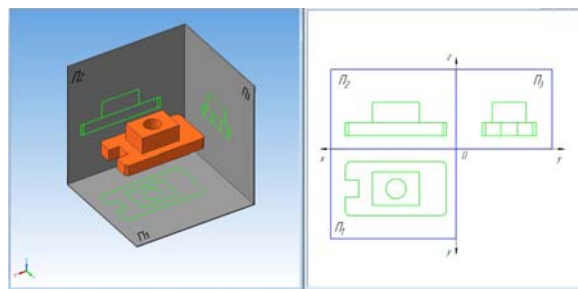


Рис. 8. Тривимірне зображення моделі з проєкціями і кресленик

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Розглянута демонстрація методики проєктування з використанням графічних пакетів дозволяє акцентувати увагу студентів на просторових співвідношеннях у формі та розташуванні об'єктів, характерних особливостях отриманих фігур і ліній на проєкціях; розв'язанні конкретних завдань на формі ліній на поверхні моделей, розташуванні та побудові опорних точок на проєкціях таких ліній. Це сприяє розвитку просторового уявлення та мислення, набуттю вмінь і навичок для подальшого засвоєння спеціальних дисциплін студентами.

#### Список бібліографічних посилань

1. Брыкова А.В. Профессионально направленное обучение начертательной геометрии как способ формирования графической культуры студентов технического вуза. *Сибирский педагогический журнал*, 2011. №6. С. 48–54.
2. Русинова А.П. Развитие пространственного мышления у студентов в начале изучения курса «Начертательная геометрия». *Молодой ученый*, 2012. №3(38). С. 391–394. URL: <https://moluch.ru/archive/38/4430/>
3. Русинова, А.П. Пространственное мышление студентов при изучении начертательной геометрии. *Молодой ученый*, 2010. №11(22). С. 144–148. URL: <https://moluch.ru/archive/22/2302/>
4. Гевко І., Бочар І. Діагностика показників розвитку просторового мислення. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 2007. №8. С. 206–212.
5. Гедзик А.М. Дидактичні основи структури та змісту креслення в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання креслення». Київ, 2006. 18 с.
6. Юсупова М.Ф. Методика відбору задач з нарисної геометрії для розвитку просторової уяви. *Молодь і ринок*, 2011. №1(72). С. 24–27.
7. Бабанский Ю.К. Педагогика. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 2004. 479 с.
8. Сметанкін С.О., Чепок Р.В. Формування просторового мислення студентів як одне із завдань викладача з дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка». *Інноваційні технології у виробництві та підготовці фахівців технологічної, професійної освіти та сфери обслуговування*. Херсон: Айлант, 2015. С. 186–190.
9. Дубініна О.М., Таранська О.Л. Розвиток просторового мислення засобами геометрії в контексті інформатизації сфери професійної освіти. *Молодий вчений*, 2014. № 7(10). С. 160–163.
10. Аббасов И. Компьютерное моделирование в промышленном дизайне. М.: ДМК Пресс, 2013. 92 с.
11. Горр Г.В., Щегина Е.К. Компьютерная визуализация геометрических объектов в преподавании геометрии и механики. *Дидактика математики: проблемы и исследования: междунар. сб. науч. работ*, 2010. Вып. 34. С. 34–38.

12. Симан С.М. Комп'ютерна графіка як засіб унаочнення на уроках геометрії. *Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. зб. наук. робіт*, 2007. №28. С. 149–153.
- References**
1. Brykova, L.V. (2011). Professionally directed training of descriptive geometry as a way of formation of graphic culture of students of technical high school. *Siberian Pedagogical Journal*, 6: 48–54 [in Rus.].
  2. Rusinova, L.P. (2012). Development of spatial thinking in students at the beginning of the course «Descriptive Geometry». *Young scientist*, 3(38): 391–394. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/38/4430/> [in Rus.].
  3. Rusinova, L.P. (2010). Spatial thinking of students in the study of descriptive geometry. *Young scientist*, 11(22): 144–148. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/22/2302/> [in Rus.].
  4. Gevko, I., Bochar, I. (2007). Diagnosis of indicators of spatial thinking. *Proceedings. Series: Pedagogy*, 8: 206–212 [in Ukr.].
  5. Gedzyk, A.M. (2006). Didactic bases of structure and content of drawing in secondary school (Abstract of Ph.D in Pedagogy). Kyiv. 18 p. [in Ukr.].
  6. Yusupova, M.F. (2011). Methods of selection of problems in descriptive geometry for the development of spatial imagination. *Youth and the market*, 1(72): 24–27 [in Ukr.].
  7. Babansky, Yu.K. Pedagogy. 2nd edition, supplm. and revis. Moscow: Enlightenment, 2004. 479 p. [in Rus.].
  8. Smetankin, S.O., Chepok, R.V. (2015). Formation of spatial thinking of students as one of the tasks of the teacher in the discipline «Engineering and Computer Graphics». *Innovative technologies in the production and training of technological, vocational education and service*. Kherson: Ailant Publishing House: 186–190 [in Ukr.].
  9. Dubinina, O.M., Taranska, O.L. (2014). Development of spatial thinking by means of geometry in the context of informatization of the sphere of professional education. *Young Scientist*, 7 (10): 160–163 [in Ukr.].
  10. Abbasov, I. (2013). Computer modeling in industrial design. Moscow: DMK Press: 92 p. [in Rus.].
  11. Gorr, G.V., Shchetinina, E.K. (2010). Computer visualization of geometric objects in the teaching of geometry and mechanics. *Didactics of mathematics: problems and research: international collection of scientific works*, 34: 34–38 [in Rus.].
  12. Siman, S.M. (2007). Computer graphics as a means of visualization in geometry lessons. *Didactics of mathematics: problems and research: international collection of scientific works*, 28: 149–153 [in Rus.].

**KABATSKIY Olexiy**

Associate Professor of Department of Informatics and Engineering Graphics,  
Donbass State Engineering Academy

**KHOROSHAILO Vadim**

Associate Professor of Department of Computerized mechatronic systems, tools and technologies,  
Donbass State Engineering Academy

**KRASOVSKIY Sergiy**

Associate Professor of Department of Informatics and Engineering Graphics,  
Donbass State Engineering Academy

**ZAHREBELNIY Sergiy**

Associate Professor of Department of Informatics and Engineering Graphics,  
Donbass State Engineering Academy

**APPLICATION OF VISUAL AIDS IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE «DESCRIPTIVE GEOMETRY»  
BY STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES**

**Summary.** Introduction. For today the rapid development of technology requires from specialists with higher education of perfect graphic preparation. There is a problem of low initial training of students that began a study initial in graphic preparation of higher school of course «Descriptive geometry». It is known that an about half of getters of education are at low level of preparation, and only less than fourth part - on high. In addition, it should be noted a significant reduction in the total number of credits and the classroom component in the amount of time devoted to studying the disciplines of graphic training, as well as the situational need to switch to a distance or mixed learning system due to a difficult epidemiological situation.

These factors determine the further feasibility and necessity to find and implement in teaching methods and tools that help improve the quality of graphic training of students.

The purpose of the article is to improve the use of teaching aids and methods that contribute to the formation of students' spatial thinking for a more successful mastery of the discipline «Descriptive Geometry».

Results. For demonstration of the features of spatial object projection teacher can effectively use the graphic package of Autodesk 3DS MAX. For visual perception of this mechanism in a package there is a possibility of installation of light sources of parallel rays, establishment of partial transparency of materials, placement of cameras for the best perception of a scene.

The application of the COMPASS-3D program helps the teacher to demonstrate the dynamic projection of complex face models, which forms an idea of the mutual arrangement of flat and spatial geometric objects. An assembly

file is created in which spatial angle models of three planes and an object are added. Next, during the demonstration, the teacher selects the projection plane and sequentially recreates the projection of the model on the plane with further demonstration to the drawing and the model in two-window mode.

Originality. An important role in the study of the course is played by the assimilation by students in the first classes of the principle of obtaining projections on the planes of projections, as well as consideration of the projection of complex face models. At the same time the idea of mutual arrangement of flat and spatial geometrical objects, their sites in space is formed. To demonstrate the design features, it is advisable for the teacher to use the graphics packages Autodesk 3DS MAX and KOMPAS-3D.

Conclusion. The considered demonstration of a technique of projection with use of graphic packages allows to accentuate students' attention on spatial relations in the form and arrangement of objects, characteristic features of the received figures and lines on projections, to accentuate attention at the decision of concrete problems on the form of lines on a model surface. these lines. This promotes the development of students during the training of spatial representation and thinking, the acquisition of skills and abilities for further mastering of special disciplines.

**Keywords:** preparation; improvement; spatial thinking; descriptive geometry; projection; teaching aids; graphic packages.

Одержано редакцію 18.04.2021  
Прийнято до публікації 06.05.2021

**ЗМІСТ****ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

<b>САЯПІНА Світлана Анатоліївна, КОРКІШКО Олена Геннадіївна, КОРКІШКО Артем Володимирович, СМОЛЯР Єлизавета Дмитрівна</b> АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ – ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	5
<b>ТИМОШЕНКО Юрій Васильович, ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна</b> РІВНІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ: ВІД ТЕХНІКИ І ТЕХНОЛОГІЇ ДО МИСТЕЦТВА І ТВОРЧОСТІ .....	10
<b>VOVK Olena</b> ENHANCING LISTENING COMPREHENSION COMPETENCE: THEORETICAL PREMISES AND PROCEDURE .....	16
<b>ИМАНОВА Севда Рафик гызы</b> МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: РОЛЬ СМИ В ПОВЫШЕНИИ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	25
<b>ЛЕВИЦЬКА Лілія Анатоліївна</b> РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ .....	31
<b>BILOUS Tamara, PERISHKO Iryna, VOLKOVSKA Iryna</b> EFFECTIVE TYPES OF ACTIVITIES FOR DEVELOPING CULTURAL AWARENESS IN LEARNERS IN ELT CLASSROOM .....	36
<b>KULISH Iryna, NEKOZ Iryna, KOROLIUK Halyna</b> SCAFFOLDING STRATEGIES AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY IN TEACHING ESP .....	42
<b>КУЗІВ Марія Зіновіївна, ЮРЧИШИН Тетяна Василівна, ПОЛИГАЧ Ірина Осипівна</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	48
<b>BROVARSKA Ilona</b> TEACHING ENGLISH COMMUNICATION TO ADULT LEARNERS.....	54
<b>ЗАДІЛЬСЬКА Галина Миколаївна</b> ПОЗАКЛАСНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З БАЗОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	61
<b>КРАСОВСЬКА Олена Михайлівна, БОТЬ Людмила Петрівна</b> ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ НАУКОВОГО СТИЛЮ .....	67
<b>ФУЧИЛА Олена Миколаївна</b> СОЦІАЛЬНИЙ ВИМІР У ВИЩІЙ ОСВІТІ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА СУЧАСНОГО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ .....	74
<b>ІВАНЧЕНКО Людмила Іванівна, БЛИК Олександр Анатолійович</b> ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ЧДТУ) .....	79

<b>МЕДВІДЬ Михайло Михайлович, ЛИСИЧКИНА Ірина Олексіївна, ЛІСОВЕНКО Денис Валентинович, ЛЮТИЙ Володимир Миколайович, НІКОНЕНКО Олег Вікторович</b>	
МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....	85
<b>КАРГАНОВА Наталя Юріївна</b>	
СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРІЇ «ЛІДЕР»: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ (VII до н. е. – XVIII ст.) .....	92
<b>РЕЗНІК Світлана Миколаївна</b>	
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ У ВИКЛАДАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....	100
<b>АПШАЙ Федір Васильович</b>	
РОЗВИТОК ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО» .....	105
<b>СВИЩ Лілія Осипівна</b>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	111
<b>NAZAROVA Gunay Muslim</b>	
THE ECO-HUMANIST WORLDVIEW AS A PARADIGM OF EDUCATION .....	118
<b>ЄВСОВИЧ Роман Володимирович</b>	
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ҐЕНЕЗИ ГУМАНІЗАЦІЇ І ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	125
<b>ГАЛАЙКО Юлія Анатоліївна</b>	
ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	130
<b>МЕЛЬНИК Тарас Андрійович</b>	
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНОГО SMART-СЕРЕДОВИЩА В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН .....	136
<b>ГУРАЛЬ Інеса Михайлівна, СМОЛОВИК Ліана Романівна</b>	
СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ОНЛАЙН-ОСВІТИ: УРОКИ ПАНДЕМІЇ COVID-19 .....	143
<b>ДОШКІЛЬНА ОСВІТА</b>	
<b>ЛІСНЕВСЬКА Наталія Валентинівна</b>	
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПІД ЧАС СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	150
<b>ПОЧАТКОВА ОСВІТА</b>	
<b>ЯЦИНА Світлана Миколаївна</b>	
РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНИХ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	155
<b>СЕРЕДНЯ ОСВІТА</b> (за предметними спеціальностями)	
<b>МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович, МКРТЧЯН Араксія Тиграновна, АКОПЯН Светлана Рубеновна</b>	
ПРИЧИНИ УДИВЛЕННЯ В ПРОЦЕСЕ ОБУЧЕННЯ МАТЕМАТИКЕ .....	161

**КОРОСТЕЛЬОВА Євгенія Юріївна**

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ  
З ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПРИРОДНИЧОЇ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ  
У ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ФІЗИКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ..... 168

**HAJIZADA Gunay Talib**

THE EFFECT OF NEURO LINGUISTIC PROGRAMMING ON LEARNERS'  
INTRINSIC MOTIVATION IN THE EFL CLASSROOM..... 176

**ДОМУСЧИ Світлана Василівна, ТРИГУБ Валентина Іванівна**

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ ТА У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС..... 182

**ШКУРОПАТ Анастасія Вікторівна, ГОЛОВЧЕНКО Ігор Валентинович,  
ЮРІНА Юлія Миколаївна**

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ  
ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я У ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 188

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА  
(за спеціалізаціями)****ТІТОВА Олена Анатоліївна, ПАЛЯНИЧКА Надія Олександрівна**

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ..... 194

**КЛЮЧКА Світлана Іванівна, СТАРОВОЙТЕНКО Наталія Василівна,  
ЧЕМЕРИС Інгріда Альгімантівна**

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ГУРТОК ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗКРИТТЯ  
НАУКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ  
«ЛІСОВЕ ГОСПОДАРСТВО»..... 200

**RADZIEVSKA Iryna**

ENHANCING PROFESSIONAL READINESS FOR PROFESSIONAL EDUCATION  
AMONG GRADUATES IN SPECIALITY 223 NURSING: THEORETICAL  
PRINCIPLES AND THEIR PRACTICAL IMPLEMENTATION ..... 205

**КАБАЦЬКИЙ Олексій Володимирович, ХОРОШАЙЛО Вадим Вікторович.****КРАСОВСЬКИЙ Сергій Савелович, ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ Сергій Леонідович**

ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ  
«НАРИСНА ГЕОМЕТРИЯ» СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ..... 214

**ЗМІСТ** ..... 220

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

Редколегія просить при оформленні статей НЕУХИЛЬНО дотримуватися таких норм:

- 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 україно- чи російськомовному тексті слід вживатися тільки парні лапки « та », а в іншомовному тексті – непарні: " і " (або “ і ”);
- 5) ініціали авторів у тексті мають подаватися перед прізвищем, а в бібліографічному описі – після прізвища;
- 6) ініціали мають відділятися від прізвища нерозривним пропуском (одночасне натискання CTRL+SHIFT+Пропуск);
- 7) 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!
- 8) Вирівнювання «по центру» заголовків та окремих слів має робитися БЕЗ абзацного відступу рядка;
- 9) усі списки в тексті (нумеровані і марковані) мають формуватися з відступом першого рядка і тільки так;
- 10) для маркування списків НЕ ВЖИВАТИ дефіс (-) або «кружечки» (•);
- 11) елементи у **Ключових словах** і в **Keywords** мають відділятися один від одного крапкою з комою (;), а НЕ КОМОЮ (,);
- 12) 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**);
- 13) список бібліографічних посилань слід формувати НЕ В АЛФАВІТНОМУ ПОРЯДКУ, а в порядку згадування джерел у тексті;
- 14) при оформленні References українські і російські назви джерел слід перекладати англійською, а НЕ ВДАВАТИСЯ до їх транслітерації;
- 15) 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;
- 16) у списку бібліографічних посилань НЕ МАЮТЬ вказуватися навчальні посібники і підручники (за виключенням методичних статей оглядового чи компаративного характеру).
- 17) в описі джерел зі списку бібліографічних посилань дотримуватися виключно норм бібліографічного стандарту **ДСТУ 8302:2015**, зразки застосування якого обласні бібліотеки викладають на власних сайтах;
- 18) опис джерел у References має відповідати нормам бібліографічного стандарту **APA** (American Psychological Association), візуалізовані приклади застосування якого можна знайти у презентації (<https://www.slideshare.net/naukmalibrary/ss-70260091>).
- 19) в анотації для опису основних положень статті використовувати шаблонні речення «Проаналізовано ...», «Досліджено ...», «Схарактеризовано ...», «Виокремлено ...», «Обґрунтовано ...», «Доведено ...» тощо;
- 20) структура авторського резюме (Abstract або Summary) має містити: Introduction, Purpose, Methods, Results, Originality, Conclusion;
- 21) не використовувати Abstract/Summary, зроблений перекладачем Google Translate.



**ВІСНИК**  
**ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО**  
**УНІВЕРСИТЕТУ**  
**імені Богдана Хмельницького**

**Серія Педагогічні науки**  
**№ 2. 2021**

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 28.05.2021  
Формат 60×84/16. Папір книжковий.  
Гарнітура Bookman Old Style  
Ум. друк. арк. 26,0. 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