

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2023-3

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

Серія  
Педагогічні науки

**Випуск**  
**3.2023**

Черкаси – 2023

**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 **№ 3.2023** 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 № 1 від 31 серпня 2023 р.).

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

**Редакційна колегія серії:**

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

**Члени редколегії:** Бондар І.І., проф., Народн. художник України; Вовк О.І., д. пед. н., проф.; Десятов Т.М., д. пед. н., проф. Коломієць О.Г., д. філол. н., доц.; Кукуленко-Лукьянець І.В., д. психол. н., доц.; Ніколаєвська І.О., д. пед. н., доц.; Сердюк З.О., к. пед. н., доц.; Симоненко Т.В., д. пед. н., проф.; Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.; Шпак В.П., д. пед. н., проф.; Авишеньок 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 (Георгієва) 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 Седльце, Республіка Польща); Клявіна А., д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); Кондрашов О., д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); Малафійк І.В., д. пед. н., проф. (Рівненський держ. гуманіт. ун-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»); Парчевски Р., д.ф. (інж), (Військовий технолог. ун-т у Варшаві, Польща); 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.; Завгородня Л.В., к. філолог. н., доц.;

Дерев'яно Д.В., д. ф. (пед.).

**Адреса редакційної колегії:**

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,  
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,  
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 10.31651/2524-2660-2023-3

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

Series  
Pedagogical Sciences

**Issue**  
**3.2023**

Cherkasy – 2023

**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 **#3.2023** 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 # 1, August 31, 2023).

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

**Editorial Board of the Series:**

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

**Members of the Editorial Board:** prof. *Bondar I.*, People's artist of Ukraine; prof. *Vovk O.*, DrPedSc.; prof. *Desyatov T.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kolomiets O.*, DrPhilosSc.; assoc. prof. *Kukulenko-Lukyanets I.*, DrPsychSc.; assoc. prof. *Nikolayesku I.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Serdiuk Z.*, CPedSc; prof. *Symonenko T.*, DrPedSc.; prof. *Tarasenkova N.*, DrPedSc.; prof. *Shpak V.*, DrPedSc.; prof. *Avshenyuk N.*, DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. *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. *Dobreva (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. *Malafik 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"); *Parczewski R.*, PhDEng (Military University of Technology in Warsaw, Poland); assoc. prof. *Perig A.*, CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. *Ponomarenko T.*, DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv 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.; assoc. prof. *Zavhorodnya L.*, CPhilolSc;  
*Derevianko D.*, PhDPed.


**Address of the Editorial Board:**

18000, Cherkasy, Shevchenko boulevard, 81,  
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy  
Department of Pedagogical Sciences, Educational and Sociocultural Management.  
Website: <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

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-5-10>

 <https://orcid.org/0000-0002-2008-1122>

### **СЕРГІЙЧУК Олена Миколаївна**

кандидатка історичних наук, доцентка,  
доцентка катедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі  
*e-mail: serghichukolena@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0001-6972-6350>

### **ТКАЧЕНКО Лариса Василівна**

кандидатка філологічних наук, доцентка,  
доцентка катедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі  
*e-mail: larisa\_tkachenko\_80@ukr.net*

УДК 378.147:005.336.2-027.561]:001.895(477:4)(045)

## **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

*Розглянуто інноваційні підходи до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти в умовах євроінтеграційних процесів. Уточнено поняття «інноваційний підхід» і визначено певні завдання: впровадження в освітній процес інформаційно-комп'ютерних технологій; впровадження в освітній процес інноваційних форм і методів; застосування нових організаційно-методичних заходів; впровадження в освітній процес системи адекватного оцінювання результатів сформованості професійних знань, вмінь.*

*Визначено і охарактеризовано впровадження в освітній процес інноваційних підходів в якості технологічного підходу, що передбачає застосування освітніх технологій (комплексу різноманітних форм, методів, способів в освітньому процесі); антропологічного підходу, що передбачає процес саморозвитку і самовиховання майбутнього фахівця; інтегративного підходу, що передбачає інтеграцію сучасних освітніх технологій, методик; інформаційного підходу, що передбачає ефекtywне використання когнітивного потенціалу у здобувачів вищої освіти; суб'єктно-особистісного підходу, що передбачає здатність до самостійної інноваційної діяльності; праксеологічного підходу, що передбачає розвиток особистості студента, пошук вдосконалення практико-орієнтованих технологій і нових способів забезпечення збагачення змісту наукових предметних сфер.*

*Доведено, що впровадження інноваційних підходів до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої школи сприяє виконанню завдань, а саме: забезпечення мотивації до оволодіння професією; актуалізація схильності здобувачів вищої школи до інноваційних форм, методів; організаційні заходи щодо впровадження в освітній процес інноваційних підходів.*

*Узагальнюючи вищезазначене можемо констатувати, що послідовне та цілеспрямоване використання вищезначених інноваційних під-*

*ходів до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти в умовах євроінтеграції сприяє самореалізації, розвитку педагогічного потенціалу, становлення фахівця своєї справи, самоорганізації в педагогічній діяльності, презентації себе як педагога в професійній діяльності.*

**Ключові слова:** *інновація; інноваційний підхід; професійні компетентності; здобувач вищої освіти; євроінтеграційні процеси.*

**Постановка проблеми.** Вхідження України до Європейського Союзу вимагає здійснення фундаментальних напрямків вищої школи таких як: реформування освітньої системи, переорієнтацію її змісту на цілі сталого розвитку, підвищення якості освіти на інноваційній основі, формування цілісної особистості громадянина.

Інноваційні зміни в освітній галузі України передбачають впровадження новаторських ідей, пошук більш досконалих форм, методів навчання, а також потребу у конкурентоспроможних компетентних фахівцях, здатних до професійного самовдосконалення в сучасному суспільстві, що постійно змінюється і трансформується.

Проблема інноваційних підходів до формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти є актуальною, але на даний час недостатньо дослідженою і потребує уваги науковців. Застосування нових методів і комплексних форм організації у закладах вищої школи передбачають успішність освітнього процесу та формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти.

Аналіз змісту та сутності досліджуваного феномену вказує на ряд суперечностей, що

скаались у теорії і практиці освіти здобувачів вищої освіти, а саме:

- між достатньою розробленістю питань формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти та відсутністю систематизованого наукового обґрунтування щодо інноваційних підходів;

- між наявністю в програмних освітніх документах завдань щодо формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти та відсутністю інноваційного методичного супроводу в освітньому процесі;

- між існуючим у практичному досвіді дидактичного матеріалу, спрямованого на формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти та відсутністю застосування міждисциплінарних зв'язків.

Актуальність означеної проблеми, недостатній рівень її наукового розроблення, необхідність розв'язання означених суперечностей вимагає якісно нового теоретичного та методичного забезпечення студентської молоді до оволодіння фахових знань, інноваційних педагогічних досягнень.

В умовах євроінтеграційних процесів науковці приділяють значну увагу різним аспектам формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Базову характеристику професійної компетентності майбутніх фахівців досліджують науковці: В. Бондарь, Н. Бібік, О. Савченко, А. Хомич, І. Шапошникова та інші. Підготовку майбутнього вчителя до впровадження інноваційних педагогічних технологій розкрито у працях І. Богданової, І. Дичківської, О. Комар, О. Пехоти, І. Руснак, С. Сисоєвої, О. Шапран та інші. Формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців розглядають науковці: Н. Бордовська, В. Раєвський, А. Реан, А. Хуторський та інші.

**Мета статті** полягає у визначенні інноваційних підходів до формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти в умовах євроінтеграційних процесів.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань.

1. Уточнити зміст понять «професійна компетентність», «інноваційний підхід».

2. Проаналізувати науково-методичні джерела щодо застосування інноваційних підходів в педагогіці.

3. Визначити інноваційні підходи до формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Євроінтеграція України передбачає низку вимог, що гарантують:

- підвищення освітніх послуг і конкурентоспроможність національної системи освіти у світовому вимірі;

- поширення науково-освітньої співпраці між вітчизняними викладачами, студентами та викладацько-студентським складом європейських вищих закладів;

- підвищення якості вищої освіти та здатності випускників до працевлаштування на світовому ринку праці.

Згідно з пропозиціями та рекомендаціями у державних документах, концептуальними положеннями, сутністю та змістом вищої школи актуальною стратегією державної політики є наступні питання:

- вироблення перспективних орієнтирів розвитку й ефективних практик;

- упровадження освітніх інновацій;

- реформування освітньої системи;

- трансформація освітньої системи в ефективну модель освіти, яка б відповідала міжнародним стандартам.

З цього приводу філософ сучасності В. Кремень зазначає, що «лише інноваційна за своєю сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю» [1, с. 16].

Відзначимо, що поняття «професійна компетентність» науковці розглядають як комплекс умінь суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення професійних завдань.

Погоджуємось з твердженням В. Петрук, що тлумачить професійну компетентність майбутнього фахівця як «готовність особистості мобілізувати власні ресурси, організовані в систему знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, які необхідні для ефективного розв'язання професійних завдань у типових і нестандартних ситуаціях, що становить ціннісне ставлення особистості до цих ситуацій» [2, с. 27].

На думку В. Федіної процес формування професійної компетентності триває протягом усього професійного становлення та поділяється в декілька етапів.

1. *Формування професійних намірів і спрямованості.* Цей етап здійснюється шляхом психологічної та фахової адаптації студентів до майбутньої професії.

2. *Професійна підготовка.* Цей етап здійснюється шляхом оволодіння загальними й спеціальними знаннями та вміннями.

3. *Професіоналізація.* Цей етап здійснюється шляхом набуття професійного менталітету і високоякісного виконання професійної діяльності [3].

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу дефініції «професійна компетентність» С. Гончаренко характеризує професійну компетентність як: властивість фахівця, професійні якості; ставлення до цінностей від знань до вмінь; рівень сформованих знань, вмінь і навичок та їх сукупність; сукупність ключової, базової, спеціальної компетентності; інтегративна якість особистості [4, с. 36].

Доречно підкреслити, що компетентність здобувача вищої освіти розглядаємо як інтегровану здатність, яка становить комплекс знань, навичок, вмінь, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Таким чином, проаналізувавши науково-методичну літературу стверджуємо, що поняття «професійна компетентність здобувача вищої школи» є складним багатоаспектним утворенням, що передбачає інтегральну здатність особистості володіти фаховими знаннями та уміннями, контролювати і аналізувати освітній процес, оцінювати якість знань для досягнення мети, шукати нові шляхи та ефективні методи навчання, впевнено володіти сучасними інноваційними методами й технологіями та впроваджувати їх в освітній процес.

Сучасний освітній простір передбачає нові вимоги до формування професійних компетентностей здобувача вищої освіти як суб'єкта інноваційної діяльності. Тому заклади вищої освіти в галузі педагогічної діяльності потребують використання інноваційних підходів [5, с. 20]. У зв'язку з цим Н. Кошечко зазначає, що «з огляду на актуалізацію ідей гуманістичної педагогіки, пріоритетною стає особистісно-зорієнтована технологія навчання, яка передбачає реалізацію методологічних підходів до освіти, максимальне врахування потреб та інтересів студентів» [6, с. 36].

У контексті вищої освіти термін «інновація» характеризується введенням нового в мету, зміст, методи та форми освітнього процесу, організацію самоосвіти майбутнього фахівця. І. Дичківська розглядає інновацію в педагогіці як «цілеспрямовану зміну, що вносить в освітнє середовище нові стабільні елементи та викликають перехід системи з одного стану в інший» [7, с. 22–23].

Сучасні дослідники розглядають «інноваційність» як здатність індивідуума до нового мислення, до переосмислення й удосконалення існуючого, як сучасну характеристику особистості та суспільства загалом.

Термін «підхід» тлумачиться науковцями як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-небудь, що-небудь, ставлення до кого-небудь, чого-

небудь» [8]. В нашому дослідженні «підхід» розглядається як певна ідея, концепція освітнього процесу.

Отже, *інноваційний підхід* у підготовці здобувачів вищої освіти розуміємо як новий єдиний змістовий комплекс принципів, методів, що використовуються в освітньому процесі.

Інноваційні підходи у підготовці здобувачів вищої освіти передбачають використання в освітньому процесі нові методики викладання, нові форми організації занять, а також нові програми, орієнтовані на зміну вимог до якості освіти:

- 1) застосовуються у дистанційній освіті;
- 2) використовуються у створенні мережевих структур;
- 3) використовуються у створенні інтегрованих міжпредметних курсів з навчання здобувачів вищої освіти.

З огляду на вищевикладене, можемо окреслити певні завдання щодо застосування інноваційних підходів до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти, а саме:

- 1) впровадження в освітній процес інформаційно-комп'ютерних технологій;
- 2) впровадження в освітній процес інноваційних форм і методів;
- 3) застосування організаційно-методичних заходів з метою формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти;
- 4) впровадження в освітній процес системи адекватного оцінювання результатів сформованості професійних знань, вмінь.

У вирішенні певних завдань пропонуємо впровадження інноваційних підходів до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти в якості технологічного, антропологічного, інтегративного, інформаційного, суб'єктно-особистісного, праксеологічного підходів.

Використання *технологічного підходу* до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти розглядаємо як застосування освітніх технологій (комплексу різноманітних форм, методів, способів в освітньому процесі). Технологічний підхід у методичній підготовці майбутніх фахівців розкрито у дисертаційних дослідженнях В. Заболотного, Іваницького, В. Шарко та інших. Науковці враховують оволодіння «високими педагогічними технологіями» і впровадження означеного підходу до формування професійних компетентностей оптимальним, що є «загально-пріоритетною потребою кожного фахівця, яка визначає напрями опанування ними професійних знань, умінь і навичок, котрі в подальшому враховуються при оцінках його професійних якостей» [9, с. 72]. Впровадження тех-

нологічного підходу до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти містить мету, функції, засоби, принципи, етапи, очікуваний результат. Цей підхід уможливає мету постійного оновлення та підвищення якості формування професійних компетентностей. Технологічний підхід сприяє вдосконаленню технології стандартизації змісту професійної освіти з урахуванням компетентнісного підходу.

Використання *антропологічного підходу* в освітній процес до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої школи передбачає процес саморозвитку майбутнього фахівця, який орієнтується на принципах: відповідності, культуровідповідності, соціовідповідності, амбівалентності, принцип гуманізму. Методологічні проблеми організації та опис когнітивної і соціальної характеристики антропології висвітлено в наукових працях В. Андрущенка, С. Довгого, С. Клепка, В. Кохановського, В. Краєвського, В. Литвина, Б. Малицького та інших. Антропологічний підхід стає інноваційним підходом у формуванні здобувача вищої освіти як особистості: її гармонійний розвиток і саморозвиток, розвиток психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості на різних напрямках модернізації освіти в умовах євроінтеграційних процесів. Впровадження означеного підходу в освітній процес обумовлений певними вимогами, а саме:

- усвідомленість науково-освітніх завдань, що спрямовані на гармонійний розвиток і саморозвиток особистості;
- антропологічна зумовленість загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах;
- поширення контексту науково-предметного, процесуального, аксіологічного, особистісного компонентів освіти;
- створення освітніх умов;
- впровадження інноваційних форм організації освітнього процесу;
- сформованість освітнього мислення здобувачів вищої освіти.

Застосування *інтегративного підходу* в освітньому процесі до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти базується на інтеграції сучасних освітніх технологій, методик, яка характеризується комплексністю, узагальненістю змісту шляхом взаємовпливу, взаємопроникнення і взаємозв'язку різних дисциплін. Істотний науковий внесок у розроблення теоретико-методологічних основ інтегративного підходу в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти досліджували О. Антонова, Н. Божко, Т. Бубряк, І. Гузій, А. Коломієць, М. Опачко, Н. Подопрі-

гора, З. Хитра та інші. Цей підхід охоплює всі елементи освітнього процесу і сприяє ефективному формуванню професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Т. Бубряк підкреслює, що «тлумачення поняття «інтегративний підхід» у психолого-педагогічній літературі виступає наукоморфними синонімами слів «поєднання», «єдність», «комбінація», «сума» явищ та процесів, які відбуваються в одному контексті. Таке застосування змістовного терміна розмиває суть і структуру поняття» [10, с. 55].

Досліджуючи впровадження інтегративного підходу в освітній процес майбутніх фахівців Н. Божко стверджує, що: «зміст професійної освіти отримує більш широке в порівнянні з традиційним тлумаченням значення: воно об'єднує в собі весь набір різноякісних знань, умінь і навичок, якостей і властивостей, необхідних не тільки для виконання спеціальних функцій, але і для здійснення життєдіяльності людини. В результаті відбувається цілісний розвиток людини, вдосконалення всього його наявного і придбаного потенціалу» [11, с. 84]. Отже, у результаті реалізації інтегративного підходу в освітньому процесі у здобувачів вищої освіти утворюється єдине освітнє середовище до формування професійних компетентностей, де відкриваються великі можливості для взаємопереходу, взаємодоповнення і взаємотрансформації.

Досліджуючи інноваційні підходи до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти пропонуємо використання *інформаційного підходу*. Питання інформаційного підходу зустрічаються в працях М. Зубка, Р. Калюжного, Ю. Максименка, В. Пилипчука, В. Цимбалока, О. Барановського та інших дослідників. Л. Петренко визначає цей підхід як «сукупність методів наукового пізнання, принципів, умов, які відображають інформаційний аспект дійсності, забезпечується інформатикою та реалізується у процесі інформаційно-аналітичної діяльності» [12, с. 154]. Означений підхід до формування професійних компетентностей означає ефективно використання когнітивного потенціалу у здобувачів вищої освіти, що презентується як сукупність процесів пошуку, збирання, зберігання, отримання, аналітико-синтетичної переробки та розповсюдження інформації, що використовується для створення освітніх стандартів. Вагомим підґрунтям інформаційного підходу становить принцип інформаційності, тобто: інформація є універсальною, фундаментальною категорією в освітньому процесі. Впровадження інформаційного підходу в освітній процес розглядаємо як



ефективне використання пізнавального матеріалу, необхідного для формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Іншим інноваційним підходом до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти визначено *суб'єктно-особистісний підхід*, який забезпечує здатність до самостійної інноваційної діяльності. Впровадження в освітній процес суб'єктно-особистісного підходу навчальних закладів висвітлено в працях І. Бега, А. Головка, Т. Дорошенко, О. Дубасенюк, К. Завалко, В. Рибалки, О. Худенко та інших науковців.

Реалізація такого підходу потребує розроблення комплексної програми інноваційного розвитку, яка забезпечуватиме розвиток особистості як суб'єкта інноваційної діяльності. Це дає підстави стверджувати, що ефективність використання означеного підходу впливає на розвиток особистісних якостей, а значить засвоєння професійних знань [13, с. 80–90]. Отже, впровадження суб'єктно-особистісного підходу в освітній процес передбачає вивчення навчального матеріалу, що дозволяє зводити особистісний досвід студентів у відповідність до змісту освіти.

Наступним інноваційним підходом до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти виступає *праксеологічний підхід*, що спрямований на вивчення людської діяльності з позицій оптимальності її здійснення. Праксеологічний підхід у педагогіці досліджуються у розвідках І. Колесникової, Е. Тітової, А. Вербицького, О. Ларіонової та інших.

Вагомим підґрунтям означеного підходу є категорії цінності та змісту, якості, норми, цілі, дії, процедури, результату та продукту, корекції діяльності. В.Полищук стверджує, що «праксеологічний підхід дає змогу виявити ефективні способи орієнтації й удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців на забезпечення їх успішності в майбутній професійній діяльності; встановити зв'язок професійної підготовки фахівців з ефектами їх практичної професійної успішності; фіксувати й інтерпретувати праксеологічно значущі ефекти професійної підготовки» [14, с. 149]. Отже, застосування праксеологічного підходу до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти має вагомий потенціал у розв'язанні проблеми організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, і це проявляється як у розвитку особистості студента, так і в пошуку вдосконалення практико орієнтованих технологій і нових способів забезпечення збагачення змісту наукових предметних сфер.

Таким чином, впровадження інноваційних підходів до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої школи передбачає вищий ступінь педагогічної освіти, який передбачає виконання певних завдань, як от:

1) забезпечення мотивації до оволодіння професією;

2) актуалізація схильності здобувачів вищої школи до інноваційних форм, методів;

3) організаційні заходи щодо впровадження в освітній процес інноваційних підходів.

**Висновки і перспектив подальших досліджень.** Узагальнюючи вищезазначене можемо констатувати, що послідовне та цілеспрямоване використання вищезазначених інноваційних підходів до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти в умовах євроінтеграції сприяє самореалізації, розвитку педагогічного потенціалу, становлення фахівця своєї справи, самоорганізації в педагогічній діяльності, презентації себе як педагога в професійній діяльності.

#### Список бібліографічних посилань

1. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін. *Філософія освіти*, 2008. №1–2. С. 15–21.
2. Петрук В. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 274 с.
3. Федіна В. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-східнознавців: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2009. 252 с.
4. Гончаренко С. Професійна компетентність фахівця вищої школи: історія понять ХХІ ст. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 2018. Вип. 155. С. 33–37.
5. Дем'яненко Н. Інноваційні трансформації освітнього простору педагогічного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 2015. Вип. 130. С. 20–25.
6. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Педагогіка*, 2015. №1(1). С. 35–38.
7. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: підручник, 2-ге вид., допов. Київ, Академвидав. 2012. 352 с.
8. Підхід. *Глумачний словник онлайн*. URL: <http://sum.in.ua/s/pidkhid> (дата звернення 20.07.2023).
9. Андрущенко В., Олексенко В. Високі педагогічні технології. *Вища освіта України*, 2007. №2. С. 70–76.
10. Бубряк Т. Інтегративний підхід у проектуванні професійної життєдіяльності особистості. *Актуальні проблеми психології*, 2014. Т. 7. Вип. 36. С. 51–58.
11. Божко Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. *Молодь і ринок*, 2018. № 7(162). С. 84–89.
12. Петренко А. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 409 с.

13. Рибалка В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді. *Психологія особистісно-орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді*: наук.-метод. посіб. Київ; Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. С. 80–90.
14. Поліщук В. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота*, 2014. Вип. 32. С. 148–150.

#### References

1. Kremen, V. (2008). Education in the context of modern socio-cultural changes. *Philosophy of education*, 1-2: 15–21 [in Ukr.].
2. Petruk, V. (2008). Theoretical and methodological principles of formation of basis professional competences for future specialists of technical specializations: Extended thesis of Doctor's dissertation in Pedagogy. Kyiv. 274 p. [in Ukr.].
3. Fedina, V. (2011). Formation of professional competence in future specialists in the Eastern field. Extended thesis of PhD dissertation in Pedagogy. Lviv [in Ukr.].
4. Honcharenko, S. (2018). Professional competence of a specialist of a higher school: history of concepts of the 21st century. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University named after T. G. Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences*, 155: 33–37. [in Ukr.].
5. Demyanenko, N. (2015). Innovative transformations of the educational space of the pedagogical university. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, 130: 20–25 [in Ukr.].
6. Koshechko, N. (2015). Innovative educational technologies of learning and teaching in higher education. *Pedagogy*, 1(1): 35–38 [in Ukr.].
7. Dychkivska, I. (2012). Innovative pedagogical technologies: textbook, 2nd ed., suppl. Kyiv: Akademydav. 352 p. [in Ukr.].
8. Approach. *Interpretive dictionary online*. Retrieved 07/20/2023, from <http://sum.in.ua/s/pidkhdid> [in Ukr.].
9. Andrushchenko, V., Oleksenko, V. (2007). High pedagogical technologies. *Higher education of Ukraine*, 2: 70–76 [in Ukr.].
10. Bubryak, T. (2014). Integrative approach in the design of professional life activities of the personality. *Actual problems of psychology*, 7(36): 51–58 [in Ukr.].
11. Bozhko, N. (2018). Integrative approach to learning in the context of reforming the education system of Ukraine. *Youth and the market*, 7(162): 84–89 [in Ukr.].
12. Petrenko, L. (2014). Theory and method of development of informational and analytical competence of managers of vocational and technical educational institutions: Extended thesis of Doctor's dissertation in Pedagogy. Kyiv. 409 p. [in Ukr.].
13. Rybalka, V. (2002). Personal approach as a psychological-pedagogical principle of organization of profile and professional training of students. In *Psychology of personally oriented professional training of students*: Science and method manual. Kyiv, Ternopil: Textbooks and manuals. (PP. 80–90) [in Ukr.].
14. Polishchuk, V. (2014). The praxeological approach as an innovative basis for improving the professional training of future social workers. *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Pedagogy, social work*, 32: 148–150 [in Ukr.].

#### SERHIICHUK Olena

PhD in History, Associate professor, Associate professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School,  
University of Hryhorii Skovoroda in Pereiaslav

#### TKACHENKO Larisa

PhD in Philology, Associate professor, Associate professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School,  
University of Hryhorii Skovoroda in Pereiaslav

### INNOVATIVE APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION ACQUIRES IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

**Summary.** The article examines innovative approaches to the formation of professional competences among students of higher education in the context of European integration processes. The concept of "innovative approach" has been clarified and certain tasks have been defined: the introduction of information and computer technologies into the educational process; introduction of innovative forms and methods into the educational process; application of new organizational and methodical measures; introduction into the educational process of a system of adequate evaluation of the results of the formation of professional knowledge and skills.

The introduction of innovative approaches into the educational process as a technological approach, which involves the use of educational technologies (a complex of various forms, methods, methods in the educational process) is defined and characterized; anthropological approach, which involves the process of self-development and self-education of the future specialist; integrative approach, which provides integration of modern educational technologies, methods; an informational approach, which involves the effective use of cognitive potential of students of higher education; the subject-personal approach, which implies the ability for independent innovative activity; the praxeological approach, which involves


the development of the student's personality, the search for the improvement of practice-oriented technologies and new ways of ensuring the enrichment of the content of scientific subject areas.


It is proved that the implementation of innovative approaches to the formation of professional competences among graduates of higher education contributes to the fulfillment of tasks, namely: providing motivation to master the profession; actualization of the propensity of higher school graduates to innovative forms and methods; organizational measures to introduce innovative approaches into the educational process.

Summarizing the above, we can state that the consistent and purposeful use of the above-mentioned innovative approaches to the formation of professional competences among students of higher education in the conditions of European integration contributes to self-realization, development of pedagogical potential, becoming a specialist in their field, self-organization in pedagogical activities, presentation of oneself as a teacher in professional activities.

**Keywords:** innovation; innovative approach; professional competences; higher education applicant; European integration processes.

Одержано редакцією 21.07.2023  
Прийнято до публікації 06.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-11-16>

 <https://orcid.org/0000-0002-4225-0310>

**МАРИНОВСЬКА Оксана Яківна**

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри менеджменту та освітніх інновацій,  
Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
e-mail: om.ippo@gmail.com

УДК 37.091:001.895(045)

### **БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ**

У статті схарактеризовано зміни до Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти в аспекті використання базових понять педагогічної інноватики, зокрема, подано авторське визначення поняття «освітня інновація»; розкрито спільні та відмінні риси роботи експериментальних закладів освіти, на базі яких проводить педагогічний експеримент / реалізується інноваційний освітній проект; обґрунтовано доцільність введення понять «автор ініціативи», «авторська освітня система», «авторський заклад освіти», що виступають похідними від базового поняття в ієрархії терміносистеми інноватики.

**Ключові слова:** освітня інновація; інноваційна діяльність; педагогічний експеримент; інноваційний освітній проект; експериментальний заклад освіти; авторський заклад освіти.

Актуальність порушеної проблеми полягає в потребі розкрити зміст базових понять педагогічної інноватики в умовах імплементації нових нормативно-правових документів, а саме: Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти від 07.07.2023 р. № 1155/40211. Погоджуємося з думкою про те, що «базовим, системоутворювальним поняттям у терміносистемі інноватики виступає категорія «інновація»; <...> інші поняття («інноваційний процес», «інноваційна діяльність», «інноваційна система» і т.п.) виступають як похідні по відношенню до цієї категорії, яка надає їм нових змістових значень; поняття «інновація» визначає ієрархічність, упорядкованість понятійного поля інноватики, суттєвість зв'язків між його складовими. Разом з тим на сьогодні не існує універсального, визнаного й прийнятого всіма дослідниками визначення поняття «інновація» [1].

Відомо, що «немає нічого більш постійного, ніж зміни...». Вони приводять до зрушень / оновлення, зокрема, у сфері освіти. Адже освіта – відкрита соціокультурна система, тож фіксуємо ці зміни як процес і результат парадигмальних зрушень у науці. Педагогічна інноватика – наука про інноваційні процеси в системі освіти. Відомі такі закони *перебігу інноваційних процесів*: закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища, закон фінальної реалізації іннова-

ційного процесу, закон *стереотипізації* педагогічних інновацій, закон *циклічної повторюваності* (повернення) педагогічних інновацій. Вони *потрібні для розуміння логіки й динаміки розвитку інноваційних процесів в освіті*.

Аналіз останніх публікацій і досліджень є підставою щодо висновку про наявність різних наукових концепцій і підходів щодо розвитку терміносистеми педагогічної інноватики, зокрема, тлумачення поняття «інновація» та його похідних. Наукові розвідки вчених розкривають теоретико-методологічні аспекти інноваційної діяльності в освіті, а саме: щодо розроблення та використання педагогічних інновацій в освітньому процесі (І. Бех, А. Буркова, О. Будник, І. Гавриш, І. Дичківська, В. Ільченко, А. Канішевська, О. Кіян, С. Мартиненко, Г. Назаренко, В. Паламарчук, О. Пехота, Т. Пушкарьова та ін.), підготовки вчителів та керівників закладів освіти до інноваційної діяльності (Н. Клокар, О. Козлова, Т. Сорочан та ін.), створення інноваційного освітнього середовища (А. Ващенко, Т. Бережна та ін.), організації і проведення експериментальної роботи (Ю. Завалевський, С. Кириленко та ін.), управління інноваційними процесами в закладі освіти (А. Даниленко, Г. Єльнікова, А. Калініна, І. Коновальчук, М. Мармаза, Д. Пузіков, Г. Щекатунова та ін.) тощо. Однак спеціального дослідження щодо аналізу й тлумачення нормативно заданого змісту використання базових понять інноватики не проводилося, зокрема, в прикладному аспекті імплементації чинного Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в освітній галузі.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити внесені зміни до порядку здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти в аспекті використання базових понять педагогічної інноватики.

Виклад основного матеріалу подаємо за логікою розгортання понятійного поля інноватики трьома змістовими блоками.

По-перше, аналіз наукових педагогічних досліджень [2, с. 48–61] дає підстави зробити висновок про доцільність розмежування понять «новація», «нововведення»,

«інновація», що їх використовують іноді як синоніми.

Спільним, що об'єднує дослідників у розумінні суті цих понять, є концепти:

– *цілеспрямованої зміни* (зміна, що вносить нові елементи, новизну);

– *процесу і результату* (процес – цілеспрямованої зміни; результат – нова якість, спричинена зміною);

– *нового, новизни* (змістово-результативна складова цілеспрямованої зміни; вплив на процес і результат відбито у класифікаційних характеристиках через масштаби, ступінь, рівень змін тощо).

*Відмінності* стосуються співвідношення понять, що обумовлено наявністю різних наукових концепцій.

На основі аналізу джерельної бази виокремлено такі диспозиційні пари «нововведення / інновація», «новація / інновація», що їх характеризує *поліфункціональна спорідненість*: а) що є родовим поняттям – нововведення чи інновація? Одні вчені обстоюють думку про те, що нововведення, бо поняття ширше за змістом, а інші доводять, що за критерієм якісних змін родовим є інновація; б) новацію тлумачать як модернізоване нововведення, що удосконалює змістові параметри традиційного процесу, а інновацію – радикальне, бо спрямоване на його докорінну перебудову; в) поняття «нововведення» застосовують у широкому контексті як синонім до інновації / новації; г) обґрунтовують, що в інноваціях потенційно закладено кардинальні якісні зміни, тому їх можна вважати радикальними нововведеннями, принципово новими; д) доводять, що новація – процес і результат розроблення інновації задля подальшої експериментальної перевірки її ефективності, інновація – процес і результат вже експериментально апробованої новації, що набула статусу інновації; е) найбільш поширеним є тлумачення інновації як нововведення; за цією логікою можна стверджувати, що нововведення – це інновація, пояснюючи одне поняття іншим і навпаки; тощо.

*Нормативний контекст* виокремлено на основі аналізу нормативних документів, зокрема, Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності, що закріплює нормативний вжиток поняття «освітня інновація» як:

– «вперше створені, вдосконалені освітні, навчальні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що мають істотно поліпшити результати освітньої діяльності» [3] (2015);

– «новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські техноло-

гії, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності» [4] (2017);

– «новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські моделі, технології, методи, що підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності, змінюють результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові: освітні, дидактичні, виховні системи; зміст освіти; освітні, педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання; технології управління закладом освіти, системою освіти» [5] (2023).

Уточнимо, що *інновації у сфері освіти є освітніми інноваціями*. Зважаючи на обсяг публікації, не вдаємося до характеристики суті понять «психолого-педагогічні інновації», «педагогічні інновації» тощо.

Як зазначалося, найбільш уживаним тлумаченням поняття «інновація» є нововведення. Що ми розуміємо під поняттям нововведення? Інновація. На нашу думку, таке тлумачення має право на існування, але... «нововведення» – це про «введення» / процес, «нового» / результат, що призводить до змін... цілеспрямованих і керованих.

Нова *концептуальна ідея* розвивається / розробляється у ході педагогічного експерименту як «новація» (лат. *novatio* / «оновлення», «зміна»), а після його завершення набуває статусу «інновації» (англ. *innovation* – нововведення). Префікс «*in*» означає процес впровадження, введення новації (*in-novare*). Отже, визначення «інновації» є похідним від «новації». Їх *смісловим ядром* є нова ідея, що розроблена до рівня наукової гіпотези, яка має бути експериментально апробована задля розв'язання виявлених суперечностей.

З філософської точки зору, *інновації – це про ... здатність Людини вирватися за межі ... складного, проблемного; здатність Освіти як відкритої соціокультурної системи до самоорганізації; здатність Педагога – до саморозвитку й самореалізації*.

Повертаючись на наукового дискурсу... як форми мислєдїяльності, про «інновацію» як процес і результат, додаємо: «в інновації *діалектично поєднані дві сторони: предметна* (що нове створюється, впроваджується) і *процесуальна* (яким чином досягається необхідний результат). Тому інновація представляє собою систему елементів, відносин і дій, які забезпечують необхідний результат» [1].

На основі аналізу нормативно-правових документів та результатів наукових педагогічних досліджень щодо розуміння суті поняття «інновація» робимо висновок:

«*освітня інновація*» – це процес та результат цілеспрямованих змін, які передбачають розроблення / удосконалення інноваційного освітнього продукту, його використання в освітньому процесі, що підвищує результативність та ефективність роботи закладу освіти;

«*інноваційний освітній продукт*» – це «результат реалізації інноваційного освітнього проєкту, експериментальної роботи закладів освіти, що виступає об'єктом інтелектуальної власності суб'єктів інноваційної діяльності» [5].

Підсумовуючи, поняття як форма мислення концептуалізує розуміння суті досліджуваного феномена. Конкретизація як метод наукового пізнання, використаний у процесі характеристики об'єкта дослідження, передбачає деталізацію спільних ознак / властивостей за логікою переходу від загального до одиничного / конкретного.

У чинному Положенні про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти (далі – Положення) є перелік *інноваційних освітніх продуктів*: «7. Інноваційна діяльність передбачає розроблення та використання: нових освітніх моделей, навчальних, виховних, управлінських систем; базового компонента дошкільної освіти, інваріантної та варіативної складової змісту загальної середньої освіти, загальнодержавного компонента змісту професійної (професійно-технічної) освіти, змісту спеціалізованої та змісту позашкільної освіти; освітніх технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, виховання та управління освітою; науково-методичного, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу в закладах освіти; систем, технологій, форм і методів підвищення кваліфікації керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників; форм і засобів співпраці з органами управління у сфері освіти, адміністрацією закладів освіти, педагогічними працівниками, науково-педагогічними працівниками, здобувачами освіти та батьками (особами, що їх замінюють); технологій взаємодії з інститутами громадянського суспільства, врахування та формування громадської думки щодо інноваційних змін у сфері освіти» [5].

По-друге, якщо «*інноваційна діяльність реалізується шляхом проведення експерименту / проєкту на базі експериментальних закладів на всеукраїнському або регіональному рівнях*» [5], то є потреба виокре-

мити спільні та відмінні риси роботи цих експериментальних закладів освіти.

Нормативний контекст виокремлено на основі аналізу Положення, що закріплює нормативний вжиток поняття «*інноваційна діяльність*» як «діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок» [5; 3; 4]. Принциповим моментом є розуміння того, що у процесі здійснення інноваційної роботи керується:

логікою науки, якщо мова йде про наукове педагогічне дослідження, зокрема, експериментальну роботу, що здійснюється задля розроблення інновації;

логікою практики – педагогічне дослідження вчителя, зокрема, щодо використання інновації. Здійснюючи інноваційну діяльність, педагог досліджує ефективність її впровадження на практиці з урахуванням конкретних педагогічних умов.

Зауважимо, у чинному Положенні «експериментальний заклад – заклад освіти, на базі якого проводиться педагогічний експеримент (далі – експеримент) або *інноваційний освітній проєкт* (далі – проєкт) задля розроблення й апробації ефективності освітньої інновації» [5].

Спільне, що об'єднує експериментальні заклади освіти – експеримент / педагогічний експеримент як комплексний метод наукового педагогічного дослідження, за допомогою якого здійснюється експериментальна перевірка ефективності гіпотези дослідження у процесі розроблення й експериментальної *апробації* освітньої інновації.

*Гіпотеза* як наукове припущення є логічною формою розвитку наукового пізнання. Вона вводиться для вирішення конкретної проблеми, зокрема, загальної / конкретних *суперечностей* у рамках предмета наукового педагогічного дослідження. Виходячи з гіпотези / наукового припущення конструюються завдання експерименту задля досягнення поставленої мети. Як результат – вона (робоча гіпотеза) може бути доведена чи спростована, що обумовлює потребу введення нової, *реконструкційної гіпотези* експерименту.

*Апробація* тлумачиться як діяльність з перевірки результатів *прикладних наукових досліджень* у закладах освіти, тому такі дослідження зорієнтовані на практичний результат, задоволення потреб педагогічної практики [5]. Вони виступають проміжною ланкою, що зв'язує науку і практику, фундаментальні дослідження й розробки, теоретиків і практиків... задля пошуку нових рішень у відповідь на виклики часу, бо «немає нічого більш постійного, ніж зміни...».

Відмінне між експериментальними закладами освіти:

– *процедура здійснення педагогічного експерименту* – «експеримент проводиться на базі одного експериментального закладу, проєкт реалізується на базі декількох експериментальних закладів» [5];

– *функціональні особливості* – експеримент виступає одним з методів дослідження у ході реалізації проєкту («інноваційний освітній проєкт (далі – проєкт) – система інноваційної діяльності, що передбачає використання експерименту як одного з методів реалізації проєкту задля розроблення й використання у масовій практиці інноваційного освітнього продукту» [5]), експеримент є *основним методом наукового педагогічного дослідження* у процесі здійснення експериментальної роботи.

*Підсумовуючи*, проведення педагогічного експерименту чи/або реалізація інноваційного освітнього проєкту сприяє *інноваційному розвитку закладу освіти*, бо управління інноваційною діяльністю носить цілеспрямований та керований характер, що обумовлено дією *відповідних законодавчих актів* [6, С. 32–33]:

– перша – будь-яка освітня інновація, що впроваджується в закладі освіти, привносить суттєву зміну у кінцевий результат його діяльності;

– друга – будь-яка освітня інновація під час впровадження в заклад освіти вимагає додаткових інтелектуальних, матеріальних і часових витрат учасників навчально-виховного й управлінського процесів.

Вони характеризуються: *прямою залежністю* між здійсненням інноваційної діяльності та якістю освітнього процесу, матеріальним, фінансовим, інтелектуальним *добробутом* організації та її учасників; *оберненою залежністю* між здійсненням інноваційної діяльності і часом, витраченим учасниками освітнього й управлінського процесів на виконання додаткових фінансових обов'язків, інтелектуальними витратами їх учасників.

По-третє, введення понять «*автор ініціативи*», «*авторська освітня система*», «*авторський заклад освіти*», що виступають похідними від базового поняття в ієрархії терміносистеми інноватики, обумовлює потребу обґрунтування доцільності внесених змін.

У чинному Положенні зміст понять розкрито з урахуванням нормативно заданого змісту Законів «Про освіту», «Про авторське право і суміжні права» та інших нормативних актів, зокрема, результатів наукових педагогічних досліджень.

Нормою для суб'єктів інноваційної діяльності має бути дотримання *принципу академічної доброчесності*. Відповідно до Закону України «Про освіту» це передбачає «*посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність <...>*» [7].

У чинному Положенні поняття вживаються у такому значенні:

**«автор ініціативи** – фізична та/або юридична особа, яка виступає з пропозицією та науково обґрунтованою гіпотезою, що є підставою для проведення експерименту або реалізації проєкту;

**авторська освітня система** – авторський комплекс експериментально перевіреного навчального, навчально-методичного та технологічного забезпечення з доведеною ефективністю підвищення якості освітнього процесу;

**авторський заклад освіти** – заклад освіти з високим рівнем розвитку інноваційного потенціалу як необхідної передумови і результату саморозвитку його конкурентоздатності, який відрізняється від інших закладів освіти наявністю оригінальної експериментально перевіреної авторської концепції, механізмом реалізації якої є відповідна педагогічна система, що забезпечує стабільні позитивні результати діяльності» [5].

Уведення перелічених понять зумовлено потребою нормативного регулювання діяльності закладів освіти, що претендують на статус «Авторська школа». За результатами експерименту всеукраїнського рівня «Теоретико-методологічні засади моделювання розвитку авторських шкіл» (Наказ МОН України № 97 від 19.01.2017 р.) науково обґрунтовано поняття «авторський заклад освіти», експериментально апробовано загальну концепцію моделювання розвитку авторських шкіл та відповідну технологію її практичної реалізації. Зроблено висновок: не всі заклади освіти, що ефективно функціонують і розвиваються, є інноваційними, як і не всі інноваційні – експериментальними, у яких здійснюється інноваційний розвиток, відповідно, не всі експериментальні – авторськими, націленими на саморозвиток. Наявність авторського інноваційного освітнього продукту – результат експериментальної роботи авторського закла-

ду освіти, що характеризуються високим рівнем новизни, теоретичної і практичної значимості [2, с. 264–295].

Підсумовуючи, проведення педагогічного експерименту всеукраїнського рівня є необхідною умовою перевірки ефективності реалізації власної концептуальної ідеї авторським закладом освіти, що обумовлено дією відповідних закономірностей [2, с. 273–277].

Загальна закономірність полягає в тому, що ефективність моделювання розвитку авторської школи прямо пропорційна саморозвитку інноваційного потенціалу закладу освіти та обернено пропорційна силам опору зовнішнього й внутрішнього характеру, що супроводжують зміни.

Часткові закономірності стосуються реалізації власної концептуальної ідеї авторською школою:

– можливість реалізації авторської ідеї, з одного боку, обумовлена рівнем усвідомлення необхідності системних змін, що їх потребує суспільство і держава в нових соціокультурних умовах ринкової економіки, з іншого – обумовлює потребу безперервного саморозвитку інноваційного потенціалу суб'єктів діяльності з урахуванням рівня розвитку освіти, науки й технологій (детермінальний рівень);

– спроможність реалізації авторської ідеї, з одного боку, обумовлена рівнем обґрунтованості концепції авторської школи, що розкриває спосіб розуміння змін суб'єктами діяльності, з іншого – обумовлює необхідність методологічної рефлексії наукової новизни задля самовдосконалення інноваційного продукту (атрибутивний рівень);

– здатність реалізації авторської ідеї, з одного боку, обумовлена рівнем технологізації процесу реалізації концепції авторської школи, що розкриває шляхи здійснення змін на практиці, з іншого – обумовлює потребу збільшення інтелектуальних, матеріальних, часових та ін. витрат задля творчої самореалізації суб'єктів діяльності (продуктивний рівень).

У статті схарактеризовано зміни до порядку здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти відповідно до чинного Положення [5] в аспекті використання базових понять інноватики науково-педагогічними працівниками, зокрема, керівниками експериментальних закладів освіти, не руйнуючи логіку розуміння педагогічної інноватики як науки у системних взаємозв'язках процесу і результату, традиції й інновації. Перспективним напрямом робо-

ти визначено дослідження терміносистеми інноватики засобами контент-аналізу базових понять.

#### Список бібліографічних посилань

1. Коновальчук І.І. Терміносистема базових понять педагогічної інноватики. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Київ–Вінниця, 2011. Вип. 69. Ч. 1. С. 70–75. URL: <http://eprints.zu.edu.ua> (дата звернення: 30.08.2023).
2. Мариновська О.Я. Педагогічна інноватика & Менеджмент інновацій: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2019. 504 с.
3. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: наказ МОН України від 07.11.2000 р. № 522 (із змін. і доп., внесеними наказом МОНмолодьспорту України № 1352 від 30.11.2012 р., наказом МОН України № 380 від 31.03.2015 р.) – втратило чинність.
4. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: наказ МОН України № 522 від 07.11.2000 р. (у ред. наказу МОН України №994 від 11.07.2017 р.) – втратило чинність.
5. Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти від 07.07.2023 р. № 1155/40211. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-23#Text> (дата звернення: 30.08.2023).
6. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті: навч. посіб. Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 30.08.2023).
8. Авторська школа XXI століття: третя хвиля відродження / за заг. ред. Кириленко С.В., Кіян О.І., Омельченко Н.М., Шеремета Ю.А. Київ: Альфа-Віта Груп, 2021. 196 с.
9. Авторська школа в Україні: наук.-метод. посіб. [авт.-упоряд.: І.Н. Євтушенко, Ю.І. Завалевський, С.В. Кириленко, О.І. Кіян, О.Я. Мариновська / за наук. ред. Ю.І. Завалевського]. Київ–Чернівці: Букрек, 2017. 416 с.
10. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
11. Колеснік О.О. Освітні інновації в контексті сучасних наукових досліджень. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*, 2011. 7: 54–56. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7\\_2011/14.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7_2011/14.pdf) (дата звернення: 30.08.2023)
12. Організатору інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі: метод. порадник [авт.-упоряд.: І.Н. Євтушенко, Ю.І. Завалевський, С.В. Кириленко, О.І. Кіян, К.В. Ткачук-Таранік]. Київ–Чернівці: Букрек, 2014. 420 с.

#### References

1. Konovalchuk, I.I. (2011). Terminology of basic concepts of pedagogical innovation. *New learning technologies: scientific and methodological collection* [Kyiv–Vinnytsia], 69(1): 70–75. Retrieved 08.30.2023, from <http://eprints.zu.edu.ua>.
2. Marynovska, O.Ya. (2019). *Pedagogical innovation & Innovation management: educational and methodological manual*. Ivano-Frankivsk: City of NV. 504 p.
3. Regulations on the procedure for implementing innovative educational activities: Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No. 522 of 07.11.2000 (as amended and supplemented by Order of the Ministry of Youth and Sports of Ukraine No. 1352 of November 30, 2012, Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No. 380 of March 31, 2015) – has lost its validity.

4. Provisions on the procedure for carrying out innovative educational activities: Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No. 522 of 07.11.2000 (as amended by Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No. 994 of July 11, 2017) – *has lost its validity*.
5. Regulations on the procedure for carrying out innovative activities in the field of education dated 07.07.2023 No. 1155/40211. Retrieved 08.30.2023, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-23#Text>.
6. Danylenko, L. (2007). Management of innovations in education: a study guide. Kyiv: School world. 120 p.
7. On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved 08.30.2023, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
8. Author's school of the XXI century: the third wave of revival (2021). In Kyrylenko S.V., Kiyan O.I., Omelchenko N.M., Sheremeta Yu.A. (Eds.). Kyiv: Alfa-Vita Group. 196 p.
9. Author's school in Ukraine: scientific and methodological manual (2017). In I.N. Yevtushenko, Yu.I. Zavalevskyi, S.V. Kirylenko, O.I. Kiyan, O.Ya. Marynovska (authors-compilers), Yu.I. Zavalevsky (Ed.). Kyiv-Chernivtsi: Bukrek. 416 p.
10. Dychkivska, I.M. (2004). Innovative pedagogical technologies: a study guide Kyiv: Akademydav. 352 p.
11. Kolesnik, O.O. (2011). Educational innovations in the context of modern scientific research. *Science and education: a scientific and practical journal*, 7: 54–56. Retrieved 08.30.2023, from [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7\\_2011/14.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7_2011/14.pdf)
12. To the organizer of innovative activity and research and experimental work in a general educational institution: methodical advisor (2014). In I.N. Yevtushenko, Yu.I. Zavalevskyi, S.V. Kirylenko, O.I. Kiyan, K.V. Tkachuk-Taranik (authors-compilers). Kyiv-Chernivtsi: Bukrek. 420 p.

### MARYNOVSKA Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Management and Educational Innovations, Ivano-Frankivsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

#### BASIC CONCEPTS OF PEDAGOGICAL INNOVATION

**Summary.** *Introduction. The development of the terminological system of innovation determines the need for methodological reflection of the invariant features of basic concepts in order to avoid their different interpretations. A special study on the analysis and interpretation of the normatively prescribed content of the use of the basic concepts of innovation and their derivatives was not conducted, in particular, in the applied aspect of the implementation of the current Regulation on the procedure for carrying out innovative activities in the field of education (hereinafter - the Regulation).*

**Purpose.** *To reveal the changes made to the procedure for carrying out innovative activities in the field of education in the aspect of using the basic concepts of pedagogical innovation.*

**Methods.** *Methods of scientific knowledge are applied, in particular, theoretical research methods - induction and deduction, analysis and synthesis, comparison, generalization, modeling, classification. The main method is analysis.*

**Results.** *First, it has been clarified that the most common interpretation of the concept of "innovation" as an innovation needs to be clarified, because "introduction" is a process, "new" is a result, which leads to purposeful and controlled changes. If the normative use of the term "educational innovation" establishes the current Regulation, then it should not destroy the logic of understanding pedagogical innovation in terms of the use of basic concepts. The author's definition of the concept of "educational innovation" is proposed as a process and the result of purposeful changes that involve the development / improvement of an innovative educational product, its use in the educational process, which increases the effectiveness and efficiency of the work of the educational institution. The concept conceptualizes the understanding of the essence of the studied phenomenon; concretization as a*

*method of scientific knowledge details it - the list of innovative products is given in Clause 7 of the current Regulations.*

*Secondly, the concept of "innovative activity" is inherently polysemantic, therefore, in the process of developing an innovation, we are guided by the logic of science (experimental work), and its use by the logic of practice (innovative activity). The common and distinctive features of the work of experimental educational institutions, on the basis of which an experiment is conducted / an innovative educational project is implemented, are revealed.*

*Thirdly, the expediency of introducing the concepts "initiative author", "author's educational system", "author's educational institution", which are derived from the basic concept in the hierarchy of the term system of innovation, is substantiated. It is necessary to normatively regulate the activities of educational institutions claiming the status of "Author's school". The theoretical and methodological principles of modeling the development of author's schools have been tested experimentally.*


**Originality.** *The changes to the procedure for carrying out innovative activities in the field of education in accordance with the current Regulation in the aspect of using the basic concepts of innovation are characterized; the author's definition of the concept of "educational innovation" is scientifically substantiated.*


**Conclusion.** *The content of the concept of "educational innovation" in the current Regulation, which is basic in the terminology of innovation, needs conceptualization.*

**Keywords:** *educational innovation; innovative activity; pedagogical experiment; innovative educational project; experimental educational institution; the author's educational institution.*

Одержано редакцією 31.07.2023  
Прийнято до публікації 14.08.2023




 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-17-24>

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

### **DESIATOV Tymofii**

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Educational and Sociocultural Management and Social Work,  
Bohdan Khmelnytskyi National University in Cherkasy  
e-mail: desyatov50@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-8756-3727>

### **MOVCHAN Valentyna**

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Primary Education,  
Bohdan Khmelnytskyi National University in Cherkasy  
e-mail: valya\_movchan\_@ ukr.net

UDC 37.014.6(045)

## **QUALITY OF EDUCATION: EUROPEAN EXPERIENCE, UNDERSTANDING THE CONCEPT OF EDUCATION QUALITY IN DIFFERENT HISTORICAL ERA**

*The article focuses on the problem of the quality of education, which is important and at the same time insufficiently studied in educational and pedagogical sciences, the problem of understanding the concept of education quality in different historical eras. Modern foreign and domestic theories of ensuring the quality of education are analyzed. The need to change the concept of teaching, to maintain a balance between teaching and research, to shift the emphasis from memorizing facts to developing the need of the ability to learn is noted. It has been proven that universities should focus on improving educational programs, effective cooperation with employers, dual and practice-oriented education.*

**Keywords:** quality; learning; teaching; stakeholder; qualification skills; state standard; pre-industrial (agrarian) era; industrial age; information age; educational programmes; practice-oriented programs; short-term programs; internship; dual education; qualification gap.

**Formulation of the problem.** Improving the quality of education depends on many factors. To obtain a positive result, modernization of models and methods of the educational process, understanding of the concept of quality in different historical eras is required. International cooperation, meeting the demand of the labour market, proper remuneration of teachers and scientific research activities should form the basis of improving the quality of higher education in Ukraine, and therefore the model of a modern university.

All this is a guarantee of high “quality of the graduate as an educational product”.

In this context, the relevance and expediency of studying the mentioned problem is of practical importance for the institution of higher education, which is the subject of our investigation.

**The purpose of the study** is a scientific analysis of ways to modernize the models and methods of the educational process and management in foreign countries and Ukraine, based on the need for continuous professional improvement of scientific and

pedagogical staff of higher education institutions. This stimulates the need for the scientific and pedagogical staff of a higher education institution to gain experience in managing educational processes adequate to modern requirements.

**Research methods.** The basis of the realization of the research goal is the use of the following research methods: analysis (the experience of foreign and domestic theories of ensuring the quality of education was analyzed), synthesis (the main theories of understanding the concept of the quality of education in different historical eras were determined), generalization (a scientific analysis of ways to modernize models, methods and techniques, used by institutions of higher education in Ukraine and in foreign countries, was made).

**Presenting main material.** The understanding of the concept of «quality» in many European higher education systems is used as a basic standard closely related to accreditation. The concept of «quality» has a rather long and interesting history, both in theoretical and practical dimensions. In different contexts, the term quality is understood differently. It is a traditional philosophical category that dates to the time of Aristotle:

– quality as perfection, improvement (quality planning, quality control, quality assurance);

– quality as meeting the goals (purpose) [1, c. 20–21].

There are other interpretations of the term «quality»:

– St. Thomas Aquinas defined quality as the mode of existence or action and organization of a substance and separated essential and accidental, active, and passive qualities [2];

– H. Hegel – as a determination identical with being, which means that anything ceases to be what it is when it loses its quality [2];

- peculiarities, features, properties that distinguish one subject from another;
- the internal determination of the subject, which constitutes the specificity that distinguishes it from all others. In relation to our problem, we can consider, particularly, the following specificity – to be a higher education;
- the degree of cost, value, suitability of something for its intended use. It is this aspect that is usually considered in discussions about the quality of higher education;
- quality is a set of characteristics that meet the requirements.

The Oxford Dictionary defines «quality» as: a standard of something that can be determined in relation to other similar things; degree of perfection of something [3]. Quality is determined as a defining or characteristic that someone or something possesses [4]. In the educational context, the quality of education is understood as an indication of the development of education in the state, but at the same time it is an indicator of the compliance of educational policy and education reform with personal and social needs. At the current stage of the society development, the problems of the education quality are also related to the development of a new information civilization, where the development of a quality environment for people, social intelligence and the education system becomes a determining factor in the progress of mankind [4].

The quality of education implies the compliance of learning results with the requirements established by legislation, the relevant standard of education and/or the contract on the provision of educational services; quality of educational activity implies the level of organization, provision and implementation of the educational process, which ensures that individuals receive quality education and meets the requirements established by legislation and/or the contract on the provision of educational services [5].

The quality of education is also a set of properties and characteristics of the educational process; the final result of the educational process and the set of competencies of graduates – a certain level of their knowledge and skills of mental, physical and moral development, achieved by those who study, at a certain stage in accordance with the planned goals; the degree of satisfaction of various participants in the process with educational services provided by educational institutions [2; 6].

The quality of education is a national priority and a prerequisite for the national security of the state, compliance of Ukrainian legislation with international norms and re-

quirements regarding the realization of citizens' right to education.

1. Material, financial, personnel and scientific resources of society and the state are directed to ensuring the quality of education.

2. The high quality of education implies the relationship between education and science, pedagogical theory, and practice.

3. The quality of education is determined on the basis of state education standards and public evaluation of educational services.

4. The state constantly monitors the quality of education, ensures its transparency, and promotes the development of public control [3].

The driving force of institutional quality assurance is the improvement of learning and teaching. Improving learning and teaching involves changing the concept of teaching: maintaining a balance between teaching and research; involvement of stakeholders; development of educational environment and educational resources; requirements for the professionalism of the teaching staff and opportunities for continuous development. It is necessary to shift the emphasis from teaching to learning, from memorizing facts to the development of learning ability needs, from meeting economic needs to meeting individual needs. The learning result is significantly improved if the learning process is more like a team game than individual «races»; that is, collective work increases students' involvement in learning, improves thinking and deepens students' understanding of this or that educational material. Considering the above, the domestic system of higher education should be reoriented to the practical component, which in turn makes it possible to increase the level of employment of graduates, to modernize the list of fields of knowledge and specialties, to integrate educational institutions in accordance with the requirements of the Ukrainian labour market. The main problem of higher education in Ukraine is a diploma of subject knowledge, not qualification skills. The higher education system should not be developed in an academic vacuum [7].

*Understanding the quality of education in different eras.* American researchers T. Kuhn and E. Toffler believe that the development of humanity occurred through the following stages: agrarian, industrial, and informational. For each era, the quality of education was determined differently, depending on the conditions of social development and scientific and technological progress [1; 8; 9].

The *pre-industrial (agrarian)* era is a stage of socio-economic development, in which the

largest contribution to the value of material goods is made by the value of resources produced in agriculture.

The main features of agrarian society are:

- relatively weak social differentiation with elements of rigid hierarchy (casteism, feudalism and slavery);
- predominance of the rural population;
- the main type of production is agriculture;
- some development of processing production (production of agricultural products);
- insignificant development of industrial sectors [9].

The appearance and spread of book printing, in turn, had a huge impact on the development of medieval European education at that time, realizing such tasks as «to make the Bible more accessible to a large number of readers not only in Latin, but also in their native language, to provide students and university teachers with basic treatises, first of all, to multiply ordinary books, notes, ... to make the reading of these books accessible to the general public». The key characteristics that determined the quality of higher education received in those conditions were:

- compliance of its content with the requirements of a specific university and professor;
- artificial nature of training, personal contact of the professor with the student («master – apprentice» model);
- the basic paradigm is the dominant dependence of the quality of higher education on the «quality» of the teacher;
- weak connection of higher education with the needs of the economy;
- lack of inter-university unification and coordination відсутність;
- autonomous existence and development of few university centres [4].

The *Industrial Age* is an age that relies on the use of technology and machines to ensure mass production, support a large population, and division of labour [10, с. 23–24].

The industrial society replaced the pre-industrial society and marked a new stage in the development of society, when the bulk of the population is employed in plants and factories (in industry); and it is also a stage of the historical development of mankind, which is characterized by the dominance of industrial production over agricultural one, the quantitative predominance of the urban population over the rural one; the high level of industrial production is characterized by its mechanization and automation, the use of achievements of scientific and technical progress that causes great qualitative changes in other spheres of social life as well – social, domestic, political, cultural.

The special features of industrial development were:

- dependence of productions on each other;
- institutionalization of states (appearance of kindergartens, hospitals, communal services);
- rapid economic growth;
- significant population growth;
- growth in consumption, level and quality of life (these processes were characterized by instability, cyclicity and unevenness across countries and regions);
- the division of labour reached a very high level;
- the main type of energy was mechanical (steam engines, internal combustion engines and various generators);
- the main means of production was industrial capital: buildings, machines and equipment;
- 45-65% of the working population was employed in industry;
- the main social conflict was between labour and capital;
- the social structure of society was based on property factors and is not formally strictly hierarchical;
- social and spatial mobility increased significantly;
- rationalization of labor (Taylor) [11].

The quality of education in the industrial era was determined by the following features:

- compliance of educational content with standards/specifications;
- the emergence and victory of statistical methods of selective control of learning;
- mass character of specialist training;
- unification of the content of education;
- transition to state funding and control;
- introduction of quality assessment principles borrowed from industry;
- standardized programs, tests [6].

The *information age (era)* is a conceptual idea that the modern age will be characterized by wide opportunities [12]:

- to freely transmit/receive information for individuals and have instant access to knowledge that would have been difficult or impossible in previous eras of human development, meeting the requirements of consumers (students, their parents, employers, society as a whole);
- loss of monopoly by universities as a social institution of knowledge transfer;
- the need to speed up the reaction to the created and transmitted knowledge in the face of the relative inertia of universities;
- increasing the role of the social dimension, establishing an emphasis on student-centered and transparent learning;

- systemic “embeddedness” in national, regional and global economies;
- process approach and continuous improvement based on the TQM methodology (total quality of education) [4].

Considering this, «a modern university is an institution that can not only provide high-quality, modern knowledge in the classroom (this is no longer enough), but also organize a whole system around the student, with places of practice, an effective alumni association, and a wide range of employers. Everything else is a philosophy incompatible with university life» [13].

The competitive cost of education is of great importance. It is necessary to understand that «The progress of our state cannot be faster than the progress of our education» (John F. Kennedy) [14]. This is an excellent answer regarding the importance of education for the development of the state. «Universities need to popularize, first of all, educational programs, through popularization of program guarantors, leading teachers, academic and student international exchanges, places of practice, graduates and employers» [15]. Currently, the higher education system and the labour market are mostly disconnected from each other. The system of higher education «is not an island with autonomous provision of its life activity» [16]. Therefore, the problems of the higher education system should be considered in conjunction with the offer of the general secondary education system and the demands of the labour market. It is obvious that university and quality should be identical concepts.

Let us consider «*Effect of education on economic dynamics in Ukraine*» [17]. «Increasing the share of the population with higher education can have a positive effect on the dynamics of production of new types of products, but has no effect on technological development and innovation in the country. This means that coverage of the population by higher education, i.e., the number of diplomas on higher education, does not contribute to the formation of the Ukrainian economy of an innovative type, i.e., a competitive economy» [18]. According to the analysis, «the high educational level of the population does not have an appropriate positive influence on the development of innovative processes in the economy of Ukraine».

Thus, right now, all processes within the system of higher education should be investigated in terms of their innovative nature that should ensure the quality of education, namely: career guidance among applicants, the formation of state orders, the distribution of state budget funds, the participation of employers in the formation of educational

programs and their assessment, student internships, dual education, public reporting of universities, monitoring of graduate employment, development of effective forms of cooperation between the state, universities and business [18]. All this is a drawback of the high «quality of the graduate as an educational product» [18], since «acquiring subject knowledge does not mean the formation of relevant qualification skills by the student» [18]. Therefore, in the labour market, «there is a qualification gap when the graduate’s skills do not meet the demands of the labour market» [18]. It should be understood that «a certified specialist and a qualified specialist are not equivalent concepts» [18]. In order to solve the problems of the qualification gap, «The portfolio of university programs should include not only bachelor’s and master’s programs, but also short-term professional development programs, there should be enough of them to solve this problem; and the university’s relations with graduates should be well organized. These should not be only declared programs, but active ones» [18].

Thus, international cooperation, satisfaction of the demand of the labour market, proper remuneration of teachers and scientific research activity are five components that should form the basis of improving the quality of higher education in Ukraine, and therefore the model of a modern university [19].

For Ukraine, practically oriented education of students is the biggest challenge caused by the war and its consequences. Presumably, the assessment of the quality of higher education should focus on this component and, as a result, on the qualification skills of the graduate [20; 21].

When it comes to what Ukraine’s higher education should look like in the post-war era and what the role of the labour market is, without which the recovery of the country is impossible, the answer is obvious that Ukraine’s higher education should be based on the quality provision of qualifying skills to students. Otherwise, the issue of a diploma with all its formal attributes loses its meaning, because the best attribute of a higher education diploma should be the feedback of employers and graduates, that is, strictly speaking, the labour market [22; 23; 24].

Boston Consulting Group notes that employee’s qualification skills should be updated every 2-4 years after graduating from university, and life-long education is important here [25; 26].

«Emsi Burning Glass analytical company, having analyzed 80 million job vacancies, concludes that now employers demand critical thinking skills from job applicants

4 times more often than the top 5 technical skills» [27; 28].

«Specialists of the European Commission in their report Skills Mismatch and Productivity in the EU note that from 20% to 37% of employers in Europe are sure that the lack of employees with the appropriate skills is a factor that significantly restrains the development of the production of goods and services by their companies» [29].

«Considering the fact that the employment rate of university graduates in the countries of Eastern and Central Europe is quite high - on average about 84%, such a significant qualification gap indicates that the quality of higher education in these countries still does not meet the demands of the labour market for the most part, and employers are still forced to resort to a significant compromise, training graduates at the workplace at their own expense.

In Ukraine, the problem of the qualification gap also exists, but it is significantly aggravated by another problem - a noticeable discrepancy between the supply of graduates in specialties and the demands of the economy for specialties» [30].

Since in recent years, the annual growth rate of the European economy's GDP has been at the level of only a few percent, solving the problem of the mismatch of qualification skills becomes a very urgent issue, on which the development of the European economy depends [31].

Thus, one should not hope that the university audience can form all the qualification skills in students that demanded by employers of the appropriate quality. That is to say, «an educational program that involves low-quality practice at enterprises and organizations, with an ineffective system for evaluating acquired skills, cannot form a high-quality educational product, i.e., a graduate. It is quite possible that the main reason for the «qualification gap» is the underestimated or inadequately realized role of students' practice by universities» [32].

«In many countries of the world, university graduates, forming a powerful professional portfolio to look for their first job, seek to gain practical experience in enterprises and organizations beforehand. Moreover, this applies both to practice in the process of studying at the university, and to internships outside the requirements of the educational program and even after obtaining a diploma of higher education. In other words, even on a formal basis, practice and internships play an important role for graduates and employers, serving as a substitute for work experience in a specialty» [32].

«The International Labour Organization (Geneva) reports that in the countries where student internships and graduate internships are common, e.g., in the USA, the share of interns who get a job at enterprises that were also internship bases, reaches 72%, which is twice as much (35%) as the probability of getting a job at the same enterprises of those graduates who did not undergo an internship at these enterprises. It is important that according to employers, in six out of eight branches of the economy, a student's previous internship experience plays a more significant role in employers' decision to provide employment to graduates than their obtaining a master's degree or completing a certified program» [33].

It is obvious that all universities including Ukrainian ones, should deeply study such reports in order to be able to respond in a timely and qualitative manner to changes in the «qualification gap» indicator, making appropriate adjustments to educational programs, practice programs, and requirements for the preparation, writing and defense of graduation theses, because «zero» should not be the effect of the implementation of qualification skills, but the «qualification gap», which should be systematically monitored by universities. The ability to organize high-quality analytical work at the university level is a necessary prerequisite for overcoming the «qualification gap», survival and development in the market of educational services [34].

Thus, the main task of a modern university is to improve the quality of human capital for «highly technological and innovative development of the country, self-realization of the individual, satisfaction of the society needs of society, the labour market and the state in qualified specialists» [34].

**Conclusions and prospects for further investigations.** In terms of the implementation of innovative development strategies in the context of the digitalization of the modern educational paradigm, it is relevant to study international and domestic experience, spread and implement innovative approaches to improve the quality of education. In this context, it should be determined what universities should focus their attention on in order to improve the quality of student training. As noted by the international consulting company Boston Consulting Group, the first is the improvement of educational programs to consider the demand of the labour market and reduce the qualification gap. The second is high-quality and intensive relations between the university and employers. The third is lifelong education through the devel-

opment of short-term courses by universities for those employed on the labour market.

Therefore, the subject of our further research can be a scientific analysis of the implementation of the specified tasks, an analysis of the experience of European institutions of higher education, in terms of ensuring the quality of educational activities in universities.

#### References

- Batechko, N. (2017). The phenomenon of the quality of education in modern scientific discourse. *Educational discourse*, 3–4: 1–16 [in Ukr.].
- Bulakh, I. Ye., Mruga, M. R. (2006). Creating a quality test: academic manual. Kyiv: Master class. 160 p. [in Ukr.].
- Quality definition. Retrieved 19.06.2023, from [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/quality\\_1?q=quality](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/quality_1?q=quality)
- Finikov, T. Quality of higher education: modern understanding and Ukrainian context. Retrieved 19.06.2023, from [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/yakist\\_vysh\\_osvity\\_T.Finikov\\_01.2019.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/yakist_vysh_osvity_T.Finikov_01.2019.pdf) [in Ukr.].
- Law of Ukraine "On Education": dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved 19.06.2023, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.].
- The concept of quality of education. Retrieved 20.06.2023, from <https://osvita.ua/school/method/1342/> [in Ukr.].
- Dutta, S., Lanvin, B., Wunsch-Vincent, S. (ed.) Global Innovation index 2020 (2020). 13<sup>th</sup> edition. Geneva: World Intellectual Property Organization (WIPO). 448 p.
- Kun, T. Structure of scientific revolutions. *IZBORNYK*. Retrieved 20.06.2023, from <http://izbornyk.org.ua/kuhn/kuhn.htm> [in Ukr.].
- Toffler's wave concept. Retrieved 23.06.2023, from [https://uk.wikipedia.org/wiki/Хвильова\\_концепція\\_Тофлера](https://uk.wikipedia.org/wiki/Хвильова_концепція_Тофлера) [in Ukr.].
- Lande, D., Furashev, V. (2021). Informational and socio-legal modeling: manual. Kyiv: Odesa: Phoenix. P. 23–24 [in Ukr.].
- Taylor's theory of rationalization. Retrieved 23.06.2023, from <http://socio.125mb.com/teoriya-ratsionalizatsii-teylora-23413.html> [in Ukr.].
- Information era (electronic era). Retrieved 03.07.2023, from [https://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційна\\_ера](https://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційна_ера) [in Ukr.].
- Kostiuk, O. The function of higher education in modern realities. Retrieved 05.07.2023, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02zXkY3juWZRpeTfoqWkmDKQGkAp1jyTjJ2huMQF77hM17t1ggFKzXiVrYbTqfwXD11> [in Ukr.].
- Kennedy, J. The human mind is our fundamental resource. Retrieved 28.06.2023, from [https://www.brainyquote.com/quotes/john\\_f\\_kennedy\\_100832](https://www.brainyquote.com/quotes/john_f_kennedy_100832).
- Kostiuk, O. Applicants' priorities. Retrieved 03.07.2023, from <https://www.facebook.com/groups/314070194112/permalink/10160382550119113/> [in Ukr.].
- Kostiuk, O. The importance of education. Retrieved 05.07.2023, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02Ph37T1ggmvcacpB65tN7n9QYdAiDiQJ39AFcrB3YR5MGAKjJpCLQzBJnD6EZxh72l> [in Ukr.].
- Lebeda, T. (2014). The impact of education on economic dynamics in Ukraine. *Economics and forecasting*, 4: 110–121 [in Ukr.].
- Kostiuk, O. The influence of the level of students' qualification skills on the implementation of production technological processes. Retrieved 04.07.2023, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02HrGTzLVnyXPRXKTgqHirQAmc7nNgQjZ1EXbenbynAeRtDrTG9MDo2ZGQq73hVEY3l> [in Ukr.].
- Kostiuk, O. Improving the quality of education. Retrieved 07.07.2023, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02rfafWS1zbdPTkr7RPFvcoKfo7WyuRXF5u7Yk1c8thDhqq94FbFREzGSPeuxC3mfgl> [in Ukr.].
- Kostiuk, O. The level of students' qualification skills. Retrieved 06.07.2023, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0LhHTSZAKLGYQBqfnR3snpkriRN5CSgoj9VrzKZHaN1roeTTnZmggt1bFDUco1EJl> [in Ukr.].
- Hansen M. The U.S. Education System Isn't Giving Students What Employers Need. Retrieved 03.07.2023, from <https://hbr.org/2021/05/the-u-s-education-system-isnt-giving-students-what-employers-need>.
- Kostiuk, O. Availability of qualifying skills as the main criterion for personnel selection by employers. Retrieved 01.07.2023, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02uxG9tHnVXmiCFV2HmbZJN6xMQrbiKa41KZCEEDKa4MxGa18kPd1w3pkhXz2JQCnl> [in Ukr.].
- How Your University Can Connect Learning to Career Outcomes. Retrieved 08.07.2023, from <https://dduvs.in.ua/wp-content/uploads/files/ENG/2022/CL.pdf>.
- Fuller, J., Langer, C. and Sigelman, M. Skills-Based Hiring Is on the Rise. Retrieved 03.07.2023, from <https://hbr.org/2022/02/skills-based-hiring-is-on-the-rise>.
- Kostiuk, O. Qualification skills and their updating. Retrieved 03.07.2023, from <https://www.facebook.com/groups/284339708674108/permalink/1541719176269482/> [in Ukr.].
- Boston Consulting Group (BCG). Retrieved 05.07.2023, from <https://www.linkedin.com/company/boston-consulting-group>.
- Kostiuk, O. The influence of universities on the development of students' critical thinking skills (by the Council for Aid to Education). Retrieved 08.07.2023, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02M49E63R7DkRMWxUQMQXrwXPWpu6rCgUGYR3mDmuKPNcyNL7etguho2AsqfoR4ze11> [in Ukr.].
- Emsi Burning Glass Data Basic Overview. Retrieved 19.06.2023, from [https://kb.emsidata.com/methodology/emsi-data-basic-overview/Industrial society](https://kb.emsidata.com/methodology/emsi-data-basic-overview/Industrial%20society). [in Ukr.].
- Kostiuk, O. The problem of skills shortage. Retrieved 06.07.2023, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid028m7MC4PfwX5vgrG6JkSAycoi6EJR3HkGq3eW8W77SDjqcurkx7h4GLq2j5nv2Zl> [in Ukr.].
- Kostiuk, O. Qualification gap. Retrieved 05.07.2023, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02ux9pW62ibwSrHF7fVdqqjiGipLz8QpAhzb114w6yBqyP31YKaEoucUZvNK6F9Fv3l> [in Ukr.].
- Kostiuk, O. Interdependence of the development of the country's economy and the qualification skills of university graduates. Retrieved 05.07.2023, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02S9StdHroNSTENF1VY4Lntud7MrgpjG8m6ZCS5xS7nXVt64sYUKptYQMhuHkgot7NI> [in Ukr.].
- Kostiuk, O. How to restore qualifying skills? Retrieved 08.07.2023, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0N5fScxHYT6eoWTjYKvLtMv9hCqcnpptj98ZAZE4x54Q2csMsi4XQBWQcZ8ctaeN5l> [in Ukr.].
- The role of practices in the future professional activity of students. Retrieved 11.07.2023, from <https://www.redalyc.org/journal/310/31055914019/html/>
- Kostiuk, O. Qualification skills of employers and students, the «skills gap» between them. Retrieved

05.07.2023, from <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid024BwwJkFmpA618avjJWmsPitpTEmqeob5onFPwAkYCyBJCXdpZTsZn2FouFFxpzJml> [in Ukr.].

#### Список бібліографічних посилань

1. Батечко Н. Феномен якості освіти в сучасному науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс*, 2017. № 3–4. С. 1–16.
2. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навч. посіб. Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.
3. Quality definition. *Oxford Learner's Dictionaries*. URL: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/quality\\_1?q=quality](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/quality_1?q=quality) (дата звернення: 19.06.2023).
4. Фініков Т. Якість вищої освіти: сучасне розуміння та український контекст. *Інноваційний університет і лідерство. Фаза IV: комунікаційні стратегії й відносини університет-школа*. URL: [https://thed.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/yakist\\_vysh\\_osvity\\_T.Finikov\\_01.2019.pdf](https://thed.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/yakist_vysh_osvity_T.Finikov_01.2019.pdf) (дата звернення: 19.06.2023).
5. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 19.06.2023).
6. Концепція якості освіти. *Osvita.ua*. URL: <https://osvita.ua/school/method/1342/> (дата звернення: 20.06.2023).
7. Dutta S., Lanvin B., Wunsch-Vincent S. ed. Global Innovation index 2020. 13<sup>th</sup> edition. Geneva: World Intellectual Property Organization (WIPO), 2020. 448 p.
8. Кун Т. Структура наукових революцій. *ІЗБОРНИК*. URL: <http://izbornyk.org.ua/kuhn/kuhn.htm> (дата звернення: 20.06.2023).
9. Хвильова концепція Тофлера. *Вільна енциклопедія*. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Хвильова\\_концепція\\_Тофлера](https://uk.wikipedia.org/wiki/Хвильова_концепція_Тофлера) (дата звернення: 23.06.2023).
10. Ланде Д., Фурашев В. Інформаційне та соціально-правове моделювання: посібник. Київ–Одеса: Фенікс, 2021. 276 с.
11. Теорія раціоналізації Тейлора. *Socio*. URL: <http://socio.125mb.com/teoriya-ratsionalizatsii-teyloga-23413.html> (дата звернення: 23.06.2023).
12. Інформаційна ера (електронна епоха). *Вільна енциклопедія*. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційна\\_ера](https://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційна_ера) (дата звернення: 03.07.2023).
13. Костюк О. Функція вищої освіти в сучасних реаліях. *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02zXkY3juWZRpeTfoqwKmDKQG-?Ap1jyTjJ2huMQF77hM17t1ggFKzXiVrYbTqfwXD11> (дата звернення: 05.07.2023).
14. Kennedy J. The human mind is our fundamental resource. *Brainy Quote*. URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/john\\_f\\_kennedy\\_100832](https://www.brainyquote.com/quotes/john_f_kennedy_100832) (Last accessed: 28.06.2023).
15. Костюк О. Пріоритети абітурієнтів у виборі закладу освіти. *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/groups/314070194112/permalink/10160382550119113/> (дата звернення: 03.07.2023).
16. Костюк О. Значимість освіти для розвитку держави. *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02Ph37T1ggmvsacrB65tN7n9QYdAiDiQJ39AFcrB3YR5MGakJpCLQzBJnD6EZxh72l> (дата звернення: 05.07.2023).
17. Лебеда Т. Вплив освіти на економічну динаміку в Україні. *Економіка і прогнозування*, 2014. № 4. С. 110–121.
18. Костюк О. Вплив рівня кваліфікаційних навичок студентів на здійснення технологічних процесів виробництва. *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02HrGtZLVnyXPRXKTgqHirqAmc7nNgQjZ1EXbenbynAeRtDrTG9MDo2ZGQq73hVEY31> (дата звернення: 04.07.2023).
19. Костюк О. Покращення якості вищої освіти. *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02rfafWS1zbdPTkr7RPFvcoKfo7WyuRFX5u7Yk1c8thDhgg94FbFREzGSPeuxC3mfgl> (дата звернення: 07.07.2023).
20. Костюк О. Рівень кваліфікаційних навичок студентів. *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0LhHTSZAklGZYqBqfnR3snpkriRN5CSgoj9VrzKZHaN1roeTTnZmggt1bFDUco1EJl> (дата звернення: 06.07.2023).
21. Hansen M. The U.S. Education System Isn't Giving Students What Employers Need. *Harvard Business Review*. URL: <https://hbr.org/2021/05/the-u-s-education-system-isnt-giving-students-what-employers-need> (дата звернення: 03.07.2023).
22. Костюк О. Наявність кваліфікаційних навичок як основний критерій відбору персоналу роботодавцями. *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02uxG9tHnVXmiCFV2HmbZJN6xMQrbiKa41KZCEEDKa4MxGa18kPd1w3pkhXz2JQCnl> (дата звернення: 01.07.2023).
23. How Your University Can Connect Learning to Career Outcomes. *Coursera*. URL: <https://dduvs.in.ua/wp-content/uploads/files/ENG/2022/CL.pdf> (дата звернення: 08.07.2023).
24. Fuller J., Langer C. and Sigelman M. Skills-Based Hiring Is on the Rise. *Harvard Business School*. URL: <https://hbr.org/2022/02/skills-based-hiring-is-on-the-rise> (Last accessed: 03.07.2023).
25. Костюк О. Кваліфікаційні навички та їх оновлення. *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/groups/284339708674108/permalink/1541719176269482/> (дата звернення: 03.07.2023).
26. Boston Consulting Group (BCG). *Linked in*. URL: <https://www.linkedin.com/company/boston-consulting-group> (дата звернення: 05.07.2023).
27. Костюк О. Уплив університетів на становлення навичок критичного мислення студентів (за Council for Aid to Education). *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02M49E63R7DkRMWxuQMQRwxPWpu6rCgUGYR3mDmuKPNcyNL7etguho2AsqfoR4ze11> (дата звернення: 08.07.2023).
28. Emsi Burning Glass Data Basic Overview. *EmsiKb*. URL: <https://kb.emsidata.com/methodology/emsi-data-basic-overview/> (дата звернення: 19.06.2023).
29. Костюк О. Проблема та наслідки skills shortage. *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid028m7MC4PjWx5vgRg6JkSAycoi6EJR3HkGq3eW8W77SDqjcurkx7h4GLq2j5nvV2z1> (дата звернення: 06.07.2023).
30. Костюк О. Кваліфікаційний розрив. *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02ux9pW62ibwSrHF7fVDqqjGipLz8QpAhzb114w6yBquP31YKaEoucUzVnK6F9Fv31> (дата звернення: 05.07.2023).
31. Костюк О. Взаємозалежність розвитку економіки країни та кваліфікаційних навичок випускників університетів. *Facebook*. URL: <https://www.ok.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid02S9StdHroNSTENF1VY4Lntud7MrgpjG8m6ZCS5xS7nXVt64sYUKptYQMhuHkgot7Nl> (дата звернення: 05.07.2023).
32. Костюк О. Як відновити кваліфікаційні навички? *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid0N5fScxHYT6eoWTjYKvLmV9hCqcnprtj98ZAZE4x54Q2csMsi4XQBQwCz8ctaeN5l> (дата звернення: 08.07.2023).
33. The role of practices in the future professional activity of students. *International Labour Organization*. URL: <https://www.redalyc.org/journal/310/31055914019/html/> (дата звернення: 11.07.2023).
34. Костюк О. Кваліфікаційні навички роботодавців та студентів, «кваліфікаційний розрив» між ними. *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/alex.kostyuk.9/posts/pfbid024BwwJkFmpA618avjJWmsPitpTEmqeob5onFPwAkYCyBJCXdpZTsZn2FouFFxpzJml> (дата звернення: 05.07.2023).

**ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович**

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

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

**МОВЧАН Валентина Іванівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри початкової освіти,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

**ЯКІСТЬ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД, РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У РІЗНІ ІСТОРИЧНІ ЕПОХИ**

Порушено і розкрито важливу й водночас недостатньо вивчену в освітніх і педагогічних науках проблему якості освіти, розуміння поняття якості освіти у різних історичних епохах.

Проаналізовано сучасні зарубіжні та вітчизняні теорії забезпечення якості освіти. Зазначено про необхідність зміни концепції викладання, дотримання балансу між викладанням та дослідженням, зміщення акценту від запам'ятовування фактів до розвитку потреб вміння вчитися.


Доведено, що університети мають сконцентрувати увагу на вдосконаленні освітніх програм, на


результативну співпрацю з роботодавцями, дуальне та практикоорієнтоване навчання.

**Ключові слова:** якість; навчання; викладання; стейкхолдер; кваліфікаційні навички; державний стандарт; доіндустріальна (аграрна) епоха; індустріальна епоха; інформаційна епоха; освітні програми; практикоорієнтовані програми; короткострокові програми; стажування; дуальна освіта; кваліфікаційний розрив.

Одержано редакцією 29.07.2023

Прийнято до публікації 18.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-24-31>

 <https://orcid.org/0000-0002-0454-6065>

**КАБИШ Марина Юріївна**

кандидатка філологічних наук,

Інститут професійної освіти НАПН України

e-mail: marinkabysh@gmail.com

УДК 378.147

**ОСОБЛИВОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ САМООСВІТИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН**

Обґрунтовано позицію, що провідною формою вдосконалення педагогічної майстерності, яка полягає у засвоєнні, оновленні та поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої діяльності, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів та об'єктивних потреб освітньої установи є неперервна самоосвіта.

Виокремлено сутність понять «педагогічна майстерність викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти», «саморозвиток», «самоосвіта».

Висвітлено основні напрями розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти.

Охарактеризовано етапи процесу саморозвитку (що поєднує самоосвіту, самовиховання, та самовдосконалення) педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти.

Зроблено висновки, що для гармонійного розвитку педагога, формування його прагнення, мотивації до духовної, професійної, загальнокультурної та фізичної досконалості необхідно: по-перше, проводити самоаналіз своєї поведінки, своїх особистих якостей, замислюватися про причини перемог та невдач; по-друге, виявляти слабкі сторони свого характеру та постійно працювати над ними; по-третє, постійно самовдосконалюватись і ніколи не зупинятися на досягнутому в процесі саморозвитку.

**Ключові слова:** педагогічна майстерність; професійна освіта; загальноосвітня підготовка; неперервна самоосвіта; саморозвиток; викладач.

**Постановка проблеми.** Виклики і загрози, пов'язані зі збройною агресією росії проти України, процеси модернізації поставили систему освіти у нові умови. Сьогодні найбільш значущі проекти у сфері освіти спрямовані на удосконалення механізмів кадрового забезпечення галузі як найбільш значущого чинника, що впливає на якість освіти. Дедалі чіткіше формулюється вимога професійної готовності педагогічних кадрів самостійно керувати власною кар'єрою, визначати траєкторію свого професійного зростання, ставити реалістичні та досяжні цілі, переносити професійні навички в інші професійні середовища, бачити широкий спектр можливостей усередині освітньої організації та за її межами. У контексті ситуації особлива роль відводиться педагогічним кадрам, які формують вільну, конкурентоспроможну особистість за умов стратегічного розвитку освітньої організації. У даний час активізувався пошук нових можливостей для підвищення професійного рівня педагогів, створення та реалізації відповідних умов для їх професійного зростання, оскільки сучасний педагог професійної освіти має бути готовим змінювати своє педагогічне мислення, а також вміти розробляти шляхи подальшого безперервного професійного саморозвитку, адекватного сучасній парадигмі освіти.



Більшість дослідників у сучасному науковому дискурсі схиляються до думки, що провідною формою вдосконалення педагогічної майстерності, яка полягає у засвоєнні, оновленні та поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої діяльності, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів та об'єктивних потреб освітньої установи є неперервна самоосвіта. Незважаючи на підвищену увагу до якості освіти, професійний саморозвиток залишається особистою ініціативою кожного викладача.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз монографічної та періодичної літератури свідчить про те, що проблема педагогічної майстерності педагога, її формування та вдосконалення представлені у дослідженнях А. Гриценка, І. Зязюна, В. Ковальчука, О. Красницької, П. Лузана, О. Отич, В. Паламарчук, В. Семиченка, С. Сисоєвої, Н. Теличко та ін.

Самоосвітня діяльність посідає вагомe місце в підвищенні професійної майстерності педагогів. В даний час наука накопичила досить великий обсяг як наукових (теоретичних) досліджень, так і практичних розробок, в основі яких лежать дослідження структури та змісту педагогічної самоосвіти, принципів її організації, проектування самоосвітньої діяльності педагогів тощо. Нам близькі роботи вчених таких, як О. Андрєєва, С. Грищенко, Н. Гузій, О. Дубасенюк, А. Іванченко, В. Ільчук, Н. Клокар, Н. Мойсеюк, Г. Наливайко, Н. Сидорчук, які трактують питання самоосвіти в умовах безперервності освіти як феномен національної культури, як «свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного вдосконалення, набуття систематичних знань у будь-якій галузі, що передбачає безпосередньо особисту зацікавленість того, хто навчається, в органічному поєднанні із самостійним вивченням матеріалу» [1].

Аналіз наукових праць свідчить, що питанням вдосконалення професійної майстерності педагогів приділялася значна увага науковців. Проте поза їх увагою залишилися питання щодо ролі неперервної самоосвіти викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти для розвитку цієї інтегративної властивості особистості.

**Метою цієї статті** є ознайомлення з особливостями неперервної самоосвіти викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти, метою якої є розвиток педагогічної майстерності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасне суспільство розвивається в умовах глобалізації та інформатизації. Зміни стосуються всіх сфер життєдіяльності людини, зокрема і освіти. У сучасному світі, який відрізняється швидкістю змін отримані теоретичні (базові) знання швидко застарівають, отже, успішність педагогічної діяльності викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти пов'язана не тільки з підготовкою у вузі, але і з його здатністю та готовністю до навчання протягом усього професійного життя.

Інакше кажучи, дані аспекти явно підкреслюють актуальність теми, а саме необхідність підвищення професійної майстерності викладача, його відповідності вимогам і тенденціям розвитку закладу професійної освіти.

Феномен професійної майстерності пов'язується із формуванням розвиненого підростаючого покоління, тому він займає важливе місце в педагогічній теорії та практиці та представляє інтерес для багатьох учених. Суть педагогічної майстерності полягає у особистості педагога, його вмінні виявити творчу ініціативу. Майстерність – це самореалізація особистості педагога у педагогічній діяльності, яка забезпечує саморозвиток особистості учнів, це синтез властивостей особистості педагога, необхідні реалізації педагогічної діяльності на високому рівні. Варто зазначити, що на сьогоднішній день представлено безліч досліджень, присвячених питанню професійної майстерності вчителя.

І. Зязюн визначив майстерність вчителя «як найвищий рівень педагогічної діяльності, як прояв творчої активності особистості педагога. Педагогічна майстерність – це комплекс особливостей особистості, який забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на основі рефлексії» [2].

У науково-педагогічній літературі даються такі визначення поняття «педагогічної майстерності»:

1) синтез особистісно-ділових якостей та властивостей вчителя, що визначають високу ефективність педагогічного процесу;

2) вищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється у творчості вчителя, у постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання та розвитку людини;

3) синтез розвиненого психолого-педагогічного мислення, системи педагогічних знань, навичок, умінь та емоційно-вольових засобів виразності, які у поєднанні з високорозвиненими якостями особистості педагога дозволяє йому успішно вирішувати навчально-виховні завдання.

Результати аналізу досліджень, присвячених проблемам розвитку педагогічної майстерності педагогів (І. Зязюн [2; 3], В. Ковальчук [4], О. Отич [5], Н. Теличко [6]), стали підґрунтям для власного трактування сутності поняття «педагогічна майстерність викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти» – це інтегративна комплексна властивість особистості, що ґрунтується на досконалій професійно-педагогічній компетентності, забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності за рахунок синтезу знань, досвіду, цінностей і якостей педагога та виявляється у творчому розв'язанні професійно спрямованих завдань опанування учнями системою знань з дисципліни загальноосвітньої підготовки задля розвитку ключових компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників [7].

Для розвитку педагога здатність вчитися все життя є базовою пріоритетною характеристикою діяльності. Парадигма безперервної освіти означає: освіта педагога стає формою його життя протягом усього періоду професійної діяльності, що дозволяє йому підтримувати свій високий прогностичний і проєктивний потенціал, високу професійну мобільність. «Досягнення висот педагогічної майстерності потребує максимальних особистих зусиль, енергії, природних нахилів і здібностей, великої працездатності і, чи не найголовніше, безмежного бажання стати педагогом-майстром» [8].

Розвиток педагогічної майстерності викладачів закладів професійної освіти є відносно самостійним педагогічним процесом підвищення професійно-педагогічної підготовленості та компетентності викладачів на базі засвоєння та поглиблення ними професійно-педагогічних знань, удосконалення педагогічної техніки, спрямований на забезпечення високої якості їхньої педагогічної діяльності та творчої самореалізації їх особистості. Сутністю процесу є оволодіння викладачами сукупністю науково-теоретичних, нормативних спеціальних, психолого-педагогічних знань, навичками та вміннями педагогічної техніки, що дозволяють їм якісно вирішувати планові (стратегічні та тактичні) ситуативні педагогічні завдання.

Професійний саморозвиток педагога є цілісний, багатокомпонентний особистісно та професійно значущий процес цілеспрямованої діяльності педагога з безперервного самоперетворення, свідомого управління своїм професійним розвитком, вибору цілей, шляхів та засобів професійного самовдосконалення, сприяє формуванню індиві-

дуального стилю професійної діяльності педагога. Саморозвиток сприяє сприйманню передового досвіду, власної самостійної діяльності та є засобом самопізнання та самовдосконалення.

Сутність професійного саморозвитку найповніше розкривається у його функціях: *цілеутворювальній* (визначальній ціннісно-смісловій орієнтації викладача), *рефлексивній* (стимулюючій самоосвіту викладача, роботу над собою, пошук та особистісну оцінку власного життєвого та педагогічного досвіду), *нормативній* (що зумовлює дотримання правових відносин), активної взаємодії (що визначає діяльність та активність викладача, запускає механізм саморозвитку). Аналіз функцій приводить нас до розуміння професійно – особистісного саморозвитку як взаємозв'язку наступних компонентів: самоусвідомлення – самооцінки – самоорганізації – самоврядування.

Для *самоусвідомлення* суттєвими характеристиками є: логічність міркувань та висновків з урахуванням практичного досвіду; поновлення знань про себе як фахівця та ідеальної моделі діяльності; взаємовідношення засвоєних знань із істинним ставленням особистості до себе та до оточуючих. Ґрунтовне розуміння себе, своїх прагнень, адекватна оцінка свого потенціалу лежать в основі розуміння професійної мети та послідовності її досягнення.

Найбільш суттєвими ознаками для *самооцінки* є: усвідомленість професійних якостей, незадоволеність недостатньо розвинутими якостями своєї особистості та бажання їх удосконалити. Становлення викладача як суб'єкта педагогічної діяльності означає усвідомлення особистісної цінності та змісту своєї діяльності. Самооцінка, таким чином, розглядається як один із компонентів професійно – особистісного саморозвитку та забезпечує здійснення рефлексивної функції.

В основі *самоорганізації* лежить координація навчально-практичних дій, контроль, коригування розвитку викладача як особистості та суб'єкта педагогічної діяльності. Методи професійної самоорганізації виступають водночас і засобами професійно-педагогічного самоствердження викладача, вираженням його самостійності, формування індивідуального стилю професійної діяльності. Професійна самоорганізація – це свідомий процес, що спрямовується метою і мотивами самоврядування викладача.

Для *самоврядування* характерно: прогнозування результатів своєї педагогічної діяльності, рефлексія своєї професійної діяльності. Самоврядування – це творчий процес, який характеризується послідов-

ною етапністю: аналіз діяльності, прогнозування, цілепокладання, формування критеріїв оцінки якості, прийняття рішень до дії, контроль, корекція. Самоорганізація є невід'ємною складовою професійної діяльності педагога, яка забезпечує її результативність. Самоорганізація реалізує функцію активної взаємодії.

Кожен з цих компонентів розвивається нерівномірно, проте зміни одного з них є умовою розвитку будь-якого іншого. Зупинка у саморозвитку призводить до нездатності адаптуватися до змін навколишнього світу, використовувати нові методи та технології, адекватно розв'язувати професійно-нальні та особистісні проблеми. Мотивування творчої активності у професійній сфері наближає індивідуальність педагога до рівня свідомої, активної, креативної педагогічної діяльності.

Студіювання науково-методичних джерел [9; 10; 11; 12] переконує, що розвиток педагогічної майстерності йде за двома основними напрямками, які тісно взаємопов'язані (рис. 1): розвиток педагогічної майстерності, керований ззовні і саморозвиток педагогічної майстерності, керований зсередини, і з боку самого викладача.

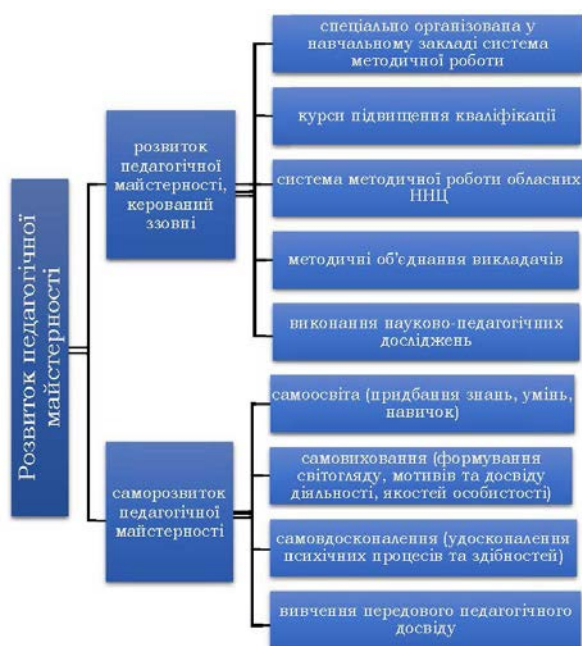


Рис. 1. Основні напрямки розвитку педагогічної майстерності викладачів

Наслідком впливу суспільства на особистість через суб'єктивну діяльність викладачів є виникнення свідомого прагнення до саморозвитку. Особистість, яка виступає об'єктом й суб'єктом становлення, орієнтується на те, щоб «зовнішні педагогічні впливи породжували в ній розуміння відмінностей між досягнутим і бажаним. Так, розвиток і саморозвиток у становленні особистості утворюють єдиний процес» [3].

Одним з вирішальних компонентів розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти є їхня «здатність до самоаналізу та коригування власної педагогічної діяльності з урахуванням програми професійного самовдосконалення» [13]. Для цього вони мають володіти знаннями дидактики і методики, навиками самоосвітньої діяльності, здатністю безперервно навчатися, вміннями застосовувати електронні засоби навчання та освітні ресурси, бути у постійному творчому пошуку тощо. Натомість у професійних стандартах педагогічних працівників закладів професійної освіти недостатньо представлено компонент самоосвіти.

Основним інструментом професійного зростання педагога та вдосконалення його майстерності виступає саморозвиток. Практично кожен викладач, який займається найпростішим аналізом своєї педагогічної діяльності, розуміє необхідність саморозвитку. Як справедливо зазначає В. Ільчук, «саморозвиток як процес породження нових досконаліших внутрішніх якостей, передбачає конструктивну перебудову поведінки та форми життєдіяльності в соціокультурному та професійному середовищі» [11].

Саморозвиток – це найвища форма самовираження особистості, в якій адекватно беруть участь усі фізичні та чуттєві сили людини; це вид творчої діяльності у процесі якої людина саморозвиваючись і самозмінюючись, створює матеріальні й духовні цінності суспільної і суб'єктивної значимості. Основними характеристиками саморозвитку виступають: внутрішнє пізнання необхідності, внутрішня свобода особистості, цілеспрямованість, самореалізація. Однією з найважливіших умов творчого саморозвитку педагога є формування в нього потреби у самоосвіті. Адже самоосвіта викладача – це запорука його майстерності, професійної компетентності. З огляду на це, у перебігу експериментальної роботи провідна роль у розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти відводилася їхній самоосвіті – основній формі професійного саморозвитку особистості педагога, що полягає в «засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб освітнього закладу» [14].

Обговорення проблеми професійно-педагогічного саморозвитку за останні десятиліття збагатилося великою кількістю досліджень та практичних рекомендацій, у яких визначено зміст, принципи, форми та методи самоосвітньої діяльності: Н. Гузій [10], С. Гончаренко [15], С. Грищенко [14] та ін. Самоосвітній діяльності дорослих присвятили праці О. Андрєєва, С. Грищенко [14], Н. Гузій [10], В. Ільчук [11], Н. Клокар [12] та ін.

В «Українському педагогічному словнику» подано таке визначення самоосвіти: «Самоосвіта – освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є невід’ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань. Основним засобом самоосвіти є самостійне вивчення літератури. Джерелами самоосвіти є також засоби масової інформації» [15, с. 296]. В «Енциклопедії освіти» виписано, що самоосвіта – це «...самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей; задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо» [16, с. 798]. Тобто, у контексті нашого дослідження, самоосвіта викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти є провідною формою особистісного саморозвитку, що полягає в «...засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток особистості, задоволення власних інтересів і об’єктивних потреб освітнього закладу» [16, с. 117].

Самоосвіта викладача загальноосвітніх дисциплін – процес свідомої, самостійної, пізнавальної діяльності з метою вдосконалення педагогічної майстерності. Самоосвіта передбачає розвиток педагога як особистості та професіонала, сприяє підвищенню рівня його професійної компетентності та вдосконаленню професійно-особистісних якостей, педагогічних здібностей та практичних умінь.

Процес самоосвіти реалізується з урахуванням певних принципів: *принцип безперервності* передбачає, що успішність процесу самоосвіти реалізується тільки в безперервному процесі; *принцип цілеспрямованості* структурує процес оволодіння новими знаннями, визначає мету пізнання; *принцип науковості* – самоосвітня діяльність має ґрунтуватися на наукових працях, першоджерелах, на достовірній та перевіреній інформації; *принцип резуль-*

*тативності* відображає відповідність цілей самоосвіти можливостям їх досягнення; *принцип зв’язку теорії з практикою* контролює вироблення умінь та навичок на основі знань та уявлень; *принцип інтегрованості* передбачає взаємозв’язок всіх компонентів процесу самоосвіти, всіх елементів системи, зв’язок між системами; *принцип актуальності* відображає відповідність самоосвітньої діяльності реаліям сучасності.

Результативність розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти у значній мірі залежить від умінь працювати над собою, тобто від самовиховання. Самовиховання починається з усвідомлення та прийняття об’єктивної мети як суб’єктивного, бажаного мотиву своєї діяльності.

Самовиховання (англ. *Self-development*) означає «формування людиною своєї особистості відповідно до поставлених цілей» [17]. Самовиховання – формування світогляду, мотивів та досвіду діяльності, якостей особистості. Оскільки розвиток особистості – процес безперервний, що не має меж, то й самовиховання – «справа всього життя людини». Невдоволеність результатами своєї праці викликає у педагога потребу в змінах своєї професійної діяльності, а усвідомлення причин, що породжують педагогічні труднощі, спрямовує викладача до пошуку їхнього вирішення, сприяючи формуванню в педагога позитивної мотивації до роботи над удосконаленням своєї педагогічної майстерності.

Професійне самовдосконалення педагогів – це цілеспрямований та систематичний процес розвитку професійно-особистісних якостей, підвищення рівня професіоналізму та педагогічної майстерності відповідно до соціальних вимог, умов професійно-педагогічної діяльності та власної програми розвитку.

Необхідність розвитку у педагога комплексу взаємозалежних, динамічних, адаптивних якостей (здібностей) дозволяє віднести «самовдосконалення» до розряду складних, схильних до впливу зовнішніх і внутрішніх умов, процесів зміни якісного стану особистості педагога спрямованих на виконання вимог, що пред’являються професією.

Більшість вчених сходяться на думці, що професійне самовдосконалення залежить від таких складових як ціннісні орієнтації, особистісні смисли, цілепокладання, потреба в успіху та ін. Але визначальним компонентом є внутрішня потреба особистості саморозвитку.

Процес саморозвитку (що поєднує самоосвіту, самовиховання, та самовдосконалення) проводиться поетапно.

На *першому етапі* педагог, що зіткнувся з проблемами у своїй професійній діяльності, приходиться до усвідомлення необхідності самоосвіти, так як у нього виникає суперечність між наявними професійними знаннями та вміннями та їх недоліком для вирішення професійних проблем. Змінюючи та формулюючи професійні потреби викладача та його мотивацію, можливо, змінити зміст самоосвітньої роботи, ставлення до професійного зростання та, загалом, ставлення до педагогічної праці.

Усвідомлення необхідності самоосвіти приходиться через самопізнання, яке уможливає встановити рівень власних здібностей і можливостей щодо самоосвіти.

Способами професійного самопізнання є: виявлення, фіксація, аналіз, оцінка та прийняття. Засоби професійного самопізнання визначаються характером педагогічної праці. Аналіз власної діяльності, спілкування та особистості – це провідний засіб, який педагог практично використовує щодня, оцінюючи те, як йому вдалося провести заняття, свої досягнення та недоліки, емоційний стан, рівень своєї впевненості та багато іншого. У результаті такого аналізу вчитель досліджує власну особистість, визначає свої сильні та слабкі сторони, шукає причини можливих конфліктів.

Необхідною умовою професійного зростання викладача загальноосвітніх дисциплін є переоцінка своїх досягнень та невдач у педагогічній діяльності. Здійснюють її в процесі саморефлексії, як *наступного (другого) етапу* процесу професійного саморозвитку. Завдяки рефлексивній оцінці у викладача формується ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності. Розвинені рефлексивні процеси та здатність до рефлексування є необхідними умовами подолання егоцентричності мисленнєвої діяльності, коли проблема розглядається з однієї, нерідко – стереотипної точки зору. Тільки в тому випадку, коли викладач вміє подивитися на себе і на свої дії з боку, з позиції іншої людини, взяти до уваги різні точки зору, він може децентрувати своє творче мислення і подолати свої односторонні установки.

Засобами саморефлексії, можуть служити сучасні комунікаційні технології, самоаналіз педагогічної діяльності, рефлексія післядії, а також розуміння та самоконтроль у дії можливий через ведення викладацького блогу, щоденника заміток, банку відеозаписів та фрагментів комунікації з суб'єктами професійної діяльності; моніторинг наявних авторських програм та технологій

навчання, активна участь у семінарах-практикумах, майстер-класах та дистанційній самоосвіті.

Саморефлексію, як шлях до професійного самовдосконалення, можна розглядати через чотири стадії: сприйняття, осмислення, прийняття рішення, дія. Зміст професійно-педагогічної рефлексії визначається потребою у постійному розвитку, вдосконаленні та зростанні, які зумовлюють динаміку професійного становлення педагога. Наприкінці цього етапу педагог ставить собі мету та завдання з самоосвіти.

*Третій етап* – орієнтовний. Він полягає у формуванні професійних намірів, системи знань про саморозвиток особистості та її професійно-педагогічну спрямованість, освоєння алгоритму управління часовими ресурсами, розвиток умінь використання технологій організації часу у сфері професійної діяльності. Досягнення цих знань та умінь відбувається за допомогою оволодіння викладачем загальноосвітніх дисциплін педагогічною технологією тайм-менеджменту самоосвітньої діяльності, самопізнання своїх індивідуальних особливостей.

Завданнями педагогічної технології тайм-менеджменту самоосвітньої діяльності є:

- формування умінь використання тайм-менеджменту для самоосвітньої діяльності викладачів;
- ціннісно-сміслова спрямованість у освоєнні часу;
- застосування інноваційних методів самоорганізації викладачів загальноосвітніх дисциплін;
- формування готовності до використання технологій тайм-менеджменту в самоосвіті.

Зміст педагогічної технології тайм-менеджменту включає функціонування педагогічних засобів, які є продуктивними в освітній діяльності.

На *четвертому етапі* процесу самоосвіти педагог складає план своєї діяльності із самоосвіти, що включає: а) перелік знань й умінь, якими слід оволодіти; б) особистісно-професійні риси та якості, які потрібно розвинути; в) програму професійного саморозвитку (планування заходів, до яких варто долучитися у перебігу саморозвитку, передбачувані результати, строки виконання тощо).

На *п'ятому етапі* при визначенні форм, методів та засобів самоосвіти педагог обирає ті з них, які відповідають його потребам, можливостям та інтересам. При індивідуальній формі самоосвіти педагог самостійно здійснює вибір методів та засобів – джерелами знань може бути: література

(методична, науково-популярна, публіцистична, художня та ін.); телебачення; газети, журнали; інтернет; відео-, аудіо інформація на різних носіях. При колективних і групових формах самоосвіти йому надається можливість брати участь у роботі педрад, семінарів, творчих груп, професійних тренінгів, вебінарів, майстер-класів; заходах щодо обміну досвідом що пропонуються методичною службою (неформальна освіта); відвідувати театри, виставки, музеї, концерти, екскурсії, подорожі.

На шостому етапі процесу самоосвіти педагог безпосередньо здійснює свою власну діяльність із самоосвіти – ту, яку він спланував та визначив її зміст, форми, методи та засоби. Надання методичної допомоги на цьому етапі відбувається як навчання проводити самоаналіз і самооцінку отриманих результатів.

На сьомому – останньому – етапі самоосвіти педагог підводить результати своєї роботи. Тут йому надається методична допомога в оформленні результатів самоосвіти, а саме: надається можливість виступити на педраді чи семінарі за підсумками роботи та обміну досвідом, провести індивідуальну чи групову консультацію з теми самоосвіти; оформити методичні розробки та посібники, портфоліо щодо узагальнення передового педагогічного досвіду.

На всіх етапах самоосвіти педагог проводить самоконтроль та самооцінку.

Результатом цієї поетапної роботи із самоосвіти викладача загальноосвітніх дисциплін стають нові професійні знання, вміння та навички, застосування їх на практиці, набуті особисті якості та ціннісні орієнтації.

Підсумком процесу самоосвіти завжди є аналіз, оцінка та самооцінка ефективності виконання роботи, а також коригування педагогічної діяльності: запровадження нових педагогічних технологій, навчальних посібників; провадження проектної, дослідницької, інноваційної діяльності. Найбільших результатів педагог може досягти, якщо професійна самоосвіта: стає для нього постійною і особистісно значущою частиною роботи; є свідомим та цілеспрямованим процесом; охоплює всі сторони особистості і діяльності педагога та носить системний характер; стимулюється та отримує своєчасну допомогу та підтримку з боку колективу та методичної служби.

Завдяки тому, що в життя сучасної людини увійшли телекомунікаційні технології, у педагога з'явилася можливість займатися самоосвітою у будь-який час, у будь-якому місці, вибираючи будь-які способи і форми розвитку своєї педагогічної майстерності. За допомогою Інтернет-ресурсів та техно-

логій викладач загальноосвітніх дисциплін може пройти дистанційні курси для педагогів, взяти участь у конференціях, семінарах, конкурсах, взяти участь у роботі педагогічних форумів. Говорячи про мережеві ресурси, не можна не сказати про створення власних блогів та сайтів, на сторінках яких педагог може не лише ділитися своїми педагогічними ідеями, напрацюваннями, а й спілкуватися з колегами. Це не лише можливість використання якісних методичних розробок, створених іншими, а й можливість подання своїх матеріалів, участь у навчальних майстер-класах, а найголовніше – це можливість спілкування з людьми, які мають спільні інтереси.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, для гармонійного розвитку педагога, формування його прагнення, мотивації до духовної, професійної, загальнокультурної та фізичної досконалості необхідно: по-перше, проводити самоаналіз своєї поведінки, своїх особистих якостей, замислюватися про причини перемог та невдач; по-друге, виявляти слабкі сторони свого характеру та постійно працювати над ними; по-третє, постійно самовдосконалюватись і ніколи не зупинятися на досягнутому в процесі саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з розробленням методики цілеспрямованого розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін.

#### Список бібліографічних посилань

1. Хлебнікова Т.М. Самоосвіта як засіб розвитку професійної компетентності педагога. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*: електронне наукове фахове видання. Харків, 2020. 8(15). URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/4722>.
2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: монографія. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
3. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 309 с.
4. Ковальчук В.І. Сутність та структура педагогічної майстерності вчителя. *Вища освіта України*, 2011. Вип. 27. С. 210–223.
5. Отич О.М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2014. 208 с.
6. Теличко Н.В. Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів: монографія. Київ: Кондор, 2014. 522 с.
7. Кабиш М.Ю. Суть і структура педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти. *Професійна педагогіка*, 2021. 2 (23), С. 108–118. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.23.108-118>.
8. Бабич О.О., Харченко І.М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової освіти у процесі навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 2018. № 4. С. 7–12. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2098/2184>.

9. Бендерезь Н.М. Розвиток педагогічної майстерності вчителів у процесі підвищення кваліфікації в умовах дистанційного навчання. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: Ун-т менеджменту освіти, 2013. 200 с.
10. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: навч. посіб. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 156 с.
11. Ільчук В.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця: Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського., 2016. 254 с.
12. Клокар Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія. Київ: Ун-т менеджменту освіти, 2010. 528 с.
13. Тесляк В.М., Лузан П.Г., Шовкун Л.М. Основи педагогічної майстерності: навч. посіб. Київ: ДАК-КіМ, 2010. 240 с.
14. Грищенко С.В. Самовдосконалення особистості: монографія / за ред. Курлянд З.Н., Бужиної І.В. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2019. 188 с.
15. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
16. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень; АПН України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.
6. Telychko, N.V. (2014). The theory and methodology of forming the foundations of the pedagogical skillfulness of the intending primary school teacher: Monograph. Kyiv: Condor (in Ukr.)
7. Kabush, M. (2021). The essence and structure of the pedagogical skillfulness of teacher of general education disciplines at the professional education institution. *Professional Pedagogics*, 2(23): 108–118. Retrieved 30/05/2023, from <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.23.108-118> [in Ukr.].
8. Babych, O.O., Kharchenko, I.M. (2018). Forming the pedagogical skillfulness of the future teacher of primary education in the learning process. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Series: "Pedagogical Sciences"*, 4: 7–12. Retrieved 30/05/2023, from <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2098/2184> [in Ukr.].
9. Benderets', N.M. (2013). Developing teachers' pedagogical skillfulness in the process of the professional development in the conditions of distance education: Extended thesis of PhD dissertation in Pedagogy. Kyiv: University of Education Management [in Ukr.].
10. Huziy, N.V. (2004). Basics of the pedagogical professionalism: manual. Kyiv: M.P. Drahomanov NPU Publishing house [in Ukr.].
11. Ilchuk, V.V. (2016). Pedagogical conditions of the professional self-development of the professional disciplines teachers in higher agricultural educational institutions: Extended thesis of PhD dissertation in Pedagogy. Vinnitsya: M. Kotsyubynskyy Vinnitsya state ped. University [in Ukr.].
12. Klokar, N.I. (2010). Improving the qualifications of teaching staff in post-graduate education of the region on the basis of the differentiated approach: monograph. Kyiv: University of Management of Education [in Ukr.].
13. Teslyuk, V.M., Luzan, P.H., Shovkun, L.M. (2010). Basics of the pedagogical skillfulness: manual. Kyiv: State Academy of managing staff in culture [in Ukr.].
14. Hryshchenko, S.V. (2019). Self-improving the personality: monograph. In Kurlyand Z.N., Buzhyna I.V. (Eds.). Chernihiv: T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Collegium" [in Ukr.].
15. Honcharenko, S.U. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybid' [in Ukr.].
16. Encyclopedia of education (2008). In V.H. Kremen' (Ed.). Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukr.].
17. Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (2009). In V.T. Busel (Ed.). Kyiv, Irpin: Perun (in Ukr.)

#### References

1. Khlebnikova, T.M. (2020). Self-education as a means of developing teacher's professional competence. *Adaptive management: theory and practice. Ser.: Pedagogy: electronic scientific professional edition*, 8(15). Retrieved 30/05/2023, from <http://dSPACE.hnpu.edu.ua/handle/123456789/4722> [in Ukr.].
2. Zyazyun, I.A. (2004). Pedagogical skillfulness: monograph. Kyiv: Higher School [in Ukr.].
3. Zyazyun, I.A. (2000). Pedagogy of goodness: ideals and realities: science and method: Manual. Kyiv: MAUP (in Ukr.)
4. Kovalchuk, V.I. (2011). The essence and structure of teacher's pedagogical skillfulness. *Higher education of Ukraine*, 27: 210–223 [in Ukr.].
5. Otych, O.M. (2014). Basics of the pedagogical skillfulness of the professional school teacher: textbook. Kirovohrad: Imex-LTD (in Ukr.)

#### KABYSH Maryna

PHD of Philological Sciences,

Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

#### PECULIARITIES OF CONTINUOUS SELF-EDUCATION OF GENERAL EDUCATION SUBJECTS TEACHERS

The position was grounded that the leading form of improving the pedagogical skifulness consisting in assimilating, renewing and deepening knowledge, generalizing the experience through purposeful, systematic self-education activities aimed at self-development and self-improvement of the personality, satisfying teacher's own interests and the objective needs of the educational institution, is continuous self-education.

The essence of the concepts of "pedagogical skillfulness of a teacher of general education disciplines of the professional education institution", "self-development", "self-education" was highlighted.

The main directions of developing the pedagogical skillfulness of teachers of general education disciplines of the professional education institution were highlighted.


The stages of the process of self-developing (combining self-education and self-improvement) of the pedagogical


mastery of the teacher of general education disciplines at the professional education institution were characterized.

It was concluded that for the harmonious development of the teacher, the formation of their desire, motivation for the spiritual, professional, general cultural and physical perfection, it is necessary to do the following: first, to conduct self-analysis of own behavior, own personal qualities, to think about the reasons for victories and failures; secondly, to identify the weak points of own character and constantly work on them; thirdly, to constantly improve oneself and never stop at the achieved level in the process of self-development.

**Keywords:** pedagogical skillfulness; professional education; general education training; continuous self-education; self development; teacher.


Одержано редакцією 20.07.2023  
Прийнято до публікації 12.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-32-38>

 <https://orcid.org/0000-0002-4277-3453>


#### **HARUTYUNYAN Nazik**

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor,  
Yerevan State University, Armenia  
*e-mail: nazik.harutyunyan@ysu.am*

 <https://orcid.org/0000-0003-2884-7935>

#### **HAYRAPETYAN Lusine**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Yerevan State University, Armenia  
*e-mail: l.hayrapetyan@mail.ru*

 <https://orcid.org/0000-0002-8756-5762>

#### **VARDANYAN Irina**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Yerevan State University, Armenia  
*e-mail: irinavardanyan@ysu.am*

УДК 37.013.83.091(045)

### **THE ACMEOLOGICAL DESIGN OF ANDRAGOGICAL EDUCATIONAL SPACE**

*Introduction:* Andragogical education, as a social phenomenon, affects the leading principles of educational policy, based on the paradigm of a person's continuous education and the importance of his dynamic development. The subject approach of the andragogical education paradigm aims to examine the mature person as a developing subject who can take steps on their own directed towards the cognitive change of educational needs. As a separate component of the educational environment, every person is an acme space; his continuous education opportunity can be organized through acmeological projects. We consider a person's individual-psychological and social-psychological characteristics, work experience, and knowledge in them. From the perspective of pedagogical acmeology, changes in the acme space are subjective and related to the pace and level of personal development. Through formal and non-formal educational means, andragogical education can offer new approaches to a person's acmeological development, which we have presented in our developed model and in the formation criteria of acme space.

*Purpose.* The purpose of the research is to study the acmeological design of the educational space in the conditions of organizing andragogical education. The objectives are:

- to analyze the connection of andragogical education with the creation of an acmeological environment and the acmeological design of the educational space,

- to reveal and interpret the process, essence and importance of the acmeological design of the educational space in the life of a modern person in a continuously changing world,

- to form the acmeological criteria of the educational space design.

*Methods.* Based on the analysis of professional literature on the subject, new conclusions have been made, and connections between the issues and phenomena targeted by andragogical education and pedagogical acmeology have been revealed. Practically, developing the criteria for the acmeological design of educational space and sub-

sequently shaping acmeological spaces within the expanding educational environment can be beneficial in implementing andragogical education.

The research utilized analysis, synthesis, comparison and pairing methods.

*Results.* As a result, we successfully developed a model for the formation of the acme space, which is multi-factorial and holds practical value in creating or designing the acmeological space.

*Originality.* The novelty of the research is the development of the acmeological design criteria of the educational space in the process of organizing andragogical education.

*The degree of elaboration of the fundamental problem:* Since pedagogical acmeology is experiencing its development in the context of andragogical education, and it is aimed at the examination of the most effective implementation and self-realization of an adult person's intellectual capabilities in the conditions of professional education, there was a need to study the fundamental issue of human education from the perspective of acmeology to make judgments about the acmeological formation and design of educational spaces. From this perspective, we have referred to the unique works and analyses of A. Derkach, N. Solovyov, A. Bodalev, K. Abulkhanova-Slavskaya, M. Sinyakova, E. Simanyuk, E. Klimov, I. Solovyev, G. Allport, E. Erikson, C. Rogers.

*Conclusion.* The acmeological design of the andragogical educational space is an essential phenomenon in today's rapidly evolving and continuously changing world. It aids a person to develop his abilities and skills, professional achievements, existing value relationships, the nature of activities in accordance with adult education.

**Keywords:** andragogic education; lifestyle; educational environment; acmeological project; acmeogram; acme space; education design.

**Introduction.** The subject approach of the andragogical education paradigm aims to examine the mature person as a developing subject who can take steps on their own directed towards the cognitive change of educa-



tional needs. As a separate component of the educational environment, every person is an acme space; his continuous education opportunity can be organized through acmeological projects. We consider a person's individual-psychological and social-psychological characteristics, work experience, and knowledge in them. From the perspective of pedagogical acmeology, changes in the acme space are subjective and related to the pace and level of personal development. Through formal and non-formal educational means, andragogical education can offer new approaches to a person's acmeological development, which we have presented in our developed model and in the formation criteria of acme space.

**The main statement.** The organization of andragogical education has become increasingly pertinent in our swiftly evolving world today, occurring for diverse reasons, under various conditions, and with multiple objectives. The complexity of the social environment, along with the continuous changes in conditions and events, necessitates a person's choice of a conscious lifestyle, the alterations of which directly impact a person. Examining the lifestyle of adults in contemporary settings, it's apparent that it is primarily the result of purposeful socio-cultural transformations. A person's living conditions, as well as their needs and interests, change depending on their personal and professional development. The integral of a person's life activity is the quality of life, embodying the essence and content of activities and presenting a unified set of factors of human satisfaction, comfort level, social involvement, self-expression, and self-development. The study of the human activity field is an essential aspect of the acme project. It includes work, social, communication and physiological spheres.

The environment of adult life activities is multifaceted. The more a person is engaged in these areas, the greater their activity and involvement in organizing their life. A. Derkach views a person's form of activity as a conditionally determined change in satisfying needs, which in turn modifies the external environment, changing the person as a result [1, c. 14]. Life activity embodies a person's internal and external actions in a particular setting, and the organization of andragogic education can be considered separately from an adult's life activity. Hence, education forms a part of a person's life, serving as a crucial component in securing the quality of their life.

In an existential sense, a person's education is represented as a means of understanding the world, a form of self-consciousness, and a self-orienting philoso-

phy. All these factors are considered in the process of acmeological design, as it is impossible to consider a person outside of their life activities. A mistake is possible when the driving force of personal development, self-awareness, and self-determination is not understood. In the life of adults, education is the process of acquiring systematic knowledge and skills.

In today's context, adult education is a lifestyle, it is, first of all, "not imparting knowledge, it is rather a choice, synthesis, discovery, dialogue" [2, c. 103]. Andragogical education views a person's education through the perspective of their life activities, as people interact with the world through various relationships. The content of education is shaped by the need for complete and diverse concepts of human education, considering the specific living conditions of a particular social environment, as well as the person's place and role within those conditions of existence, with influence in a society shaped by numerous and varied interactions. Consequently, the concept "education for entire life" has been reframed as "education throughout life", i.e. "long life learning".

The spheres of life activity, being multi-level systems and a single synergistic system of human life experience, view the outcomes of human activity from the perspective of changes in human living conditions. In this context, a change in condition leads to new understanding, perception, and reliving. Andragogical education activates mechanisms of self-transformation for self-existence, which brings about a new state of changeability and flexibility, rather than a human adaptation. Therefore, it is vital to incorporate rich life experiences into the process of a person's andragogical education.

A. Peccei states that "the present is completely a miracle and contradicts the next phase of progress, and it brings a multitude of valuable gifts to humanity while simultaneously transforming our small human universe, making a man face problems unknown until now, and threatening him with unbearable misfortunes about which we have not previously thought" [3, c. 16].

In the new quest for the meaning of human life, the world imposes its conditions, transforming a person into a multi-factorial and continuously developing system, introducing formal, non-formal, and informal forms of education into one's life, across different ages, living conditions, and the process of supplementing the value system. Changes in human living conditions are occurring so rapidly that each problem demands swift

responses and solutions. The solutions to urgent problems lie not in tomorrow, but "the necessity of everything is in today" [4, c. 411].

In the course of adult lives, the issues aroused are also many, which necessarily become the basis of the subject activity and facilitate the formation of a need to acquire new knowledge for self-improvement of a person. Therefore, revealing the perspective of self-realization of the subject, I. Kolesnikova writes: "The subject is formed and changed in the process of the external world transformation" [5, c. 43]. As a result, the problem of a person's education is viewed in various ages as a change in lifestyle, an attempt to acquire new knowledge, abilities, and skills, as well as a separate process of expanding personal acme space.

At the core of the acmeological design of the educational space is the self-orienting paradigm of education, due to which every person transforms into his own project. From this standpoint, the acmeological design and formation of the educational space should be acknowledged as a significant perspective in a person's career pathway, which is a new approach to lifelong learning, perpetual development, self-realization, self-regulation, and self-revealing. It circulates the professional experience and expertise in a new way throughout a person's activity, shaping dynamics for the improvement of the person's mental potential and flexibility towards changing demands for the profession, the design, changing content and form of the acme space, depending on the conditions of work and after-work socialization processes.

Considering the importance of the acmeological approach from the perspective of andragogic education, it is noticeable that in recent times, new scientific directions such as acmeology and synergetics have begun to evolve. These form the theoretical basis for person's development and provide an acme-synergetic approach to professional activity. Meanwhile, ideas about human development began to form during the early stages of human cultural evolution. At that time, it was assumed that there was a certain highest degree of accomplishment in human development, which the person strives for. The term "acme" was first used in 144 AD when Apollodorus, a representative of the Alexandrian school, referred to the peak of human development and the pinnacle of his activity, as "acme." Moreover, by saying "acme," it was meant precisely the state of a person who has reached the highest result of his professional activity. The term 'acme' denoted the so-called astral hour, rather than the process of moving towards that state [6, c. 186–187].

Later, many pedagogue-scientists defined "acme" from different perspectives. A. Derkach, E. Selezneva, and N. Kuzmina interpreted acmeology as a science that studies the maximum limit of human professional activity [7; 1, c. 28]. Interpretations of "acme" were provided by Ananyev [8, c. 184, 381], Kashapov [9, c. 112], Medvedev, Yegorov, Boykov, Mertsalov, Mikhailov, Nikandrov, Stepashin, Filippov, and Frolov [10, c. 3–4].

G. Allport sees a person as a dynamic psychophysiological system with its own characteristic behaviour and mentality [11].

Acmeology was considered a science that comprehensively studies the process of adult development. In the pedagogical interpretation the acmeology studies a human development within the framework of maturity and the ascension to the peak of human potential both from the perspective of individual-psychological characteristics and within the context of professional development.

The acmeological approach operating in the modern professional education system is based on enhancing professional motivation, promoting the realization of creative potential, and identifying and effectively utilizing personal resources for success in the pedagogue's professional activity.

According to the interpretation of "acme," professional activity implies resolving high-level problems based on stable, successful outcomes that make up the content of professional activity in this or that field. According to E. Erikson, a person goes through eight critical stages in his development, each characterized by its own obstacles. Actively interacting with his environment, a person accepts the world and finds his place and role in it [12].

"Acme" results from the interaction of many objective and subjective conditions and circumstances in a human's life. Talent, abilities, physical and mental health can be considered subjective factors, whereas upbringing, learning conditions, and education quality are objective factors of human development [13, c. 52].

Each person is a unique individuality, each of us has his own pinnacle of development, and everyone strives for it in his own way. Someone reaches his goal with the pace of a sprint, while others climb their steep slopes at a slower pace. Hence, every person has his own rhythm to reach his height and perfection. For each person, the highest point of his development, which coincides with a certain period of his maturity, is a "peak" he reaches. The higher, more comprehensive and richer his "peak" becomes the more it depends on the peculiarities of life choices that the person has made on their journey

towards their acme. They are also influenced by the social, economic, political, legal, and socio-psychological conditions in which the person finds himself while ascending to this level of maturity.

C. Rogers writes, "Striving for a better life means accumulating experience, living in the present, and trusting your own 'self' [14, c. 178]. Equally important are the quantitative and qualitative indicators with which a person forms their individual-moral core and develops his potential.

In a narrow sense, the subject of the study of acmeology involves the search for norms of self-development and self-realization in a mature person, as well as self-assertion in different spheres. It also includes self-education, self-realization, and self-organization. In a broader sense, it deals with the processes and mechanisms of a person's and individuality's performance in life, professional activities, and communication, which lead to the search for and selection of optimal paths for self-realization [15, c. 80].

Today, andragogic education for adults is viewed by UNESCO as a priority. Its aim is to equip a person with new knowledge that will help him restart his experience, apply knowledge, and repurpose his professional trajectory through lifelong education in a changing and dynamically evolving society [6, c. 42]. Within this context, it is evident that every adult person is considered a self-developing acme space within the overall system of social life, which "... plays a significant role in public balancing, creating a fairer society and boosting economic growth" [16].

The social orientation of the educational system is gaining specific importance in the volatile conditions of the globally changing world when professions are changing due to automation and replacement of the human factor with artificial intelligence, alterations in the supply-demand ratio of the profession within the job market, and many other factors. The formal and non-formal education domains are starting to blur, requiring a person to rapidly adapt to new knowledge, skills, and competencies amid the whirlwind of socio-political changes. This calls for innovative solutions and a new level of acmeological progression to address the challenges.

For adults aiming to regain competitiveness and desirability in their professional field, the decisions to take new steps and initiatives in expanding their personal acmeological space define the process of their personal-professional growth and the changes in their attitude to work, thereby shaping the 'acme-space'. The latter is seen as a personal 'acme-environment'.

The 'acme-environment' is a broader concept, while we believe that the 'acme-space' is intrinsic to every individuality who reached professional mastery. Thus, the "acme-environment" can incorporate various 'acme-spaces,' which can vary in scale depending on a person's professionogram and psychogram. The combined study of these two could lead to the formation of an 'acme-gram.' The 'acme-gram' is a grading system for personal and professional readiness. Here, a person's professional advancements can appear in one or several spheres. Therefore, the 'acme-spaces' can be multiple, each with different levels of development.

Apart from that, an acme space has a personal nature, and every person, along with his professional education and expertise, integrates his personal individuality and style while autonomously controlling his growth rate and directing andragogic vectors of education. From this perspective, andragogic education takes into account the experience a person has. Studying the acme space in the conditions of educational environment is viewed as creating a series of conditions, influences, and opportunities while organizing the subject's learning process. Although the term "educational environment" is often considered a synonymous concept of the term "educational space," it's necessary to say that a comparative analysis of different types of spaces like "childhood space," "teaching space," "educational space," and "educational environment" allows to distinguish a series of essential differences. Firstly, space is an environment acquired by the subject (natural, cultural, social, informational, etc.), aimed at solving specific problems; therefore, based on regularly changing demands, a person's educational needs are met in the educational space, and an acmeological space is introduced, becoming a part of the person's property.

From this perspective, acmeological design is seen as a new format of combinations of cultural and historical forms of human activity in the formation of educational space. According to E.V. Tkachenko and V.P. limov, we refer to a new phenomenon, the "educational design," where they have identified several aspects for consideration [17, c. 94-100, 117]. The educational design is fundamentally close to the proposed approach of acmeological design of educational space. However, the implementation of design activity by a person is inseparable from predicting possible outcomes and, consequently, from accepting responsibility for the design. The person becomes his own "project" and begins to shape the educational space based on his previous experience and current

educational requirements adapting it to his preferences, knowledge, abilities, and skills. These are continuous and can change over time when a person's desire for education increases or decreases when a person experiences professional stagnation. In this regard, it is interesting to study the causality of these changes.

The personal characteristics of an individual and their peculiarities should be viewed from a systematic perspective. This study allows us to comprehend the frequency of their changes throughout life, the driving forces of these changes, and what aspects contribute to a more refined educational environment. It turns out that the changeability of personal characteristics depending on the change of living conditions is almost unnoticed among some adults, while some experience drastic changes or at least a flexible approach to novelty is demonstrated. The main reasons for changes can be considered emotional needs and the nature of emotional values [18, c. 102]. The acmeological space of a subject integrates the phenomena that cause these changes, which are reflected in the objectively existing and culturally conditioned interaction forms of a person and reality. The reason for the emergence of this or that element in the personal acme space depends on how necessary they are for the subject to solve his life problems.

These problems often remain unsolved when the set goals are vague and the formulations are generic. Yet, there are certain problems that a person solves through andragogical education without specifying the goal and its result. The objective ensures the learner's turn to the 'future.' The pedagogue's task is to create such psychological and educational conditions that define the "past – present – future" context and, along with it, the educational and cognitive significance of the subject of study. "Thus, the linear development of human education is replaced by a wavy one, in which the trajectory of a new educational style is becoming evident," writes A. Verbicky [19, c. 1].

**Result:** Acmeological design of the educational space is feasible when there is a consistent logic of setting goals and selecting means, which reveals the author's value system, his conception of the world, and a man's place, his role, from the perspective of the meaningful connections of expanding his educational space. This is more vividly expressed in the human "authorship phenomenon."

Implementing an acmeological project of the educational space through the paradigm of an andragogic educational approach implies.

1. To select a model of a person's multifactorial development aligned with the educational needs of an individuality (see Figure 1),

2. To unveil the specifics of designing the professional and personal growth of a given person by using the possibilities of already existing resources, as well as from the perspective of the ability to assimilate new resources,

3. To determine the logical approaches to the patterns between the person's need for education and the desire for self-realization,

4. To involve the person in expanding his own educational area not only as a participant but also as a designer and shaper.

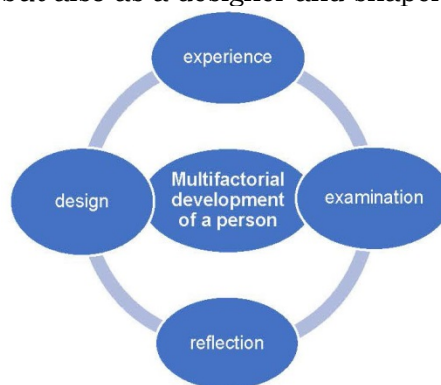


Fig. 1. Model of a multi-factorial development of a person.

**Conclusion:** Considering educational activity only as a prerequisite for human development, we believe that the appropriation of the elements of the educational environment (knowledge, abilities, and skills) is constantly evolving and is connected to the expansion of the adults' educational space. Hence, the acmeological design of educational space will be more effective if andragogical education:

*first*, meets a person's real needs, which were revealed during a specially organized dialogue between the person being educated and the educator,

*second*, it should be constructed on both traditionally established scientific-pedagogical principles and foundations based on a person's changing new needs and the experience they already possess,

*third*, if they create a fundamental understanding of the current state of the science related to the development of professional activity or the person's field of interest,

*fourth*, they can be directly applied in life or practical activity,

*fifth*, when it is open, reflecting problems by its nature.

In the process of organization of andragogic education, we propose to carry out the acmeological design of the educational space following the model:

- identify ways to analyze these actions,
- clarify the construction principles of the design process,

– select its strategy and highlight peculiar stages,  
 – discuss the possible positions of design objects and the effectiveness conditions of each activity.

The acmeological design begins with the setting of a broad socio-cultural context and creative act of simultaneous modelling, in which the stated design goal is problematic concerning the means of its implementation. The design as a whole is characterized by various combinations of concepts related to the objectives, content, organization, and methods of design activity.

Thus, the theoretical analysis of the acmeological design of the adult's educational space shows that the specifics of adult development should be included as much as possible in the educational process. Also, when forming the educational space in acmeological design, the adult's existing experience and professional capabilities should be considered. New motivations and directions of acmeological progress for the organization of andragogical education should be derived from this general combination.

Before including the adult in the educational process, it is necessary to reveal the diagnostic results of his educational, professional, and personal growth, thereby instigating a specific diffusion of personality. This is also important for setting a new milestone for him. The adult should be encouraged to become the author of their own acmeological project. This approach positively impacts the effectiveness of their educational activity.

#### References

- Derkach, A.A., Kuzmina, N.V. (1993). *Acmeology: ways to achieve the heights of professionalism*. Moscow: RAU. 280 pp. [in Rus].
- Zmееv, S.I. (2007). *Andragogy: foundations of the theory, history and technology of adult education*. Moscow: PER SE. 271 p. [in Rus].
- Peccei, A. (1987). *Human qualities*. Moscow: Science. 301 p. [in Rus].
- Bim-Bad, B.M. (1998). *Pedagogical anthropology: textbook*. Moscow: URAO. 576 p. [in Rus].
5. *Fundamentals of Androgogy* (2003). In I.A. Kolesnikova (ed.). Moscow: Academy. 240 p. [in Rus].
- Harutyunyan, N.K. (2018). Acmeological approach to the professional activity of a modern teacher. *Scientific Bulletin of the Flight Academy. Series: Pedagogical sciences*, 3: 185–189 [in Rus].
- Derkach, A.A., Selezneva, E.V. (2007). *Acmeology in questions and answers: textbook*. allowance. Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK Publishing House. 248 p. [in Rus].
- Ananyev, B.G. (1977). *On the problems of modern human science*. Moscow: Science. 379 p. [in Rus].
- Kashapov, M.M. (2011). *Acmeology: a textbook*. Yaroslavl: YarSU. 112 p. [in Rus].
- Acmeology (2004). In A.A. Derkach (ed.). Moscow: Publishing house RAGS. 299 p. [in Rus].
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and grow of personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 608 p.
- Erickson, E. (1996). *Identity: youth and crisis*. Moscow: Progress. 344 p. [in Rus].
- Bodalev, A.A., Vasina N.V. (2010). *Acmeology. Real man. What is he like and how do you become one?* Moscow: Publishing house Rech. 224 p. [in Rus].
- Rogers, K. (1994). *A look at psychotherapy. The Becoming of Man*. Moscow: Progress; Universe. 480 p. [in Rus].
- Sinyakova M.G., Symanyuk E.E. (2022). *Pedagogical acmeology: a textbook for universities*. Moscow: Yurayt Publishing House. 210 p. [in Rus].
- Adult education and learning in Armenia, a collection of educational materials (2018). In A. Mkrtchyan (ed.). Yerevan, YSU. 302 pages. [in Arm].
- Tkachenko, E.V., Klimov, V.P. (2000). Educational design: conceptual options. *News of the Ural Scientific and Educational Center RAO: Education and Science*, 1(3): 94–100 [in Rus].
- Bodalev, A.A. (1998). *The pinnacle in adult development is the characteristics and conditions of achievement*. Moscow: Flinta: Science. 168 p. [in Rus].
- Verbitsky, A.A. (2019). *Contextual education in Russia and the USA: Monograph*. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. 316 p. [in Rus].

#### Список бібліографічних посилань

- Деркач А.А., Кузмина Н.В. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма. М.: РАУ, 1993. 280 с.
- Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 271 с.
- Печчеи А. Человеческие качества. М.: Наука, 1987. 301 с.
- Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: учебное пособие. М.: УРАО, 1998. 576 с.
- Основы андрагогики / Под. ред. И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2003. 240 с.
- Арутюнян Н.К. Акмеологический подход к профессиональной деятельности современного педагога. *Научовий вісник Львівної академії. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 185–189.
- Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеология в вопросах и ответах: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2007. 248 с.
- Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 379 с.
- Кашапов М.М. Акмеология: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 112 с.
- Акмеология / Под ред. А.А. Деркач. М.: Издательство РАГС, 2004. 299 с.
- Allport G.W. *Pattern and grow of personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1961
- Эрикссон Э. *Идентичность: юность и кризис*. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
- Бодалев А.А., Васина Н.В. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? М.: Изд-во Речь, 2010. 224 с.
- Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Прогресс; Универс, 1994. 480 с.
- Синякова М.Г., Сыманюк Э.Э. Педагогическая акмеология: учебное пособие для вузов М.: Издательство Юрайт, 2022. 210 с.
- Մեծահասակների կրթությունը և ուսումնառությունը Հայաստանում, ուսումնական նյութերի ժողովածու/ խմբ. Ս. Սլրբաշյան. Երևան, ԵՊՀ հրատ. 2018. 302 էջ.
- Ткаченко Е.В., Климов В.П. *Дизайн образования: концептуальные варианты. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО: Образование и наука*, 2000. № 1(3). С 94–100.
- Бодалев А.А., Вершина в развитии взрослого человека характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 168 с.
- Вербицкий А.А. *Контекстное образование в России и США: Монография*. М.; СПб.: Нестор-История, 2019. 316 с.

**АРУТЮНЯН Назік Карпетівна**

докторка педагогічних наук, професорка, Єреванський державний університет

**АЙРАПЕТЯН Лусіне Хачатурівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, Єреванський державний університет

**ВАРДАНЯН Ірина Карленівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, Єреванський державний університет

**АКМЕОЛОГІЧНИЙ ДИЗАЙН АНДРАГОГІЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

**Анотація.** Андрагогічна освіта, як соціальне явище, впливає на провідні принципи освітньої політики, засновані на парадигмі безперервної освіти людини та важливості її динамічного розвитку. Суб'єктний підхід парадигми андрагогічної освіти спрямований на розгляд зрілої особистості як суб'єкта, що розвивається й здатний самостійно робити кроки, спрямовані на когнітивну розвиток освітніх потреб.

Як окремий компонент освітнього середовища кожна людина являє собою акме-простір. Можливість її безперервної освіти може бути організовано у вигляді акмеологічних проектів з урахуванням індивідуально-психологічних та соціально-психологічних особливостей, досвіду роботи та знань. З позиції педагогічної акмеології зміни у просторі акме суб'єктивні й пов'язані з темпами та рівнем розвитку особистості. Андрагогічна освіта за допомогою формальних та неформальних освітніх засобів може пропонувати нові підходи до акмеологічного розвитку особистості, які можуть бути представлені у вигляді моделі в умовах формування акме-простору.

Мета дослідження полягає у вивченні можливостей акмеологічного забезпечення освітнього простору задля організації андрагогічної освіти.

На основі аналізу професійної літератури виявлено зв'язки між об'єктами, на які спрямовано андрагогічну освіту та педагогічну акмеологію. Розроблено критерії акмеологічного проектування освітнього

простору і вмотивоване подальше формування акмеологічного простору в освітньому середовищі, що може виявитися корисним при реалізації андрагогічної освіти.

У дослідженні використовувалися методи аналізу, синтезу, порівняння та парного аналізу.

Розроблено багатфакторну модель формування акмеологічного простору, яка має практичне значення при створенні чи проектуванні акмеологічного простору.


Наукова новизна результатів дослідження полягає у розробці акмеологічних критеріїв проектування освітнього простору у процесі організації андрагогічної освіти.


Висновки. Акмеологічне оформлення андрагогічного освітнього простору є істотним явищем у сучасному світі, який швидко і безперервно змінюється. Воно допомагає людині розвивати свої здібності та вміння, професійні досягнення, існуючі ціннісні уподобання, характер діяльності і ставлення до освіти дорослих.

**Ключові слова:** андрагогічна освіта, спосіб життя, освітнє середовище, акмеологічний проект, акмеограма, акме-простір, дизайн освіти.

Одержано редакцією 09.07.2023

Прийнято до публікації 28.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-38-44>


 <https://orcid.org/0000-0003-3066-4302>

**ШМИГОЛЬ Ірина Василівна**

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри клітинної біології та методики викладання біологічних дисциплін,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: irina-shm@ukr.net

 <https://orcid.org/0009-0008-8956-0878>

**КОВТУН Ольга Павлівна**

студентка 2 курсу магістратури кафедри клітинної біології та методики викладання біологічних дисциплін,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: kovtun.olha2218@vu.edu.ua

УДК 378.091.31-021.464-057.87:57(045)

**УПРОВАДЖЕННЯ РІЗНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ВИКЛАДАННІ БІОЛОГІЇ І ЕКОЛОГІЇ**

Проаналізовано сутність, значення та принципи самостійної роботи. Окреслено підходи до класифікації форм і методів самостійної роботи під час організації освітнього процесу.

Схарактеризовано особливості упровадження різних форм та методів самостійної роботи при вивченні біології і екології з використанням сучасних інноваційних технологій та різних сервісів.

Наголошено на доцільності розроблення та осучаснення різних методів самостійної роботи при вивченні біології і екології.

**Ключові слова:** самостійна робота; масова, групова й індивідуальна форми самостійної роботи; освітній процес; біологія і екологія.

**Постановка проблеми.** Проблема використання різних форм та методів організації самостійної роботи здобувачів розглядається не вперше, однак вона є актуальною в сучасних умовах, коли стрімке зростання інформаційного потоку потребує від людства навчатися протягом усього життя. Саме тому головна мета освіти на різних її рівнях полягає в тому, щоб навчити здобувачів самостійно опрацьовувати різноманітну інформацію з різних джерел, критично ставитися до її змісту, вміти аналізувати,

узагальнювати та робити аргументовані висновки.

Варто зазначити, що ще Ж. Руссо звертав увагу педагогів на те, що їм не потрібно давати здобувачам освіти готові знання, а, навпаки, розвивати їх як відкривачів істини, дослідників [1].

На думку В. Сухомлинського, саме самостійна робота може допомогти здобувачам генерувати їхні думки, навчитися самостійно здобувати знання та виконувати завдання, аналізувати свою діяльність та робити висновки. За його словами, самостійна робота є «екскурсією у свої думки» [2].

Самостійна робота – це можливий засіб боротьби за знання здобувачів, які є глибокими і тривалими, засіб розвитку та формування їх самостійності й активності та розвитку розумових здібностей. Використання самостійної роботи на уроках є складним та важливим етапом в організації освітнього процесу. Викладач застосовує самостійну роботу для того, щоб здобувачі освіти могли досягти такого рівня самостійності, щоб кожен міг виконати завдання із захопленням та без будь-яких перешкод [3].

Складність в організації роботи здобувачів під час вивчення біології і екології полягає в тому, що існує велика кількість різноманітних біологічних і екологічних термінів, принципів та законів природи, теорій і фактів, біологічних методів тощо. Зважаючи на вказане вище, варто наголосити, що з метою ефективної організації освітнього процесу з біології та екології доцільним є удосконалення та осучаснення різних форм і методів самостійної роботи, враховуючи вимоги та виклики сьогодення.

**Мета дослідження** полягає у тому, щоб проаналізувати різні форми і методи самостійної роботи та розглянути можливості їх запровадження в освітній процес з біології та екології з використанням сучасного обладнання і доступних для педагога та здобувача сервісів і додатків.

**Виклад основного матеріалу.** Організація освітнього процесу під час вивчення біології і екології відбувається на основі програмного матеріалу, котрий забезпечує планомірність і послідовність розвитку в здобувачів освіти системи біологічних понять та термінів, усвідомлення біологічних принципів, законів, фактів та теорій, набуття практичних умінь та навичок. Варто зазначити, що теоретичний матеріал з біології та екології є об'ємним і доволі складним для здобувачів, особливо зважаючи на те, що їм багато матеріалу необхідно опрацьовувати самостійно.

Нашу думку поділяють і В. Рогуля та С. Підлужна, котрі наголошують, що

«останнім часом проведено низку досліджень щодо проблеми організації самостійної роботи і було виявлено, що зі збільшенням обсягу інформації збільшилася потреба в самостійній роботі: самостійне вивчення літератури, теоретичного матеріалу, самостійний перегляд телепередач, ознайомлення з файлами мережі Інтернет, самостійні спостереження, проведення наукових досліджень тощо» [4].

Саме тому, сучасні педагоги намагаються підібрати та запровадити в освітній процес різні методики та технології організації самостійної роботи здобувачів, які б урахували індивідуальні можливості самих здобувачів та дозволили зацікавити їх до самостійного опанування певного матеріалу. І лише ефективна організація самостійної роботи здобувачів з біології і екології зможе забезпечити високий рівень формування у них як відповідних предметних компетентностей, так і загальних, зокрема вміння навчатися протягом життя.

Ще наприкінці XVIII століття К. Ушинський у своїх працях вказував на необхідність розвивати пізнавальну самостійність здобувачів освіти, ураховуючи вікові періоди навчання. Педагог вважав, що здобувачі освіти мають самостійно працювати більшу частину свого часу, а також «одним із перших порушив питання про обов'язкову домашню роботу учня над виконанням завдань і вправ» [5, с. 8].

Самостійна робота, за словами В. Козакова, є специфічним видом діяльності, мета якого полягає у формуванні самостійності здобувачів освіти [6], а І. Михайленко вважає, що «самостійна робота – це вища форма навчальної діяльності здобувачів освіти, що є формою самоосвіти» [5, с. 12].

У свою чергу, В. Луценко зазначає, що самостійна робота – це основний пріоритет особистісного навчання здобувачів освіти, який є необхідною умовою створення їх самостійної навчальної діяльності, сприяння формуванню їх саморозвитку, самонавчання, самопізнання та самоосвіти [7].

В. Буряк наголошує на тому, що самостійна робота – це один із видів вищої форми навчання в роботі здобувачів освіти, який формується за допомогою самонавчання. Цей вид діяльності є під безпосереднім контролем викладача. А саме, створення індивідуальних самостійних програм для кожного здобувача освіти, пояснення їх виконання, а також використання отриманих знань у повсякденному житті, розширюючи їх світогляд [8].

Загалом, самостійна робота може сприяти:

1) отриманню нових знань з сучасних джерел інформації, що дозволить розширити кругозір здобувачів освіти;

- 2) вдосконаленню світосприйняття;
- 3) формуванню навиків самостійно планувати та організовувати власний процес навчання;
- 4) поліпшенню розумових здібностей за рахунок розширення знань;
- 5) оволодінню прийомами процесу пізнання навколишнього середовища;
- 6) формуванню та розвитку пізнавального інтересу;
- 7) зниженню негативного впливу психофізіологічних індивідуальних властивостей здобувачів освіти;
- 8) використанню лише позитивних сторін особистості під час опрацювання навчального матеріалу;
- 9) формуванню умінь та навиків творчої пошукової діяльності здобувачів освіти;
- 10) формуванню інтересу до навчання [9].

Крім цього, самостійна робота спрямовується на те, щоб розвивати внутрішню та зовнішню самоорганізацію здобувачів освіти, яка сприяє їх здатності до рефлексії, самостійного навчання та засвоєння нових знань. Внаслідок цього, щоб самостійна робота приносила користь та позитивні результати, викладачу необхідно дотримуватися певних умов.

Перша умова полягає у тому, що необхідно дотримуватися правильного розподілу форм і методів самостійної роботи при організації діяльності здобувачів. Друга – поєднанні різних форм і методів під час уроків біології і екології. І не менш важливою, є умова у забезпеченні здобувачів освіти різними навчально-методичними матеріалами на уроках та вдома [10].

Усі викладачі біології і екології звертають свою увагу на те, що здобувачам освіти потрібно запам'ятовувати складні біологічні та екологічні терміни, розуміти їх значення і вміти застосовувати у практичній діяльності. З досвіду більшості педагогів, можна дійти висновку, що ефективність уроку буде спостерігатися лише в тому випадку, якщо здобувачі освіти матимуть зацікавленість у вивченні предмету та будуть активними на уроках. Тому, під час організації освітнього процесу з біології і екології рекомендують застосовувати різні поєднання форм та методів самостійної роботи [11].

Варто наголосити, що в сучасній педагогічній науці існують різні підходи до класифікації форм і методів самостійної роботи.

Наведемо кілька різних видів класифікації форм самостійної роботи.

В. Федоренко за рівнем обов'язковості виділяє наступні форми самостійної роботи:

– обов'язкова – це форма самостійної роботи, яка відповідає навчальним планам і програмам (домашня робота, практична або лабораторна робота, проект);

– бажана – форма самостійної роботи, яку виконують здобувачі освіти за своїм бажанням (написання доповідей, відвідування гуртків, конференцій);

– добровільна – це дещо схожа форма із бажаною, але особливістю її є те, що здобувачі освіти є учасниками певного виду заходу (олімпіади, конкурси, вікторини) [12].

Більшість педагогів та методистів класифікують форми самостійної роботи за кількістю учасників. За цим критерієм виділяють:

- масову;
- групову;
- індивідуальну.

Масова форма – полягає у виконанні здобувачами освіти одного завдання. Вони можуть обговорювати або висловлювати свої думки, але при цьому повинні ставитися один до одного з повагою. Роль вчителя, в даному випадку, полягає у тому, що він створює певний алгоритм виконання завдання, а також, може направляти здобувачів освіти на правильне розв'язання задачі. На уроках біології і екології дана форма самостійної роботи може використовуватися на початку вивчення нової теми або під час етапу формування і закріплення знань. Завдяки даній формі, викладач має можливість закріпити знання здобувачів освіти з біології і екології, які будуть основою у формуванні їх біологічного і екологічного виховання [2].

Суть групової самостійної роботи полягає у тому, що учнів під час її виконання об'єднують в невеликі групи чи здобувачі можуть працювати в парі. На нашу думку, ця форма організації самостійної роботи учнів у нинішніх умовах є досить актуальною, оскільки дозволяє соціалізувати здобувачів після тривалого періоду дистанційного навчання та розвивати їх уміння працювати в команді.

Під час групової форми самостійної роботи відбувається активізація пізнавальної діяльності здобувачів освіти, підвищення результативності їх роботи, виховання чемних відносин між ними та самостійності, уміння прислухатися до думок своїх однокласників, а також формування навиків доводити та відстоювати свої припущення [13].

Індивідуальна форма самостійної роботи передбачає, що кожен учень індивідуально виконує завдання самостійної роботи. Під час організації такої форми самостійної роботи педагог має змогу урахувати вікові та індивідуальні можливості здобувача освіти, натомість здобувач має змогу само-



стійно обрати темп та шляхи виконання завдань, що дозволяє розвивати у здобувача самостійність, відповідальність, бажання самостійно працювати та отримувати нові знання і вміння.

Разом із тим, варто зазначити, що формами самостійної роботи є урочна, або аудиторна, та позаурочна, або позааудиторна.

У випадку урочної форми організації самостійної роботи педагог планує її на якомусь із етапів уроку, в здобувачі освіти на уроці виконують відповідні завдання.

Щодо позаурочної форми самостійної роботи, то зрозуміло, що до неї ми зараховуємо всі види робіт і завдань, які здобувачі виконують самостійно вже поза уроками – чи в класі, чи вдома.

Щоб самостійна робота здобувачів була якісною та ефективною, педагог має пам'ятати про етапи її організації та дотримувати відповідних вимог.

Етапи організації самостійної роботи здобувачів:

– підготовчий: педагог має врахувати доцільність проведення самостійної роботи, визначити час та трудомісткість, обрати ефективні форми і методи проведення самостійної роботи, заздалегідь продумати завдання та сформулювати чітку інструкцію щодо виконання завдань самостійної роботи здобувачами та критерії оцінювання її результатів;

– організаційний: оголосити здобувачам мету, завдання та критерії оцінювання самостійної роботи, надати детальну інструкцію щодо виконання завдань;

– контролюючий: контроль за самостійною роботою, аналіз результатів та оцінювання.

Важливим елементом при організації самостійної роботи з біології і екології є вибір не лише форми самостійної роботи, а й підбір методів, які б дозволили ефективно організувати цей вид діяльності здобувачів освіти.

О. Лемберський найефективнішими методами самостійної роботи здобувачів освіти вважає наступні:

- проблемно-пошукові методи;
- метод проектного навчання;
- методи колективної розумової діяльності;
- метод застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні [14].

Метод проектного навчання характеризується тим, що здобувачі освіти самостійно досягають встановлених прогнозованих результатів дослідження. Цей метод ґрунтується на циклічній організації. Відповідно до цього, цикл закінчується вирішенням мети проекту. Здобувачі освіти вчаться

самостійно поєднувати знання та навички на практиці. Досягають уміння самостійно формулювати нові ідеї, використовуючи їх у своїй роботі. Саме цей метод спрямований на те, щоб здобувачі освіти критично та логічно мислили, набували пізнавального та навчального досвіду [15].

Метод колективної розумової діяльності – це метод, який характеризується тим, що здобувачі освіти виконують завдання всім класом або окремими парами. Саме цей метод полягає у цілісній колективній творчості, підвищенні рівня інтелектуальних здібностей, а також розвитку мислення та самостійності [16].

На уроках біології і екології доцільним є використання таких методів самостійної роботи, як проблемно-пошуковий метод та метод застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні.

Зокрема, проблемно-пошуковий метод – це метод, який поєднує у собі два компоненти – проблему і пошук. Перед здобувачами освіти ставиться проблема, яку вони розв'язують за допомогою використання систематичного пошуку розв'язків, на основі наукових понять та теорій [17].

Якщо говорити про сутність цього методу самостійної роботи, то вона полягає у процесі вирішення проблемного питання шляхом пошуку імовірних варіантів відповідей, за рахунок чого відбувається оволодіння досвідом творчої діяльності, формування активної, самостійної та творчої особистості. Спираючись на це, можна також стверджувати, що саме за допомогою даного методу, здобувач освіти розвиває свої логічні навички, уміння досліджувати та розв'язувати проблемні ситуації [18].

Існують також форми проблемно-пошукового методу самостійної роботи:

- проблемне запитання;
- проблемна задача;
- проблемне завдання;
- проблемна ситуація.

Проблемне запитання полягає у тому, що викладач на початку уроку задає його здобувачам освіти, а в кінці заняття отримує відповідь. Наприклад, під час вивчення теми «Антропічний вплив на біорізноманіття», можна задати таке проблемне питання:

- «Чому, незважаючи на дивовижну адаптованість, видове різноманіття внаслідок антропічних впливів зменшується?».

Проблемна задача – завдання, яке виконується протягом певного часу з використанням отриманих знань. Наприклад, на уроках біології і екології, під час вивчення генетики, а саме задачі на групи крові.

Проблемне завдання – складніша форма проблемно-пошукового методу, яка полягає

у пошуковій, експериментальній чи винахідницькій діяльності здобувачів освіти. Наприклад, під час вивчення теми «Трансплантація тканин та органів у людини» навести аргументи «Чи потрібна трансплантація органів у нашій країні?».

Проблемна ситуація – це сукупність проблемних завдань, задач чи питань [18].

Значно розширюють можливості ефективно організації самостійної роботи сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

На уроках біології і екології доцільним є використання програм-тренажерів, які допоможуть здобувачам освіти закріпити знання, використовувати їх у практичній діяльності, сформулювати навички самостійно виконувати завдання, розв'язувати віртуальні практичні або лабораторні роботи, робити інтерактивні екскурсії для легшого розуміння екологічних проблем навколишнього середовища [19].

Наприклад, з теми «Трансплантація тканин та органів у людини» застосування вправи «Кросворд» на етапі закріплення нового матеріалу, з теми «Репродукція клітин» – вправа «Парочки».

У своїй практичній діяльності ми широко використовуємо різні інтерактивні вправи, зокрема, «Знайди пару», «Знайди слово», «Заповни пропуски», «Хто зайвий?» тощо.

Варто зазначити, що такі вправи як «Знайди пару», гра «Парочки», «Знайди слово» та інші ми створили з використанням інтернет ресурсу Learningapps.

Широкі можливості для організації різних форм самостійної роботи надають онлайн-дошки, зокрема дошка Jamboard, особливо при розв'язуванні здобувачами кросвордів та різних вправ як індивідуально, так і працюючи в парі чи групі.

Ефективно організувати та провести самостійну роботу з метою діагностики рівня навчальних досягнень здобувачів з певної теми дозволяють сервіси: Quizizz та Learningapps, причому таку самостійну роботу здобувачі, в разі потреби, можуть виконати вдома у зручний для них час.

Виконуючи проекти на різні теми, здобувачі, для оформлення їх результатів та з метою якісної презентації, мають змогу використовувати можливості онлайн-редактора Canva.

При організації та проведенні лабораторних дослідів і практичних робіт ми використовуємо можливості Liveworksheets.com. Особливо зручним є цей сервіс є тоді, коли під час заняття ми не мали змоги належним чином виконати лабораторний дослід чи практичну роботу, оскільки під час повітряної тривоги перебували в укритті, тоді викладач змушений уціль-

нювати матеріал і додатково надавати здобувачам завдання на самостійне опрацювання. Це, у свою чергу, створює навчальне переваження, яке призводить до втоми здобувачів та втрати ними пізнавального інтересу й активності, а цей сервіс дозволяє їм якісно виконати відповідні завдання та мінімізувати витрати часу на їх виконання.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, можна зробити висновок, що для того, щоб підвищити рівень навчальних досягнень здобувачів освіти доцільним є використання різних форм і методів самостійної роботи. Загалом, самостійна робота – це такий вид навчальної діяльності, який спрямований на самостійне виконання завдань здобувачами освіти, але за вказівками викладача. Завдяки даній діяльності, здобувачі освіти мають можливість формувати навички самостійно отримувати знання та, безпосередньо, використовувати їх у повсякденному житті. Формуванню предметних компетентностей з біології і екології у здобувачів освіти, сприятиме використання різних форм самостійної роботи (індивідуальна, групова та масова; урочна та позаурочна), а також інноваційних методів, зокрема, проблемно-пошукового методу та методу застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні.

#### Список бібліографічних посилань

1. Шипокіна В.О., Дефорж Г. В. Застосування самостійної роботи учнів у процесі вивчення біології в закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки молодих учених*, 2022. № 9. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/1930>
2. Коваль В.С. Самостійна робота учнів на уроках біології як один із шляхів самореалізації та всебічного розвитку особистості: досвід роботи. Рівне, 2019. 103 с.
3. Городиська А.В. Форми роботи та засоби навчання для самостійного опрацювання іншомовного матеріалу: робота на здобуття кваліфікаційного рівня бакалавра: 035 – філологія. Суми, 2020. 31 с.
4. Рогуля В.О., Підлужна С.А. Самостійна робота студентів як основа сучасної освіти. *Інноваційні технології в організації самостійної роботи студентів медичних освітніх закладів*: матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю (Полтава, 23 бер. 2017 р.). Полтава, 2017. С. 136–137.
5. Михайленко І.О. Активізація самостійної роботи здобувачів освіти на уроках історії: методична розробка. Київ, 2022. 31 с.
6. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. Київ: НМК ВО, 1990. 62 с.
7. Луценко В.В. Формування творчої активності майбутнього вчителя музики (дидактичні умови). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1195/1/05lvvmvm.pdf>
8. Буряк В.К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра. *Рідна школа*, 2001. № 9. С. 49–51.
9. Шаров С.В. Поняття самостійної роботи та її ознаки. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: наукова монографія. Харків: ХДАДМ, 2008. № 2. С. 157–159.

10. Александрова В.В., Білоконь К.С., Савченко А.В. Організація самостійної роботи студентів як засіб творчого розвитку особистості майбутнього фахівця. *Актуальні проблеми сучасних лінгвістичних досліджень та застосування інноваційних технологій викладання мов у вищій школі нефілологічного профілю: матеріали міжнар. наук.- практ. конф.* (м. Дніпро, 25 жовт. 2018 р.). Дніпро, 2018. С. 6–12. URL: <https://er.dduvs.in.ua/bitstream/123456789/3202/1/1.pdf>
11. Пилипчук С.С. Інтеграція природничих наук у проєктній діяльності в 10–11 класах. Київ, 2021. 27 с.
12. Федоренко В.П. Самостійна робота учнів як спосіб адаптації до професійної діяльності в сучасному світі. Томаківка, 2013. 24 с.
13. Машкіна В.В. Активні форми самостійної навчальної діяльності студентів-географів. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*, 2013. Вип. 18. С. 112–115.
14. Лемберський О.Ю. Самостійна робота студентів як основа сучасних науково-практичних тенденцій. *Імідж сучасного педагога*, 2020. Вип. 4 (193). С. 34–38.
15. Андрієвська І.Ю. Методика організації самостійної роботи студентів I курсу гуманітарних спеціальностей до занять англійської мови. Острог, 2020. 79 с.
16. Владимірова І.М., Віннік Л.М. Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти у Національному фармацевтичному університеті: методичні рекомендації. Харків, 2017. 36 с.
17. Ткаченко І. Застосування методів проблемного навчання в процесі вивчення астрономії. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 2015. Вип. 7. С. 265–270.
18. Генкал С. Е. Технологія проблемного навчання у профільних класах біологічного спрямування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2009, № 1. С. 75–84.
19. Задесенець А.О. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках біології. URL: <http://fel2005.dp.ua/docs/blog/03/025.pdf>
20. *technologies in the organization of independent work of students of medical educational institutions: materials of a scientific and practical conference with international participation* (Poltava, March 23, 2017). Poltava. (PP. 136-137) [in Ukr.].
21. Mykhailenko, I.O. (2022). Activization of learners' self-study at the lessons of history: methodological development. Kyiv [in Ukr.].
22. Kozakov, V.A. (1990). Students' self-study as a didactic problem. Kyiv: NMK HO [in Ukr.].
23. Lutsenko, V.V. Creative activity formation of a future music teacher (didactic conditions). Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/1195/1/05lvvmvm.pdf> [in Ukr.].
24. Buryak, V.K. (2001). Self-study as a kind of a pupil's studying activity. *Native school*, 9: 49–51 [in Ukr.].
25. Sharov, S.V. (2008). Concept of self-study and its features. In *Pedagogics, psychology and medical and biological problems of physical training and sport: scientific monography* [Kharkiv: Kharkiv State Academy of Design and Fine Arts]. 2: 157–159 [in Ukr.].
26. Aleksandrova ,V.V., Bilokon, K.S., & Savchenko A.V. (2018). Organization of students' self-study as a means of a future specialist's personality creative development. *Actual problems of modern linguistic research and application of innovative technologies of language teaching in higher education of a non-philological profile: materials of the international. science - practice conf.* (Dnipro, October 25, 2018). Dnipro. (PP. 6–12). Retrieved from <https://er.dduvs.in.ua/bitstream/123456789/3202/1/1.pdf> [in Ukr.].
27. Pylypchuk, S.S. (2021). Integration of natural sciences in the project activity in the 10<sup>th</sup>–11<sup>th</sup> grades. Kyiv. 27 p. [in Ukr.].
28. Fedorenko, V.P. (2013). Pupils' self-study a way of adaptation to the professional activity in the modern world. Tomakivka . 24 p.[in Ukr.].
29. Mashkina, V.V. (2013). Active forms of individual studying activity of the Geography students. *Problems of continuing education in Geography and cartography*, 18: 112–115 [in Ukr.].
30. Lemberskyi, O.Yu. (2020). Students' self-study as the basis of modern scientific and practical tendencies. *Image of a modern educator*, 4(193): 34–37 [in Ukr.].
31. Andriyevska, I.Yu. (2020). Methods of the self-study organization for the first year students of Humanities to the English classes. Ostroh. 79 p. [in Ukr.].
32. Vladimirova, I.M., & Vinnik, L.M. (2017). Organization of the higher education learners' self-study at the National pharmaceutical university: methodological developments. Kharkiv. 36 p. [in Ukr.].
33. Tkachenko, I. (2015). Application of problem study methods in studying Astronomy. *Scientific notes. Series: Methods Problems of physics and mathematics and technological education*, 7: 265–270 [in Ukr.].
34. Henkal, S.E. (2009). Technology of problem studying in the profile grades of Biology direction. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1: 75–84 [in Ukr.].
35. Zadesenets, A.O. Usage of information and computer technologies at the lessons of Biology. Retrieved from <http://fel2005.dp.ua/docs/blog/03/025.pdf> [in Ukr.].

#### References

1. Shypokina, V., & Deforz, H. (2022). Applying of independent work of students in the process of studying Biology in Secondary Educational Institutions. *Scientific notes of young scholars*, 9. Retrieved from <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/1930> [in Ukr.].
2. Koval, V.S. (2019). Self-study of students at the lessons of Biology as one of the ways of a person's self-realization and overall development: experience of work. Rivne. 103 p. [in Ukr.].
3. Horodyska, A.V. (2020). Forms of work and learning tools for independent processing of foreign language material: work for obtaining a bachelor's qualification level: 035 - philology.. Sumy: Sumy state university [in Ukr.].
4. Rohulya, V.O., Pidluzhna, S.A. (2017). Students' self-study as the basis of modern education. *Innovative*

#### SHMYHOL Iryna

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Cell Biology and Methods of Teaching Biological Disciplines, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

#### KOVTUN Olha

Master's Degree Second Year Student of the Department of Cell Biology and Methods of Teaching Biological Disciplines, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

### IMPLEMENTATION OF VARIOUS FORMS AND METHODS OF SELF-STUDY IN TEACHING BIOLOGY AND ECOLOGY

**Summary.** Introduction. The article is fixed on actual problems of using various forms and methods of self-study in studying Biology and Ecology. The authors emphasize on the necessity to develop and update various methods of self-study in studying Biology and Ecology by using possibilities of modern information and communication technologies with regard to today's challenges.

The purpose of the article is to analyze various forms and methods of self-study and to consider the possibilities to implement them in the educational process in Biology and Ecology using modern equipment as well as services and applications available for an educator and a learner.

Results. The article analyzes the essence, meaning and principles of self-study. The authors demonstrate

different approaches to classification of self-study forms and methods in organization an educational process. They determine the main kinds of the self-study forms and methods, which should be used while teaching Biology and Ecology. It is stressed that under modern conditions just group and individual forms of classes and out-of-classes self-study with usage of problem search method as well as information and communication technologies enable teachers to effectively organize an educational process in Biology and Ecology and also to contribute formation of learners' skills to life long study.


Originality. The authors give examples of implementation of learners' self-study various forms and methods using a variety of services and applications such as Quizizz.com, Learningapps.org, Liveworksheets.com,


Canva.com, a board Jamboard and others in the educational process in Biology and Ecology.

Conclusion. Implementation of various forms and modern methods of self-study in the educational process in Biology and Ecology allows to more effectively organize a cognitive activity of learners, to motivate them to studying and receiving new knowledge as well as provide their formation as independent personalities.

**Keywords:** self-study; mass, group and individual forms of self-study; educational process; Biology and Ecology.

Одержано редакцією 02.08.2023  
Прийнято до публікації 19.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-44-51>

 <https://orcid.org/0000-0002-0226-8081>

### СТЕЖКО Юрій Григорович

кандидат педагогічних наук, доцент катедри іноземних мов за фахом,  
Національний авіаційний університет  
e-mail: istezhko@ukr.net

УДК 37.018.43(045)

## ГІПЕРТЕКСТОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Аналізується дидактичний потенціал гіпертексту як засобу інтенсифікації дистанційного навчання.

Мета статті полягає у висвітленні функціонування гіпертексту як засобу лінгводидактики та індивідуалізації навчання, що передбачає розв'язання наступних завдань: визначення змісту поняття «гіпертекст» у його дидактичному значенні; окреслення лінгводидактичних переваг гіпертексту; рекомендації щодо комп'ютерного забезпечення дистанційного навчання за технологією гіпертексту.

За свідченням іноземних джерел, з широкого спектру функцій гіпертексту його дидактична потуга має найпоширеніше застосування. Електронна форма гіпертексту розкриває майже необмежені можливості залучення навчальної інформації зі світових джерел, що є особливо важливим для підготовки фахівців з іноземної мови. Гіпертекст розглядається як нелінійний спосіб організації навчальної інформації у вигляді системи текстів референтів, пов'язаних експліцитними посиланнями із текстом-засновником.

Зазначається, що ключовою ознакою гіпертексту є інтертекстуальність. Навчальний матеріал тексту-засновника завдяки гіперпосиланням доповнюється змістом референтних текстів. Об'єднуючим текстом чинником є тематичний тезаурус, який відображає предметну галузь пізнання. Здобувач знань вільний у виборі маршрутів руху по гіпертексту, керуючись лише власними асоціаціями щодо міжтекстових зв'язків. Комп'ютерна програма вибудовує мовну картину з теми заняття, на основі якої здобувач знань формує власну логіку засвоєння навчального матеріалу, а за потреби комунікує з викладачем. За гіпертекстової технології комп'ютерна інформатизація за можливого доповнення анімацією, фонограмами чи відеофайлами розвиває пізнавальну творчість здобувача знань.

Звертається увага на доцільність поєднання гіпертекстової технології навчання із edutainment-методикою. Синергія мультимедійності та інтерактивності, притаманна гіпертекстовій технології, надає їй вагомий дидактичний значення. Вивірене поєднання роботи під керівництвом викладача із самостійною роботою сприяє інтенсифікації навчального процесу та його оптимізації. Зазначається, що гіпертекстова технологія за дистанційного навчання є загальнодоступною для здобувачів усіх рівнів освіти, позаяк потребує лише навичок інтернет-користувача.

Вмотивовується вагоме значення гіпертекстової технології навчання у протидії зловживанню штучного інтелекту. Результатом дослідження є виявлення переваг гіпертексту як лінгводидактичного засобу та засобу інтенсифікації навчання за дистанційною формою.

**Ключові слова:** освіта; гіпертекст; нелінійна організація тексту; дидактика; інтертекстуальність.

**Постановка проблеми.** Не буде помилкою сказати, що гіпертекстова організація інформації є тим чинником, який разом із розширенням електронної мережі обумовив становлення інформаційного суспільства. Інформаційна природа гіпертексту ґрунтується на англійській мові та масовості попиту на її вивчення актуалізують запровадження методів інтенсифікації навчання, яким є гіпертекстова технологія. «Гіпертекстові ресурси стали важливим освітнім середовищем. Вони можуть запропонувати нові можливості для структуризації, представлення, адаптації та інтеграції різних навчальних матеріалів» [1, с. 139].

За інформаційним обсягом та мультимедійною різноманітністю гіпертекст є практично необмеженим, що визначає неабиякі його дидактичні можливості. Споживання електронної інформації стало невід'ємною умовою опанування знаннями. Загальнодоступність комп'ютера та інтернету обумовили обставини, що «There is more information available to any student with a smartphone than an entire empire would have had access to three thousand years ago» [2]. Упорядкувати надвеликі інформаційні масиви, зробити їх доступними та зручними для використання покликаний гіпертекст.

Понад те, за дистанційної форми навчання інформаційно-комунікативні технології постають не лише дидактичним засобом, а й засобом соціалізації.

Екстенсивний шлях навчання (за рахунок збільшення академічних годин) означає збільшення терміну навчання, що не завжди є можливим та й бажаним. Наразі розвиток української освіти полягає у взаємодії зі світовими джерелами інформації, тож втілення гіпертекстової технології навчання бачиться кроком у завтрашній день і вимагає поглибленого дослідження. «На сьогодні є потреба всебічної оцінки комп'ютерної інформатизації освіти, розкриття усіх ще непізнаних та недосліджених впливів на формування національного інтелекту як стратегічного капіталу суспільного розвитку» [3, с. 15]. Таким, ще значною мірою недослідженим чинником формування національного інтелекту є гіпертекстова інформатизація навчального процесу. Відтак саме час звернутися до гіпертексту із застосуванням персонального комп'ютера як до дидактичного засобу інтенсифікації вивчення іноземної мови за дистанційної форми навчання. Обираючи тему дослідження, ми виходили з того, що кожна педагогічна новація потребує свого теоретичного аналізу та методичного забезпечення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення української наукової літератури з обраної теми засвідчило не надто велику увагу українських науковців до проблем гіпертексту. Та вже зовсім недостатньо досліджень приділялося гіпертексту як дидактичному засобу інтенсифікації навчання. Проте варто відзначити дослідження функцій гіпертексту такими українськими лінгвістами як М.А. Абисова, М.Н. Кравчук, О.М. Гурняк - дидактична роль цифрових технологій у формуванні компетентності випускників університету [4]; А.О. Альшева - лінгвопрагматичні особливості функціонування електронного гіпертексту та його основні текстуальні харак-

теристики [5]; М.В. Белла - мережевий аналіз гіперпосилань, вивчення структури комунікаційних відносин в Інтернеті [6]; М.Г. Друшляк, О.М. Семенов, Н.В. Грона, Н.П. Пономаренко, О.В. Семеніхіна - аналіз електронних освітніх ресурсів у мережі Інтернет та експертна оцінка їх ефективності для формування інфомедійної грамотності [7]; О.В. Коляса - дидактичний потенціал гіпертексту, його можливості в інтеграції різних навчальних матеріалів [1]; Г.В. Локарева, Е.А. Бажміна - педагогічний аспект індивідуалізації навчання за цифрової технології в контексті розвитку самостійної роботи [8]; І.Б. Ментинська - впровадження сучасних засобів комп'ютеризації процесу лексикографування, а також створення лексикографічних систем новочасного типу [9]; І.В. Струк - особливості функціонування в електронному гіпертексті суто текстових категорій нелінійності, мультимедійності, інтерактивності та ін., які є релевантними для його перекладу [10]; С.О. Таран - мовознавча природа гіпертексту, зіставлення тексту та гіпертексту, основні відмінності [11].

Із зарубіжних досліджень маємо відзначити здобутки таких вчених як Z. Amirian - практики застосування шаблонів руху за посиланнями у низці професійних статей та визначення найбільш вдалих з точки зору набуття студентами навичок читання гіпертекстів [12]; V. Bush - засадничі принципи гіпертексту як специфічного способу організації інформації [13]; С. Ferguson, Н. Oostendorp - використання навігації по гіпертексту в навчальних іграх віртуальної реальності, способи організації та аркування маршрутів [14]; U. Eсо - аналіз переходу від лінійного способу мислення до нелінійного завдяки електронним засобам інформації, бачення гіпертексту як багатовимірної мережі прискореного читання [15]; M.I.N. Saroni, B. Mulyanti - структурна будова гіпертексту, застосування фреймворку у створенні додатків в Windows [16]; A. Singh - визначення гіпертексту та його характерних ознак - інтертекстуальність та інтерактивність [17]; I. Vobič - журналістська практика застосування гіпертексту в засобах масової інформації, способи організації наративів у публіцистиці [18].

Із наведеного аналізу відповідної наукової літератури слідує, що дослідження гіпертексту як дидактичного засобу інтенсифікації дистанційного навчання потребує уваги з боку українських філологів та педагогів.

В основу дослідження кладемо припущення, що гіпертекстова технологія навчання за умов належної мотивації здобу-

вача знань є засобом інтенсифікації освіти як стратегічного ресурсу розвитку суспільства.

**Мета статті** – висвітлити функціонування гіпертексту як засобу лінгводидактики та індивідуалізації навчання.

Зазначена мета передбачає розв'язання наступних завдань: визначити зміст поняття «гіпертекст» у його дидактичному значенні; окреслити лінгводидактичні переваги гіпертексту; виказати рекомендації щодо комп'ютерного забезпечення дистанційного навчання за технологією гіпертексту.

Виходячи з мети та поставлених завдань серед методів дослідження виокремлюються як загальнонаукові, так і лінгвістичні, зокрема, описовий, а також (в певних межах) методи дистрибутивного та конверсаційного аналізу лінгвістичних практик.

Методологічну основу дослідження становить концепція взаємообумовленості мови та культури Е. Сепіра в контексті комп'ютерної форми комунікації та текстового представлення інформації.

**Виклад основного матеріалу.** Ідеологія гіпертексту як системи взаємопов'язаних текстів була виказана ще в першій половині минулого століття В. Бушем. А згодом, у шестидесятих роках американський дослідник з комп'ютерних технологій Т. Нельсон надав їй більш виразного визначення – як нелінійного способу організації текстового простору та номінував його гіпертекстом. Не буде помилкою вважати, що він, власне, й заклав підвалини сучасного поєднання лінгвістики з інтернет-технологією у форматі гіпертексту.

Етимологія слова «гіпертекст» у літературі тлумачиться як надвеликий текст. На таке розуміння наштовхує префікс «гіпер». Проте насправді гіпертекст не є надвеликим монолітом. Він становить смислове поєднання широкого кола текстових одиниць, які завдяки інтертекстуальним зв'язкам розкривають певну тему. «A hypertext is a multidimensional network in which every point or node can be potentially connected with any other node» [15]. На що звертають увагу фундатори гіпертексту, то це, по-перше, на нелінійність у структуризації інформації, по-друге, на інтертекстуальність як дистинктивну рису гіпертексту. Саме на цих ознаках акцентують увагу усі дослідники.

Щоб надалі зосередитися на гіпертексті як дидактичному засобі, варто відзначити і його відмінність від тексту. По-перше, гіпертекстова організація навчальної інформації становить структуровану систему текстів і не передбачає однозначно визначеного маршруту їх читання, в той час як текст становить моноліт та передбачає чіт-

ку послідовність читання; по-друге, гіпертекст не має чітких меж, в той час як текст завжди має чітку завершеність у прочитанні; по-третє, гіпертекст інтерактивний, мультимедійний – допускає можливість поєднання різних елементів та доповнення читачем власних файлів, - а текст виключає таку можливість, передбачаючи лише авторське право на формування змісту; по-четверте, гіпертекст передбачає діалогічність, міжтекстову та міжкультурну комунікацію, а текст має чітке визначення авторства, є монологічним і, як правило, однозначно культурно маркованим. Варто відзначити і більшу залежність гіпертексту від комп'ютерного забезпечення та навичок читача з пошукової діяльності в Інтернеті, ніж це є в текстовому представленні інформації.

В постмодерністській концептуалізації гіпертекст набув значення способу репрезентанта інформації та імплементації освіти в глобальну інформаційну мережу. Відтак і «the learning goals set by the information society shift the focus from mastering the system of knowledge and developing professional skills to developing competencies, the formation of students' readiness to design their own unique educational trajectories» [4, с. 68]. Університети, наразі, усе більше перетворюються на інституції гуманітарних інновацій. Гіпертекстова організація інформаційної діяльності формує новий тип особистості за принципом деконструктивізму, за яким актом формування знань є релятивне ставлення до традиційного читання. Свобода у виборі шляху читання нелінійного тексту означає так зване творче читання або ж скорочене читання як рух по гіпертексту за асоціаціями. Скорочене читання або ж читання по ключовим словам істотно інтенсифікує процес навчання.

Новий інтелектуалізм, який декларує постмодернізм, в інтертекстовій технології обумовлюється синергією асоціативного мислення суб'єкта та формально-логічної функції комп'ютера. Здобувач знань позиціонується інтелектуалом, не обтяженим будь-якими правилами, який, рефлексуючи стосовно вибору маршруту руху за посиленнями, вибудовує власну логіку засвоєння навчального матеріалу. Свобода слідування за гіпертекстовими посиланнями забезпечує ключовий постулат постмодернізму - свобода читача бути собою.

Назагал гіпертекст як інформаційно-технологічне явище є багатofункціональним. Це і форма комунікації, і спосіб організації художнього твору, і засіб лінгвістичного аналізу, і дидактичний засіб. Але саме дидактичний потенціал гіпертексту за

сучасних умов загальнодоступності Інтернету та масового поширення персональних комп'ютерів є найбільш затребуваним. Особливої ваги гіпертекстовій технології надає її адаптованість до самостійної роботи за дистанційної форми навчання.

Алгоритм роботи з гіпертекстом становить свого роду діалог із глобальною інформаційною мережею за маршрутами читання гіпертексту. В комп'ютерному застосуванні гіпертекст являє собою структуру, яка складається з електронного тексту-засновника та текстів-коментарів (референтних текстів). Гіпертекстова організація навчального матеріалу, як правило, має багаторівневий характер, що дозволяє охопити значний обсяг інформації із зазначеної теми заняття. В тексті-засновнику викладачем закладається найбільш доступна для осмислення здобувачем знань логіка міжтекстових зв'язків з урахуванням як засвоєного, так і нового матеріалу. Чим більше структурних рівнів гіпертексту пропонується читачеві, тим більшою є деталізація навчального матеріалу, а отже й більш продуктивною стає самостійна робота.

Особливої ваги гіпертексту як дидактичному засобу надає його нелінійність. Лінійний текст читається в одному напрямку та в одній, чітко визначеній послідовності, не допускаючи можливості альтернативної інтерпретації смислу написаного. Гіпертекстова ж нелінійність формує багатовимірне смислове поле, допускає релятивність, вияв творчості у процесі визначеності здобувача знань на множинності смислових альтернатив. Поза тим, нелінійність, надаючи читачеві свободу вибору маршруту руху по структурі гіпертексту, розвиває асоціативне мислення щодо встановлення міжтекстових зв'язків, а відтак і забезпечує розширення спектру альтернативних знань з навчальної теми. Погодьмося, відобразити одним монотекстом усе розмаїття навчального матеріалу з теми так само недоцільно, як малювати картину однією фарбою. Чим вища ступінь нелінійності, чим більша рівневість гіпертексту, тим більшою є релятивізація інформації з теми заняття, а отже й більший обсяг засвоєного матеріалу. Нелінійність гіпертексту надає можливість здобувачу знань у будь-якій послідовності звертатися до будь-якого референтного тексту із множини можливих. Єдиною умовою обмеження такої свободи є дотримання тематичної співвіднесеності текстів.

Кожен референтний текст становить певний завершений модуль. Керуючись асоціаціями, які виникають на ґрунті уже засвоєного навчального матеріалу, здобувач знань самостійно обирає маршрут руху

за посиланнями до референтних текстів за коментарями, доповненнями, роз'ясненнями незрозумілого, пізнання ще непізнаного.

Структура гіпертексту може бути різною, як і маршрути читання. Засвоївши один текст, читач, переходить до іншого. Кожен етап переходу до нового тексту супроводжується встановленням зв'язку уже отриманих знань з їх денотативною предметністю. Відомо, що абстрактний лексичний елемент завжди краще запам'ятовується у співвіднесенні з емпіричною основою - денотатом, якого від позначає. За гіпертекстової технології таку емпіричну основу для піднесення у пізнанні від уже засвоєного матеріалу до нового створює змодельована комп'ютерна квазіреальність. У комп'ютерному представленні зв'язку між засвоєним лексичним навчальним матеріалом та його позамовною предметністю полягає лінгводидактична значимість гіпертексту. При цьому, формуючи гіпертекст, викладач має дотримуватися умови, щоб кожен референтний текст за обсягом інформації не перевищував можливість одноразового засвоєння читачем нового матеріалу. У такому разі, просуваючись по ієрархічному дереву посилань, здобувач знань не лише розширює, а й поглиблює уже існуючі знання. Для зручності читання маршрути можуть позначатися напівжирними виділеннями, курсивом чи будь-якими іншими маркерами.

Викладач може рекомендувати здобувачам знань уже існуючі гіпертексти. Утім, із досвіду викладання англійської мови маємо зазначити, що наразі готових гіпертекстів, розроблених для навчальних курсів з англійської мови за фахом, скажімо, авіапеціалістів, як і з багатьох інших спеціальностей, не існує. Тож викладач мусить створювати авторський фонд для конкретних дидактичних цілей, завдань та розміщувати його в інтернеті. Наприклад, тема з англійської оксфордської може за посиланнями доповнюватися референтними текстами щодо її варіативності та варіантності, як то: британської, американської, канадської, австралійської, новозеландської, з поясненнями їх обумовленості відмінностями національних культур, ментальностей тощо. Гіпертекстова технологія при цьому забезпечує необмежений доступ до контенту іноземної літератури, культури, історії і тим самим дає можливість засвоєння розширеної семантики лексики, дає розуміння глобального взаємозв'язку мов.

Коментарі до тексту-засновника можуть бути не лише у форматі тексту, а й вигляді фонограм чи відеофайлів. Йдеться про мультимедійність гіпертексту, яку С.О. Таран

підносить до рівня гіпермедійності, кажучи, що «мультимедійність або гіпермедійність – мережа Internet (використання всіх засобів впливу на читача, які є технічно можливими у цій системі – від суто літературних (вибір оповідної стратегії та стилістики) через видавничі засоби (шрифти, верстка, ілюстрації) і до найскладніших комп'ютерних (звук, анімація, покликання на інші матеріали)» [11, с. 87].

Здобувачеві знань розкривається простір для виявлення творчості не лише у виборі послідовності вивчення навчального матеріалу, а й у можливостях доповнення гіпертексту власними знахідками, що надає йому інтерактивного характеру. В електронному виконанні гіпертексту читач може комп'ютерними засобами створювати креолізовані тексти, денотати-образи лексичних абстракцій, фоновий супровід. Таким чином, гіпертекст може збагачуватися не тільки змістовно, а й конотативно. Для підсилення дидактичної ефективності та забезпечення позитивного емоційного забарвлення навчальної роботи є сенс поєднати гіпертекстову технологію із edutainment-методикою. Адже, за слушним зауваженням О.В. Анікіної та О.В. Якименко, «the cognitive process is not required to take place in the formal (and often boring) environment and is able to turn into a wholesome entertainment with the acquisition of knowledge at the same time» [19, с. 476]. Завдяки інтерактивності здобувач знань у разі потреби має можливість консультуватися з викладачем щодо незрозумілих положень у змісті навчального матеріалу. Роль викладача, окрім консультативної по змісту тексту, полягає ще й у координації руху читача на інформаційному ландшафті гіпертексту, застереженні від надмірного захоплення другорядним контентом на шкоду основному, зловживання штучним інтелектом, та убезпеченні від фішингових посилань. Важливо не втрачати з поля зору, що «інформаційна ера знаменується тим, що великий обсяг агресивної інформації суттєво впливає на людину, і тому важлива інформація стає менш помітною. Тож вкрай необхідно, щоб у сучасний навчальний процес запроваджувались цифрові технології, і студенти вчилися знаходити потрібну інформацію, уміли її аналізувати, співставляти, визначати, чи не є вона фейковою, та застосовувати тільки необхідну та корисну» [8, с. 188].

Інтерактивність гіпертекстової технології навчання поряд з інтертекстуальністю становить інший потужний за дидактичним значенням чинник тим, що здобувач знань має можливість налаштувати навчання за бажаним форматом стосунків у

системі «людина-комп'ютер-інтернет», вибудовувати індивідуальну логіку пошукової діяльності.

Методика застосування інтеракції має гуртуватися на принципі мотивації здобувача знань на самостійну роботу. Як свідчить педагогічна практика, комп'ютерне програмне забезпечення дає можливість моделювати різні конструкції самостійної роботи. За потреби у певній трансформації гіпертекстова програма може слугувати і засобом самоконтролю знань. Поза тим, як свідчить практика, для закріплення та контролю знань, перевірки навичок інтернет-користувача доцільно запропонувати здобувачеві знань написати гіпертекстове есе на задану тему зі складанням тематичного тезаурусу.

Заявлена нами у заголовку статті адаптованість до дистанційного навчання полягає в тому, що гіпертекстова технологія навчання передбачає індивідуалізацію режиму навчання та його мобільність – виконувати самостійну роботу в зручній для здобувача освіти час, у бажаному темпі та за комфортних умов. Більш докладно особливості дистанційної форми навчання розглянуто у [20]. І, що важливо, від здобувача зовсім не вимагається глибоких знань з ІКТ, йому достатньо володіти пошуковими навичками в Інтернеті.

Назагал гіпертекст як лінгводидактичний засіб навчання іноземним мовам є винятковим за ефективністю та доступністю у специфічних умовах дистанційного навчання. В іноземних публікаціях наводиться достатньо прикладів на підтвердження дидактичної ефективності гіпертексту. На жаль, в українській науковій літературі наразі не спостерігається ґрунтовних досліджень застосування гіпертекстових навчальних програм, як і теоретико-методичних рекомендацій щодо їх застосування. Не спостерігається і прагнень до втілення гіпертекстової технології навчання у закладах освіти.

І наостанок. Задекларована у вступі оцінка гіпертексту як засобу інтенсифікації навчання полягає у забезпеченні практично необмеженого доступу до електронного навчального ресурсу. Адже технологічно гіпертекст як дидактичний засіб не лише забезпечує певний обсяг знань, а й, що важливо за дистанційної форми навчання, формує навички здобувати їх самостійно, рефлексивно. «У процесі цифровізації освітнього процесу відбувається перехід від організації діяльності викладання та навчання – до організації процесів проектування, формування та освоєння індивідуальних освітніх маршрутів» [4, с. 79]. За такої організації навички самостійної роботи



з гіпертекстами є вагомим доповненням роботи за настановами викладача, завдяки чому досягається достатній рівень продуктивності навчання без збільшення академічного часу.

У світлі останніх загроз можливого зловживання штучним інтелектом в освіті, маємо відзначити ще одну вагому перевагу гіпертекстової технології навчання – очевидну відмінність творчості здобувача знань від «творчості» штучного інтелекту [21]. Проте – це тема окремого дослідження.

Разом з тим ми поділяємо думку О.В. Коляси, що «впровадження в освітній процес електронних освітніх ресурсів, розроблених на основі гіпертекстової технології, зокрема електронних підручників, не є освітньою панацеєю, а лише інструментом, що сприяє модернізації та підвищенню ефективності освітнього процесу» [1, с. 149]. Жодна, навіть найдосконаліша технологія навчання на досягне своєї ефективності без вмотивованості на навчання самого здобувача знань. А проблема мотивації не є проблемою лише окремого викладача чи навіть закладу освіти, вона має стати предметом турботи на загальнодержавному рівні та темою окремих ґрунтовних досліджень. Тому окреслені нами положення ми не позиціонуємо як незаперечні, а бачимо їх предметом професійної дискусії.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** На підставі зазначеного можна дійти висновку, що гіпертекст є наслідком еволюції інформаційно-комунікативних технологій. Як дидактичний засіб він має перспективу посісти чільне місце в інноваційних педагогічних практиках. Сьогодні освітянські проблеми неможливо розв'язувати вчорашніми засобами. Наразі гіпертекст володіє дидактичним потенціалом, достатнім для оцінки його як засобу інтенсифікації навчального процесу.

У числі переваг гіпертексту за дистанційного навчання можна назвати: комп'ютерне постачання значного обсягу навчального матеріалу; розвиток асоціативного мислення; спонукання до самостійної роботи; забезпечення індивідуального режиму навчання; online-комунікацію з викладачем; оптимальне сполучення роботи з викладачем та самостійної роботи. На тлі поширення на теренах України нейромережі ChatGPT, Bing Chat зі штучним інтелектом гіпертекстова технологія має потенціал убезпечення освіти від можливих негативних явищ. Тож є підстави говорити про перспективність гіпертексту як засобу навчання, зокрема, іноземним мовам, а відтак і потреба у розвитку досліджень є очевидною.

#### Список бібліографічних посилань

1. Коляса О.В. Особливості впровадження гіпермедіа технологій в освітній процес закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2021. Т. 82. №2. С. 139–150 <https://doi.org/10.333407/itlt.v82i2.3301>.
2. Heick T. How 21st Century Thinking Is Just Different, *TeachThought*, 2020. URL: <https://www.teachthought.com/critical-thinking/21st-century-thinking/>
3. Стежко Ю.Г. Подання інформації в комп'ютерно орієнтованих освітніх технологіях та її експлікація в імперативах постмодернізму. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Т. 71. №3. С. 12–22. <https://doi.org/10.333407/itlt.v71i33>.
4. Abysova, M.A., Kravchuk, M.H., Hurniak, O.M. Digitalization in university education: didactic aspects. *Information Technologies and Learning Tools*, 2023. Т. 93. №1. С. 68–79. <https://doi.org/10.333407/itlt.v93i1.5097>
5. Альшева А.О. Лінгвопрагматичні особливості перекладу електронного гіпертексту: дис. ... канд. філол. наук, 2017. Одеса. URL: <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2017/alsheva/dis.pdf>
6. Бела М.В. Гіперпосилання як структурний елемент мережевої комунікації. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*, 2017. Вип. 3. С. 4–8.
7. Друшляк М.Г., Семенов О.М., Грона Н.В., Пономаренко Н.П., Семеніхіна О.В. Типологія інтернет-ресурсів для розвитку інфомедійної грамотності молоді. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2022. Т. 88. №2. С. 1–22. <https://doi.org/10.333407/itlt.v88i2.4786>
8. Локарева Г.В., Бажміна Е.А. Персоналізація в освіті: управління студентами власною траєкторією навчання засобами цифрових технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2021. Т. 86. №6. С. 187–207. <https://doi.org/10.333407/itlt.v86i6.4103>
9. Ментинська І.Б. Сучасний стан онлайн-лексикографії комп'ютерної галузі. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*, 2022. Вип. 2 (24). С. 201–213. <https://doi.org/10.32342/2523-4463-2022-2-24-17>.
10. Струк І.В. Особливості перекладацького відтворення електронного гіпертексту. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства: збірник наукових праць*, 2019. Вип. 15. С. 77–81.
11. Таран С.О. Мовознавча природа гіпертексту. *Молодий вчений*, 2019. № 7(71). С. 86–89. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-7-71-19>.
12. Amirian Z. (2020). Move Schemata of the Introduction Section of TEFL Professional Articles in Hypertext Environment. *Journal of Language and Discourse Practice*, 2020. Vol. 1(1). P. 53–63. URL: [http://www.ldjournal.com/article\\_120439\\_7aceada bb5d3618d88da01a00196f4e4.pdf](http://www.ldjournal.com/article_120439_7aceada bb5d3618d88da01a00196f4e4.pdf).
13. Bush V. As We May Think, 1945. HTML version by Denys Duchier, University of Ottawa, April 1994. URL: <http://www.w3.org/History/1945/vbush/vbush-all.shtml>.
14. Ferguson C., Oostendorp H. Lost in Learning: Hypertext Navigational Efficiency Measures Are Valid for Predicting Learning in Virtual Reality Educational Games, *Frontiers in Psychology*, 2020. Vol. 11. С. 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578154>
15. Eco U. From Internet to Gutenberg: The Lecture Presented by Umberto Eco at Columbia University. *The Italian Academy for Advanced Studies in America*, 1996. URL: <http://www.goodwin.ee/ekafoto/tekstid/Eco%20Umberto%20-%20From%20Internet%20to%20Gutenberg.pdf>.
16. Saroni M.I.N., Mulyanti B. Hypertext preprocessor framework in the development of web applications. *Materials Science and Engineering*, 2020. Vol. 830(2). P. 1–4. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/830/2/022096>

17. Singh A. What is Hypertext? 2023. URL: <https://www.naukri.com/learning/articles/hypertext-all-that-you-need-to-know/>
18. Vobič I. Practice of Hypertext. *Journalism Practice*, 2014 Vol. 8(4). P. 357–372. <https://doi.org/10.1080/17512786.2013.821325>.
19. Anikina O.V., Yakimenko E.V. Edutainment as a Modern Technology of Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2015. Vol. 166. P. 475–479. URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Edutainment\\_as\\_a\\_Modern\\_Technology\\_of\\_Education.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Edutainment_as_a_Modern_Technology_of_Education.pdf).
20. Stezhko Yu. Drabovska V., Gusak L., et al. Distance Learning for a Foreign Language in the Postmodern Age and its Forms. *Postmodern Openings*, 2021. Vol. 12(2). P. 339–353. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/3570/2942>.
21. Wankhede C. ChatGPT vs Bing Chat: What's the difference and which one to use? *Authority Media*, 2023. URL: <https://www.androidauthority.com/chatgpt-vs-bing-chat-3292126/>

#### References

1. Koliassa, O. (2021). Peculiarities of Implementation of Hypermedia Technologies in the Educational Process of Higher Educational Establishment. *Information Technologies and Learning Tools*, 82(2): 139–150. <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3301> [in Ukr.].
2. Heick, T. (2020). How 21st Century Thinking Is Just Different. *TeachThought*. Retrieved from <https://www.teachthought.com/critical-thinking/21st-century-thinking/>
3. Stezhko, Yu. (2019). Vision of Information in the Computer Oriented Educational Technologies and its Explanation in the Imperatives of Postmodernism. *Information Technologies and Learning Tools*, 71(3): 12–22. <https://doi.org/10.33407/itlt.v71i3> [in Ukr.].
4. Abysova, M., Kravchuk, M., Hurniak, O. (2023). Digitalization in University Education: Didactic Aspects. *Information Technologies and Learning Tools*, 93(1): 68–79. <https://doi.org/10.33407/itlt.v93i1.5097>.
5. Alsheva, A. (2017). Linguopragmatic features of electronic hypertext translation: Extended theses of PhD Dissertation of Philology. Odesa. Retrieved from <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2017/alsheva/dis.pdf> [in Ukr.].
6. Bella, M. (2017). The Hyperlink as a Structural Element of Network Communication. *State and regions. Series: Social communications*, 3: 4–8 [in Ukr.].
7. Drushlyak, M., Semenog, O., Hrona, N. Ponomarenko, N., Semenikhina, O. (2022). Typology of Internet Resources for the Development of Youth's Infomedia Literacy. *Information Technologies and Learning Tools*, 88(2): 1–22. <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4786> [in Ukr.].
8. Lokareva, G., E. Bazhmina, E. (2021). Personalization in Education: Students Managing Their Learning by Means of Digital Technologies. *Information Technologies and Learning Tools*, 86(6): 187–207. <https://doi.org/10.33407/itlt.v86i6.4103> [in Ukr.].
9. Mentynska, I. (2022). Current State and Prospects of Computer Terminology Online Lexicography. *Alfred Nobel University Journal of Philology*, 2(24): 201–213. <https://doi.org/10.32342/2523-4463-2022-2-24-17> [in Ukr.].
10. Struk, I. (2019). The Principles Of Electronic Hypertext Translation. *Current issues of linguistics and translation studies. Scientific journal*, 15: 77–81 [in Ukr.].
11. Taran, S. (2019). Linguistic Nature of Hypertext. *Young Scientist*, 7(71): 86–89. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-7-71-19> [in Ukr.].
12. Amirian, Z. (2020). Move Schemata of the Introduction Section of TEFL Professional Articles in Hypertext Environment. *Journal of Language and Discourse Practice*, 1(1): 53–63. Retrieved from [http://www.ldjournal.com/article\\_120439\\_7aceada5b5d3618d88da01a00196f4e4.pdf](http://www.ldjournal.com/article_120439_7aceada5b5d3618d88da01a00196f4e4.pdf).
13. Bush, V. (1945). As We May Think. HTML version by Denys Duchier, University of Ottawa, April 1994. Retrieved from <http://www.w3.org/History/1945/vbush/vbush-all.shtml> (in English).
14. Ferguson, C., Oostendorp, H. (2020). Lost in Learning: Hypertext Navigational Efficiency Measures Are Valid for Predicting Learning in Virtual Reality Educational Games. *Frontiers in Psychology*, 11: 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578154>.
15. Eko, U. (1996). From Internet to Gutenberg: The Lecture Presented by Umberto Eco at Columbia University. *The Italian Academy for Advanced Studies in America*. Retrieved from <http://www.goodwin.ee/ekafoto/tekstid/Eco%20Umberto%20-%20From%20Internet%20to%20Gutenberg.pdf>.
16. Saroni, M.I.N., Mulyanti, B. (2020). Hypertext preprocessor framework in the development of web applications. *Materials Science and Engineering*, 830(2): 1–4. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/830/2/022096>.
17. Singh, A. (2023). What is Hypertext? Retrieved from <https://www.naukri.com/learning/articles/hypertext-all-that-you-need-to-know/>.
18. Vobič, I. (2014). Practice of Hypertext. *Journalism Practice*, 8(4): 357–372. <https://doi.org/10.1080/17512786.2013.821325> (in English).
19. Anikina, O., Yakimenko, E. (2015). Edutainment as a Modern Technology of Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 166: 475–479. Retrieved from [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Edutainment\\_as\\_a\\_Modern\\_Technology\\_of\\_Education.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Edutainment_as_a_Modern_Technology_of_Education.pdf).
20. Stezhko, Yu. Drabovska, V., Gusak, L., et al. (2021). Distance Learning for a Foreign Language in the Postmodern Age and its Forms. *Postmodern Openings*, 12(2): 339–353. Retrieved from <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/3570/2942>.
21. Wankhede, C. (2023). ChatGPT vs Bing Chat: What's the difference and which one to use? *Authority Media*. Retrieved from <https://www.androidauthority.com/chatgpt-vs-bing-chat-3292126/>.

#### STEZHKO Yurii

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of foreign languages by profession, National Aviation University

#### HYPertext ORGANIZATION OF INFORMATION AS A WAY OF INTENSIFYING DISTANCE EDUCATION

**Summary.** Education as a strategic origin of the social progress needs currently educational innovative technology. The paper is about highlighting a didactic potential of hypertext as a way of intensifying a distant learning. The purpose of the paper is to highlight the functioning of hypertext as the instrumentality of linguistic didactics and individualization of education. The above mentioned purpose forecasts solving the following tasks: to determine the content of the concept «hypertext» in its didactic meaning; to outline the linguistic and didactic advantages of hypertext; to give recommendations about a computer providing in distance learning using method of

hypertext. Research methods. Based on the goal and set tasks, the methods of research are both general scientific and linguistic, in particular, descriptive way, and methods of distributive analysis and conversational analysis of linguistic practices within certain limits.


Basing on worldwide sources the didactic potential with its wide specter of implementation has a widespread application. An electronic form of hypertext reveals almost unlimited opportunities for involve an educational information from world sources, that is extra important for foreign language specialists training. The hypertext is considered as non-linear way for arranging educational


information in form of a system of a texts of referents connected with explicit links with the text-founder. It is noting that the key features of the hypertext is the intertextuality. Information of the text-founder. An educational stuff of the text-founder is supplemented with the content of the reference texts thanks to hyperlinks. The thematic thesaurus is the factor uniting texts which reflects the subject side of the cognition. A knowledge acquirer is free to choose a direction to go on about the hypertext ruled only by personal associations what about the intertextuality connections. Software makes a linguistic picture of the classes theme, based on which a knowledgeseeker builds his own logic of a new material learning or in need communicates with a teacher. With the hypertext technology the computer informatization of educational process develops cognitive creativity of the of the knowledge acquirer under the possible additions of animation, audio or video files. Paper notes the expediency of combining hypertext

learning technology with the edutainment- methodology. The multimediability and interactivity synergy inherent in the hypertext technology gives it a significant didactic value. A balanced combination of work with a teacher and independent work contributes to the intensification of the educational process and its optimization. The hypertext technology in the distance learning is widely available to students of all stages of education, cause it requires only the skills in the Internet. The result of the study is the identification of the hypertext advantages as a linguistic- and didactic tool and a means of the intensification of distance learning.

**Keywords:** education; hypertext; nonlinear text arrangement; didactics; intertextuality.


Одержано редакцією 11.08.2023  
Прийнято до публікації 27.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-51-56>

 <https://orcid.org/0000-0002-8535-8727>


#### **КОЖЕВНИКОВА Лариса**

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання,  
Університет Григорія Сковороди у Переяславі  
e-mail: L0681813681@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6148-901X>

#### **МАЛАШЕВСЬКА Ірина**

докторка педагогічних наук, професорка кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання,  
Університету Григорія Сковороди у Переяславі  
e-mail: artmal7@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2553-8598>

#### **МАРТИНЮК Анатолій**

доктор педагогічних наук, професор кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання,  
Університету Григорія Сковороди у Переяславі  
e-mail: mart\_ak@ukr.net

УДК 378.147:[37.011.3-051:78(045)]

### **РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Мистецьку компетентність фахівця музичного мистецтва досліджено як одну із складових особистості вчителя. Ця дефініція є системною, інтегрованою властивістю, що передбачає здатність вчителя до розуміння й творчого самовираження в музичній (образотворчій) сфері, що формується під час сприйняття творів, видів мистецтва та їхнього практичного опанування. До її структурного складу входять: когнітивно-гностичний, аксіологічно-аналітичний, комунікативно-виконавчий компоненти.

Доведено, що у процесі викладання музично-історичних дисциплін, слід приділяти увагу інноваційній діяльності, демонструвати взаємозв'язок особистісного та професійного розвитку, активно використовувати різноманітні творчі завдання, нетрадиційні форми і методи навчання, які ґрунтуються на комбінації знань, інтересів, мотивів, ставлень, інтегрованих результатах навчання у галузі мистецтва.

**Ключові слова:** фахова підготовка; мистецька компетентність; мистецькі знання; емоції; мислення; ява; асоціації.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Трансформаційні тенденції в мистецькому житті сьогодення стимулюють внесення певних коректив у мистецьку освіту. Інтеграційні процеси, які увійшли до оновленого змісту освіти та стали пріоритетним напрямком в його реалізації, ґрунтуються на принципах відкритості освіти, тісному зв'язку з національною історією, традиціями, українською культурою. Інтеграція знань на міждисциплінарній основі дає можливість охопити лінійні зв'язки по горизонталі і точкові по вертикалі, усвідомити не лише послідовність, але й одночасність цих зв'язків і відтворити на новому, вищому рівні цілісне бачення ситуації, явища у всій багатогранності.

Реалізація основної мети в освітній галузі передбачає формування системи ключових, міжпредметних й предметних мистецьких компетентностей як інтегральної основи світогляду особистості, здатностей

до художньо-творчої самореалізації та культурного самовираження.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблеми теоретико-методологічних та методичних засад формування мистецької компетентності у різних аспектах відображені у наукових розвідках Л. Масол, О. Олексюк, А. Расстригіної, О. Щолокової та ін. Сутність компетентнісного підходу як відображення освітніх результатів навчання виокремлено в дослідженнях Н. Бібік, М. Головань, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко. Осмисленню поняття «компетентність» присвячені праці Дж. Равена, В. Введенського, Н. Бібік. Наразі актуальним є осмислення сутності, змісту та структурних компонентів мистецької компетентності у контексті підготовки фахівців музичного мистецтва.

Мета статті полягає у визначенні змісту та структурних компонентів поняття «мистецька компетентність» та шляхів її формування у майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Матеріал та методи дослідження. Дослідницька діяльність здійснювалась на основі аналізу наукової мистецько-педагогічної літератури. У процесі експериментальної роботи використовувались теоретичні та емпіричні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, систематизація; емпіричні: спостереження, опитування.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті формування мистецької компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва окреслюється проблема суттєвого збагачення й розширення педагогічного простору. Рівень розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва відображає міру його підготовленості до музично-освітньої роботи в школі, виступає передумовою ефективності педагогічної діяльності, своєрідною ланкою вдосконалення здобутого інтелектуального та практичного досвіду, пошуку ефективних способів підвищення педагогічної майстерності.

Компетентнісний підхід до освіти, стає останнім часом все більше поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, що здійснюється державними або міжнародними організаціями. Він передбачає практичну орієнтацію освіти, акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання на практиці, що є домінуючим у професійній підготовці фахівця [1].

Загальноприйнятною є думка, що сенс компетентнісного підходу в освітньому процесі полягає у розвитку здатності самостійно вирішувати пізнавальні, комуніка-

тивні, організаційні, моральні та інші проблеми. Компетентнісний підхід скеровує освіту на формування цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень), якими мають оволодіти майбутні фахівці. Означений підхід до змісту освіти не зводиться до інформаційно-орієнтованого компонента, а містить цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових компетенцій [1].

Це у свою чергу змінює вектор дії у навчально-виховній діяльності викладача – з інформаційної до організаційно-управлінської площини. Викладач перестає виконувати роль «ретранслятора» знань, а стає – організатором освітньої діяльності. Відповідно зазнає змін поведінкова модель студента – від пасивного засвоєння знань до активного саморозвитку й самоосвіти. Освітній процес наповнюється розвивальною функцією, що стає інтегрованою характеристикою. Така здатність має сформуватись у процесі навчання і включає знання, вміння, навички, досвід діяльності, ставлення особистості [2].

Компетентнісний підхід передбачає трансформацію накопичення знань, умінь і навичок майбутніх фахівців у площину формування і розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних практичних ситуаціях.

Отже, компетентнісний підхід передбачає не інформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і технічній діяльності; в етичних, соціальних, правових, професійних сферах; у процесі особистісних взаємовідносин. Домінуючим чинником у реалізації компетентнісного підходу є зорієнтованість на систему умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів трансформаційної діяльності з отриманням конкретного продукту [2].

Реалізація компетентнісного підходу до навчання майбутніх фахівців мистецької галузі передбачає в першу чергу формування і розвиток їх компетентностей.

Компетентність – це здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Означена категорія базується на поєднанні «взаємовідповідних знань, умінь і практичних навичок», комплексу ставлень та цінностей, поведінкових компонентів [3, с. 90].

У словнику професійної освіти компетентність (від. лат. *competo* – відповідний, підходящий) визначається як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати,

передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [4].

Отже, поняття «компетентність» є складним утворенням, оскільки охоплює різні сторони особистості та інтегрує її різноманітні характеристики.

Зважаючи на дефініції розглянутого феномена, найбільш вдалим її визначенням вважаємо розуміння компетентності як інтегрованої характеристики особистості, що формується через знання, уміння й навички, систему цінностей, ставлень, поведінкових реакцій і здатності самостійно виконувати завдання у конкретній сфері діяльності.

Відповідно, професійна компетентність педагога – це інтегральна характеристика особистості, що дозволяє використовувати знання, професійний та життєвий досвід, продуктивно розв'язувати навчально-виховні завдання у єдності теоретичної і практичної складової педагогічної діяльності.

Беручи за основу тлумачення дефініції «компетентність», професійну компетентність вчителя музичного мистецтва будемо розглядати як специфічний педагогічний феномен, що детермінується особливостями мистецтва.

Визначаючи специфіку компетентностей, що формуються засобами мистецтва, науковці стверджують, що під час спілкування особистості з художніми цінностями зростають мистецькі знання, практичний досвід, ціннісні художні орієнтири, які за певних умов трансформуються в художньо-естетичні компетентності – органічні складові життєвих компетентностей. Художньо-естетичні компетентності ґрунтуються на комбінації знань, інтересів, мотивів, ставлень, умінь, які відображають інтегровані результати навчання у галузі мистецтва та сформовані особисті якості [5].

Отже, мистецька компетентність вчителя передбачає опанування інтегрованим спектром сформованих музично-педагогічних знань, умінь, навичок, здатностей до розуміння й творчого самовираження в музичній (образотворчій) сфері, а також здійснення творчого розвитку учнівської молоді засобами різних видів мистецтв

Сформованість мистецької компетентності фахівця даної галузі набуває особливого значення, оскільки проявляється у здатності до усвідомлення мистецтва як унікальної художньої цінності, забезпечує його готовність професійно виконувати функції вчителя музичного мистецтва, вчителя інтегрованого курсу «Мистецтво» в закладах загальної середньої освіти.

Змістовою стороною мистецької компетентності вчителя музичного мистецтва є

формуванням комплексу психолого-педагогічних, мистецьких, музично-історичних, музично-теоретичних, культурологічних знань; музично-виконавських (вербальних і невербальних), комунікативних умінь та навичок і проявляється через готовність до творчої музично-педагогічної діяльності, здатності до емоційного відгуку на музику, до управління комунікативними процесами, готовності оцінити результат музично-педагогічної діяльності [6].

Спілкування через музичне мистецтво розкриває горизонти для проникнення у неусвідомлені й словесно невиражені психічні процеси, якими володіє музикант, відкриває перед майбутнім вчителем реальний світ у всій цілісності, єдності свідомого й підсвідомого змісту.

Складниками мистецької компетентності вчителя є розвинені художнє сприйняття, уява, мислення, асоціації. У творчому мистецтві на логічно-узагальненому та чуттєво-конкретному рівнях накопичується інформація про величезний досвід людини. Вона сприймається особистістю лише за умови зв'язку художнього сприйняття з життєвим досвідом, що забезпечує розуміння творів мистецтва.

Образність та естетична емоційність сприйняття, що стимулюють появу почуттів та думок, невіддільне від художнього мислення, пов'язаного з усією розумовою діяльністю людини. Однак почуттями, звісно, художнє сприйняття не обмежується. Це сприйняття спочатку «відчуває», а потім, як наслідок, «думає» і до того ж глибоко і проникливо думає.

Рефлексія людиною привласненого знання, власного ставлення до пізнаного, його використання в різних життєвих ситуаціях – засвідчує свідоме творення особистісної траєкторії самовдосконалення [7].

Важливу роль процесі формування мистецької компетентності фахівця відіграє уява – необхідний елемент творчої діяльності. Сутність творчої (комбінувальної) діяльності особистості полягає у створенні нових образів чи дій. Мозок є органом, який з елементів колишнього досвіду комбінує, творчо переробляє та створює нові твердження та нові лінії поведінки. Цю творчу діяльність, засновану на комбінувальній здібності нашого мозку, психологія називає уявою або фантазією.

Складовими частинами процесу уяви є дисоціація та асоціація сприйнятих вражень. Будь-яке враження – це складне утворення, що має безліч окремих частин. Дисоціація полягає в тому, щоб розсікти складне ціле на частини, виділяючи при

цьому одні риси та залишаючи без уваги інші. За процесом дисоціації слідує процес змін, якому піддаються ці розрізнені елементи та об'єднання їх у єдине ціле – асоціацію. Зауважимо, що асоціації уявлень є необхідним елементом для повноцінного естетичного сприйняття творів мистецтва, а емоційний та інтелектуальний чинники – акту творчості.

Вагому роль у формуванні мистецької компетентності вчителя відіграє готовність до підсвідомого поєднання зорового образу з емоційними образами пам'яті. Така форма асоціацій є переважаючою у мистецтві. В основі художнього сприйняття, в основі розуміння творів мистецтва лежить особлива здатність, що дозволяє особистості «вгадувати» ці явища несвідомим шляхом.

Між діяльністю уяви та реальністю існує емоційний зв'язок, що проявляється подвійним чином: як прагнення емоції втілюються у образи, співзвучні настрою; як народження почуття під впливом художніх образів. Отже, з одного боку – почуття впливають на уяву, з іншого – уява впливає на почуття. Емоції, що спричинені художніми фантастичними образами, є абсолютно реальні й проживаються індивідом по-справжньому серйозно та глибоко. Це явище науковці тлумачать законом емоційної реальності уяви, що пояснює факт сильного впливу на людину творів мистецтва, створених фантазією автора.

Поєднанням зовнішніх вражень від музичного твору, утворення тимчасових зв'язків, що є думкою, мисленням, знанням, викликає в особистості складний світ переживань та почуттів. Розширення та поглиблення почуття, його творча перебудова складає психологічну основу музичного мистецтва.

Розвитку художнього мислення, думок студентів сприятиме використання різноманітних форм роботи на предметах музично-історичного циклу. Зокрема, активне застосування інноваційних художньо-педагогічних технологій – проблемних, інтерактивних (дискусії, вікторини, аудіо-відеозаписи), інтегративних, проектних (індивідуальні, групові та колективні завдання), заміна монологічної форми подачі матеріалу на діалогічну. Уміння спрямовувати діалог на формування критичного мислення, здатності до самооцінки, націлює особистість на пізнання свого внутрішнього світу емоційного переживання та побудови власного шляху самовдосконалення.

Важливим складником для формування мистецької компетентності фахівців є посилення практичної складової дисциплін музично-історичного напрямку через використання спеціальних творчих завдань, нетрадиційних форм і методів, які зацікавлять і відповідатимуть особистим інтересам студентів. Ознайомленню із світом мистецтва сприятимуть методи наведення, порівняння, співставлення, музичної колекції, аналіз-інтерпретація мистецьких творів, індивідуальні та групові музичні щоденники, створення міні-проектів та інші.

Серед важливих методів варто відзначити наступні: художньо-педагогічного інтерпретаційного пізнання, метод складання рецензій, перцептивного занурення до змісту музичного твору, метод художніх аналогій між музичним твором та творами образотворчого мистецтва

Метод художньо-педагогічного інтерпретаційного пізнання спрямований на усвідомлення та роз'яснення музичних творів. Він сприяє їх сприйняттю, розумінню, національно-стильовому трактуванню, естетичному ставленню. Застосування даного методу ґрунтується на відображенні духовного змісту музичної інформації, стимулюванні емпатії та рефлексії особистості в процесі опанування художньо-естетичної сутності музичного твору.

Досить ефективним на нашу думку є метод складання рецензій, який полягає у самостійному оцінюванні студентами правильності концептуального відтворення художньої інтерпретації твору. Творче завдання полягає у написанні рецензії на інструментальний (вокальний) сольний виступ двох різних виконавців (або виступи двох інструментальних (вокальних) колективів), здійсненні порівняльної характеристики виконання одного і того ж твору. У процесі розширення та поглиблення мистецької компетентності слід дотримуватися принципу інтелектуально-творчого підходу до вирішення складних технічних та художніх завдань в освітньому процесі [8]. Це передбачає спрямованість на національно-естетичні цінності української музичного мистецтва й виражається в гармонійному осмисленні художньо-образного змісту твору, формування уявлення щодо потужного освітнього потенціалу української музики.

Метод перцептивного занурення до змісту музичного твору базується на психологічному входженні, чутливості до музичних образів, спрямований на розвиток комунікативних умінь. Даний метод досить доре-

чний під час проведення практичних занять з дисциплін музично-історичного циклу.

Метод художніх аналогій між музичним твором та творами образотворчого мистецтва спрямований на розвиток емоційного інтелекту студентів. Він спрямований на порівняння та віднаходження подібності образів, художніх аналогій у різних видах мистецтва. Впровадження методу художніх аналогій у зміст професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва при вивченні дисциплін музично-історичного циклу сприяє розумінню суб'єктами навчання художньо-образного змісту твору, розвитку асоціативних зв'язків, емоційного інтелекту, новому рівню спілкування з творами мистецтва.

Ми вважаємо, що комунікативна компетентність вчителя музичного мистецтва як одна із ключових у системі професійних компетентностей фахівців мистецького спрямування належить до структурованих дефініцій, виступає системною, інтегративною властивістю, що передбачає готовність вчителя до досягнення художньо-педагогічного матеріалу, здатність організувати початково-мистецьке середовище, яке сприяє розвитку емпатії та музичної рефлексії особистості; оволодіння практичними навичками інтерпретації музичних творів тощо. До її структурної будови слід включити когнітивно-гностичний, аксіологічно-аналітичний, діяльнісно-комунікативний компоненти.

Когнітивно-гностична складова мистецької компетентності вчителя музичного мистецтва передбачає знання з педагогіки та вікової психології; вільне оперування мистецькими знаннями та вміннями; усвідомлення різноманітних паралелей між стильовими напрямками, жанрами мистецтва; відтворення об'єктивного змісту твору та виявлення суб'єктивного ставлення до нього; здатність захоплювати власним виконанням твору; володіння вербальною інтерпретацією твору, ораторською майстерністю.

Аксіологічно-аналітичний компонент мистецької компетентності вчителя музичного мистецтва визначається сформованістю системи художніх цінностей на основі яких формується здатність до емоційного відгуку на музику; вміння самостійно давати адекватну оцінку мистецьким та педагогічним явищам та процесам; відчувати інтелектуальні та емоційно-вольові стани партнерів педагогічної взаємодії.

Комунікативно-виконавчий компонент мистецької компетентності вчителя музич-

ного мистецтва передбачає готовність до творчої активності у здійсненні музично-педагогічної діяльності, вільне володіння методами та прийомами художньо-виконавського втілення; «комунікація з приводу музики», тобто міжособистісне спілкування партнерів у процесі музичного сприймання, до і після нього, але на його основі, встановлювати діалогічні взаємини з учнівською молоддю, передбачати труднощі та визначати незвичні способи їх подолання, коригувати недоліки особистісно-го та музично-творчого розвитку.

Слід зазначити, що сформованість складників мистецької компетентності вчителя музичного мистецтва забезпечує не лише комплексну готовність до успішної педагогічної діяльності, а й формує суб'єкта музично-педагогічного процесу в гармонійній єдності культурного та художнього розвитку, залучаючи його до музичних цінностей, спонукаючи до творчих пошуків, художнього самовираження.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, мистецька компетентність як одна ключових у системі інтегративно-функціональних спектрів професійної компетентності вчителя музичного мистецтва визначається як дефініція, що виступає системною, інтегрованою властивістю, що передбачає здатність вчителя до розуміння й творчого самовираження в музичній (образотворчій) сфері, що формується під час сприйняття творів, видів мистецтва та їхнього практичного опанування. До її структурного складу входять: когнітивно-гностичний, аксіологічно-аналітичний, комунікативно-виконавчий компоненти.

Визначені у процесі наукового пошуку результати дослідження щодо сутності та змісту мистецької компетентності вчителя можуть використовуватися під час вивчення дисциплін музично-історичного спрямування, що забезпечить усвідомлення майбутніми фахівцями процесів інтеграції мистецтв, сприятиме оволодінню ними сучасними технологіями художньо-естетичної роботи з учнівською молоддю, набуттю умінь організувати мистецько-освітнє середовище закладах загальної середньої освіти, позитивно впливатиме на розвиток їх художньої уяви, мислення, творчих здібностей.

Питання оптимізації освітнього процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва згідно вимог часу є складним і багатогранним. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми профе-

сійної компетентності фахівців. Подальшого вивчення потребують питання моделювання методичних засад формування професійної компетентності фахівців даної галузі в загальноосвітніх закладах освіти.

#### Список бібліографічних посилань

1. Нагач М.В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 21 с.
2. Рудницька К.В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2016. Випуск 1 (38). С. 241-244.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / Бібік Н.М. та ін.; за заг. ред. О.В.Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
4. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Нічкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
5. Масол А.М. Впровадження компетентнісного підходу до змісту загальної мистецької освіти: аналіз Державних стандартів. *Мистецтво та освіта*, 2014. № 4. С. 2-8.
6. Згурська Н.М. Особливості формування музичного мислення майбутніх учителів у класі фортепіано. *Науковий часопис: збірник наукових праць*, 2019. Випуск 26. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. С. 69-73.
7. Комаровська О.А. Мистецька освіта: передчуття змін і готовність учителя до них утворення цінностей особистості. *Мистецтво та освіта*, 2017. № 3. С. 10-15
8. Михалюк А.М. Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва: навчально-методичний посібник. Київ: Видавництво Лира. 2016. 220 с.

#### References

1. Nagach, M.V. (2008). Training of future teachers in schools of professional development in the USA: Extended abstract of PhD dissertation in Pedagogy. Kyiv. 21 p. [in Ukr.].
2. Rudnitska, K.V. (2016). The essence of the concepts "competence approach", "competence", "competence", "professional competence" in the light of the modern educational paradigm. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 1(38): 241-244 [in Ukr.].
3. Bibyk, N.M. etc. (2004). Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library of educational policy: collective monograph. In O.V. Ovcharuk (ed.). Kyiv: "K.I.S." 112 c. [in Ukr.].
4. Honcharenko, S.U. etc. (editors) (2000). Vocational education: dictionary: study guide. In N.G. Nichkalo (ed.). Kyiv: Higher School 380 p. [in Ukr.].
5. Masol, L.M. (2014). Implementation of a competency-based approach to the content of general art education: analysis of State Standards. *Arts and Education*, 4: 2-8 [in Ukr.].
6. Zgurska, N.M. (2019). Peculiarities of the formation of musical thinking of future teachers in the piano class. *Scientific journal: collection of scientific works*, 26(14). *Theory and methodology of art education*, 69-73 [in Ukr.].
7. Komarovska, O.A. (2017). Art education: anticipation of changes and the teacher's readiness for them, the formation of personal values. *Arts and Education*, 3: 10-15 [in Ukr.].
8. Mykhalyuk, A.M. (2016). Formation of performance culture of future music teachers by means of Ukrainian piano art: educational and methodological manual. Kyiv: Lira Publishing House. 220 p. [in Ukr.].

#### KOZHEVNIKOVA Larysa

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Art Disciplines and Teaching Methods, Hryhoriy Skovoroda University in Pereyaslav

#### MALASHEVSKA Iryna

Doctor Sciences of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Art Disciplines and Teaching Methods, Hryhoriy Skovoroda University in Pereyaslav

#### MARTYNIUK Anatolii

Doctor Sciences of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Art Disciplines and Teaching Methods, Hryhoriy Skovoroda University in Pereyaslav

#### DEVELOPMENT OF ARTISTIC COMPETENCE FUTURE MUSIC TEACHERS

**Summary.** *The ways of forming artistic competence as an integral basis of a person's worldview are explored in the article. The aim of the article is to determine the content, structural components of the concept of "artistic competence" and the ways of its formation in the process of studying the disciplines of the musical-historical cycle.*

*The artistic competence of a music specialist was studied as one of the components of a teacher's personality.*

*This definition is a systemic, integrated feature that determine the teacher's ability to understand and creatively express himself in the musical (artistic) art, which is formed during the perception of works, types of art and their practical mastery.*

*Its structural composition includes: cognitive-gnostic, axiological-analytical, communicative-executive components. Attention is focused on the essence of the competence approach as a reflection of the educational results of training.*

*It was proven that in the process of teaching music-historical disciplines, attention should be paid to innovative artistic and pedagogical technologies - problematic,*


*interactive, integrative, project, innovative activities, demonstrating mutual connection of personal and professional development. Non-traditional forms and methods of training that are based on a combination of knowledge, interests, integrated learning outcomes in the field of art and presentation of material in the form of dialogue. Using actively non-traditional forms and methods of learning, we can base on a combination of knowledge, interests, motives, attitudes, integrated results of learning in the field of art.*


*We consider the following methods to be leading: artistic-pedagogical interpretative cognition, the method of writing reviews, perceptual immersion into the content of a musical work, the method of artistic analogies between a musical works and fine art.*

**Keywords:** *professional training; artistic competence; artistic knowledge; emotions; thinking; imagination; associations.*

*Одержано редакцією 06.08.2023  
Прийнято до публікації 22.08.2023*



 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-57-63>

 <https://orcid.org/0000-0002-0417-3318>

**КРАСНИЦЬКА Ольга Володимирівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри суспільних наук,  
Національний університет оборони України  
e-mail: Olya271272@ukr.net

УДК 37.016:808.5-051(045)

### **ОРАТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ФОКУСІ СТРУКТУРНОГО ВІДОБРАЖЕННЯ: ВІД КОМУНІКАЦІЇ ДО ВПЛИВУ**

*Стаття присвячена ораторській діяльності, через яку викладач здійснює освітній процес, навчає слухачів (курсантів, студентів), формує в них компетентності й досягає результатів навчання. Постаючи перед аудиторією в ролі оратора (лектора, спікера), він презентує широкій спільноті результати власної освітньо-наукової діяльності, долучає її до творення інтелектуального багатства людства. Водночас оратор комунікує та взаємодіє зі слухачами в інформаційно-емоційному просторі; через публічний виступ здійснює вплив на аудиторію; змінює думки, погляди, судження, формує переконання, спонукає до дій; робить доступними свої знання, забезпечує сприйняття слухачами інформації та перетворення її в систему їхніх знань і вмінь. Через ораторську діяльність викладач створює креативне, привабливе, цікаве й пізнавальне освітнє середовище.*

*Ораторську діяльність представлено як: 1) свідому активність оратора, що виражається в системі його дій на основі риторичних знань та ораторських умінь, спрямовану на досягнення мети публічного виступу шляхом інформаційного, когнітивного, емоційного, психологічного й поведінкового впливу на цільову аудиторію; 2) динамічну систему цілей, мотивів, засобів і дій оратора, що забезпечують інформаційний, когнітивний, емоційний, психологічний та поведінковий вплив на цільову аудиторію. Вплив оратора на аудиторію є ядром ораторської діяльності.*

*Презентовано структуру ораторської діяльності, складовими якої визначено мету як джерело активності оратора, мотиви як внутрішній рушій, що спонукає до ораторської діяльності, комунікаційну стратегію, публічний виступ як засіб та основну одиницю ораторської діяльності, риторичні знання, ораторські вміння, дії оратора.*

**Ключові слова:** ораторська діяльність; публічний виступ; оратор; викладач; комунікація; комунікаційна стратегія; вплив; сприйняття інформації; декодування.

#### **Обґрунтування актуальності теми.**

Силою, що може змінити думки, погляди, ставлення, розширити світогляд, відкрити нові шляхи, допомогти пізнати себе й розкрити потенціал, розширити горизонти, мотивувати вийти із зони комфорту та досягнути значних успіхів, є слово викладача, а конкретніше й глибше – його публічний виступ. Постаючи перед слухачами (курсантами, студентами) передусім у ролі оратора (лектора, спікера), науково-педагогічний працівник (НПП) через ораторську діяльність здійснює на них значний вплив. Як мотивувати слухача постійно навчатися, опановувати додатковий матеріал? Як зацікавити його навчальним контентом? Як зробити навчання ефективним і тим, що приносить задоволення? Які методи, прийоми, техніки, засоби використати? Як через комунікацію з аудиторією досягнути впливу на неї?

Загальновідомо, що навчання найефективніше тоді, коли приносить радість, коли слухач із задоволенням іде на лекцію до викладача, коли він відчуває насолоду від отриманої інформації, адже бачить у цьому свій розвиток. Кожен НПП мріє про зацікавлені очі аудиторії, беззаперечне сприйняття інформації, активний пізнавальний інтерес і післядовільну увагу, ґрунтовний зворотний зв'язок у вигляді знань та вмінь, досягнутих результатів навчання та сформованих компетентностей. Тож розуміння викладачем сутності ораторської діяльності, її цілей і мотивів, вагомості публічного виступу як основної одиниці, своєї ролі оратора в налагодженні комунікації та взаємодії зі слухачами, здійсненні інформаційного, когнітивного, емоційного, психологічного й поведінкового впливу на них дає йому змогу досягати визначених цілей і результатів навчання, відігравати важливу роль у їх професійному й особистісному зростанні та становленні й насамкінець розвитку інтелектуального потенціалу держави.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** спонукав нас з'ясувати сутність ораторської діяльності, адже ми звертаємо

увагу наукової спільноти на основну роль викладача як оратора (спікера, лектора), завдяки якій він постає перед аудиторією, передає знання, досвід, формує компетентності у слухачів (курсантів, студентів), здійснює освітній процес, навчає їх, завдяки якій він представляє заклад вищої освіти (вищий військовий навчальний заклад, наукову установу) на різного роду освітніх і наукових заходах, всеукраїнській та міжнародній арені, завдяки якій він презентує широкій спільноті результати своєї освітньо-наукової діяльності. Про вагомість ролі оратора для НПП відзначають у своїх наукових розвідках В. Акімова, О. Бойчук, Г. Євсеєва, Н. Колотилова, Г. Сагач та ін.

Нами з'ясовано, що вчені здебільшого досліджують риторичну (Я. Білоусова, А. Воробйова, С. Горобець, О. Залюбівська, В. Нищета, А. Усатий), мовленнєво-риторичну (Г. Бондаренко, Н. Голуб, С. Мартиненко), риторично-педагогічну (О. Кучерук, Л. Шевцова), мовленнєву (О. Заболотська, О. Ковтун, О. Лянна, І. Татаріна), комунікативну (А. Кочубей, І. Омельченко, О. Проскурняк, О. Тур, В. Федчик) діяльність, дають їм ґрунтовну характеристику. Поняття ораторської діяльності ми зустрічаємо в публікаціях С. Абрамовича, І. Гузенко, В. Докаша, Н. Колотилової, В. Крикуна, Л. Савенкової, М. Чикарькової, проте не знаходимо вичерпного її трактування й опису. Здебільшого в наукових і методичних працях натрапляємо на поняття академічного красномовства, яке тлумачать як ораторську діяльність викладача, науковця, який доповідає про результати дослідження або популяризує досягнення науки [1, с. 55].

Проте ми не погоджуємося, по-перше, з поняттям академічне красномовство, оскільки розуміємо красномовство як володіння бездоганною культурою (грамотність, правильність, точність, логічність, ясність, чистота, багатство, виразність, доречність, відсутність мовних помилок) і технікою (дихання, голос, дикція, орфоепія) мовлення, вміле (доцільне) використання невербальних засобів мовлення. По-друге, зауважимо, що не варто обмежувати ораторську діяльність викладача лише науковими доповідями й лекціями. Як ми знаємо, НПП виступає на різних освітніх і наукових заходах з інформаційними, переконливими, протокольно-етикетними промовами.

**Мета дослідження** – з'ясувати сутність ораторської діяльності, визначити її структуру, показати справжність ролі оратора (спікера, лектора) в освітньо-науковій діяльності викладача.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна людина за один день може виконувати стільки видів робіт, що навіть не усвідомлює наскільки різноманітною та всеохоплюючою є її діяльність. Викладач пише наукову статтю, готує виступ на конференцію, проводить лекцію, після неї консультацію зі слухачем, осмислює план нового дослідження, оновлює робочу програму навчальної дисципліни, читає книжку, опрацьовує отриману інформацію й поповнює свою скарбничку знань. І все це може вміститися навіть в один-два дні. Влучним є зауваження О. Леонтєва, що «... у реальності ми завжди маємо справу з особливими діяльностями, кожна з яких відповідає певній потребі суб'єкта, прагне до подолання цієї потреби, згасає внаслідок її задоволення й відтворюється знову, можливо, уже в зовсім інших умовах» [2, с. 48]. Тобто викладач одночасно займається освітньою, науковою, методичною, ораторською діяльністю. Водночас він комунікує зі слухачами, колегами, друзями для вирішення важливих професійних і життєвих питань.

Розглядаючи діяльність як свідому активність людини, що виявляється системою дій, спрямованих на досягнення мети, і змістом якої є доцільні зміни та перетворення речей і явищ залежно від людських потреб [3, с. 307–308], наголошуємо на вагомому значенні ораторської діяльності викладача як для досягнення результатів навчання в освітньому процесі, так і для професійного становлення слухача (курсанта, студента), його особистісного зростання, розвитку світогляду, формування професійної свідомості, так і навзаєм для професійної трансформації НПП.

Оратор – людина, яка виступає публічно, доносить свої погляди, презентує ідеї, відстоює бачення. Оратор – людина, яка комунікує та взаємодіє зі слухачами (глядачами) в інформаційно-емоційному просторі. Оратор – людина, яка через публічний виступ здійснює вплив на аудиторію, з якою працює. Оратор – людина, яка змінює думки, впливає на судження, формує переконання, спонукає до дій. Саме через ораторську діяльність викладач навчає слухачів (курсантів, студентів), робить доступними для них свої знання, передає важливу інформацію, забезпечує її сприйняття й перетворення в систему знань та вмінь. Через ораторську діяльність він долучає їх до спільної мисленнєво-мовленнєвої діяльності, навзаєм навчає думати, долати скутість думки та слова, грамотно, логічно й переконливо висловлювати свої думки, виражати себе. Через ораторську діяльність НПП створює креативне, привабливе, цікаве й пізнавальне освітнє середовище,

яке, за влучним висловлюванням Р. Вайноли, відображає педагогічно організовану, індивідуально орієнтовану форму професійного й особистісного розвитку здобувачів освіти [4, с. 27].

Через ораторську діяльність освітянина-науковець поширює результати власних досліджень і залучає до комунікації широку наукову спільноту для обговорення й вирішення важливих освітньо-наукових проблем та завдань. І насамкінець через ораторську діяльність викладач виражає себе, самостверджується, представляє аудиторії власні погляди й переконання, створює особистий бренд, у якому В. Берещак бачить ділову репутацію, цілісний образ, що формує стійке уявлення про людину як професіонала та експерта у своїй справі [5, с. 141]. На нашу думку, особистий бренд НПП впливатиме на його впізнаваність, зокрема в освітньо-науковому колі, залучення до різноманітних заходів на регіональному, всеукраїнському й міжнародному рівнях, популяризації його досліджень, обранні слухачами (курсантами, студентами) його курсів, їхнє бажання бачити такого викладача в аудиторії.

Слушно зауважує Н. Колотилова, що для успішної освітньо-наукової діяльності НПП недостатньо самому засвоїти певну суму знань, потрібно ще вміти переконливо презентувати власну експертну позицію, вчасно не погодитися з опонентом чи вдало відповісти на запитання [6, с. 5]. Вельми важливим залишається підбір актуальної для певної ситуації та аудиторії інформації, її правильне кодування й структурування в повноцінний публічний виступ, за потреби візуалізація контенту промови, продумування доречної стратегії і тактики виступу, а також побудова ефективної взаємодії з аудиторією, що передбачає її характеристику, встановлення контакту з нею, налагодження комунікації, завоювання довіри, управління увагою, отримання зворотної реакції та зворотного зв'язку й насамкінець вплив на свідомість, розум, почуття, емоції, волю, мотиви, установки, переконання слухачів.

Як ми бачимо, ораторська діяльність виявляється через публічні виступи викладача освітнього, методичного, наукового характеру. Головна її мета – створення та передача (поширення) нових знань; формування необмеженого інноваційного мислення слухачів, що допоможе їм створювати нові можливості для себе й інших, ефективно функціонувати в сучасному швидкоплинному світі технологій та інформації, бути готовими до змін і власноруч ставати їх причиною; формування системи знань та цінностей, професійної свідомості, бага-

того світогляду, незгасаючого пізнавального інтересу слухачів (курсантів, студентів), поширення результатів наукових досліджень серед широкої спільноти, долучення слухачів до творення високоосвіченого та висококультурного суспільства, здатного рухати світ уперед. Водночас кожен публічний виступ має свої цілі, що в сукупності ведуть до досягнення викладачем визначених ним цілей ораторської діяльності.

Мета ораторської діяльності більш глобальна, мета кожного публічного виступу більш конкретна. Як зазначає К. Сігал, ціль має бути високою, але реалістичною [7, с. 67]. Мету ораторської діяльності викладача можна порівняти зі шляхетною метою, про яку розповідає С. Сінек у праці «Нескінченна гра». Згідно з його позицією, це контекст для всіх інших цілей, великих і малих, усі кінцеві досягнення мають сприяти руху до шляхетної мети. Це про майбутнє, вона визначає, куди ми йдемо, описуючи світ, у якому прагнемо жити та який допомагаємо створювати. Шляхетна мета надає сенсу нашій роботі. Це конкретне бачення майбутнього, яке ще тільки належить створити [8].

*Мета ораторської діяльності*, на наше переконання, розкриває бачення викладачем майбутнього, яке він прагне й може створити для своїх слухачів, розкриває розуміння ним свого призначення та обов'язків, є високою, реалізується через низку публічних виступів різних форматів, систематичну комунікацію з аудиторією. Мета ораторської діяльності – як «золотий стандарт», за яким можна оцінити бачення, цінності, ідеали НПП, його готовність «служити іншим». Вона пронизує освітньо-наукову діяльність викладача, усе, що він робить і говорить. Висока й реалістична мета спонукає оратора до систематичної роботи, пошуку, нових планів, шалених ідей, інколи неймовірних зусиль, відданості творчій педагогічній праці та аудиторії.

Отже, цілепокладання займає важливе місце в досягненні результативності та забезпеченні ефективності роботи НПП. Викладач має чітко розуміти, до чого він прагне, що хоче створити й отримати, і як він зрозуміє, що досягнув того, чого прагнув. «Якщо ви представляєте лише ту роботу, у яку вірите на 100 %, і приймаєте лише ту роботу, у яку вірите на 100 %, то володієте скарбом, який ніхто не зможе у вас відібрати, – вірністю своїм ідеалам», – пише К. Сігал [7, с. 14]. Ці ідеали реалізуються викладачем через ораторську діяльність і відображаються в її меті.

Виходячи з мети ораторської діяльності, НПП буде комунікаційну стратегію, яку реалізує через систему публічних виступів

освітнього, методичного й наукового характеру. Здебільшого науковці представляють комунікаційну стратегію як довгостроковий план, що містить опис довгострокових принципів комунікації з аудиторією [9, с. 14], передбачає формування системи комунікаційних повідомлень шляхом застосування різних комунікаційних засобів [там само, с. 16]; систему координат, мета якої – побудувати ефективний обмін інформацією з цільовими сегментами аудиторії для вирішення бізнесових і маркетингових завдань, зокрема збільшення лояльності, просування бренду та отримання зворотного зв'язку [5, с. 15].

*Комунікаційну стратегію* в ораторській діяльності ми визначаємо як: 1) систему координат публічних виступів викладача, що забезпечують створення, передачу та правильне декодування інформаційного контенту, перетворення його в систему знань і вмінь, регулятор дій аудиторії для вирішення освітньо-наукових та професійних завдань; 2) пролонгування стратегічних далекоглядних ідей і поглядів, що закладають підвалини й сприяють побудові засадничих цінностей, необхідних оратору для ефективної комунікації та взаємодії з аудиторією, «служіння іншим», безперервного руху до шляхетної мети.

*Публічний виступ* постає як основна одиниця (засіб) ораторської діяльності, через який оратор не лише передає слухачам інформаційний контент, а й вибудовує комунікацію та взаємодію з ними, забезпечує повноту сприйняття інформації, правильне декодування його повідомлень, емоційний відгук, спонукає до дій. І зрештою викладач здійснює інформаційний, когнітивний, емоційний, психологічний та поведінковий вплив на аудиторію.

Ми погоджуємося з В. Берещак, що «аудиторія – не стала аморфна група чи групи осіб, які можна порахувати, розкласти на портрети й діяти за чіткою схемою з методички з навіювання потрібних переконань» [5, с. 55]. Аудиторія – слухачі (глядачі) з власними інтересами, потребами, мотивами, які мають свої очікування від кожного публічного виступу (навчального заняття) викладача. Часто це слухачі з високим рівнем професійної підготовленості, які приходять на публічний виступ НПП із конкретною метою. І перші їх очікування – професіоналізм та експертність оратора, актуальність і якість контенту, активна взаємодія та комунікація викладача з аудиторією.

Готуючи контент публічного виступу, НПП добирає та структурує інформацію, а що важливіше, він кодує повідомлення й закладає у нього певний зміст. Як зазначає

О. Хміляр, унаслідок кодування повідомлення перетворюється в послідовність вимовлених слів [10, с. 217]. Слова мають значення, зауважує С. Сінек. Вони надають багатом речам нового сенсу. Неправильно підібрані слова породжують неточність переданої інформації, викривлення намірів і як наслідок – невинуваті очікування [8]. Отримувач, тобто аудиторія має сприйняти зміст повідомлення саме таким, який був вкладений у нього передавачем – оратором [10, с. 217], правильно його декодувавши.

За О. Хмілярем, те, як людина декодує отримані повідомлення, визначається не лише змістом закодованої інформації, умінням перекласти закодоване повідомлення на мову, зрозумілу отримувачу, зниженням суб'єктивності в судженнях, а й індивідуальним її життєвим досвідом, рівнем професійної підготовленості, ерудованості, навіть належністю до певної культури [11, с. 191]. Це підтверджує для оратора необхідність знання аудиторії, перед якою він буде виступати.

Декодування повідомлення залежить від індивідуальних особливостей сприйняття інформації слухачем [10, с. 218]. Кожен із нас має свій професійний та комунікаційний досвід, знання, уміння, судження, бачення. Хтось може «читати між рядків», хтось в одних і тих же словах бачить різний сенс. Кожен сприймає інформацію через різні канали. Тому важлива комунікація та взаємодія оратора з аудиторією під час публічного виступу, вплив на різні типи сприйняття інформації. Ми наголошуємо на тому, що промова – це не виключний монолог перед слухачами, а контакт, обмін інформацією, сприйняття оратора аудиторією та аудиторії оратором, управління її увагою, взаємодія з нею.

Слушно зазначає О. Хміляр, що мовлення викладача ефективніше, коли зміст та інтенсивність вербального повідомлення відповідає змісту та інтенсивності невербального [10, с. 219]. Декодування жестового повідомлення – складний процес виділення найістотніших елементів висловлювання, перетворення розгорнутої системи жестового повідомлення в думку, що за ним стоїть [11, с. 220]. Тому вербальне мовлення оратора має відповідати невербальному, навіть через невербальні засоби викладач повинен підсилювати зміст вербального повідомлення, а також використовувати невербальні та аудіальні техніки управління увагою.

Варто пам'ятати про влучний коментар К. Флемінг, що слова містять інформацію, але голос оратора містить інформацію про нього [12]. Здебільшого невербальне мов-

лення викладача запускає конотативні механізми у сприйнятті слухачем повідомлення (інформації). Конотації – суб'єктивний образ, що виникає під час сприйняття висловлювання; експресивно-емоційне чи оціночне нашарування на тлі денотативного значення (об'єктивного змісту). Вони формують суб'єктивне ставлення до висловлюваного [13, с. 347], тобто надають змісту інформації певного значення. Це відбувається і з боку передавача, і з боку отримувача. Оратору варто звернути увагу на те, що конотації аудиторії мають співпадати з його конотаціями, що забезпечується доцільним підбором і використанням невербальних засобів мовлення.

Отже, вдала комунікація оратора з аудиторією передбачає підбір актуального та якісного контенту, правильне кодування й передачу інформації відповідно до особливостей сприйняття слухачів, забезпечення точного декодування повідомлень і зворотну реакцію та зворотний зв'язок від аудиторії. Взаємодія зі слухачами насамкінець забезпечує вплив оратора на свідомість, почуття, емоції, поведінку аудиторії. Викладач не просто передає інформацію слухачам, а формує систему їхніх знань і поглядів, інтелектуальну обізнаність, змінює, поглиблює чи підтверджує бачення, впливає на переконання й на рівні підсвідомості закріплює установки. Викликаючи емоційний відгук, він спонукає до дій. Вплив оратора на аудиторію вважаємо ядром ораторської діяльності.

Таким чином, *ораторську діяльність* ми визначаємо як *свідому активність оратора, що виражається в системі його дій на основі риторичних знань та ораторських умінь, спрямовану на досягнення мети публічного виступу шляхом інформаційного, когнітивного, емоційного, психологічного й поведінкового впливу на цільову аудиторію*.

Для ефективності ораторської діяльності НПП має не лише визначити та реалізувати через публічні виступи її мету, комунікаційну стратегію, а й мати стійку мотивацію, володіти риторичними знаннями та ораторськими вміннями, що формують доцільні дії оратора. Мотиви – внутрішній рушій, що спонукає викладача до ораторської діяльності й зокрема досягнення її цілей. Вони можуть бути різними і витікати як із його потреб, згідно з твердженням О. Леонтєва [2, с. 48], так і з цінностей: професійний обов'язок, значна цікавість та інтерес до діяльності, самоствердження, служіння іншим, створення й передача унікальних знань, визнання як креативного та затребуваного викладача (лектора), внутрішнє задоволення від користі пере-

даних знань, повага широкої аудиторії, можливість змінювати професійне життя інших, формування необмеженого мислення слухачів, досягнення змін у сфері освіти й науки, значущість ораторської діяльності, робота за покликанням тощо.

Названі мотиви вимагають кропіткої роботи НПП, відповідають справжнім педагогічним цінностям і спрямовані на досягнення шляхетної мети. Наприклад, мотив значущості ораторської діяльності та впливу на аудиторію, як зазначає С. Фовлер, схиляє не просто прямувати до мети, а надавати їй значення й пов'язувати з цінностями. Водночас цінності викладача узгоджуються з його суспільним обов'язком. Працюючи згідно з ними, НПП має високий рівень саморегуляції, що веде до реалізації його психологічних потреб [14].

Мотив створення та передачі унікальних знань, «служіння іншим» завжди спонукатиме викладача до саморозвитку, творчого пошуку, складання авторських розробок, підготовки оригінального контенту. Як Арпе створює продукцію лише преміум класу й не прагне зайняти місце на ринку недорогих продуктів [7, с. 49], так і викладач працює системно, не зупиняючись, долаючи всі перешкоди, креативно й системно мислячи, готуючи завжди оригінальні публічні виступи та якісний контент, досягає шляхетної мети. Описуючи питання мотивації С. Фовлер вказує на особистий мотиваційний орієнтир, зумовлений природною цікавістю й любов'ю до своєї справи. Навіть коли завдання вимагають багато енергії, оратор сприймає це як приємну віддачу, він тішиться тим, що робить [14].

Таким чином, мотивація, породжена вибором викладача, цінностями, високими потребами, прагненнями, рухає його до шляхетної мети, а робота набуває іншого вищого сенсу – створення інтелектуального й духовного багатства нашої країни, розвиток освіти та науки. Володіння риторичними знаннями й ораторськими вміннями забезпечують доцільність та ефективність дій оратора, що ведуть до успіху в ораторській діяльності й приносять значну користь слухачам.

Визначення та детальний аналіз основних структурних елементів **ораторської діяльності** дав нам змогу з'ясувати ще одне її розуміння як *динамічної системи цілей, мотивів, засобів і дій оратора, що забезпечують інформаційний, когнітивний, емоційний, психологічний та поведінковий вплив на цільову аудиторію*. І в такий спосіб ми представляємо до уваги структуру ораторської діяльності, зображено на рис. 1.

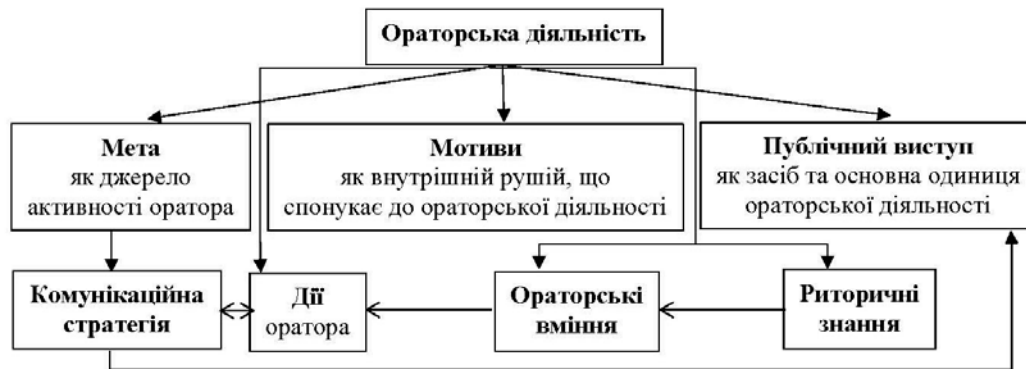


Рис. 1. Структура ораторської діяльності (за О. Красницькою)

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** У процесі освітньо-наукової діяльності викладач як з'ясовує потреби та інтереси аудиторії, так і формує їх. Він виконує суспільно значущу функцію, розвиваючи освіту й науку, створюючи та поширюючи нові знання, формуючи інтелектуальний потенціал держави. Роль оратора (спікера, лектора) дає йому змогу приносити значну користь слухачам (курсантам, студентам), задовольняючи їхні освітні, пізнавальні, емоційні, соціальні потреби та інтереси, формуючи переконання й погляди, впливаючи на свідомість, емоції, мотиви, установки, змінюючи думки та студження, викликаючи активний інтерес і спонукаючи до власного професійного й особистісного розвитку. Ораторська діяльність є ключем до змін, які викладач може створити та реалізувати у сфері освіти й науки. Маючи шляхетну мету, що реалізується через комунікаційну стратегію в публічних виступах на основі стійкої мотивації, риторичних знань та ораторських умінь, НПП детально й точно вибудовує свої дії, що в сукупності спрямовані на інформаційний, когнітивний, емоційний, психологічний і поведінковий вплив на цільову аудиторію.

Перспективами подальших досліджень є розробка моделі ораторської діяльності, що відобразить весь цикл дій оратора для досягнення цілей публічного виступу та реалізацію комунікаційної стратегії.

#### Список бібліографічних посилань

1. Риторика: навч. посіб. / упор. Т.К. Ісаєнко, А.В. Лисенко. Полтава: ПолтНТУ, 2019. 247 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 130 с. URL: <http://surl.li/eowmz>.
3. Максименко С. Д., Зайчук В.О., Клименко В.В., Соловйенко В.О. Загальна психологія: підручник. Київ: Форум, 2000. 543 с.
4. Вайнола Р.Х. Професійний та особистісний розвиток майбутніх фахівців засобами соціального виховання в умовах університетської освіти. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету*: матеріали наук. конф. Київ: НВП «Інтерсервіс», 2017. Вип. 3. С. 26–30.
5. Берещак В. Комунікаційна стратегія в бізнесі. Як досягнути максимуму в спілкуванні з аудиторією. Київ: Yakaboo Publishing, 2023. 200 с.
6. Колотилова Н.А. Логіка і риторика: ретроспектива взаємозв'язку: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 272 с.
7. Сігал К. Шалено просто. Ідея, що привела Apple до успіху. Київ: ArtHuss, 2023. 224 с.
8. Sinek S. *The Infinite Game*. New York: Portfolio. Penguin, 2019. 272 p.
9. Завербний А.С. Комунікаційні стратегії: проблеми та перспективи формування і реалізування за умов євроінтегрування. *Innovation and Sustainability*, 2022. № 1. С. 13–19. URL: <http://surl.li/iybie>.
10. Хміляр О.Ф. Психологічна структура кодування, передачі і декодування повідомлень у системі «людина-людина». *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 2014. №13(109). Вип. 2. С. 216–222.
11. Хміляр О.Ф. Психологія символічної регуляції дій і вчинків особистості: монографія. Київ: Контекст Україна, 2016. 380 с.
12. Fleming C.A. *The Serious Business of Small Talk. Becoming Fluent, Comfortable and Charming*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers, 2018. 196 p.
13. Хміляр О.Ф. Денотативні та конотативні механізми символічної регуляції поведінки особистості. *Вісник Національного університету оборони України*, 2014. №3(40). С. 346–352.
14. Fowler S. *Why Motivating People Doesn't Work ... and What Does: The New Science of Leading Energizing, and Engaging*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2017. 232 p.

#### References

15. Rhetoric: a study guide (2019). In T.K. Isaenko, A.V. Lysenko (compilers). Poltava: PoltNTU. 247 p. [in Ukr.].
16. Leontyev, A.N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. 130 p. Retrieved from <http://surl.li/eowmz> [in Rus.].
17. Maksymenko, S. D., Zaichuk, V.O., Klymenko, V.V., Solovienko, V.O. (2000). *General psychology: a textbook*. Kyiv: Forum. 543 p. [in Ukr.].
18. Vynola, R.H. (2017). Professional and personal development of future specialists by means of social education in the conditions of university education. *The unity of education and scientific research is the main principle of the university: materials of sciences. conf.* Kyiv: Interservice. Vol. 3: 26–30 [in Ukr.].
19. Bereshchak, V. (2023). *Communication strategy in business. How to achieve the maximum in communication with the audience*. Kyiv: Yakaboo Publishing. 200 p. [in Ukr.].
20. Kolotilova, N.A. (2019). *Logic and rhetoric: a retrospective of the relationship: a monograph*. Kyiv: Center for Educational Literature. 272 p. [in Ukr.].
21. Segal, K. (2023). *Insanely simple. The idea that led Apple to success*. Kyiv: ArtHuss. 224 p. [in Ukr.].

22. Sinek S. (2019). *The Infinite Game*. New York: Portfolio. Penguin. 272 p.
23. Zaverbny, A.S. (2022). Communication strategies: problems and prospects of formation and implementation under the conditions of European integration. *Innovation and Sustainability*, 1: 13–19. Retrieved from <http://surl.li/iybie> [in Ukr.].
24. Khmylyar, O.F. (2014). Psychological structure of encoding, transmission and decoding of messages in the "person-person" system. *Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynskyi. Psychological sciences*, 13(109). Issue 2: 216–222 [in Ukr.].
25. Khmylyar, O.F. (2016). Psychology of symbolic regulation of actions and actions of the individual: monograph. Kyiv: Context Ukraine. 380 p. [in Ukr.].
26. Fleming, C.A. (2018). *The Serious Business of Small Talk. Becoming Fluent, Comfortable and Charming*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers. 196 p.
27. Khmylyar, O.F. (2014). Denotative and connotative mechanisms of symbolic regulation of individual behavior. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 3(40): 346–352 [in Ukr.].
28. Fowler, S. (2017). *Why Motivating People Doesn't Work ... and What Does: The New Science of Leading Energizing, and Engaging*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers. 232 p.

#### KRASNYTSKA Olha

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Sciences, National Defense University of Ukraine

#### ORATORY ACTIVITY IN THE FOCUS OF STRUCTURAL REFLECTION: FROM COMMUNICATION TO INFLUENCE

**Summary.** *The article is devoted to oratorical activity, through which the teacher carries out the educational process, teaches students, develops competence in them and achieves learning outcomes. Appearing in front of the audience in the role of talker (lecturer, speaker), he/she presents the results of his/her own educational and scientific activities to the wider community, involves them in the creation of the mankind intellectual wealth. At the same time the speaker communicates and interacts with students in the informational and emotional space; influences the audience through public speaking; changes thoughts, views, judgments, forms beliefs, encourages action; makes his/her knowledge available, ensures students' perception of information and its transformation into the system of their knowledge and skills. Through public speaking the teacher creates a creative, attractive, interesting and informative educational environment.*


*Oratorical activity is presented as: 1) the speaker's conscious activity, expressed in the system of his/her actions based on rhetorical knowledge and oratorical skills, aimed at achieving the goal of public speaking*


*through informational, cognitive, emotional, psychological and behavioral influence on the target audience; 2) goals' dynamic system, motives, means and actions of the speaker which provide informational, cognitive, emotional, psychological and behavioral influence on the target audience. The influence of the speaker on the audience is the core of the oratorical activity.*

*The structure of the oratorical activity is presented the components of which are defined as the goal as a source of the orator's activity, motives as an internal driver that encourages oratorical activity, communication strategy, public speaking as a means and the main point of oratorical activity, rhetorical knowledge, oratorical skills, orator's actions.*

**Keywords:** *oratorical activity; public speaking; speaker; teacher; communication; communication strategy; influence; perception of information; decoding.*

Одержано редакцією 10.08.2023  
Прийнято до публікації 26.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-63-76>

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

#### VOVK Olina

Doctor of Pedagogy, Professor,

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

*e-mail:* vavovk66@gmail.com

UDC 378.091.31:811(045)

#### COMMUNICATIVE AND COGNITIVE FRAMEWORK FOR FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: TYPES OF LEARNING

*This study outlines major methods of teaching a foreign language (FL) within a communicative and cognitive framework. The emphasis is placed on specific features and benefits of the discussed methods, and the functions they perform to conduce to successful language acquisition.*

*The purpose of this article is to provide theoretical assumptions on diverse types of learning a FL by students pursuing higher education, and expose how these learning types correlate with the model of the communicative and cognitive approach.*

*Results. Under current circumstances, the process of foreign language acquisition (FLA) acquires a new significance, when face-to-face classrooms are consolidated with distance learning. This opens up new perspectives for integrated FL teaching,*

*when a teacher can both alternate different methods of instruction or apply them in combination, depending on learning objectives, individual profiles of students, and predetermined learning outcomes.*

*This article presents succinct characteristics of various types of FL learning embraced by a communicative and cognitive framework. These methods of instruction comprise multimodal, immersion, spiral, spaced, flipped, blended, task-based, project-based, experiential, personalized, mastery, competency-based, and eclectic types of learning. Each of them has its own distinct characteristics and advantages that can complement to effective FLA.*

*Conclusion.* The communicative and cognitive approach to FL teaching optimizes the vistas of language mastery grounded on voluminous neurolinguistic, psychological, physiological, and methodological evidence. Its target is to ensure holistic FL education for University students, which will broaden their personal, intellectual, academic, sociocultural, and professional prospects.

**Keywords:** *communicative and cognitive approach; foreign language acquisition; types of learning; university students; holistic education; learning objectives and outcomes; individual profiles of students.*

**Introduction.** This study expounds on different methods of FLA comprised by a communicative and cognitive framework. Engaging in various activities within these methods, students can achieve pre-established learning outcomes. Teachers may alternate these methods in accordance with learning objectives, stages of learning, complexity of studied topics, and students' FL expertise.

**Purpose and Tasks.** This article is aimed at exposing major characteristics and benefits of multiple types of FL instruction and designate their correlation with the stages of the communicative-cognitive approach to teaching a FL.

**Results.** Basically, the communicative and cognitive approach to FLA pursues a dual goal – it promotes both communication and cognition, and respectively, advances students' communicative and cognitive competence (CCC) as a final goal of completing a University degree. CCC is thought to advance students' FL expertise (comprising communicative, linguistic, sociolinguistic, and pragmatic skills) along with cognitive capacities (multitasking and problem-solving skills; cognitive flexibility; abilities to conceptualize input, actively construct knowledge, and overcome cognitive dissonance). Amenably to O. Vovk, CCC is an integral ability to successfully carry out FL speech and mental activities whilst solving various kinds of problems being exposed to a wide range of life settings (everyday, academic, and professional) [1, p. 83; 2, p. 283–285; 3, p. 111]. Such a definition implies that students are expected to be able to adequately and accurately use various linguistic means to convey conversational, academic, and occupational ideas in corresponding spheres employing appropriate registers and styles of communication to achieve set goals [4, p. 46]. Consequently, students have to be well-versed in three broad areas of a target language: functional, academic, and generic [5, p. 81; 4, p. 29].

With this in mind, FL communicative and cognitive University training has to be aimed

at ensuring a holistic and versatile language education integrating FL features (lexis, grammar, phonetics), and enhancing four major FL skills (speaking, writing, listening, and reading). Such a level of FL training has to be grounded on underlying principles of learning/teaching that will lay the foundation for FLA, and aid to direct and guide students throughout a complex University course to ensure a high quality education. Specifically, the aforementioned principles necessitate stimulating students' mental and speech performance, taking into their account epistemic and learning styles, developing them as linguistic personalities, framing the worldview, expanding the knowledge space, advancing multiple intelligences, and fostering the ability to conceptualize input [1, p. 83; 6, p. 226].

The communicative and cognitive approach advocates a spiral way of cognition, which may be ensured by the applicable model. Its framework implies that in the course of FLA, students incrementally and scalably progress from perception of the input to speech production through such stages as reproduction, apperception, knowledge incubation, and creative reproduction each solving its specific purposes [7, p. 293–313]. The idea is justified that progressing through these stages students acquire sought-for knowledge, skills, and abilities that constitute CCC.

The singled out stages of the communicative and cognitive approach are on a par with J. Piaget's theory of intelligence, according to which any information perceived by an individual goes through such levels as: sensory-motor (sense perception of input), symbolic (mental representation of sensory input into internal mental symbols such as images), logical (discursive-logical conceptualization of input), and linguistic (mental accommodation of input via images and verbal codes) [8, p. 111]. Converging Piaget's levels of intellectual development with the commonly accepted stages of learning in conventional FL Pedagogy (presentation–practice–production) results in elaborating a communicative and cognitive model of FLA that encompasses not only the aforementioned levels and processes but also contributes to them by designating the in-between stages, which enhance the adequate understanding of the perceived input and foster its further processing via adaptation, modification, interpretation and production of the independent communicative and cognitive output [1, p. 83; 9, p. 226]. The stages of the designed communicative and cognitive model require cursory specification.



In particular, at stage one (perception of new input), students are familiarized with the basic text containing the study material, which creates the global context of communication. Students perceive the new input mainly through the visual, auditory, kinesthetic, and logical sensory modalities. Hence, multisensory perception is provided, which conduces to generating holistic mental images, or percepts of the new subject matter. Basically, this stage aims at enhancing students' speech habits and implicit memorization of the practiced study material. At stage two (initial reproduction of new input), students reproduce speech patterns contained in the basic text on the superficial level (via questions and answers, as well as imitation, substitution, transformation, and completion activities) in single-type invariant communicative situations. At this, speech habits continue their development and refinement.

The first two stages logically trigger off stage three (apperception of new input), at which students conduct a many-faceted analysis of the perceived and initially practised material, create on its basis conceptual models, thus actualizing schemata of their mental spaces and allowing them to infer new knowledge. This stage fosters mainly cognitive habits of students.

The communicative and cognitive model also allows for a transitional phase (stage four) of FLA, or the incubation of the acquired knowledge, which provides converting external knowledge units into internal forms, thereby turning explicit information into implicit. Therefore, this stage facilitates the further processing of the study material that occurs at stage five (creative reproduction of new input): students reproduce the new subject matter on the creative level in variant communicative settings. Tentatively, by this time speech and cognitive habits have completed their development and are improved, and communicative skills are formed. This stage is advantageous for stage six (independent speech production) aiming at advancing students' communicative and cognitive competence. Students use the assimilated study material in their own meaningful oral and written communication outputs in diversified communicative situations: the wider their spectrum, the better communicative outcomes can be expected. The delineated model with corresponding goals and expected learning outcomes is symbolized in Fig. 1.

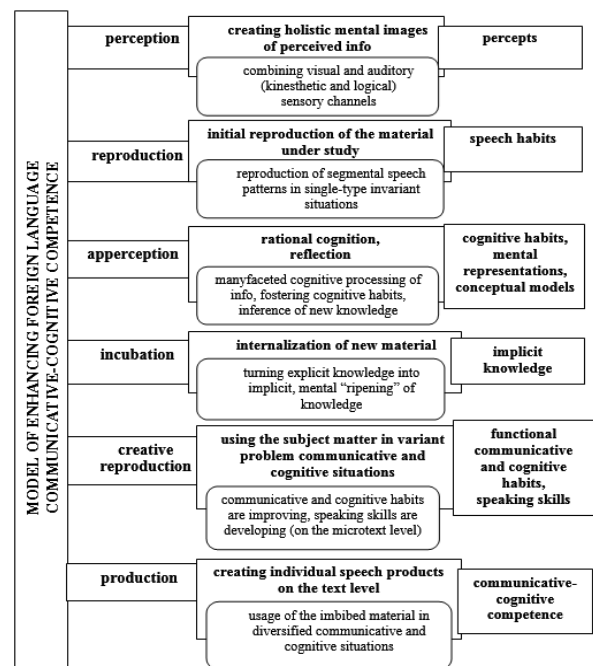


Fig. 1. Communicative and cognitive model of foreign language acquisition

It should be noted that the discussed model is not at variance with the conventional procedure of FL instruction. Basically, it follows similar three-stage learning but also delineates and specifies what happens in between these stages. Diagrammatically, it may be represented in the following streamlined form (Fig. 2).

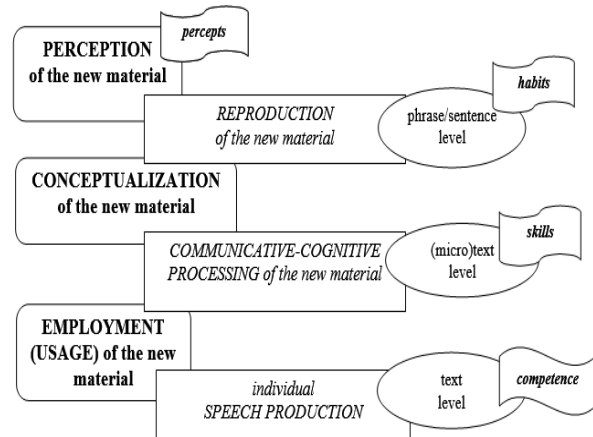


Fig. 2. Streamlined representation of communicative and cognitive model

The successful implementation of the communicative and cognitive approach requires relevant communicative, cognitive and social-affective strategies: they not only facilitate FLA but also conduce to developing students' CCC due to appropriate activities that correlate with underlying principles of this approach. The aforementioned may be symbolized in the conceptual model (Fig. 3).

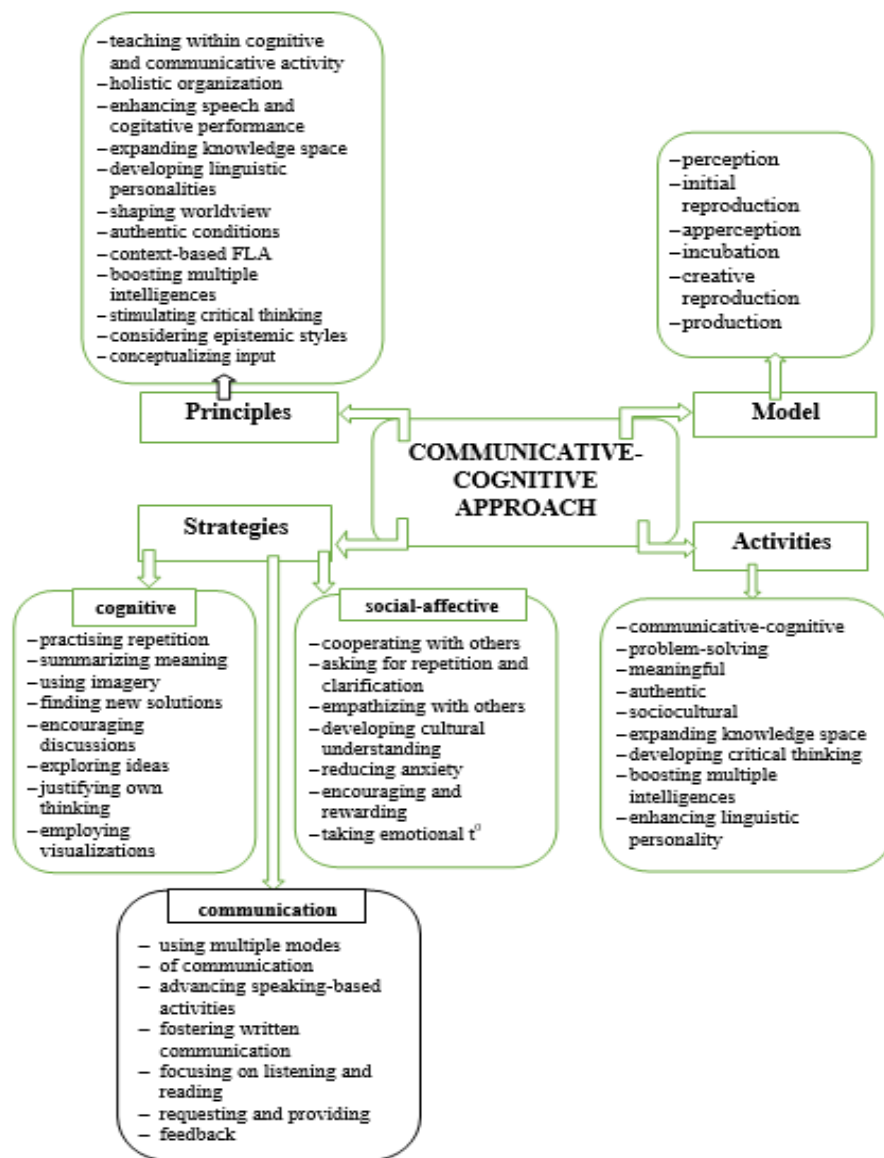


Fig. 3. Conceptual model of communicative and cognitive approach

Communicative and cognitive FLA can be successful provided students are extensively exposed to a target language, which may be enforced by multimodal learning.

*Multimodal learning* in FLA implies teaching concepts employing multiple modes – the channels of perceiving input or anything that communicates meaning via interactive elements, visual aids, text, video, audio, music, images, gestures, facial expressions, colors and more. Modes are experienced in different ways by each of the senses – commonly visual, auditory or kinesthetic. They may also interact with each other, creating a holistic learning experience and enhancing students' educational impressure that will essentially help them to achieve academic success in their own way.

Commonly, multimodal learning is associated with *learning styles* – their most popular representation is the VARK model created by New Zealand teacher, N. Fleming. It suggests

four main types of learners: visual, auditory, reading/writing, and kinesthetic [10]. Multimedia can be employed to present the content input in ways that converge with learning styles: they may appeal to different modal preferences of students. Some students may possess more prominent modalities, others have a shared preference among two or more modalities, making them multimodal learners – they have a near-equal preference for different learning modes and can perceive the study input through any of these modes [11, p. 66; 12].

Since the multimodal learning style involves a combination of learning modalities, multimodal learning scenario requires corresponding strategies from each style. Multimodal learning may use different strategies at a time. An ideal multimodal learning environment would incorporate as many of strategies as possible, to instantiate just a few: using multimodal texts embracing

words, visuals, sounds and other components to enrich learners and communication aids requiring different methods of communication [12].

Students may also engage in multimodal learning *activities* like (a) *educational games* (embracing words, images, colors, shapes, speech, movement and more); (b) *think-pair-share activity* (improves student understanding of the study material, cooperation with classmates and expression of ideas); it follows three simple steps: 1) think – students take time to think about the subject matter individually; 2) pair – students pair up to discuss their ideas and findings with each other; 3) share – each pair shares their thoughts with the class and answers questions from classmates; (c) *case-based strategy* (using real-life scenarios to introduce or supplement lessons and make relevant connections to the course syllabus); (d) *multimedia research projects* (require students to find information from different media sources) [12].

Multimodal instruction is *beneficial* for FLA in many respects: it supports a holistic and more versatile approach to learning by communicating concepts in the most effective ways and catering to students' profiles; it facilitates and reinforces FLA, promoting more productive learning by providing an external representation of information; it ensures deeper processing the study input; it maintains a learner attention by making information more attractive and motivating, hence making complex information easier to comprehend, retain and assimilate; it fosters students' skills and abilities, produces more efficacious learning outcomes and increases the quality of language education; students learn more deeply from a combination of modes, which is known as the "multimedia effect"; students engaged in learning that incorporates multimodal designs, on average, outperform those who learn using conventional methods with single modes [11, p. 66]. Multimodal type of instruction is perfectly compatible with the method of immersion.

*Immersion learning* is a method developed to teach students a second language, in which the language being taught is used specifically for instruction purposes. First immersion programs appeared in Canada in the 1960s, when English-speaking students studied French via the experimental practice of immersion in the language environment [13].

Immersion learning is considered to be most successful for the acquisition of a second language, since students are immersed in a 'language bath', and a target language is used consistently alongside the first language as an everyday means of communication [40]. In fact, immersion requires students'

total exposure to a target language, which is both the medium of instruction and a learning objective. Students use a second language to acquire thought-for communication skills in order to be able to understand and discuss the issues of the curriculum [14].

Most educational institutions where a second language is studied with immersion pursue four related *goals*: 1) obtaining a target language competence in four basic skills (speaking, writing, listening, and reading); 2) acquiring the same level of second language proficiency as in the first language; 3) mastering the concepts and ideas of the educational disciplines; 4) achieving a better understanding of other cultures and raising one's own cultural awareness, which significantly contributes not only to students' communicative and cognitive development, but also to multiculturalism enhancement [15].

Researchers distinguish between three *types of immersion* depending on the extent of plunging into a second or foreign language environment: 1. *Total immersion*: the language of instruction is a target language, and students spent 100% of their learning in this language. 2. *Partial immersion*: class time is shared between students' first and second languages (native and foreign). 3. *Two-way immersion*: the instructional languages can be both languages, but only one language is used at a time. Students learn languages interacting with their peers and teachers so that all learners eventually become bilingual [16, p. 51; 17, p. 5]

To facilitate immersive learning, it is functional to use stories, engage in problem-solving activities, implement multiple learning standards, provide objective assessment, employ online resources, maintain contacts with the target-language culture, extend knowledge of the first and foreign languages, and raise cultural sensitivity [14].

Immersion learning offers students communicative, cognitive, social, and professional *benefits* ensuring their confident interaction in a globalized world, raising career prospects, and increasing successful integration into world community [46]. It also speeds up language acquisition by providing maximum exposure to a target language and building certitude and self-reliance, which is an essential factor in effective language instruction. At the same time, the advantages of immersion learning may become apparent as long as it is application is well-balanced, meaning uniformity and adherence to the curriculum in the classroom.

The communicative and cognitive approach to FLA promotes a spiral way of cognition, since every final stage of learning may simultaneously be considered an initial stage

of a new curricular cycle. Hence, it foregrounds spiral learning as one of the major learning types.

*Spiral learning* teaches concepts repeatedly, gradually amplifying and reinforcing them. The idea behind this type of instruction is that each time students encounter the assimilated topic they expand their knowledge on it and improve acquired skills. In accordance with H. Doron, spiral learning teaches 70% familiar content and 30% new one, as students are familiarized with the new material, even if they have not firmly assimilated the previous one [18; 19]. The spiral way of learning takes into account the fact that students' brains have a high level of plasticity and their minds are constantly changing creating new neural pathways, so a great difference may be observed between how students grasp the new study input and process it, and how they internalize it after revision. This positively affects FLA and gradually, the new input would become firmly entrenched.

The major *benefit* of spiral learning is that it encourages revision and reinforcement of prior imbibed material, which promotes not only its better retention and reproduction, but also the improvement and refinement of acquired knowledge and skills. Spiral learning is closely related to spaced learning.

*Spaced learning* is based on the idea that assimilation is enhanced when knowledge is revised after definite intervals. The concept of spaced learning goes back to 1885, when German psychologist H. Ebbinghaus hypothesized the *forgetting curve* and introduced the *spacing effect*. With reference to the forgetting curve, the learned stuff is forgotten over time unless it is reinforced and revised. Revision fosters memorization and improves long-term learning and recall. Studies have proved that spaced repetition ensures long-term retention by around 200% [20].

Spaced learning is thought to imply three coherent *sessions*: 1) present (the input session – to introduce new information), 2) recall (the assignment session – to recall what students have learned), 3) understand (the application session – students apply what they have imbibed to a problem or task). The breaks between the sessions allow students to embed the acquired knowledge in their memory [21]. The sessions are repeated multiple times, gradually increasing the time span between each session in terms of days, weeks, or even months. The number of revisions is dependent on the complexity of the taught content, the allotted time, and the category of learners.

Spaced learning offers plenty of *benefits* [21]: 1. It overcomes the forgetting curve providing students with periodic review and

reinforcement of previously learned content (the first reinforcement period occurs within 24 hours of the initial learning or later, depending on the complexity of the material). 2. It relates to the real-world by incorporating interactive hands-on and minds-on scenarios into a FL course (role-playing in workshops and simulations help to link knowledge to real-life settings). 3. It ensures reduced mental exhaustion, since information is delivered in small chunks (shorter learning modules prevent fatigue, eliminate mental weariness, and keep students engaged). Spaced learning may be implemented in both on-line and off-line modes, particularly, in flipped and blended instruction.

*Flipped learning* presumes that conventional classroom-based instruction is inverted so that students are introduced to the study material before class with classroom time later being used to deepen understanding through discussions and problem-solving activities facilitated by teachers [22]. The notion of *flipped learning* came into general use in the early mid-2000s when it was popularized by chemistry teachers J. Bergman and A. Sams [23]. However, this concept goes back much further than this. Yet in the 1990s Harvard Professor E. Mazur developed a model of 'peer instruction' in which he provided material for students to prepare and reflect on before class and then used class time to encourage deeper cognitive thinking via peer interaction and instructor challenge. He designated it 'just in time teaching' [24, p. 973]. This model was later expanded to include technological elements. The resulting 'flip' concept emphasized the role of Learning Management Systems in delivering materials to students before class. Significantly, the teacher was assigned the role a facilitator and coach or 'guide on the side'. Subsequent research focused on the notion of 'inverting the classroom' as a medium of providing an inclusive learning environment in which personalized tutoring became common [25, p. 37].

Flipped classrooms have multiple *benefits* for FLA: teachers spend less time introducing new topics, design more engaging lessons, and re-use the content they develop; students foster independent learning skills and are able to build a deeper understanding of the study content.

*Blended learning* is a mode of education that combines online educational materials and interactive experiences with off-line learning methods. The concept of blended learning took on its current form in the late 1990s. Initially, this term was ambiguous, incorporating a diversity of technologies and pedagogical methods in various combinations. The term became more definite and

understandable in 2006, when educators C. Bonk and C. Graham defined *blended learning* as a system that 'combines face-to-face learning with computer-based learning' and 'designates the range of possibilities presented by combining Internet and digital media with established classroom forms that require the physical co-presence of teacher and students' [26, p. 17; 27].

Modern instructors distinguish between the following blended learning *models* [28; 27; 29]: 1. Face-to-face driver – where the teacher drives the instruction and augments it with digital tools. 2. Rotation – students cycle through a schedule of independent online study and face-to-face classroom time. 3. Flex – most of the curriculum is delivered via a digital platform, and teachers are available for face-to-face consultation and aid. 4. Labs – all of the curriculum is delivered via a digital platform but in a consistent physical location. Students commonly are engaged in physical classes as well. 5. Self-blend – students choose to augment their physical learning with online course work. 6. Online driver – students complete an entire course through an online platform with possible teacher check-ins. The entire curriculum and instruction are delivered via a digital platform, and person-to-person sessions are scheduled if required. Numerous constituents can embrace a blended learning model, including instructor-delivered content, e-learning, webinars, conference calls, live or on-line sessions with teachers, and other media like Facebook, e-mail, chat rooms, blogs, podcasting, Twitter, YouTube, Skype and web boards.

The *benefits* of blended learning are largely conditional on the quality of the programs being implemented. Some indicators of excellent blended study programs are 'facilitating student learning, communicating ideas effectively, demonstrating an interest in learning, organizing effectively, showing respect for students, and assessing progress fairly' [30]. Blended learning widely employs task-based instruction.

*Task-based learning* evolves around the fulfillment of a central assignment. A typical task-based lesson may follow such *stages*: 1. Pre-task (the teacher sets an assignment and provides students with clear instructions on what they have to do to complete it). 2. Task (students complete the assignment using the available language resources as the teacher monitors, encourages and supports). 3. Planning (students first work out succinct reports to be presented to the class and rehearse it, whereas the teacher is available to clarify any issue students may encounter). 4. Report (students report to the class what

they have come up with; the teacher provides prompt feedback on the presented content). 5. Analysis (the teacher analyses students' reports and highlights the most effective ones). 6. Practice (the teacher selects language areas to practice, based upon what emerged from the task and report stages; students are engaged in corresponding activities to increase their FL expertise) [31].

Task-based learning holds clear *benefits*: students are in control of their language (or rather interlanguage). A natural context is developed from students' experiences with the FL that is relevant to them. Students have a more varied exposure to a FL and stand a number of opportunities to be involved in communication. It is student-centered, engaging, active, entertaining and highly motivating. Task-based learning is closely associated with project-based instruction.

*Project-based learning* (PBL) is an instructional method designed to provide students with an opportunity to acquire necessary knowledge and skills through engaging projects evolving around challenges and issues they may encounter in the real world. This learning type is more than just 'accomplishing a project' – it is an activity in which students 'investigate and respond to an authentic, engaging, and complex problem or challenge' with an intense scrutiny [32]. PBL is not an isolated instructional practice, it connects students to the world beyond their classrooms and prepares them to confront real-life challenges in a way that mirrors professionals' daily commitments. In essence, PBL prepares students to be active, self-dependent, creative, and critical thinkers that are able to tackle and overcome any challenge.

The most important elements of PBL are thought to incorporate [32]: a challenging problem, sustained inquiry, authenticity, student choice, reflection, critique and revision, and final product. These elements, if combined reasonably, may result in students' crucial knowledge, skills, and abilities for future professional activities.

The PBL *model* embraces very clear characteristics [33; 32; 34; 30; 35]: it concentrates on an open-ended problem for the student to research and solve; it pre-sets what students are supposed to academically know, understand, and be able to accomplish; being inquiry-based it sparks intrinsic curiosity, generates questions, and helps students to find answers; it widely employs critical thinking, problem-solving, creative, collaborative, and communicative skills; it requires students to present their issues, research procedure, methods, and obtained

results; it provides an opportunity for students to get deeply engaged with the target content, giving rise to a focus on long-term retention; it also improves student mindsets toward education due to its ability to sustain their engagement; it creates intrinsic motivation because it centers student learning around a key problem (that corresponds to their interests) and a possible meaningful outcome: students delve into the problem aspiring at finding the solution; it fosters students' technology literacy – technology-based projects are interdisciplinary, collaborative, inquiry-based, self-directed, motivating, and address the full range of learner needs.

PBL offers multiple *benefits* for FLA: teachers can think through the phases required to solve a problem and make use of those phases as learning activities; the learning process can be made more manageable by breaking the project into smaller parts, with frequent checkpoints embedded into the timeline; authentic assessments can be developed by communicating with professionals in the field regarding what a presentation related to a specific project will look like [25]. PBL is also considered to be a discovery or experiential learning.

*Experiential learning* is a form of active FLA, the process of learning *by doing*. Since 'knowledge is a consequence of experience' (J. Piaget) [36], students, being engaged in hands-on and minds-on experiences and reflection, are better able to connect theories and gained knowledge to real-world settings [4]. Expanding students' range of experiences by blending traditional learning with hands-on activities allows them to take an active role in the development of their own knowledge' [37]. This type of learning opportunities exists in a variety of course- and non-course-based forms, and may incorporate undergraduate research, participation in academic mobility and exchange programs, internships, peer teaching, etc. [38].

Taking part in experiential education events, students are expected to attain: a better understanding of the FL course material; a broader worldview; insights into their own skills, interests, and values; opportunities to collaborate with diverse organizations and individuals; positive professional practices and skill sets; self-confidence and leadership skills. Moreover, well-planned, supervised and assessed experiential learning programs can stimulate academic inquiry by promoting FLA, interdisciplinary learning, career development, cultural awareness, leadership, and other professional and intellectual skills [39].

D. Kolb (1984) depicts the experiential learning process as the integration of such *components*: knowledge – the concepts, facts, and information acquired through formal instruction and past experience; activities – the application of knowledge to a 'real world' setting; reflection – the analysis and synthesis of knowledge and activity to create new knowledge [40; 41]. Furthermore, experiential learning may also embrace: opportunities for students to take initiative, make decisions, solve problems, and be accountable for the results; appropriate conditions for students to engage communicatively, cognitively, creatively, emotionally, and socially; a designed learning experience that includes the possibility to learn from natural consequences, mistakes, and successes [39].

Extending the aforementioned, researchers include in experiential learning the following elements: conditions for revealing students' learning potential (i.e. whether they provide enough opportunities for students to practice and deepen emergent skills, encounter novel and unpredictable settings that scaffold new learning, or learn from natural consequences, mistakes, and successes); students' active engagement in identifying problems and posing questions, investigating, experimenting, exposing curiosity, solving problems, assuming responsibility, being creative, and constructing meaning, taking initiative, making decisions and being accountable for results; reflection on learning during and after one's experiences is an integral component of the learning process: it leads to analysis, critical thinking, and synthesis [42, p. 67; 43, p. 77].

In addition, in experiential learning, the teacher is assigned the role of a facilitator, who is supposed to: select suitable experiences that meet the established criteria; pose problems, set boundaries, support learners, provide suitable resources, ensure stress-free learning environment and facilitate the learning process; recognize and encourage spontaneous opportunities for learning, engagement with challenging situations, experimentation, and discovery of solutions; help learners notice the connections between contexts, theory and practice [39].

Experiential learning has multiple *benefits*: students can better grasp concepts and assimilate the input, have the opportunity to reveal their creativity, are provided with conditions for reflection, learn from mistakes as valuable experiences, hold positive attitudes toward learning. This type of instruction takes into account the individual profiles of students to personalize FL instruction.

*Personalized learning* aims at customizing instruction for each student's profile – their types of intelligence, temperament, learning and epistemic styles, strengths, skills, and interests. Each student receives an educational blueprint based on their level of FL proficiency and ways of cognition. Their blueprints keep them on track to meet FL course requirements and standards. The teacher makes sure that their learning programs correlate with academic standards, and monitors to observe if students are revealing the skills they are expected to acquire, incrementally progressing through a FL course. By proper scaffolding and comprehensible learning strategies the teacher ensures efficacious personalized learning. Students are more engaged and motivated in their learning trajectory, and struggling students are provided with necessary assistance [35].

The instantiated personalized learning might occur when the instructor issues the delivery and succession of the educational material with appropriate content and context, and in the most efficacious way for the student. This could be the mode and format of presenting materials (video, text, presentation, interaction), the time spent, the amount of the material covered in each lesson, and the concatenation in which new information is elucidated. Students cooperate with their instructor to identify both short-term and long-term goals. Such a process significantly facilitates personalizing students' FLA [44; 45; 46].

The most productive models of personalized learning may establish high expectations for all students and align their studies with rigorous standards of the institution. These *models* may embrace such variables: a) considering students' communicative and cognitive profiles (individual strengths, styles, needs, motivations, progress, goals and more); b) regarding their personal learning trajectories (helping each student to customize a learning pathway grounded on progress, motivations, modalities, and goals, allowing students to acquire different skills at different rates); c) minding competency-based incremental academic progression (including specific skills, knowledge and mindsets); d) creating flexible and positive learning environments (aiming at surmounting possible obstacles, eliminating psychological barriers, managing time, reshaping learning strategies, and developing self-advocacy skills that imply students' being aware of their individual identities, their needs, and communi-

ating that understanding, thus leading to self-determination) [44]. Providing effective personalized learning may ensure successful mastery of a target language.

*Mastery learning* is an instructional strategy and educational philosophy, suggested by B. Bloom – an American educational psychologist, who contributed to the categorization of educational objectives and to the mastery learning theory – in 1968. To Bloom's earnest conviction, most students can attain a high level of learning capability under the conditions that approach to learning is sensitive and systematic; students are assisted whenever they encounter learning difficulties; they are given sufficient time to attain mastery; there are clear-cut criteria of mastery constituents [47, p. 91].

Bloom believes that achievement levels and learning outcomes are dependent on such variables as (1) the quality of instruction, students' aptitude and ability to understand instruction, their perseverance, time allowed for learning, curricula, preconditions (clear objectives, specified and clarified content, well-established summative evaluation criteria), (2) operating procedures (detailed timely feedback, instructional assistance, formative evaluation (diagnostic progress tests), (3) alternative learning resources, tutorial assistance, reviewing instructional materials, reading alternative textbooks, employing audiovisuals), (4) outcomes: cognitive (the increase in student excellence in a discipline), and affective (the sense of self-efficacy as an individual's confidence in their capacity to act in the ways necessary to reach specific goals, and the teacher's confidence in learners) [47, p. 92].

Bloom also argues that when the society (through the education system) recognizes a learner's mastery, profound changes might happen in their view of self and the outer world. Learners will have self-confidence in their abilities to adequately cope with the encountered issues, better motivation for learning in a higher level of expertise, and a more perceptive mental state due to the absence of frustration. Finally, mastery learning can develop lifelong interests and motivation for continuous improvement of acquired proficiency [47, p. 92].

Mastery learning has a number of *benefits* for FLA: it creates an environment that encourages students to learn in their own vein and at their own rate, become self-governed and self-motivated learners, and foster their sense of autonomy; it ensures a deeper understanding of the learning input and its re-

tention over the long-term; it also allows for more personalized instruction, as teachers can tailor the materials to students' individual needs; students are more likely to be actively engaged in their studies; they acquire the skills they need to succeed in their future endeavors. In essence, mastery learning is based on competency-based instruction.

*Competency-based learning* is a framework for teaching and assess learning outcomes. It is based on predetermined 'competencies' focusing on real-life communicative and cognitive activities. Within this framework, students demonstrate their acquired knowledge, habits and skills in order to achieve specific preset levels of proficiency and expertise (competencies) [48]. The key concepts constituting this type of education framework embrace demonstrated mastery of a competency, meaningful kinds of assessment, individualized scaffolding for students, given architecture of cognition, and application of obtained knowledge and skills [49, p. 44]. Students' competencies are assessed scalably at different stages of a FL course, and they stand an opportunity to attempt the obtained competency multiple times and receive continuous feedback from instructors.

The methodology of competency-based learning allows different students to move at varying rates within a FL course [25, p. 102]. The instructor is required to identify specific learning outcomes in terms of academic performance, including the appropriate criteria to be employed in evaluating students' academic achievements. Students and instructors can dynamically revise instruction strategies based on students' performance in specific competencies [50].

Competency-based learning provides a number of *benefits* in a FL course: for *students* – allowing them to work at their own rate, widely utilize various learning resources and technologies; for *teachers* – allowing them to engage students in identifying clear learning goals and sketch visible learning maps accordingly. Competence-based learning requires active hands-on engagement [51].

The discussed methods of learning when used in consolidation make up effective eclectic instruction.

*Eclectic learning* implies selecting various methodologies, combining them and applying for instruction depending on the objectives of a FL course and the abilities of learners. Different teaching methods are borrowed and adapted to suit the requirements of students. Eclectic learning allows students to study the

subject matter from different perspectives, and the teacher – to explain the material employing multifarious strategies and techniques, and make the learning process more dynamic and entertaining. It also helps to implement an individual approach and solve problems that students may face [24; 52; 53]. Additionally, eclectic learning is not based on one paradigm but is constituted from several theories, approaches, methods, styles, and ideas in order to gain a thorough insight into the subject matter. It also presumes addressing a particular problem that learners may encounter in mastering a certain aspect of a FL or its use as well as germane procedures to be employed to successfully solve this problem.

A typical FL lesson may combine multiple approaches (communicative-cognitive, structural-situational, task- and project-based and more) to ensure the enhancement of the language features (lexis, grammar, phonetics) and four major skills (reading, listening, speaking, writing). Such learning is entertaining and innovative due the unique nature of an educational process [54].

The major *benefits* of eclectic learning are that students have a clear vision of what they are learning; they are not limited in completing multiple tasks; the process of learning is dynamic and entertaining; a high interaction between students and the teacher is provided.

On balance, the discussed learning types are embraced by a communicative and cognitive paradigm: though being interrelated they cannot be used interchangeably. Each type of learning has its specific features and benefits. In the process of FLA, it is advisable to rationally combine or alternate those methods and modes of instruction when necessary, depending on learning conditions, educational goals, stages of learning, and a level of students' FL expertise. At each stage of a FL course, the teacher may apply them singly or in integration being propelled by preset learning outcomes. The abovementioned requires one stipulation: in this study, the communicative and the cognitive methods of teaching are not singled out separately, since a priori they are reckoned in the educational process. They guide and drive a language course; all other learning types stem from these two underlying methods.

The combination of learning methods in correlation with the stages of communicative and cognitive FLA, intermediate goals and envisaged learning outcomes is charted below (Table 1).



*Table 1*

Types of foreign language learning  
at different stages of communicative and cognitive  
approach

Stages of the communicative and cognitive approach	Learning objectives	Types of learning
Perception	holistic images (percepts) of perceived input	multimodal
Initial reproduction	speech habits, implicit memorization of the input	immersion, spiral, spaced, task-based, personalized
Apperception	cognitive habits, conceptual models, inferential knowledge, mental representations	immersion, personalized, task-based, mastery, experiential
Incubation	implicit knowledge, expanded knowledge space	multimodal, immersion, flipped, blended, experiential, eclectic
Creative reproduction	functional communicative and cognitive habits, speaking skills	multimodal, immersion, mastery, task-based, flipped
Production	communicative and cognitive competence	competency-based, project-based, eclectic, blended, task-based, experiential

**Conclusions.** The reported communicative and cognitive paradigm represented by multiple learning methods may enhance a high level of FL proficiency and communicative and cognitive competence of students that will greatly contribute to their professional growth. The recounted methods are aimed at enriching a FL process, making it more dynamic, engaging and effective due to their specific characteristics and intents.

**Further Implications.** This study though far from being conclusive, yet offers several insights into how a multi-faceted process of FLA can be efficaciously done. It also opens up new digital perspectives in the realm of FL learning and teaching, which outlines an indication for further research.

#### References

- Vovk, O.I. (2017). Foreign language acquisition: a communicative and cognitive paradigm. *Science and education*, 6: 81–85. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO\\_2017\\_6\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2017_6_15) [in Eng, Ukr.].
- Vovk, O.I. (2015). Cognitive aspects of foreign language learning in higher education. *Collection of scientific works of the Military Institute of Taras Shevchenko Kyiv National University*, 50: 282–287 [in Ukr.].
- Vovk, O.I. (2015). Architecture of cognition: formation of the mental thesaurus of subjects of knowledge. *Scientific notes of the Nizhyn State University named after Mykola Gogol. Philological sciences*, 2: 109–113. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn\\_2015\\_2\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2015_2_24) [in Ukr.].
- Vovk, O.I. (2023). CLIL lesson framework for master students: methodological dimension. *Social and humanitarian studies: innovations, challenges and prospects: materials of the 1st International Scientific Conference, Zhytomyr, April 27–28, 2023. Zhytomyr: Zhytomyr Polytechnic*. (PP. 80–83). Retrieved from <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/80.pdf> [in Eng, Ukr.].
- Vovk, O.I. (2023). Foreign language classrooms: CLIL key features. *The current state and prospects for the development of science, education, technology and society: a collection of abstracts of reports of the international scientific and practical conference* (June 16, 2023). Poltava. (PP. 29–30). Retrieved from <http://www.economics.in.ua/2023/06/16-2023.html> [in Eng, Ukr.].
- Vovk, O., Pashis, L. (2023) Enhancing registers and styles: grammatical dimension. *Language: Codification. Competence. Communication*. International Scientific Journal of Cherkasy State Technological University, 1(8): 45–65. Retrieved from [https://sciendo.com/article/10.2478/lccc-2023-0003\\_](https://sciendo.com/article/10.2478/lccc-2023-0003_)
- Vovk, O.I. (2013). Communicative and cognitive competence of future philologists: a new paradigm of modern education. Cherkasy: Chabanenko Yu.A. 500 p. [in Ukr.]
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. N.Y.: International Universities Press, Inc. 442 p.
- Vovk, O.I. (2017). Foreign language acquisition: a cognitive and communicative conceptual framework. *Scientific notes of the Nizhyn State University named after Mykola Gogol. Philological sciences*, 1: 224–228. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn\\_2017\\_1\\_49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2017_1_49) [in Eng, Ukr.].
- Fleming, N.D. (2014). The VARK modalities. Retrieved from <http://vark-learn.com/introduction-to-vark/the-vark-modalities/>
- Vovk, O. (2020). Accelerated teaching a foreign language: a new old method. *Language: Codification. Competence. Communication*. International Scientific Journal of Cherkasy State Technological University, 1(2): 59–71.
- What is multimodal learning? 35 strategies and examples to empower your teaching. Retrieved from <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/multimodal-learning/>
- What is language immersion? Retrieved from [https://www.teach-nology.com/teachers/bilingual\\_ed/langimmersion.html](https://www.teach-nology.com/teachers/bilingual_ed/langimmersion.html)
- Bakhov, I., Honcharenko-Zakrevska, N. Implementation of the concept of language immersion in learning foreign languages. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/329929561\\_IMPLEMENTATION\\_OF\\_THE\\_CONCEPT\\_OF\\_LANGUAGE\\_IMMERSION\\_IN\\_LEARNING\\_FOREIGN\\_LANGUAGES\\_](https://www.researchgate.net/publication/329929561_IMPLEMENTATION_OF_THE_CONCEPT_OF_LANGUAGE_IMMERSION_IN_LEARNING_FOREIGN_LANGUAGES_)
- Bostwick, M. (2001). English Language Immersion in a Japanese School. In D. Christian & F. Genesee (eds.). *Bilingual Education*. Alexandria, VA: TESOL. (PP. 125–138).
- Nanchen, G. (2017). Second language performances in elderly bilinguals and individuals with dementia: the role of L2 immersion. *Journal of Neurolinguistics*, 43: 49–58.
- Nascimento, F.C. (2017). Benefits of dual language immersion on the academic achievement of English language learners. *International Journal of Literacies*, 24(1): 1–15.
- Spiral learning. Retrieved from <https://helendoron.com/method/core-principles/spiral-learning/>
- Spiral learning – a successful approach to learning for your child. Retrieved from [https://helendoron.com/english/spiral\\_learning\\_part\\_1/](https://helendoron.com/english/spiral_learning_part_1/)
- What is spaced learning and why does it matter in e-learning? Retrieved from <https://www.instancy.com/what-is-spaced-learning/>
- The spaced learning effect: the key to knowledge retention. Retrieved from <https://whatfix.com/blog/spaced-learning/>
- Flipped learning. Retrieved from <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/flipped-learning-0#:~:text=Flipped%20learning%20is%20a%20pedagogical,and%20problem%20solving%20activities%20facilitated>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington DC: International Society for Technology in Education. 112 p.
- Eclectic approach. Retrieved from [https://didaquest.org/wiki/Eclectic\\_Approach](https://didaquest.org/wiki/Eclectic_Approach)
- Lage, M.J., Platt, G.J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31: 30–43.
- Bonk, C.J. and Graham, C.R., Eds. (2004). *Handbook of blended learning: global perspectives*. Local Designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing. (PP. 3–21).

27. Friesen, N. (2012). Report: defining blended learning. Retrieved from [https://www.normfriesen.info/papers/Defining\\_Blended\\_Learning\\_NF.pdf](https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf).
28. Banditvilai, Ch. (2016). Enhancing students' language skills through blended learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 14: 220–229. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107134.pdf>.
29. The four important models of blended learning teachers should know about. *Educational technology and mobile learning*. Retrieved from <https://www.educatorstechnology.com/2014/04/the-four-important-models-of-blended.html>.
30. Gonzalez, T. (2016, June 26). Project based learning: start here. *Cult of Pedagogy*. Retrieved from <https://www.cultofpedagogy.com/project-based-learning/>.
31. A task-based approach. Retrieved 24/07/2023, from <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/task-based-approach#:~:text=complete%20the%20task,-A%20Task%2Dbased%20approach,as%20the%20students%20complete%20it>.
32. Project-based learning: benefits, examples, and resources. Retrieved 24/07/2023, from <https://www.powerschool.com/blog/project-based-learning-benefits-examples-and-resources/>.
33. What is project-based learning? Retrieved from <https://www.noodle.com/articles/what-is-project-based-learning>.
34. Hosler, A. (2013). What you should know about project-based learning. *Education World*. Retrieved from [https://www.educationworld.com/a\\_curr/project-based-learning-benefits-best-practices.shtml](https://www.educationworld.com/a_curr/project-based-learning-benefits-best-practices.shtml).
35. Love, C. (2021). Six benefits to project based learning and technology integration. Retrieved from <https://www.technokids.com/blog/technology-integration/benefits-project-based-learning/>.
36. Cognitive development: the theory of Jean Piaget. Retrieved from <https://open.library.okstate.edu/foundationsofeducationaltechnology/chapter/2-cognitive-development-the-theory-of-jean-piaget/>.
37. The power of learning from experience. Retrieved from <https://futurefocusededucation.org/2021/09/23/the-power-of-learning-from-experience/>.
38. What is experiential learning and why is it important? Retrieved from <https://www.kent.edu/community/what-experiential-learning-and-why-it-important#:~:text=Experiential%20Learning%20is%20the%20process,classroom%20to%20real%2Dworld%20situations>.
39. Experiential learning. Retrieved from <https://www.bu.edu/ctl/guides/experiential-learning/>.
40. Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Retrieved from <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>.
41. Experiential learning notations on Indiana University official transcripts. Retrieved 24/07/2023, from <http://registrar.iupui.edu/experiential-learning.html>.
42. Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York City, NY: Basic books. 380 p.
43. Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (Eds.). (1993). *Using experience for learning*. Buckingham [England]; Bristol, PA: Society for Research into Higher Education and Open University Press. No. VI. 189 p.
44. Morin, A. Personalized learning: what you need to know. Retrieved 24/07/2023, from <https://www.understood.org/en/articles/personalized-learning-what-you-need-to-know>.
45. How does personalized learning work? Retrieved from <https://www.valamis.com/hub/personalized-learning#:~:text=The%20simplest%20example%20of%20personalized,instructor%20has%20of%20the%20student>.
46. Reimagining the role of technology in education (2017). National Education Technology Plan Update. Retrieved from <https://www.slideshare.net/eraser/reimagining-the-role-of-technology-in-education-2017-national-education-technology-plan-update-report>.
47. Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. N.Y.: McGraw-Hill. 284 p.
48. Competency-based learning definition. The Glossary of Education Reform. 2014. Retrieved from <https://www.edglossary.org/competency-based-learning/>.
49. Sturgis, Ch., Casey, K. (2018). *Quality principles for competency-based education (PDF)*. Vienna, VA: iN-ACOL. 128 p.
50. From formative assessment to tracking student mastery: the road to competency-based instruction. Retrieved from [https://aurora-institute.org/cw\\_post/from-formative-assessment-to-tracking-student-mastery-the-road-to-competency-based-instruction/](https://aurora-institute.org/cw_post/from-formative-assessment-to-tracking-student-mastery-the-road-to-competency-based-instruction/).
51. Importance and benefits of competency-based education. Retrieved from <https://www.rajeevelt.com/competency-based-education-cbl/rajeev-ranjan/>.
52. Eclectic approach. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/d-h/eclectic-approach>.
53. Eclectic method in Pedagogy. Retrieved from <https://beeonesmartie.com/eclectic-method-in-pedagogy>.
54. Berdiyeva, R.K., Mavlonov, A.B. (2017). The eclectic method as a modern style of learning English in nowadays. *Young scientist*, 24(158): 409–411. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/158/44628/> [in Eng, Rus.].
55. Crouch, C., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69: 970–977.
56. Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*. 1(2): 98–106.
57. Hartman, J., Moskal, P. & Dziuban, C (2005). Preparing the academy of today for the learner of tomorrow. Retrieved from <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/preparing-academy-today-learner-tomorrow>.
58. Snow, M. (1987). *Immersion teacher handbook (Educational Report ER10)*. Los Angeles, CA: University of California Center for Language Education and Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 291243).
59. The immersion method of teaching English as a second language. Retrieved from <https://www.teflcorp.com/articles/esl-resources/the-immersion-method-of-teaching-english-as-a-second-514/>.

#### Список бібліографічних посилань

1. Vovk O.I. Foreign language acquisition: a communicative and cognitive paradigm. *Наука і освіта*, 2017. No. 6. P. 81–85. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO\\_2017\\_6\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2017_6_15).
2. Вовк О.І. Когнітивні аспекти навчання іноземної мови у вищій школі. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2015. Вип. № 50. С. 282–287.

3. Вовк О.І. Архітектура когніції: формування ментального тезаурусу суб'єктів пізнання. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Філологічні науки*, 2015. Кн. 2. С. 109–113. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn\\_2015\\_2\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2015_2_24).
4. Vovk O.I. CLIL lesson framework for master students: methodological dimension. *Соціально-гуманітарні студії: інновації, виклики та перспективи: матеріали I Міжнародної наукової конференції*, м. Житомир, 27-28 квітня 2023 р. / Ред. кол.: О.А. Черниш, В.М. Слюсар, А.М. Червона [та ін.]. Житомир: Житомирська політехніка, 2023. С. 80–83. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/80.pdf>.
5. Vovk O.I. Foreign language classrooms: CLIL key features. *Сучасний стан та перспективи розвитку науки, освіти, технологій і суспільства: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції* (16 червня 2023 р.). Полтава: ЦФЕНД, 2023. С. 29–30. URL: <http://www.economics.in.ua/2023/06/16-2023.html>.
6. Vovk O., Pashis L. Enhancing registers and styles: grammatical dimension. *Language: Codification. Competence. Communication: International Scientific Journal of Cherkasy State Technological University*, 2023. Vol. 1. Issue 8. P. 45–65. URL: <https://sciendo.com/article/10.2478/lccc-2023-0003>.
7. Вовк О.І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти. Черкаси: Чабаненко Ю.А., 2023. 500 с.
8. Piaget J. The origins of intelligence in children. N.Y.: International Universities Press, Inc., 1963. 442 p.
9. Vovk O.I. Foreign language acquisition: a cognitive and communicative conceptual framework. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Філологічні науки*, 2017. Кн. 1. С. 224–228. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn\\_2017\\_1\\_49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2017_1_49).
10. Fleming N.D. The VARK modalities. 2014. URL: <http://vark-learn.com/introduction-to-vark/the-vark-modalities/>.
11. Vovk, O. Accelerated teaching a foreign language: a new old method. *Language: Codification. Competence. Communication: International Scientific Journal of Cherkasy State Technological University*, 2020. No. 1(2). P. 59–71.
12. What is multimodal learning? 35 strategies and examples to empower your teaching. URL: <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/multimodal-learning/>.
13. What is language immersion? URL: [https://www.teach-nology.com/teachers/bilingual\\_ed/langimmersion.html](https://www.teach-nology.com/teachers/bilingual_ed/langimmersion.html).
14. Bakhov I., Honcharenko-Zakrevska N. Implementation of the concept of language immersion in learning foreign languages. URL: [https://www.researchgate.net/publication/329929561\\_IMPLEMENTATION\\_OF\\_THE\\_CONCEPT\\_OF\\_LANGUAGE\\_IMMERSION\\_IN\\_LEARNING\\_FOREIGN\\_LANGUAGES\\_](https://www.researchgate.net/publication/329929561_IMPLEMENTATION_OF_THE_CONCEPT_OF_LANGUAGE_IMMERSION_IN_LEARNING_FOREIGN_LANGUAGES_)
15. Bostwick M. English Language Immersion in a Japanese School. In D. Christian & F. Genesee (Eds.). *Bilingual Education*. Alexandria, VA: TESOL, 2001. P. 125–138.
16. Nanchen G. Second language performances in elderly bilinguals and individuals with dementia: the role of L2 immersion. *Journal of Neurolinguistics*, 2017. No. 43. P. 49–58.
17. Nascimento F.C. (2017). Benefits of dual language immersion on the academic achievement of English language learners. *International Journal of Literacies*, 2017. No. 24(1). P. 1–15.
18. Spiral learning. URL: <https://helendoron.com/method/core-principles/spiral-learning/>.
19. Spiral learning – a successful approach to learning for your child. URL: [https://helendoron.com/english/spiral\\_learning\\_part\\_1/](https://helendoron.com/english/spiral_learning_part_1/).
20. What is spaced learning and why does it matter in e-learning? URL: <https://www.instancy.com/what-is-spaced-learning/>.
21. The spaced learning effect: the key to knowledge retention. URL: <https://whatfix.com/blog/spaced-learning/>.
22. Flipped learning. URL: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/flipped-learning-0#:~:text=Flipped%20learning%20is%20a%20pedagogical,and%20problem%2Dsolving%20activities%20facilitated.>
23. Bergmann J., & Sams A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day. Washington DC: International Society for Technology in Education. 112 p.
24. Eclectic approach. URL: [https://didaquest.org/wiki/Eclectic\\_Approach](https://didaquest.org/wiki/Eclectic_Approach).
25. Lage M.J., Platt G.J., & Treglia M. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. 2000. No. 31. P. 30–43.
26. Bonk C.J. and Graham, C.R. (Eds.). Handbook of blended learning: global perspectives. Local Designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2004. P. 3–21.
27. Friesen N. Report: defining blended learning. 2012. URL: [https://www.normfriesen.info/papers/Defining\\_Blended\\_Learning\\_NF.pdf](https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf).
28. Banditvilai Ch. Enhancing students' language skills through blended learning. *Electronic Journal of e-Learning*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107134.pdf>.
29. The four important models of blended learning teachers should know about. educational technology and mobile learning. URL: <https://www.educatorstechnology.com/2014/04/the-four-important-models-of-blended.html>.
30. Gonzalez T. Project based learning: start here. Cult of Pedagogy. (2016, June 26). URL: <https://www.cultofpedagogy.com/project-based-learning/>.
31. A task-based approach. URL: <https://www.teaching-english.org.uk/professional-development/teachers/knowing-subject/articles/task-based-approach#:~:text=complete%20the%20task-,A%20Task%2Dbased%20approach,as%20the%20students%20complete%20it.>
32. Project-based learning: benefits, examples, and resources. URL: <https://www.powerschool.com/blog/project-based-learning-benefits-examples-and-resources/>.
33. What is project-based learning? URL: <https://www.noodle.com/articles/what-is-project-based-learning>.
34. Hosler A. What you should know about project-based learning. *Education World*, 2013. URL: [https://www.educationworld.com/a\\_curr/project-based-learning-benefits-best-practices.shtml](https://www.educationworld.com/a_curr/project-based-learning-benefits-best-practices.shtml).
35. Love C. Six benefits to project based learning and technology integration. 2021. URL: <https://www.technokids.com/blog/technology-integration/benefits-project-based-learning/>.
36. Cognitive development: the theory of Jean Piaget. URL: <https://open.library.okstate.edu/foundation-sofeducationaltechnology/chapter/2-cognitive-development-the-theory-of-jean-piaget/>.
37. The power of learning from experience. URL: <https://futurefocusededucation.org/2021/09/23/the-power-of-learning-from-experience/> (дата звернення 24/07/2023).

38. What is experiential learning and why is it important? URL: <https://www.kent.edu/community/what-experiential-learning-and-why-it-important#:~:text=Experiential%20Learning%20is%20the%20process,classroom%20to%20real%20world%20situations.>
39. Experiential learning. URL: <https://www.bu.edu/ctl/guides/experiential-learning/>
40. Kolb D.A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.* URL: <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>.
41. Experiential learning notations on Indiana University official transcripts. URL: <http://registrar.iupui.edu/experiential-learning.html>.
42. Schon D. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York City, NY: Basic books, 1983. 380 p.
43. Boud D., Cohen R., & Walker D., Eds. Using experience for learning. Buckingham [England]; Bristol, PA: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1993. No. VI. 189 p.
44. Morin A. Personalized learning: what you need to know. URL <https://www.understood.org/en/articles/personalized-learning-what-you-need-to-know>
45. How does personalized learning work? URL: <https://www.valamis.com/hub/personalized-learning#:~:text=The%20simplest%20example%20of%20personalized,instructor%20has%20of%20the%20Ostudent.>
46. Reimagining the role of technology in education (2017). National Education Technology Plan Update. URL: <https://www.slideshare.net/eraser/reimagining-the-role-of-technology-in-education-2017-national-education-technology-plan-update-report>.
47. Bloom B.S. Human characteristics and school learning. N.Y.: McGraw-Hill, 1976. 284 p.
48. Competency-based learning definition. The Glossary of Education Reform. 2014. URL: <https://www.edglossary.org/competency-based-learning/>.
49. Sturgis Ch., Casey K. quality principles for competency-based education (PDF). Vienna, VA: iNACOL, 2018. 128 p.
50. From formative assessment to tracking student mastery: the road to competency-based instruction. URL: [https://aurora-institute.org/cw\\_post/from-formative-assessment-to-tracking-student-mastery-the-road-to-competency-based-instruction/](https://aurora-institute.org/cw_post/from-formative-assessment-to-tracking-student-mastery-the-road-to-competency-based-instruction/).
51. Importance and benefits of competency-based education. URL: <https://www.rajeevelt.com/competency-based-education-cbl/rajeev-ranjan/>.
52. Eclectic approach. URL: <https://www.teaching-english.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/d-h/eclectic-approach>.
53. Eclectic method in Pedagogy. URL: <https://beeon-smartie.com/eclectic-method-in-pedagogy>.
54. Бердидьрова Р.К., Мавлонов А.Б. The eclectic method as a modern style of learning English in nowadays. *Молодой ученый*, 2017. № 24(158). С. 409–411. URL: <https://moluch.ru/archive/158/44628/>.
55. Crouch C., & Mazur E. Peer instruction: ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 2001. No. 69. P. 970–977.
56. Gervais J. The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 2016. No. 1(2). P. 98–106.
57. Hartman J., Moskal P. & Dziuban C. Preparing the academy of today for the learner of tomorrow. 2005. URL: <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/preparing-academy-today-learner-tomorrow>.
58. Snow M. Immersion teacher handbook (Educational Report ER10). Los Angeles, CA: University of California Center for Language Education and Research, 1987. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 291243).
59. The immersion method of teaching English as a second language. URL: <https://www.teflcorp.com/articles/esl-resources/the-immersion-method-of-teaching-english-as-a-second-514/>.

### БОВК Олена Іванівна

докторка педагогічних наук, професорка, професорка катедри англійської філології та методики навчання англійської мови,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

### КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНА ПАРАДИГМА ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ: ТИПИ НАВЧАННЯ

**Анотація.** У статті окреслюються основні методи навчання іноземної мови (ІМ) в аспекті комунікативно-когнітивного підходу. Підкреслюються особливості та переваги розглянутих методів, а також функції, які вони виконують для сприяння успішному засвоєнню мови.

Метою цієї статті є висвітлити різноманітні методи оволодіння ІМ студентами університету і проілюструвати, як ці методи корелюють з моделлю комунікативно-когнітивного підходу до навчання мови.

Результати. У сучасних умовах процес оволодіння іноземною мовою (ОІМ) набуває нового значення, коли очні заняття поєднуються з дистанційним навчанням. Це відкриває нові перспективи для інтегрованого викладання ІМ, коли вчитель може як чергувати різні методи навчання, так і застосовувати їх інтегровано, залежно від навчальних цілей, індивідуальних профілів студентів і визначених результатів навчання.


У статті стисло представлені характеристики різних типів навчання ІМ, охоплених комунікативно-когнітивною парадигмою. Вони включають такі типи


навчання, як мультимодальне, іншомовне занурення, спіральне, інтервальне, перевернуте, змішане, навчання на основі завдань, проектне, експериментальне, майстерне, компетентнісне, індивідуалізоване та еkleктичне. Кожен із них має свої особливості та переваги, які можуть сприяти ефективному ОІМ.

Висновок. Комунікативний і когнітивний підхід до навчання ІМ оптимізує процес ОІМ, заснований на об'ємних нейропедагогічних, психологічних, фізіологічних і методологічних даних. Метою комунікативно-когнітивного навчання є забезпечення цілісної іншомовної освіти для студентів університету, що значно розширить їхні особисті, інтелектуальні, академічні, соціокультурні та професійні перспективи.

**Ключові слова:** комунікативно-когнітивний підхід, оволодіння іноземною мовою, типи навчання, студенти університету, холістична освіта, цілі та результати навчання, індивідуальні профілі студентів.


Одержано редакцією 20.07.2023  
Прийнято до публікації 12.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-77-83>

 <https://orcid.org/0000-0002-9622-0731>

**КАНІБОЛОЦЬКА Ольга Анатоліївна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка завідувачка кафедри викладання другої іноземної мови,  
Запорізький національний університет  
e-mail: kolga1512@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9036-4331>

**КЛОПОВ Роман Вікторович**

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичної культури і спорту,  
Запорізький національний університет  
e-mail: clorov-r@ukr.net

УДК 378.093.5.011.3-051:[378.4:81'243](045)

**ТЕХНОЛОГІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
В УНІВЕРСИТЕТІ**

У статті обґрунтовано актуальність навчально-методичного забезпечення процесу неперервної підготовки вчителів іноземної мови відповідно до сучасної системи освіти України. Авторами представлено концепцію технології впровадження навчально-методичного забезпечення іноземної професійної підготовки сучасного вчителя іноземної мови, який буде конкурентоздатним у новій українській школі.

Наголошено, що однією з визначальних умов реалізації практичних стратегічних завдань модернізації освіти є підготовка майбутніх вчителів іноземної мови. А в зв'язку з розширенням інформаційного простору в системі неперервної освіти все більшого значення набуває компетентнісний підхід щодо професійного розвитку майбутніх учителів будь-яких спеціальностей, серед іншого і щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Указані технології навчально-методичного забезпечення є основою сучасного суспільного розвитку, а їхні засоби сприяють удосконаленню особистісних якостей людини, варіативності та індивідуалізації освіти.

Авторами висвітлено сучасні підходи до формування іноземної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови засобами змішаного навчання, сучасними формами формальної та неформальної освіти, інформаційними технологіями та ін. Представлені авторами дослідження сучасних навчально-методичних засобів уможливили розробку та впровадження в освітній процес організаційної моделі неперервного професійного навчання майбутніх учителів іноземної мови з метою підвищення рівня їх професійної компетентності та готовності до неперервної професійної іноземної діяльності.

Деталізовано елементи та послідовність впровадження навчально-методичного забезпечення щодо неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Запорізькому національному університеті. Дослідження було проведено в межах Національного проекту Erasmus+ KA2 за темою «Розвиток потенціалу підготовки учителів іноземної мови як шлях до впровадження багатомовної освіти та європейської інтеграції України, який впроваджено в Запорізькому національному університеті».

**Ключові слова:** неперервна освіта; вчитель іноземної мови; професійна підготовка в університеті; сучасні технології навчання; навчально-методичне забезпечення.

**Постановка проблеми.** Неперервна професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в закладах вищої освіти України перебуває в постійному розвитку та оновленні. Роль учителів у життєдіяльності суспільства зазнала суттєвого переосмислення під час карантинних обмежень, пов'язаних із пандемією, та дії воєнного стану. У зв'язку з цим дещо змінились і підходи до їхньої підготовки загалом та до підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема. Застосування сучасних підходів у вищій іноземній освіті, інтеграція в європейський освітній простір, розробка та впровадження низки концепцій дає можливість констатувати, що Україна готова до змін і прагне підняття рівня якості підготовки фахівців з іноземної мови для роботи у закладах освіти різних рівнів.

Питання професійної неперервної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови професійної передвищої, вищої та післядипломної освіти знайшло своє відображення під час вирішення широкого кола теоретичних і практичних завдань. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з питань стандартизації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови показав, що ключові аспекти розглядаються у роботах значної низки науковців: питання філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень та ін.); засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, С. Сисоєва та ін.); складові неперервної освіти (Н. Бібік, А. Владіславлев, С. Гончаренко, С. Сисоєва, Т. Ткач, О. Тонконога та ін.); проблеми готовності до професійної діяльності (К. Ангеловські, Н. Кузьміна, С. Смірнов, Н. Сорокіна, І. Степанов, Є. Трофимов та ін.). На особливу увагу за-

слуговують праці, в яких намічено шляхи підвищення якості та поліпшення умов професійної підготовки вчителів іноземної мови (В. Беспалько., Н. Бориско, О. Волченко, Т. Гуриної, С. Ніколаєвої, Н. Ничкало, А. Сбруєвої та ін.); закордонний досвід професійної підготовки вчителів (Н. Дупак, Ю. Кищенко, О. Разумової, Н. Щур та ін.).

**Мета статті.** Теоретично та практично обґрунтувати сутність упровадження навчально-методичного забезпечення неперервної професійної підготовки вчителя іноземної мови в університеті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Законом України «Про вищу освіту» освітній процес визначається як інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що проводиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості (закон, ст. 47, розд. 9) [1]. Л. Безкоровайна та Т. Коваль зазначили, що зміст сприяє задоволенню потреб студентів у пізнанні та їхньому бажанню до розширення досвіду, створенню нових знань, розвитку логічного, критичного і творчого мислення [2, с. 239]. Підтримуємо думку Л. Безкоровайної, що діяльність із підготовки сучасних фахівців в університеті має низку особливостей, наводимо приклад деяких з них (див. рис. 1):



Рис. 1. Особливості організації неперервної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови (Каніболоцька О. А.)

– забезпечення відповідних умов підготовки фахівців з урахуванням вимог сучасного європейського суспільства та в контексті інтеграції української освіти в європейський просторів;

– забезпечення принципу студентоцентризму, індивідуального підходу та врахування особистісних якостей усіх учасників освітнього процесу;

– урахування переваг практико-орієнтовної підготовки та забезпечення

конкурентоздатності на ринку освітньої праці; активна взаємодія із закладами освіти та роботодавцями;

– використання різноманітних педагогічних методів і форм набуття іншомовної професійної компетентності;

– створення інформаційно-комунікаційного та методологічного середовища для неперервної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови;

– розробка сучасного навчально-методичного комплексу для забезпечення освітнього процесу;

– створення науково-дослідницького середовища для організації студентської інноваційно-проектної діяльності.

Розробка і впровадження навчально-методичного забезпечення є важливим етапом неперервної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в університеті. Технологія розробки та впровадження має на меті надання майбутнім учителям якісної освіти, формування їх професійних здібностей і компетентностей, забезпечення ефективності й успішності професійної діяльності.

Технологія розробки навчально-методичного забезпечення неперервної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови включає такі етапи (див. рис. 2) [3, с. 597]:

1. *Аналіз потреб і вимог до навчально-методичного забезпечення.* На цьому етапі визначаються мета і завдання професійної підготовки майбутніх учителів, а також вимоги до змісту та форми навчання. Для цього проводиться аналіз програм підготовки майбутніх учителів, вивчаються вимоги до їх професійних здібностей та досліджуються основні тенденції розвитку освіти.

2. *Розробка концепції навчально-методичного забезпечення.* На цьому етапі визначається загальна концепція освітнього процесу, змістові лінії та методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів іноземної мови. На основі отриманої інформації розробляються навчальні матеріали, які включають плани лекційних / семінарських / практичних занять, методичні посібники, завдання для самостійної роботи, додаткові матеріали тощо. Важливо врахувати сучасні підходи до професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, використовувати інтерактивні методи, комп'ютерні програми, мультимедійні ресурси та інші інструменти, які сприяють активному й ефективному засвоєнню іноземної мови.

3. *Пілотне впровадження.* Після розробки навчального матеріалу він піддається пілотному випробуванню. Це означає, що

навчальні матеріали використовуються в практичній роботі зі студентами або вчителями-практиками. Залежно від результатів пілотного випробування може проводитись коригування та оновлення моделі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

4 *Апробація та вдосконалення.* На цьому етапі здійснюється оцінка ефективності навчально-методичного забезпечення. Збираються відгуки, пропозиції та рекомендації від студентів, викладачів / учителів та інших учасників освітнього процесу. За результатами зворотного зв'язку вносяться необхідні корективи, вдосконалюються навчальні матеріали й методики.

5. *Упровадження в освітню практику.* Після успішної апробації та вдосконалення навчального матеріалу він упроваджується

в освітню практику університету. Вчителі / викладачі-практики використовують ці матеріали для проведення занять зі студентами з метою підготовки їх до подальшої професійної діяльності вчителя іноземної мови. Тут також важливо забезпечити постійне відстеження та оцінку ефективності впровадження, адаптацію до змін у сфері освіти та потреб учасників освітнього процесу.

6. *Моніторинг і оновлення.* Технологія професійної підготовки вчителів іноземної мови повинна постійно моніторитись та оновлюватись із урахуванням нових тенденцій у сфері освіти й вимог ринку праці. Навчально-методичне забезпечення потребує періодичного оновлення, врахування інноваційних підходів і передового досвіду.



Рис. 2. Етапи розробки сучасного навчально-методичного забезпечення неперервної підготовки вчителя іноземної мови (Каніболоцька О. А.)

Увесь процес розробки та впровадження навчально-методичного забезпечення неперервної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в університеті має забезпечити якісну підготовку фахівців іншомовної освіти, які зможуть успішно впроваджувати сучасні методи навчання, застосовувати інноваційні технології, створювати стимулююче навчальне середовище та ефективно співпрацювати з учасниками освітнього середовища. Важливо, щоб навчально-методичне забезпечення було науково обґрунтованим, практично спрямованим і відповідало сучасним вимогам освіти. Крім того, під час розробки навчально-методичного забезпечення необхідно враховувати індивідуальні потреби й особливості студентів. Різні методи навчання, різні форми організації освітнього процесу та різноманітні завдання допоможуть забезпечити індивідуалізацію навчання та розвиток професійних навичок майбутніх учителів іноземної мови. При цьому важливо враховувати можливість сучасних технологій у навчанні та підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. Використання комп'ютерних програм, мультимедійних засобів, інтерактивних вправ та інших електронних ресурсів може

значно поліпшити ефективність процесу навчання та сприяти активному залученню студентів.

Загалом розробка та впровадження навчально-методичного забезпечення неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови є складним та важливим процесом, який вимагає наукового підходу, постійного оновлення та врахування потреб студентів і сучасних тенденцій у сфері освіти. Це допоможе забезпечити високу якість підготовки вчителів, які відповідатимуть сучасним вимогам та зможуть успішно працювати в освітній сфері, сприяючи розвитку мовної компетенції та міжкультурної комунікації учнів. Процес розробки та впровадження навчально-методичного забезпечення повинен бути постійним і динамічним. Нові наукові дослідження, технологічні зміни та вимоги суспільства потребують постійного оновлення і вдосконалення навчального матеріалу. Також важливо враховувати фідбек від студентів, учителів і роботодавців для досягнення релевантності та ефективності навчально-методичного забезпечення, спрямованого на ефективну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови. Для успішного впровадження навчально-

методичного забезпечення в університетську освітню практику необхідна підтримка з боку керівництва вишу, фахівців з освітньої та методичної сфери. Важливо створити сприятливі умови для впровадження нових методик та інструментів, забезпечити належну підготовку викладачів іноземної мови, а також налаштувати систему моніторингу та оцінювання ефективності впровадження. Навчально-методичне забезпечення неперервної професійної підготовки майбутніх учителів

іноземної мови в університеті відіграє ключову роль у формуванні професійної іноземної компетентності. Воно сприяє активному, цікавому й ефективному навчанню, що допомагає випускникам стати професіоналами у сфері навчання іноземних мов. Зміст навчально-методичного забезпечення залежить від вимог освітньо-професійної програми (далі ОПП) підготовки здобувачів освітнього ступеня бакалавра / магістра та змісту навчального плану (рис. 3).



Рис. 3. Обов'язкові компоненти/ умови впровадження навчально-методичного забезпечення неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови

Звернемося до практичної реалізації представлених умов неперервної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. В межах представленого дослідження було проаналізовано навчальні плани підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Запорізькому національному університеті (ЗНУ) на факультеті іноземної філології, а саме здобувачів ступеня вищої освіти:

– бакалавра за ОПП «Середня освіта (Мова і література (англійська))», ОПП «Мова і література (англійська)»;

– магістра за ОПП «Мова і література (англійська)».

ОПП та навчальні плани дають інформацію про перелік освітніх компонентів, розподіл годин навчального навантаження між аудиторною та самостійною роботою, форми організації навчальної діяльності та контролю. Детальний аналіз дав можливість визначити необхідні складові такого моніторингової діяльності. Складові технології підготовки майбутніх учителів іноземної мови можуть включати такі елементи та зміст [4, с. 190]:

1. *Аналіз потреб і вимог*: ретельне вивчення потреб студентів, вимог до вчителів іноземної мови, ознайомлення зі змістом і структурою стандартів вищої освіти та робочих програм.

2. *Розробка робочих програм на основі ОПП*: визначення змісту робочих програм з урахуванням потреб і сучасних вимог до вчителів іноземної мови. Встановлення основних компетенцій, які мають бути

сформовані у студентів під час професійної підготовки.

3. *Розробка навчальних матеріалів*:

– підготовка складових навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів у паперовому та електронному (платформа Moodle) варіантах;

– створення навчальних посібників, розробка методичних матеріалів, завдань для самостійної роботи, мультимедійних ресурсів та інших навчальних матеріалів, які сприяють ефективному засвоєнню іноземної мови та розвитку мовленнєвих навичок.

4. *Використання інтерактивних методів і технологій*: залучення сучасних технологій навчання, таких як комп'ютерні програми, відеоуроки, вебінари, мультимедійні презентації та інші інструменти, які сприяють активному навчанню та взаємодії учасників освітнього процесу.

5. *Практична робота*: забезпечення студентам можливості отримати практичний досвід у викладанні іноземної мови:

– проведення власних уроків, спостереження за роботою досвідчених учителів різних закладів освіти;

– організація та проведення навчальної / виробничої педагогічної практики у школах або інших закладах освіти.

6. *Моніторинг та оцінка*: систематичне спостереження, оцінювання та аналіз освітнього процесу та навчальних досягнень студентів:



– здійснення перевірки засвоєння навчального матеріалу, оцінка якості виконання завдань та рівня володіння іноземною мовою з урахуванням вимог сучасних систем оцінювання іншомовної компетентності (IELTS, Person Test, TOEFL та ін.) та іншомовної професійної компетентності (CELTA, українська система сертифікації для вчителів іноземної мови та ін.);

– проведення опитування / тестування за допомогою сучасних моніторингових систем.

**7. Неперервна професійна підтримка:** забезпечення можливостей для постійного професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови:

– участь у семінарах, тренінгах, конференціях, наукових дослідженнях та обміні досвідом з іншими вчителями;

– самоосвіта в рамках опанування дистанційних курсів і стажувань;

– забезпечення професійної мобільності здобувачів вищої освіти.

**8. Оцінка ефективності технології:** здійснення систематичної оцінки ефективності розробленої технології підготовки вчителів іноземної мови. Аналіз результатів, отриманих під час моніторингу та оцінювання, дозволяє своєчасно виявити потенційні проблеми та внести необхідні корективи для поліпшення процесу підготовки.

Відповідно до розглянутих складових технологій пропонуємо аналіз навчально-методичного забезпечення неперервної підготовки вчителів іноземної мови за такими видами діяльності: *дидактична, освітньо-виховна, професійно спрямована, дослідницько-проектувальна, інформаційно-комунікативна, індивідуально-орієнтована, аналітична* [2, с. 240]. Розглянемо шляхи реалізації неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на досвіді роботи викладачів факультету іноземної філології ЗНУ (див. табл. 1).

Таблиця 1

Шляхи реалізації неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на досвіді роботи викладачів факультету іноземної філології ЗНУ

<b>Види діяльності</b>	<b>Зміст / шляхи реалізації неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови</b>
<i>здобувачів освітнього ступеня бакалавра / магістра</i>	
<i>Дидактична</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– упровадження інтеграційних комплексів, забезпечення міждисциплінарних зв'язків;</li> <li>– розробка робочих програм навчальних дисциплін;</li> <li>– розробка навчально-методичних матеріалів до навчальних дисциплін (у паперовому та електронному (Moodle) варіантах);</li> <li>– проведення лекційних / семінарських / практичних занять із навчальних дисциплін;</li> <li>– організація колективної / індивідуальної роботи зі здобувачами;</li> <li>– презентація та захист іншомовних / педагогічних кейсів;</li> <li>– підготовка навчально-методичної літератури: навчальні / навчально-методичні посібники, практикуми;</li> <li>– застосування сучасних технологій навчання</li> </ul>
<i>Освітньо-виховна</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– застосування інтерактивних методів і технологій на лекційних / семінарських / практичних заняттях;</li> <li>– налагодження співпраці між здобувачами освіти та викладачами (брейн-стормінги, конференції, відеоконференції, майстер-класи, відеотренінги, консультації тощо);</li> <li>– упровадження змішаного навчання</li> </ul>
<i>Професійно спрямована</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– неперервна професійна підтримка під час навчальної / виробничої педагогічної практики;</li> <li>– проведення круглих столів, екскурсій на базі практик; відвідування відкритих занять в школі;</li> <li>– проведення семінарів-практикумів для вчителів іноземної мови та здобувачів вищої освіти;</li> <li>– організація тематичних бесід, дискусій, тренінгів тощо;</li> <li>– залучення здобувачів вищої освіти до участі в зустрічах зі стейкхолдерами та роботодавцями</li> </ul>
<i>Дослідницько-проектувальна</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– залучення здобувачів вищої освіти до участі в міжнародних проєктах (наприклад, Національний проєкт Erasmus+ KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices – Capacity Building in the field of Higher Education – «Розвиток потенціалу підготовки учителів іноземної мови як шлях до впровадження багатомовної освіти та європейської інтеграції України»);</li> <li>– трансформація робочих програм за результатами участі в міжнародних проєктах;</li> <li>– оновлення змісту навчальних дисциплін з урахуванням досвіду участі в між-</li> </ul>

Види діяльності	Зміст / шляхи реалізації неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови
	<ul style="list-style-type: none"> <li>народних проектах;</li> <li>– проведення семінарів для вчителів і здобувачів вищої освіти на платформі Moodle;</li> <li>– організація студентської мобільності за фахом;</li> <li>– презентація студентських проектів у межах виконання пошукової та індивідуальної роботи</li> </ul>
<i>Інформаційно-комунікативна</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– взаємодія студентів і викладачів у різних форматах та на різних соціальних платформах;</li> <li>– активне застосування інформаційних технологій у навчальній та дослідницькій роботі;</li> <li>– робота на дистанційних курсах, опанування онлайн-курсів тощо;</li> <li>– залучення соціальних мереж для набуття знань, умінь і навичок;</li> <li>– опанування іншомовних онлайн-курсів;</li> <li>– упровадження електронного, мобільного, перевернутого, змішаного, всепроникаючого навчання,</li> <li>– оцінювання рівня сформованості ІКТ-компетентності майбутніх учителів іноземної мови (<a href="https://digcomp.digital-competence.eu">https://digcomp.digital-competence.eu</a>)</li> </ul>
<i>Індивідуально-орієнтована</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проведення самооцінки іншомовної професійної діяльності;</li> <li>– планування самоосвіти;</li> <li>– розробка професійного портфоліо;</li> <li>– забезпечення ефективної індивідуальної професійної / навчальної траєкторії;</li> <li>– застосування особистісного підходу під час підготовки сучасного вчителя іноземної мови</li> </ul>
<i>Аналітична</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– застосування акмеологічного підходу до аналізу неперервної підготовки вчителів іноземної мови;</li> <li>– аналіз потреб і вимог сучасного ринку професій;</li> <li>– моніторинг, оцінка ефективності технологій навчання та виховання майбутніх учителів іноземної мови;</li> <li>– опитування студентів, отримання фідбеку під час виконання всіх видів навчальної діяльності;</li> <li>– розробка системи оцінювання рівня набуття готовності до неперервної іншомовної педагогічної діяльності;</li> <li>– використання системи сертифікації педагогічних працівників (<a href="https://testportal.gov.ua">https://testportal.gov.ua</a>)</li> </ul>

Важливо зазначити, що складові технології підготовки майбутніх учителів іноземної мови можуть варіюватись залежно від конкретного університету, програми та стандартів вищої освіти. Проте, загальна мета залишається спільною – забезпечення якісної підготовки вчителів іноземної мови, здатних ефективно працювати з учасниками освітнього середовища та сприяти їх мовному та культурному розвитку.

**Висновки та перспективи подальших розробок.** Технології розробки та впровадження навчально-методичного забезпечення неперервної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в університеті сприяють активному залученню студентів до освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності. Вони стимулюють самостійну роботу студентів, пошук нових ідей та застосування сучасних методик навчання. Використання інтерактивних платформ, веб-ресурсів та спеціалізованого програмного забезпечення допомагає зробити навчання цікавим, ефективним і доступним для всіх студентів.

Успішність технологій розробки та впровадження навчально-методичного забезпечення потребує відповідної підготов-

ки й підтримки викладачів. Вони мають бути обізнані із сучасними тенденціями у сфері освіти та іноземної мови, володіти необхідними компетенціями для застосування технологій та здатністю адаптувати освітній процес до потреб студентів. Окрім того, важливо забезпечити належне фінансування для придбання необхідного сучасного обладнання та програмного забезпечення.

Технології розробки та впровадження навчально-методичного забезпечення неперервної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в університеті є важливим інструментом для підвищення якості освіти та підготовки компетентних фахівців. Їх ефективне застосування дозволяє створити сприятливі умови для навчання, розвитку творчого мислення та самореалізації студентів, а отже, і підвищити мотивацію і зацікавленість здобувачів освіти у вивченні іноземної мови. Також застосування сучасних технологій збагачує освітній процес широким спектром інтерактивних інструментів, які допомагають сформулювати динамічне та зручне середовище для опанування іноземної мови.

Завдяки технологіям розробки та впровадження навчально-методичного забезпечення майбутні вчителі іноземної мови мають змогу практикувати свої навички у реальних ситуаціях, спілкуючись із носіями мови за допомогою відеозв'язку або спеціалізованих платформ дистанційного та змішаного навчання. Це розвиває іншомовні комунікативні навички, сприяє збагаченню мовного потенціалу та розумінню культурного контексту, що є необхідним для ефективного викладання іноземної мови.

Однак, важливо зазначити, що технології розробки та впровадження навчально-методичного забезпечення не є панацеєю і самі по собі не забезпечують успіху в професійній підготовці майбутніх учителів. Вони мають бути доповнені якісною методичною базою, системою підтримки викладачів і постійним професійним розвитком. Тільки поєднання технологій із досвідом та компетентністю викладачів дозволить досягти максимальних результатів у процесі неперервної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

#### Список бібліографічних посилань

1. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
2. Безкоровайна Л.В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців туризму в галузі вищої навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – Теорія і методика проф. освіти». Запоріжжя, 2018. 717 с.
3. Kolodii I., Yastrubetska H., Kanibolotska O., Kubitskiy S., & Kolomiets T. Complex system of quality control of specialists' training at HEI: project organization and functioning. *Laplage em Revista (International)*, 20121. vol. 7, No. 3B, Sept.– Dec. Pp. 594–603.
4. Trubitsyna O., Kanibolotska O., Zozulia I., Stadnii A., Martynenko M. Professional Foreign-Language Training as a Component of Higher Vocational Education. *International Journal of Higher Education*, 2020. Vol. 9. No 7. Pp. 187–195.

#### References

1. On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
2. Bezkorovaina, L.V. (2018). Theoretical and methodological principles of professional training of future tourism specialists in higher educational institutions: Extended theses dissertation Doctor Science of Pedagogy. Zaporizhzhia. 717 p. [in Ukr.].
3. Kolodii, I., Yastrubetska, H., Kanibolotska, O., Kubitskiy, S., & Kolomiets, T. (2021). Complex system of quality control of specialists' training at HEI: project organization and functioning. *Laplage em Revista (International)*, 7(3B): 594–603.
4. Trubitsyna, O., Kanibolotska, O., Zozulia, I., Stadnii, A., Martynenko, M. (2020). Professional Foreign-Language Training as a Component of Higher Vocational Education. *International Journal of Higher Education*, 9(7): 187–195.

#### KANIBOLOTSKA Olha

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of Second Language Teaching Chair, Zaporizhzhia National University

#### KLOPOV Roman

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of physical culture and sport, Zaporizhzhia National University

### TECHNOLOGY OF IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL PROVISION OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER AT THE UNIVERSITY

**Summary.** The article substantiates the relevance of the educational and methodological support system for the continuous professional development of foreign language teachers in accordance with the modern education system in Ukraine. The authors present a concept of the technology for implementing educational and methodological support for the professional training of modern foreign language teachers, who will be competitive in the new Ukrainian school. It is emphasized that one of the determining conditions for the implementation of practical strategic tasks of education modernization is the preparation of future foreign language teachers. Due to the expansion of the information space in the system of continuous education, the competence-based approach to the professional development of future teachers of any specialty, including the use of information and communication technologies, is becoming increasingly important.


The mentioned educational and methodological technologies are the basis of modern social development, and their means contribute to the improvement of individual qualities, diversity, and individualization of education. The authors highlight modern approaches to shaping the foreign language professional training of future teachers through blended learning, modern forms of formal and informal education, information technologies, and more. The authors' research on modern educational and meth-


odological tools has enabled the development and implementation of an organizational model for continuous professional training of foreign language teachers with the aim of enhancing the professional competence of future foreign language teachers and their readiness for continuous professional foreign language activities.

The article also provides detailed information on the elements and sequence of implementing educational and methodological support for the continuous professional training of future foreign language teachers at Zaporizhzhia National University. This research was conducted within the framework of the Erasmus+ KA2 National Project on the topic of "Developing the Potential of Foreign Language Teacher Training as a Path to Multilingual Education and European Integration of Ukraine," which was implemented at Zaporizhzhia National University.

**Keywords:** continuing education; foreign language teacher; professional training at the university; modern learning technologies; educational and methodological support.

Одержано редакцією 30.07.2023  
Прийнято до публікації 16.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-84-88>

 <https://orcid.org/0000-0003-2701-0201>

**КУКСА Наталія Григорівна**

кандидатка історичних наук, викладачка катедри гуманітарних дисциплін,  
Черкаська медична академія  
e-mail: Nafto4ka@ukr.net

УДК 378.147.091.31-059.2:811.161.2]:61-057.875(045)

## **ВПРОВАДЖЕННЯ ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ СЕРЕД СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»**

*У статті подано розробки та застосування різних видів активних методів та інтерактивних технологій навчання.*

*З'ясовано, що при використанні інтерактивних технологій переважають такі форми групової навчальної діяльності, як парна робота, робота в трійках, малих групах.*

*Проаналізовано фактори, що опосередковують рівень успішності спільної діяльності в умовах спілкування. У статті підкреслено, що робота в парах може використовуватись для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. Розглянуто наукові джерела з проблеми дослідження.*

*Вказано, що стосунки між викладачем та студентами набувають характеру співпраці, тому що викладач безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо у них виникають запитання і вони самі звертаються за допомогою до нього.*

*Зазначено можливі варіанти організації роботи малих груп студентів-медиків на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням).*

**Ключові слова:** *групова навчальна діяльність; студенти-медики; інтерактивна технологія; робота в парах; робота в малих групах; члени групи.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування вищої освіти є досить актуальним пошук нових технологій організації навчально-пізнавальної діяльності, які б сприяли формуванню комунікативної, творчої та конкурентоспроможної особистості майбутніх фахівців. Появі нових форм навчальної комунікації, новітнім методам розв'язання освітніх завдань сприяє розвиток науки і техніки. Згідно з цим викладач стає не просто транслятором готових ідей, а й коригувальником інтелектуального і творчого потенціалу студентів.

Зараз досить активно відчувається еволюція змісту, форм і методів навчання, що призводить до впровадження новітніх освітніх технологій. На нашу думку, найперспективнішою серед них є інтерактивна технологія, згідно якої студент стає активним учасником процесу навчання. Ось чому у вищому навчальному закладі необхідно знаходити умови, за яких майбутній

фахівець не лише б покращив свої знання, черпав інформацію, проявляв інтелектуальну та пізнавальну активність, а й формувався як особистість: виражав свою особистісну позицію, власну індивідуальність, суб'єктність, соціальну активність. Як наслідок - логічні розроблення і впровадження в навчальний процес нових інтерактивних технологій, які забезпечують свободу творчості особистості. І саме групові форми навчальної діяльності при цьому домінують, граючи першочергову роль.

**Метою статті** є проаналізувати групові форми навчальної діяльності студентів - медиків у закладах вищої освіти на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням), з'ясувати особливості використання цих форм.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В низці наукових праць порушуються різні аспекти досліджуваної проблеми. Так застосуванню активних методів навчання у ВНЗ присвячена праця С. Іванової [1]. Технологію групової форми організації навчальної діяльності студентів на практичних заняттях з географії розглянуто у статті О.М. Варакути [2].

Груповою формою навчання студентів медичних спеціальностей з мікробіології висвітлюється у праці О. М. Карбованець [3]. Організація роботи в малих групах на прикладі вивчення предмету «Прикладна математика» з'ясовано в статті А.Б. Баталової, Н.М. Річкаль [4], а організація роботи в малих групах майбутніх медичних сестер на заняттях дисциплін гуманітарного циклу подано в роботі Т.І. Ситнік [5]. Окремі аспекти даної проблеми постають у працях О.І. Пометун А.В. Пироженко [6], С.О Карплюк [7], І. Кравченка [8].

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід відмітити, що із застосуванням активних методів навчання, пов'язується груповою навчальною діяльністю. Згідно цих методів, відмінними особливостями є навчання у ситуаціях, максимально наближених до реальних; набуття не лише знань, але, в першу чергу умінь та навичок; навчання в емоційно насиченому процесі

колективної творчої праці. Як свідчить огляд літератури, значний досвід було накопичено щодо розробки та застосування різних видів активних методів та інтерактивних технологій навчання: симуляцій, імітацій, рольових ігор, мозкового штурму методів заглиблення, технологій опрацювання дискусійних питань, де навчання ґрунтується на взаємодії та спілкуванні членів групи. Саме тому при використанні інтерактивних технологій переважають такі форми групової навчальної діяльності, як парна робота, робота в трійках, малих групах (4–6 осіб) [6, с. 45].

Зазначимо, що метою експериментальних досліджень є вивчення способів та засобів спілкування, а також процесу монологу, діалогу та полілогу при вирішенні пізнавальних завдань. При цьому вивчаються також фактори, що опосередковують рівень успішності спільної діяльності в умовах спілкування.

Умовно такі фактори поділяють на внутрішні та зовнішні:

1) характер спільної діяльності (ступінь складності, розгорнутість);

2) особливості ситуації, в якій відбувається спілкування (умови діяльності, часова організація спілкування, просторова характеристика комунікативних структур тощо);

3) індивідуально-психологічні особливості суб'єктів спілкування (рівень підготовленості до спільної діяльності, навички спілкування, особливості темпераменту);

4) соціально-психологічні фактори (міжособистісні та функціональні відносини).

Слід вказати на той факт, що при інтенсивному груповому навчанні, коли спілкування стає необхідним атрибутом навчальної діяльності, студенти-медики дискутують у процесі засвоєння знань, безпосередньо обмінюються результатами пізнання. Саме таке спілкування в навчальному процесі зазвичай підвищує мотивацію завдяки включенню соціальних стимулів. Як правило серед студентів-медиків з'являється почуття задоволеності від успішного навчання, особиста відповідальність. У них формується якісно нове ставлення до предмета, особисте прагнення до свідомого виконання загальної справи.

Переважно досить успішно долаються труднощі організаційного, педагогічного і соціального плану, які можуть виникнути в організації групової роботи. Як підтверджує практика, задля продуктивної групової роботи у набутті знань, потрібно запропонувати студентам спільну діяльність – цікаву, загальнокорисну, особистісно зна-

чушу організаційно і змістовно довершену [8, с. 206].

Завдяки роботі в парах можна досягти будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. Завдяки такій роботі, виникає можливість подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучити свої думки перед групою студентів; вона сприяє розвитку навичок міжособистісного та професійного спілкування, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію.

На нашу думку, на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) серед студентів-медиків під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують багато часу. Найсамперед можна назвати такі:

1) обговорити короткий текст, завдання, письмовий документ;

2) провести професійно орієнтовану рольову гру;

3) вирішити проблемне завдання;

4) провести «мозковий штурм».

Для розв'язання складніших завдань, які вимагають колективного розв'язання доцільно використовувати роботу в малих групах. Важливими моментами групової роботи є: опрацювання змісту й подання малими групами студентів результату колективної діяльності. Як стверджує С. О. Карплюк, самі стосунки між викладачем та студентами набуватимуть характеру співпраці, тому що викладач безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо у тих виникають запитання і вони самі звертаються за допомогою до нього. Це їхня спільна діяльність, яка, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює студентів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці. [7, с. 31]

Слід зазначити, що викладач сам спрямовує роботу груп: з'ясовує, як консультант керує процесом виконання завдання, слухає, як проходить дискусія, чи всі студенти беруть у ній участь, проводить необхідну консультацію, організовує співпрацю студентів. Більше уваги при цьому приділяє тій групі, в якій більше відчуваються труднощі в організації полеміки при виконанні спільного завдання.

При аналізі проведеної роботи, викладач разом із студентами приходять до висновку, що узгоджена групова навчальна діяльність дозволяє знайти найбільш доцільне рішення, виявити творчість, підтримати один одного. У груповій навчальній діяльності студенти показують високі результати засвоєння знань та формування вмінь.

При груповій формі роботи студенти розглядають завдання з різних боків і доводять спільну роботу до логічного завершення. І коли до підсумкової інформації входить крупиця окремого студента, у нього з'являється впевненість у своїх силах і здібностях як майбутнього фахівця [1].

На заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) можливо провести такі варіанти організації роботи малих груп студентів, як «Діалог», зміст якого полягає в спільному пошуку малими групами студентів спільного узгодженого рішення; «Синтез думок», а саме передача отриманих однією групою студентів часткових результатів розв'язання проблеми іншим групам, які доповнюють їх своїми думками, ідеями, пропозиціями, наголошуючи на тому, із чим вони не згодні, що й чому заперечують; «Спільний проект», зміст якого полягає в тому, що завдання, які отримують малі групи студентів, мають різне змістове навантаження і висвітлюють проблему з різних боків; після закінчення роботи кожна мала група звітує і наводить свої аргументи та положення; на завершення складається спільний проект, який рецензує група експертів; «Пошук інформації», який являє собою творчий пошук інформації, що доповнює матеріал попереднього практичного заняття, виконаного домашнього завдання, а потім відповіді на запитання, їх обговорення; «Коло ідей», яке передбачає розв'язання суперечливих питань, створення списку ідей і залучення всіх студентів до їх обговорення; застосовується зазвичай тоді, коли всі малі групи студентів мають виконувати одне й те ж складне завдання, розв'язання якого малі групи розглядають почергово.

Для вивчення української мови (за професійним спрямуванням) студентами – медиками, ефективним є «Метод ситуаційного навчання», або «кейс-метод», як метод аналізу ситуацій, сутність якого полягає в осмисленні студентами реальної життєвої ситуації, опис якої водночас відображає практичну проблему, а також актуалізує комплекс знань, які потрібно засвоїти під час розв'язання цієї проблеми. Зазначимо, що кейс-метод розглядаємо як складну систему, яка містить низку інших методів: системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, метод опису, ігрові методи, мозковий штурм, дискусію. Під час викладання української мови (за професійним спрямуванням) можна використовувати кілька типів кейсів. Так, за ступенем складності класифікують кейси

на кейс-випадок, кейс-вправа, кейс-ситуація.

*Кейс-випадок* – короткий кейс, який розповідає про певний випадок; його можна використовувати на занятті, щоб проілюструвати певну ідею або поставити запитання для обговорення, наприклад, під час вивчення теми «Державна мова – мова професійного спрямування»,

*Кейс-вправа* дає змогу використовувати на практиці отримані навички. Наприклад, можна запропонувати тему: «З історії української мови».

*Кейс-ситуація* – класичний кейс, який потребує від студентів глибокого й докладно аналізу ситуації; у цьому разі ставлять запитання, на яке мають відповісти студенти отже, кейс-ситуація вимагає часу для докладного ознайомлення і попередньої підготовки. Так наприклад, Ви учасник щорічної науково-практичної конференції і ваше завдання зробити доповідь на тему «Роль української мови в житті людини».

Метою цього методу є те, щоб навчити майбутніх медиків через спільну їх навчально-пізнавальну діяльність аналізувати інформацію, виявляти проблеми, шукати оптимальні шляхи їх розв'язання. Особливо слід наголосити на ролі групового обговорення певних пропозицій, що дає змогу студентам розвивати навички групової роботи.

Як зазначають А.Б. Баталова, Н.М. Річкаль, працюючи в групі, студенти не просто отримують інформацію як на лекційному занятті, а й реагують на неї, ставлячи запитання, спростовуючи позицію, висловлюючи свою думку тощо. Це, в свою чергу, спонукає інших студентів активно включитися в обговорення проблеми, пропонувати свої варіанти, спростовувати попередні позиції. В умовах створеної групи студенти можуть глибоко і детально проаналізувати різні точки зору, обґрунтувати свої, тим самим, поліпшивши якість наявних знань[4, с.10].

Таким чином в результаті нашого дослідження можна виділити наступні переваги групової форми організації навчання.

1. Групова форма роботи забезпечує інтерактивність мовлення, найбільш відповідає принципам природної комунікації.

2. Групова форма роботи створює сприятливий психологічний клімат на занятті. При такій формі організації навчання зменшується психологічна напруга, що супроводжує відповідь перед великою аудиторією. У того, хто відповідає, зникає страх критики чи жартів з боку своїх товаришів.

3. Групова робота сприяє індивідуалізації навчання. Підбираючи склад груп та окремі завдання кожній групі, викладач може враховувати індивідуальні особливості кожного студента.

4. Групова робота сприяє зростанню мотиваційної готовності.

5. Групова робота сприяє зростанню відповідальності кожного студента за результати своєї праці, оскільки виконання поставленого завдання можливе лише за умови ефективної співпраці всіх членів групи.

Можна виділити наступні переваги групової форми навчальної діяльності в порівнянні з іншими організаційними формами:

1) за той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший;

2) висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;

3) формується вміння співпрацювати;

4) формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між тими, хто навчається;

5) розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Завдяки груповій організації навчання, виникають якісно нові соціально-психологічні феномени у житті групи, в рівні її розвитку і у взаємовідносинах студентів, зокрема перетворенню навчальної групи в навчальний колектив.

Так групова організація навчального процесу за принципом динамічних груп підвищує рівень взаємосприйняття студентів. Такий вид групової діяльності сприяє формуванню та розвитку у членів групи особистісних рис, які необхідні для здійснення успішної групової навчальної діяльності та їх подальшого застосування у професійній діяльності.

#### Список бібліографічних посилань

- Іванова С. Застосування активних методів навчання у ВНЗ. *Інтернет-Освіта-Наука (ІОН-2016): X Міжнародна науково-практична конференція 11-14 жовтня 2016 р., Вінниця*. Вінниця: ВНТУ, 2016. С. 203–205. URL: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13367/203-205.pdf>
- Варакута О. М. Технологія групової форми організації навчальної діяльності студентів на практичних заняттях з географії. *Початкова школа*, 1999. №10. С. 53–56. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/5580/>
- Карбованець О.І. Групова форма організації навчання студентів медичних спеціальностей з мікробіології. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка, соціальна робота"*, 2013. Вип. 27. С. 64–67. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/1833/1.pdf>
- Баталова А.Б., Річкаль Н.М. Організація роботи в малих групах на прикладі вивчення предмету "Прикладна математика". *Вісник Сумського національного аграрного університету. Серія: Механізація та автоматизація виробничих процесів*. 2017. Вип. 10. С. 149–152. URL: <http://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/6440/1/31.pdf>
- Ситнік Т.І. Організація роботи в малих групах майбутніх медичних сестер на заняттях дисциплін гуманітарного циклу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2022. Вип. 90. С. 123–127.
- Пометун О.І., Пироженко Л.В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: А.П.Н., 2002.- 134 с.
- Карплюк С.О. Групова форма організації навчальної діяльності студентів природничо-математичних дисциплін. *Актуальні проблеми математики та методики її викладання: Збірник наукових праць* [Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка], 2007. С. 29–34.
- Кравченко І. І. Індивідуальна і групова форми навчання у вихованні студентів. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Серія педагогічні науки*, 2006. Вип. 6(53). С. 205–209.

#### References

- Ivanova, S. (2016). Application of active learning methods in HEI. *Internet-Education-Science (ION-2016): X International Scientific and Practical Conference October 11–14, 2016, Vinnytsia*. Vinnytsia: VNTU. (PP. 203–205). Retrieved from <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13367/203-205.pdf> [in Ukr.].
- Varakuta, O.M. (1999). Technology of the group form of organization of educational activities of students in practical classes in geography. *Primary school*, 10: 53–56. Retrieved 12.08.2023, from <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/5580/> [in Ukr.].
- Karbovanets, O.I. (2013). Group form of organization of training of students of medical specialties in microbiology. *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series "Pedagogy, social work"*, 27: 64–67. Retrieved from <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/1833/1.pdf> [in Ukr.].
- Batalova, A.B., Richkal, N.M. (2017). Organization of work in small groups on the example of studying the subject "Applied mathematics". *Bulletin of the Sumy National Agrarian University. Series: Mechanization and automation of production processes*, 10: 149–152. Retrieved 12/08/2023, from <http://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/6440/1/31.pdf> [in Ukr.].
- Sytnik, T.I. (2022). Organization of work in small groups of future nurses in classes of disciplines of the humanitarian cycle. *Scientific journal of the M.P. Dragomanov NPU. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 90: 123–127 [in Ukr.].
- Pometun, O.I., Pyrozhenko, L.V. (2002). Interactive learning technologies: theory, practice, experience. Kyiv: A.P.N. 134 c. [in Ukr.].
- Karpluk, S.O. (2007). Group form of organization of educational activities of students of natural and mathematical disciplines. *Actual problems of mathematics and methods of its teaching: Collection of scientific works* [Zhytomyr: ZhDU named after I. Franko] (PP. 29–34) [in Ukr.].
- Kravchenko, I. (2006). Individual and group forms of education in education of students. *Collection of scientific works of the Poltava State Pedagogical University named after V. G. Korolenko. Pedagogical science series*, 6(53): 205–209 [in Ukr.].

KUKSA Nataliia

PhD in History, teacher of the Department of Humanities,  
Cherkasy Medical Academy**INTRODUCTION OF GROUP TRAINING AMONG MEDICAL STUDENTS ON THE EXAMPLE OF STUDYING  
UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)**

**Summary.** The article presents the development and application of various types of active methods and interactive learning technologies. It was found that when using interactive technologies, such forms of group learning activities as pair work, work in triples, small groups prevail.

The factors mediating the level of success of joint activities in the conditions of communication are analyzed. The article emphasizes that work in pairs can be used to achieve any didactic goal: assimilation, consolidation, testing of knowledge, etc.


Scientific sources on the research problem are considered. It is indicated that the relationship between the


teacher and students acquires the character of cooperation, because the teacher directly intervenes in the work of groups only if they have questions and they themselves seek help from him.

Possible options for organizing the work of small groups of medical students in classes in the Ukrainian language (for professional purposes) are indicated.

**Keywords:** group learning activities; medical students; interactive technology; work in pairs; work in small groups; group members.

Одержано редакцією 08.08.2023  
Прийнято до публікації 29.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-88-94>

 <https://orcid.org/0000-0001-6036-2829>

**ХРИСТЕНКО Ольга Мирославівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка катедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін,  
Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського  
e-mail: hrystenko@tdmu.edu.ua

УДК 378.15.31:17.022.1:378.6:61-057.875(045)

**ІДЕЙНА СПАДЩИНА ВИДАТНИХ МЕДИКІВ ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ  
ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗВО**

Аналізується, що в сучасних умовах війни, позначених низкою викликів (потреба надання якісних медичних послуг учасникам бойових дій, екстремальні умови професійної діяльності медиків на фронті, зростання проблем ментального здоров'я населення тощо) студенти медичних університетів потребують виховання відповідної системи цінностей.

Розглядається питання світоглядної спадщини видатних лікарів (Микола Пирогов, Теофіл Яновський, Іван Соколянський, Микола Амосов) як потенційного джерела формування системи цінностей сучасних студентів-медиків.

Визначено такі основні елементи цієї системи: людина, її природне право на життя, свободу; гідність людини, що виявляється у її моральності; душевна рівновага, мир; фізичне, психічне й духовне здоров'я людини в їх єдності; індивідуальна відповідальність як умова благополучного життя; індивідуальна відповідальність за здоров'я; здоровий спосіб життя (для фізичного здоров'я): фізична активність, поміркованість; духовні ресурси (духовне здоров'я) як рушійна сила, мотивація людини; професійна медична діяльність як джерело щастя; професіоналізм, добросовісність, совісність; емпатія; позитивне мислення, віра в добрі якості людей; повага до людини, її гідності, смиренність, здатність просити пробачення; відповідальність за власну людяність; мислення як сенс життя; медична етика й моральність; здоров'я та соціалізація людей з особливими потребами.

Доведено, що аксіологічні ідеї представників медичної еліти України стосовно імплементації вищих (духовних) цінностей у сферу охорони здоров'я є актуальними, адже сучасні студен-

ти як майбутні медичні фахівці та й усе суспільство в Україні гостро потребують душевної рівноваги, стресостійкості, внутрішнього миру.

Підсумовано, що реалізація репрезентованої системи цінностей в освітньому процесі медичних ЗВО допоможе підвищити якість підготовки майбутніх фахівців, готових розв'язувати складні проблеми охорони здоров'я на основі комплексного підходу, інтегрального мислення, урахування сутнісної природи людини як біологічної, духовної та соціальної істоти, яка потребує якісної медичної допомоги в широкому гуманістичному сенсі.

**Ключові слова:** система цінностей; моральні цінності; фізичне здоров'я; духовне здоров'я; медики; студенти; медичні заклади вищої освіти (ЗВО).

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах формування особистості майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я, позначених низкою викликів (пандемії; високий рівень ментальних, серцево-судинних та інших недуг серед дитячого й дорослого населення; гостра необхідність профілактики абортів, суїцидів, різних форм девіантної поведінки; потреба надання якісних медичних послуг особам з особливими освітніми потребами, учасникам бойових дій; екстремальні умови професійної діяльності медиків на фронті, у зв'язку з війною в Україні тощо) проблема творення і впровадження системи цінностей студентів медичних ЗВО постає більш, ніж гостро й актуально. Адже українство потребує зміцнен-



ня задля перемоги, миру й відбудови своєї держави у післявоєнний період; і незамінна особлива роль у цих процесах належить фахівцям сфери охорони здоров'я.

З метою якісної професійної підготовки майбутніх медиків, слід забезпечувати ціннісно орієнтований освітній процес у медичних ЗВО України. В контексті педагогічної науки проблема формування ціннісних пріоритетів майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я, зокрема, потребує дослідження історичного досвіду, що, зі свого боку, становить виховний потенціал для вираження й імплементації системи цінностей студентів медичних ЗВО відповідно до цілей вищої медичної освіти й актуальних потреб українського суспільства.

Ціннісна проблематика, була й залишатиметься у центрі уваги українських науковців (Г. Васянович, А. Вихрущ, О. Вишневський, Е. Заредінова, О. Невмержицька, Т. Пантюк, Н. Скотна, В. Скотний, О. Стасевська, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Н. Ткачова, М. Чепіль та ін.), які досліджують концептуальні засади розвитку цінностей у контексті філософії освіти, гуманітаризації вищої освіти, взаємозалежність цінностей із вихованням та культурною спадщиною нації, цінності в системі світоглядних пріоритетів української педагогіки тощо.

Актуальні питання гуманітаризації, власне, медичної освіти, формування громадянських, професійних цінностей в освітньому середовищі знаходимо і в працях зарубіжних учених, серед яких: Дж. Берджес-Пуїо (J. Berges-Puyo), Б. Берш (B. Bursch), Б. М. Голзер (B. M. Holzer), Дж. А. Дін (J. Deane), Г. Клуїні (G. Clunie), Д.А. Каруфел-Верт (D.A. Carufel-Wert), С.Д. Петерсон (C.D. Peterson), А. Тейлор (A. Taylor) та ін.

Водночас, є потреба в підготовці узагальнюючих праць, які б репрезентували аксіологічні ідеї представників медичної науки й практики в історико-педагогічному контексті задля їх використання в освітньому процесі в сучасних медичних університетах.

**Мета статті** – за результатами аналізу ідейної спадщини видатних медиків, які працювали в Україні, визначити систему цінностей, актуальних для формування особистості сучасних студентів медичних ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** З огляду на особливості професії лікаря, предметом нашого дослідження є, власне, цінності здобувачів вищої медичної освіти з відповідним змістовим наповненням, завдяки чому їх можна самостійно репрезентувати в аксіологічному дискурсі. Адже, з одного

боку, цінності (людина, життя, здоров'я, безпека; доброчесність, відповідальність, милосердність тощо) є чи мають бути загальноприйнятними для всіх членів конкретного суспільства; водночас, у зв'язку з майбутньою професійною діяльністю студентів медичних ЗВО, цінності набувають специфічного змісту через розкриття їх окремих важливих аспектів, пов'язаних із завданнями сфери охорони здоров'я.

Наприклад, *людина* у системі цінностей майбутніх медиків постає як біологічна, соціальна й духовна істота, котра може потребувати якісної медичної допомоги, а для решти суспільства – це узагальнено громадянин; *життя як цінність* для різних соціальних груп також актуалізується в збірному контексті і значно рідше (нешчасні випадки, кримінальні злочини щодо особи, війна), порівняно з медиками, які покликані рятувати життя людини, нести відповідальність за прийняття рішень стосовно охорони материнства і дитинства, паліативної допомоги тощо; *цінність «здоров'я»* для громадян асоціюється через призму власного вибору способу життя, світоглядні переконання й ін., натомість для медиків – це одна з ключових цінностей, на реалізацію якої спрямовуються усі їхні ресурси, знання, уміння, адже саме медичні фахівці зобов'язані дбати про збереження, зміцнення, відновлення фізичного, психічного, духовного, соціального здоров'я пацієнтів і національного генофонду в цілому.

І студентам медичних ЗВО слід не лише обґрунтовувати сутнісну структуру цінностей, а й доводити, чому їхня імплементація є умовою професіоналізму в єдності з моральною відповідальністю фахівців сфери охорони здоров'я. Зокрема, в цьому вбачаємо доцільність дослідження теоретичних засад розвитку системи цінностей студентів як майбутніх медиків.

В контексті нашого дослідження ми використовуємо як базове поняття «система цінностей»; відтак, насамперед, зазначимо його внутрішню змістову структуру для розуміння результатів даної наукової праці.

Отже, система цінностей позиціонується у філософському дискурсі як внутрішній стрижень культури, єдина ланка всіх сфер духовного буття людства та форм суспільної свідомості. Як наголошує О. Стасевська, система цінностей, що характеризує певну культуру, є результатом тієї духовної праці, яку здійснює все суспільство, але насамперед, «еліта». Поняття «система цінностей» відображає той дієвий бік суспільної свідомості, що складається із різних компонентів: філософського, світо-

глядного, морального, естетичного тощо, і має синкретичний характер [1, с. 66].

Для педагогічної науки і практики система цінностей постає як ідейне ядро всього освітнього процесу, що має зорієнтувати й зорганізувати його учасників у спільний аксіологічний простір, поєднати його цілі та результати, що забезпечить якість вищої освіти, в тому числі, вищої медичної освіти. Відтак, і дане дослідження спрямоване на вивчення й залучення ідей представників медичної еліти до процесу творення системи цінностей сучасних студентів медичних ЗВО.

Отже, історичним надбанням з XIX ст. для сучасної медичної освіти й науки стала ідейна спадщина та практичний досвід Миколи Пирогова (1810-1881), який проживав значну частину свого життя в Україні, поєднуючи дві сфери діяльності: лікаря-хірурга та педагога.

Його система освітніх цінностей зосереджувалася у площині педагогічного традиціоналізму з акцентуацією на соціальну та релігійну педагогіку [2, с. 240]. Відтак, для М. Пирогова пріоритетним було обґрунтування цінності самої людини, її природного права на свободу, власні переконання тощо. Оскільки людина упродовж життя формує свій світогляд і це безпосередньо впливає на її вчинки, поведінку [3, с. 24].

Будучи прихильником суспільного прогресу, мислитель вбачав основне завдання педагогіки в розвитку почуття законності, правди і честі кожної особистості, яка живе у соціумі, поряд з іншими людьми; а «наріжним каменем» цивілізованого життя уважав моральність, пов'язану, головним чином, з поняттям гідності, що глибоко зберігається в душі кожної освіченої людини [див.: 2, с. 242–243].

Відтак, не дивно, що для М. Пирогова актуальним поставало питання пошуку освітніх цінностей у релігійному вихованні. На думку медика-педагога, саме в релігії присутній ідеал, який апіорі необхідний для морального зростання особистості, оскільки моральність можна виховувати шляхом формування щирої любові до Бога або з огляду на «страх Божий» (в сенсі боязні зробити злочин, гріх, порушити божественний закон, заповідь Божу). Прикметно, що мислитель трактував любов до Бога як благодатне почуття, властивість людської душі, яка є понад релігійними догматами чи формальним сповіданням релігії [3, с. 124], що свідчить про її унікальну роль у системі цінностей морально зрілої особистості.

На переконання М. Пирогова, особливість релігійної моралі полягає в тому, що, на відміну від світської моралі (яка є мін-

ливою, зовнішньою, хоча й цілком законною), вона опирається на непорушну непогрішну благодатну внутрішню силу ідеалу Спасителя як «наріжного каменя» християнського вчення [3, с. 142]; і в цьому її сутність як форми існування вічних цінностей. Власне, мислитель зазначав про такі вищі цінності як блаженство, щастя та мир душі, до яких слід прагнути через віру в любов, молитву і сподівання на благодать Святого Духа [3, с. 158–15]. Такі міркування медика-педагога звучать особливо актуально, адже сучасна молода людина та й усе суспільство в Україні гостро потребують душевної рівноваги, стійкості, внутрішнього миру.

«Святий лікар» – так називали видатного терапевта й гуманіста Теофіла Яновського (1860-1928), уродженця Поділля, випускника Київського університету, який вдосконалював свій професіоналізм у інститутах Л. Пастера, Р. Вірхова, в клініках Е. Лейдена, Г. Куршмана. Впродовж 1905-1928 років Т. Яновський очолював катедри терапії в Київському університеті й медичному інституті. Як зазначає дослідник Я. Ганіткевич, він був «славною лікарем-гуманістом» [4], для якого найвищою цінністю поставала людина, пацієнт з усіма потребами, проблемами, болями. Відтак, світогляд і життєдіяльність Т. Яновського є взірцем професіоналізму в єдності з гуманізмом, що «становить приклад високої етики і моральності для сучасних лікарів» [4].

Унікальну систему професійних цінностей медичних і педагогічних фахівців можемо простежити в науково-винахідницькій та організаційній діяльності Івана Соколянського (1889-1960), який походив з української козацької родини на Кубані та отримав світове визнання за свої досягнення в царині дефектології.

Для вченого професійними цінностями стали особливі потреби людей, які в контексті медичної термінології називаються сліпими та сліпоглухоніми, що підкреслює моральну вершину його покликання як науковця. І. Соколянський сконструював читальну машину для сліпих, а також винайшов оригінальну методику навчання сліпоглухонімих, яка їм дозволила здобувати освіту, навіть вищу, й отримала визнання в усьому світі [4].

Будучи професором, організатором і керівником Українського науково-дослідного інституту педагогіки, згодом організатором і першим директором Інституту дефектології в Харкові, І. Соколянський (який в 1933 р. зазнав репресій комуністичного режиму, а після 1939 р. змушений був виїхати з України та працював поблизу Москви в

школі-інтернаті для сліпоглухих дітей (Ганіткевич, 2009)), залишив добру традицію піклування про найбільш незахищених людей – осіб з особливими освітніми потребами, заради яких учені та практики в сфері медицини й корекційної педагогіки повинні здійснювати винаходи й надавати якісні медичні та освітні послуги.

Власне, предмет нашого дослідження передбачає акцентування уваги на специфічних аспектах змісту цінностей студентів медичних ЗВО відповідно до професійної орієнтації майбутніх лікарів. Тому, аналізуючи аксіологічні ідеї видатних медиків, наведемо конкретні приклади, звернувшись до наукової, творчої спадщини Миколи Амосова (1913-2002), якому судилося жити і творити більшість свого життя у радянський період і лише одинадцять років у час Незалежності України. Але, незважаючи на це, мислитель здійснив вагомий самобутній внесок у процес побудови демократичного суспільства, як це може робити медик, учений, громадський діяч.

Отже, М. Амосов, видатний кардіохірург, основоположник біокібернетики, учений, письменник, філософ, був репрезентатором прогресивних аксіологічних ідей у царині медицини, а його ім'я стало «символом перемоги людини над собою та обставинами тогочасного життя, вірності служіння своєму покликанню» [5, с. 17].

Вивчаючи його погляди, простежуємо, що він указує на тісний зв'язок фізичного, психічного та духовного здоров'я людини, особливу цінність її духовної сили й, водночас, недостатнє визнання та застосування психотерапії медичними фахівцями усіх спеціалізацій («у цілому плацебо блискуча ілюстрація до значення психіки у хворобах. А також – свідчення про важливість психотерапії. Лікують не ліки, а лікар» [6]).

За результатами аналізу творчої спадщини вченого, можемо говорити про своєрідну систему цінностей сфери охорони здоров'я М. Амосова, яку унікальний за своїми талантами медик-мислитель репрезентував сучасникам, а також майбутнім поколінням (табл. 1).

Таблиця 1

Система цінностей сфери охорони здоров'я за М. Амосовим [7; 8; 9]

Цінності	Висловлювання Миколи Амосова
<i>Цінності пацієнта</i>	
Індивідуальна відповідальність як умова благополучного життя	Не сподівайтесь, що лікарі зроблять вас здоровими. Вони можуть врятувати життя, навіть вилікувати хворобу, але лише підведуть до старту, а далі, щоб жити надійно, вчіться покладатися на себе.
Індивідуальна відповідальність за здоров'я	Лікарі лікують хвороби, а здоров'я і довголіття треба добувати самому – тренуванням.
Здоровий спосіб життя (для фізичного здоров'я): фізична активність, поміркованість	Якби людина дотримувалася правильного способу життя, тобто режиму обмежень і навантажень (щоденна гімнастика, біг підтюпцем і обмеження харчування), то старість повинна б відступити набагато далі.
Духовні ресурси (духовне здоров'я) як рушійна сила, мотивація людини	Наскільки велика сила людського духу! Дивись на нього і дивуєшся: в чому душа тримається, а він мріє, працює, ніби перед ним – вічність...
<i>Цінності лікаря</i>	
Професійна медична діяльність як джерело щастя	«Я бачив небо!» Хірургія дала мені такі пристрасті, яких не може дати ніщо інше.
Професіоналізм, добросовісність, совісність	Залишається тільки одне – працювати... Вчити хірургів, щоб робили добре й чесно.... Сумління – ось мій головний суддя.
Емпатія	Мені хочеться втішити її (маму пацієнтки. – О.Х.), витерти сльози. Або поплакати разом з нею.
Позитивне мислення, віра в добрі якості людей	Люди хороші. Хо-ро-ші. Потрібно говорити це завжди. Інакше важко жити.
Повага до людини, її гідності; здатність перепрошення	Не завжди можна втриматися, щоб не образити людину несправедливо, але завжди можна попросити пробачення.
Індивідуальна відповідальність за людяність	Іноді раптом починаєш сумніватися в самому собі. Особливо небезпечні – успіхи і влада.

Для студентів медичних ЗВО особливо актуально звучить теза М. Амосова про те, що професійна медична діяльність є (має бути) джерелом задоволення для лікаря, фактично, однією з головних цінностей його життя, бо лише так можна здійснити своє покликання.

Отже, зміст цінностей майбутніх медиків мислитель розкриває через:

- 1) професіоналізм, добросовісність і совісність (свою місію, зокрема, вбачав у тому, щоб навчити молодих хірургів робити роботу добре й чесно, слухаючи совість);
- 2) доброту і благородність, позитивне мислення, віру в добрі якості людей, емпатію.

тію (так, М. Амосов глибоко, сердечно переживав біль і страждання людей, пацієнтів і їхніх родин, обумовлені нерідко невеликовими недугами, летальними випадками тощо [7]);

3) профілактику (як турботу про «здоров'я здорових», ключ попередження хвороб);

4) повагу до людини (як ушанування людської гідності, здатність просити пробачення, не зазнаватися перед людьми) тощо.

У центрі уваги вченого завжди перебуває пацієнт (людина, її здоров'я, життя) та лікар (його професійна діяльність, зокрема, сприйняття інших людей, ставлення до пацієнтів тощо). Цікаво, що будучи лікарем, М. Амосов підкреслює незамінну самостійну роль людини як пацієнта в процесі одужання та збереження здоров'я. Так, у контексті зміцнення чи відновлення фізичного благополуччя медик виокремлює фізичну активність (рух) та поміркованість (насамперед, у їжі) як цінності здоров'язбереження.

Спостерігаємо й позитивну установку медичного фахівця, яку М. Амосов артикулює в цінностях праці (як одного з чинників щастя), власне, професійної медичної діяльності (як джерела задоволення для лікаря), доброти, людяності, віри в добрі якості людей тощо. При цьому, мислитель не абсолютизує людську природу, а старанься досягнути істини внутрішньої сутності людини, що розкривається якраз у важких обставинах, виявляючи як цінності (героїзм), так і антицінності, які він асоціює з чимось неприємним.

Звертаючи увагу на негативні риси людини, власне, пацієнта, М. Амосов виокремлює конкретні антицінності, наприклад, зловживання недугою. Медик зізнається: скільки доводиться бачити людей, що пішли у хворобу! Вони носять її, як коштовність, як виправдання всіх своїх невдач в житті, як підставу вимагати в оточуючих жалості і поблажливості [8]. І така позиція викликає в лікаря неприємні враження.

Отже, бачимо, як поняття «цінність» розкривається через зміст цінностей, що конкретизує його, наповнює і увиразнює. Зокрема, й наведений приклад зі творчої спадщини М. Амосова підтверджує необхідність її вивчення теперішніми та майбутніми студентами медичних ЗВО, щоб вони могли краще розуміти зміст цінностей справжнього лікаря.

Стосовно, власне, цінностей студентів, майбутніх медиків, безпосередній інтерес становлять аксіологічні ідеї видатних представників медичної науки, сфери охорони здоров'я. Так, у науковій, публіцистичній,

творчій спадщині М. Амосова неординарно переплелися біологічні, медичні, соціологічні і філософські проблеми [9, с. 19]. Академік Я. Яцків пише в своїх спогадах, що Микола Амосов як мислитель працював і над проблемами державного розвитку України. Скажімо, в 1995 р. на зібранні Української асоціації Римського клубу М. Амосов виступив з доповіддю про причини й шляхи подолання болючих проблем становлення української демократії.

У контексті його доповіді можемо простежити базові громадянські цінності, які, на думку вченого, мали б забезпечити стабільність України як самостійної цивілізованої держави: 1) віра 60-ти відсотків населення в ідею; 2) душевний комфорт у 60-ти відсотків населення; 3) повага до влади та законів; 4) права людини; 5) особиста безпека; 6) достатня мораль; 7) соціальна допомога тощо [10, с. 18].

Як бачимо, М. Амосов надавав суттєвого значення духовним засадам розвитку суспільства – вірі, ідейній натхненності людей, їхньому психологічному здоров'ю («потрібно шукати резерви у власній психіці» [9]) та моралі, що вказує на їхню цінність як для окремої особи, так і для народу в цілому. Тому процес формування системи цінностей сучасних студентів медичних ЗВО варто будувати на таких міцних підвалинах, про які зазначає, справді, один із унікальних моральних авторитетів медицини в Україні Микола Амосов.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Результати аналізу аксіологічних ідей на прикладах світоглядної позиції і професійної діяльності видатних медиків підтверджують, що актуальним для формування особистості сучасних медичних фахівців є розуміння та виховання таких цінностей: людина, її природне право на життя, свободу; гідність людини, що виявляється у її моральності; душевна рівновага, мир; фізичне, психічне й духовне здоров'я людини в їх єдності; самовідповідальність як умова благополучного життя; самовідповідальність за здоров'я; здоровий спосіб життя (для фізичного здоров'я): фізична активність, поміркованість; духовні ресурси (духовне здоров'я) як рушійна сила, мотивація людини; професійна медична діяльність як джерело щастя; професіоналізм, доброчесність, совісність; емпатія; позитивне мислення, віра в добрі якості людей; повага до людини, її гідності, смиренність, здатність просити пробачення; самовідповідальність за власну людяність; мислення як сенс життя / щастя; медична етика й моральність; здоров'я та соціалізація людей з особливими потребами.

Репрезентовані вартості, ураховані при формуванні системи цінностей студентів медичних ЗВО, сприятимуть підготовці майбутніх фахівців, здатних вирішувати складні проблеми охорони здоров'я в Україні, що вимагають комплексного підходу, інтегрального мислення, опертя на фундаментальні основи буття людини як біологічної, духовної та соціальної істоти, яка потребує якісної медичної допомоги в широкому гуманістичному сенсі.

#### Список бібліографічних посилань

1. Стасевська О.А. Система цінностей як основа буття сучасного українського суспільства. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*, 2014. Вип. 1 (20). С. 62–76.
2. Невмержицька, О.В. Аксиологічні виміри вітчизняного освітнього простору: монографія. Дрогобич, 2013. 490 с.
3. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача. Иваново, 2008. 427 с.
4. Ганіткевич Я. Внесок українських лікарів у світову медицину. *Наукове товариство ім. Шевченка: Он-лайн-журнал Товариства*. 2009, 4 липня. URL: <https://ntsh.org/content/vnesok-ukrayinskih-likariv-u-svitovu-medicinu>
5. Микола Михайлович Амосов. *Світогляд*, 2020. № 4(84). С. 17. URL: <https://files.nas.gov.ua/PublicMessages/Documents/0/2020/09/200922143810274-2499.pdf>
6. Амосов М.М. Світ тіла ... і медицина. *Микола Амосов. Світогляд*. 1997. URL: <http://icfst.kiev.ua/amosov/book/360>
7. Амосов М.М. Думи і серце. *Микола Амосов. Світогляд*. 1967/2013. URL: <http://icfst.kiev.ua/amosov/book/142>
8. Микола Амосов про тіло і душу: 11 правил життя. *depo.ua*. 2014, 6 грудня. URL: <https://www.depo.ua/ukr/life/nikolay-amosov-o-06122014000500>
9. Трахтенберг І. Епоха Амосова. *Світогляд*, 2020. № 4(84). С. 19–24. URL: <https://files.nas.gov.ua/PublicMessages/Documents/0/2020/09/200922143810274-2499.pdf>
10. Яцків Я. Спогади про М. М. Амосова. *Світогляд*, 2020. № 4(84). С. 18. URL: <https://files.nas.gov.ua/PublicMessages/Documents/0/2020/09/200922143810274-2499.pdf>

#### References

1. Stasevska, O. A. (2014). The values system as the basis of modern Ukrainian society. *Bulletin of the National University "Yaroslav the Wise Law Academy of Ukraine"*, 1 (20): 62–76. [in Ukr.].
2. Nevmerzhtitska, O.V. (2013). Axiological dimensions of the national educational space: monograph. Drohobych. 490 p. [in Ukr.].
3. Pirogov, N. I. (2008). Questions of Life. Diary of an old doctor. Ivanovo, 427 p. [in Rus.].
4. Ganitkevich, Ya. (2009, July 4). Contribution of Ukrainian doctors to world medicine. *Shevchenko Scientific Society: Online-journal of the Society*. Retrieved from <https://ntsh.org/content/vnesok-ukrayinskih-likariv-u-svitovu-medicinu> [in Ukr.].
5. Mykola Mykhailovych Amosov. (2020). *Worldview*, 4(84): 17. Retrieved from <https://files.nas.gov.ua/PublicMessages/Documents/0/2020/09/200922143810274-2499.pdf> [in Ukr.].
6. Amosov, M.M. (1997). The world of the body... and medicine. In *Mykola Amosov. Worldview*. Retrieved from <http://icfst.kiev.ua/amosov/book/360> [in Ukr.].
7. Amosov, M.M. (1967/2013). Thoughts and heart. In *Mykola Amosov. Worldview*. Retrieved from <http://icfst.kiev.ua/amosov/book/142> [in Ukr.].
8. Mykola Amosov about body and soul: 11 rules of life (2014, December 6). *depo.ua*. Retrieved from <https://www.depo.ua/ukr/life/nikolay-amosov-o-06122014000500> [in Ukr.].
9. Trachtenberg, I. (2020). The Epoch of Amosov. *Worldview*, 4(84): 19–24. Retrieved from <https://files.nas.gov.ua/PublicMessages/Documents/0/2020/09/200922143916494-2093.pdf> [in Ukr.].
10. Yatskiv, Ya. (2020). Memories of M.M. Amosov. *Worldview*, 4(84): 18. Retrieved from <https://files.nas.gov.ua/PublicMessages/Documents/0/2020/09/200922143810274-2499.pdf> [in Ukr.].

#### KRYSTENKO Olga

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Higher School Pedagogy and Social Sciences Department, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University

#### IDEOLOGICAL HERITAGE OF FAMOUS DOCTORS AS THE SOURCE OF FORMING OF THE VALUES SYSTEM OF STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES

**Summary.** Introduction. In modern conditions of war time, characterized by a number of challenges (the need to provide quality medical services to combatants, extreme conditions of the professional activity of doctors at the front, the growth of mental health problems of the population, etc.), students of medical universities need to be educated in an appropriate system of values.

**Purpose.** The paper examines the issue of the ideological heritage of outstanding doctors (Mykola Pirogov, Teofil Yanovskyi, Ivan Sokolyanskyi, Mykola Amosov) as a potential source of forming of the values system of modern medical students.

**Results.** The following main elements of this system have been defined: a human, his/her natural right to life, freedom, the dignity of a person, which is manifested in his/her morality; mental balance, peace; physical, mental and spiritual health of a person in their unity; individual responsibility as a condition for a prosperous life; individual responsibility for health; healthy lifestyle (for physical health); physical activity, abstinence; spiritual resources (spiritual health) as a driving force, human motivation; professional medical activity as a source of happiness; professionalism, integrity, conscientiousness; empathy; positive thinking, belief in the good qualities of people; respect for a human, his/her dignity, humility, the ability to ask for forgiveness; responsibility for one's own


humanity; thinking as the meaning of life; medical ethics and morality; health and socialization of people with special needs.


**Originality.** It has been proven that the axiological ideas of representatives of the medical elite representatives of Ukraine regarding the implementation of higher (spiritual) values in the field of health care are relevant, because modern students as future medical professionals and the entire society in Ukraine urgently need mental balance, stress resistance, and inner peace.

**Conclusion.** The implementation of a representative values system into the educational process of medical higher education institutions will help to improve the quality of training of future specialists, who will be ready to solve complex health care problems using an integrated approach, integral thinking, taking into account the essential nature of a person as a biological, spiritual and social being who needs high-quality medical care in a broad humanistic sense.

**Keywords:** value system; moral values; physical health; spiritual health; doctors; students; medical institutions of higher education.


Одержано редакцією 05.08.2023  
Прийнято до публікації 23.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-94-101>

 <https://orcid.org/0000-0001-6191-6264>


**СИНЕКОП Оксана Степанівна**

докторка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри англійської мови технічного спрямування №2,  
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут  
імені Ігоря Сікорського»  
e-mail: oksana.synekop@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7306-7594>


**МАТВІЄНКО Ольга Василівна**

докторка педагогічних наук, професорка,  
професорка кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов,  
Київський національний лінгвістичний університет  
e-mail: maomart53@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3401-8754>

**КОВАЛЬ Тамара Іванівна**

докторка педагогічних наук, професорка,  
професорка кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов,  
Київський національний лінгвістичний університет  
e-mail: tikoval11@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0273-1494>

**ЗЕНЯ Любов Яківна**

докторка педагогічних наук, доцентка,  
професорка кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов  
Київський національний лінгвістичний університет  
e-mail: liubovzenia@gmail.com

УДК 371.214.114:378.124.8+004(045)

**ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ АНГЛОМОВНЕ ІНТЕРВ'Ю ЯК МЕТОД ОЦІНЮВАННЯ  
МАЙБУТНІХ ІТ ФАХІВЦІВ НА РІВНІ УНІВЕРСИТЕТУ**

*Серед функціональних типів діалогу, необхідних для оволодіння професійно орієнтованим англomовним спілкуванням майбутніми ІТ фахівцями, є діалог-розпитування, до якого належить й інтерв'ю при працевлаштуванні. У процесі інтерв'ювання, обираючи відповідні ролі, ІТ студенти не тільки набувають необхідних професійно орієнтованих англomовних навичок і вмінь, а й вчать оцінювати діяльність інших комунікантів.*

*Метою статті є висвітлення специфіки індивідуального, групового та панельного інтерв'ю; визначення етапів інтерв'ю; розгляд інтерв'ю як методу оцінювання у навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування; розгляд засобів контролю; окреслення шляхів реалізації самооцінювання, взаємооцінювання й групового оцінювання у згаданих типах інтерв'ю. У дослідженні було використано такі методи: аналіз наукової літератури, узагальнення та систематизація досвіду науковців. У ході дослідження визначено інтерв'ю як інструмент і метод оцінювання.*

*Проаналізовано специфіку індивідуального, панельного і групового інтерв'ю. Самооцінювання характерно для всіх типів інтерв'ю. Взаємооцінювання є домінуючим для індивідуального інтерв'ю. Групове оцінювання характерне для панельного й групового інтерв'ю. Окреслено основні вміня для оцінки кандидата в інтерв'ю, зокрема: м'які вміня / «soft» skills (професійно орієнтовані англomовні вміня спілкування; вміня вирішувати проблему; вміня*

*адаптуватися; вміня командної роботи; лідерські вміня; вміня вчитися впродовж життя; вміня бути відповідальним; креативні вміня), професійні вміня / «hard» skills (здатність оперувати фаховими знаннями, застосовувати професійні навички та вміня на практиці). Використано засоби контролю (контрольний лист, бальна шкала та критерії оцінювання).*

*Визначено критерії оцінювання діяльності інтерв'юера, зокрема, його комунікативність, об'єктивність, гнучкість, професіоналізм та досвід, повага до співрозмовника. Наприкінці кожного інтерв'ю рекомендовано організувати дебрифінг, у ході якого порівнюються результати, звертається увага на слабкі і сильні сторони учасників інтерв'ю.*

*У висновках зазначено, що в контексті професійно орієнтованого іншомовного навчання інтерв'ю – це не тільки типовий діалог, який ІТ студенти повинні опанувати, але й інструмент / метод оцінювання, за допомогою якого вони набувають досвід самооцінювання, взаємооцінювання та групового оцінювання.*

**Ключові слова:** іноземна мова; індивідуальне, панельне і групове інтерв'ю; самооцінювання, взаємооцінювання та групове оцінювання; ІТ студенти; професійно орієнтоване англomовне спілкування; діалог-розпитування; контрольний лист, бальна шкала та критерії оцінювання; засоби контролю; вміня оцінювати.

**Постановка проблеми.** Швидкі темпи розвитку інформаційних технологій (ІТ) актуалізували вимоги до працівників в ІТ індустрії. У зв'язку з цим основною і єдиною стратегією закладів вищої освіти є якісна підготовка майбутніх ІТ фахівців, яка орієнтована на здобуття фахових й іншомовних знань, навичок і вмінь з максимальним урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та потреб.

З метою досягнення позитивних результатів у навчанні іноземної мови професійного спрямування викладачі орієнтовані на створення освітнього середовища максимально наближеного до умов виробничої діяльності майбутніх ІТ фахівців. За допомогою професійно орієнтованих англomовних ситуацій викладачі моделюють віртуальні фахові реалії сфери ІТ, які є своєрідною платформою як для отримання певного професійного досвіду, так і набуття відповідних практичних знань, навичок і вмінь фахового англomовного спілкування ІТ студентами. Серед функціональних типів діалогу, необхідних для оволодіння професійно орієнтованим англomовним спілкуванням майбутніми ІТ фахівцями, є діалог-розпитування, до якого належить й інтерв'ю при працевлаштуванні. У процесі інтерв'ювання, обираючи відповідні ролі, ІТ студенти не тільки розвивають професійно орієнтовану англomовну компетентність, а й вчаться оцінювати власну діяльність та діяльність інших комунікантів.

Традиційно, домінуючим видом оцінювання у навчанні іноземної мови у немовних закладах вищої освіти є гетерооцінювання, тобто оцінювання викладачем. Самооцінювання, взаємооцінювання і групове оцінювання є допоміжними та здійснюються студентами. Своєю чергою допоміжні види оцінювання є необхідними і водночас складними для реалізації в освітньому процесі. Основні труднощі їх упровадження пов'язані з тим, що під час взаємооцінювання чи групового оцінювання студенти можуть бути надто суб'єктивними чи об'єктивними, надто поблажливими чи жорсткими, недостатньо компетентними для оцінювання іншомовного спілкування чи фахового контенту тощо.

Здебільшого в освітньому процесі задля організації самооцінювання, взаємооцінювання чи групового оцінювання викладачі пропонують оцінити текст після того, як його створили. Інтерв'ю при працевлаштуванні за своїм форматом є власне процедурою оцінювання.

Отже, зважаючи на зазначене вище, актуальним для цього дослідження є вивчен-

ня специфіки оцінювання професійно орієнтованого англomовного інтерв'ювання майбутніх ІТ фахівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показує неабиякий інтерес до впровадження групового оцінювання, взаємооцінювання і самооцінювання в освітньому процесі та використання інтерв'ю у навчанні іноземної мови.

Насамперед проаналізуємо внесок науковців щодо групового оцінювання. Науковцями зроблена спроба окреслити низку ключових питань, на які викладачі повинні відповісти перед організацією групового оцінювання, зокрема:

1. Чи слід виставляти студентам однакову оцінку чи оцінку на основі внеску кожної особи у продуктивність групи?
2. Якщо ви оцінюєте внесок кожного студента, як ви дізнаєтеся, який внесок зробив кожен?
3. Яка частка оцінки студента за курс має бути розподілена на групову роботу?
4. Чи доцільно включити положення про «відмову» для студентів, які не хочуть працювати у такий спосіб?
5. Як діяти, якщо член групи виходить, залишаючи групу з розривом у розподілі обов'язків між учасниками?
6. Що ви робите, якщо група розпадається або якщо хтось із учасників не виконує своїх обов'язків? [5, с. 12].

Також Forsell, Forslund Frykedal, Hammar Chiriac [1] наголошують на необхідності звертати увагу на (а) мету оцінювання групової роботи, (b) те, що оцінюється в груповій роботі, (c) методи оцінки групової роботи, (d) ефекти та наслідки оцінки групової роботи та (e) оцінку якості в груповій роботі. Отримані результати показують, що дослідження групового оцінювання зосереджено на соціальних навичках і процесах у групах.

Своєю чергою важливу роль у груповому оцінюванні відіграє і взаємооцінювання. Такої думки дотримуються Forsell, Forslund Frykedal, Hammar Chiriac [1]. У процесі взаємооцінювання студенти за своєю критерії та коригують цілі й стратегії у спілкуванні й оцінювальній поведінці; активно взаємодіють один з одним в процесі оцінювання; беруть на себе відповідальність [2, с. 12]. Baker [3] додає, що взаємооцінювання сприяє активному залученню студентів до процесу оцінювання, розвитку їхніх умінь самооцінювання. Підтвердження цьому факту знаходимо у праці з суміжної галузі [4], присвяченій розробці та імплементації автентичного групово-

го перекладацького проєкту з субтитрування, оцінювання результатів якого передбачало послідовне здійснення студентами самоконтролю, взаємоконтролю й міжгрупового контролю якості виконання перекладу промов TED Talks, що цілком логічно завершувалося аналізом та остаточним оцінюванням з боку викладача.

Самооцінювання передбачає участь студентів у виробленні суджень про власне навчання, зокрема про свої досягнення та результати навчання [5]. До того ж самооцінювання – це спосіб підвищення ролі студентів як активних учасників власного навчання [6] та переважно використовується для практикування рефлексивного оцінювання як перебігу навчання, так і його результатів. Отже, досвід науковців показує позитивний вплив провадження самооцінювання, взаємооцінювання і групового оцінювання в освітній процес.

Далі звернімося до здобутків дослідників, які фокусуються на вивченні інтерв'ю як методу оцінювання. Зокрема, безвідносно до використання інтерв'ю у викладанні іноземної мови, Wiersma [7] описує етапи інтерв'ю, а саме: початкове враження; налагодження взаєморозуміння; основна частина співбесіди, в якій оцінюються професійні вміння; завершальна частина інтерв'ю. На думку Opatha [8], інтерв'ю може розглядатися як універсальний інструмент і метод оцінювання. Fuller [9] пропонує три різні методи оцінювання інтерв'ю: змішаний сценарій (Mixed Scenario), імітація переговорів (Simulated Negotiation) та коучинг (Coaching).

З огляду на досліджене є очевидним те, що згадані розвідки ґрунтовні й багатоаспектні. Водночас залишається відкритою для вивчення проблема самооцінювання, взаємооцінювання і групового оцінювання в індивідуальному, груповому та панельному інтерв'ю в процесі опанування професійно орієнтованого англomовного спілкування ІТ студентами у закладах вищої освіти.

Таким чином, **метою статті** є висвітлення специфіки індивідуального, групового та панельного інтерв'ю; визначення етапів інтерв'ю; розгляд індивідуального, групового й панельного інтерв'ю як методу оцінювання у навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх ІТ фахівців; розгляд засобів контролю; окреслення шляхів реалізації самооцінювання, взаємооцінювання і групового оцінювання у згаданих типах інтерв'ю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Насамперед розглянемо ряд термінів, пов'язаних з нашим дослідженням. Інтерв'ю за своєю сутністю є взаємодією між інтерв'юером та кандидатом, яка супроводжується низкою питань та відповідей. Під час інтерв'ю оцінюються здібності кандидата та його відповідність вимогам компанії. Завданням інтерв'юера є визначити наскільки добре працюватиме претендент на робоче місце, якщо йому запропонують робоче місце в компанії.

Як вже зазначалось раніше, інтерв'ю при працевлаштуванні (діалог-розпитування) використовується в межах навчання майбутніх ІТ фахівців професійно орієнтованого англomовного спілкування. Зпоміж існуючих типів інтерв'ю за критерієм «кількість учасників у ньому» в полі зору нашого дослідження є індивідуальне, панельне і групове інтерв'ю. Наразі вони є актуальними для ІТ індустрії.

Розглянемо специфіку кожного типу інтерв'ю. Так, індивідуальне інтерв'ю передбачає співбесіду між кандидатом та представником компанії один на один. Таке інтерв'ю дозволяє реалізувати комфортну персоналізовану взаємодію між комунікантами. Інтерв'юер адаптує свої запитання з фокусом на досвід, знання, навички і вміння кандидата, що дозволяє більш цілеспрямовано й глибоко оцінити його кваліфікацію та його відповідність певній посаді. Водночас лише один представник компанії оцінює кандидата, думка якого може бути упередженою чи суб'єктивною. До того ж у такому інтерв'ю інтерв'юеру важко оцінити вміння ІТ студента-претендента працювати в команді в реальній ситуації.

За своїм форматом панельне інтерв'ю передбачає інтерв'ювання одного ІТ студента-кандидата двома і більше ІТ студентами-представниками ІТ компанії одночасно в діалозі. Серед учасників оцінювальної комісії можуть бути менеджери, представники різних структурних підрозділів ІТ компанії, HR спеціалісти та інші особи, які приймають рішення в ІТ компанії. Такий тип інтерв'ю має низку переваг. По-перше, дозволяє поставити широкий спектр запитань з боку представників компанії, по-друге, дає можливість побачити, як кандидат спілкується з працівниками компанії. Проте панельне інтерв'ю має певні недоліки, зокрема: стресова ситуація для кандидата та можлива відсутність повної однастайності представників ІТ компанії щодо вибору кандидата.



Специфікою групового інтерв'ю є те, що ІТ студенти-кандидати проходять спільну співбесіду, як правило, під час групового обговорення або командної діяльності. Перевагами групового інтерв'ю є такі: можливість здійснювати групову діяльність, у процесі якої команда вирішує проблему; учасники інтерв'ю відчувають менший індивідуальний тиск. Своєю чергою під час такого інтерв'ю важко координувати дії комунікантів. По-друге, студенти-інтроверти будуть мати складнощі в спілкуванні, оскільки здебільшого орієнтовані на індивідуальну роботу.

Узагальнюючи інформацію про різновиди інтерв'ювання за критерієм «кількість учасників у інтерв'ю» та їх специфіку, зазначимо, що для участі у будь-якому згаданому інтерв'ю ІТ студентам необхідно отримати певний практичний досвід спочатку у освітньому середовищі. Також для участі у інтерв'ю у ІТ студентів повинна бути розвинена професійно орієнтована англійська мовна компетентність у діалогічному мовленні (вміння ставити запитання та давати вичерпні відповіді; починати і закінчувати інтерв'ю; інформувати про свій фаховий досвід і освіту; розказувати про себе, про специфіку професійної діяльності, уважно слухати; взаємодіяти в іншомовному спілкуванні тощо) на достатньому рівні, щоб уміти проходити співбесіду у різних її форматах.

Водночас в контексті професійно орієнтованого іншомовного навчання інтерв'ю – це не тільки типовий діалог усного мовлення, який ІТ студенти повинні опанувати, але й інструмент / метод оцінювання. Відтак вартою уваги є низка вмінь, які знаходяться в полі зору учасників діалогу-інтерв'ю та їх оцінювання (“soft” та “hard” skills):

*М'які вміння (“soft” skills)*

– професійно орієнтовані англійські вміння спілкування (здатність ІТ студента-претендента на робоче місце чітко формулювати свої думки, активно слухати та брати участь у змістовній розмові);

– вміння вирішувати проблему (здатність аналізувати, узагальнювати, синтезувати інформацію; критично мислити; знаходити неординарні рішення; використовувати набутий досвід);

– вміння адаптуватися (здатність бути гнучким);

– вміння командної роботи (здатність ефективно співпрацювати з іншими членами команди);

– лідерські вміння (здатність мотивувати, делегувати повноваження виконувати певне завдання);

– вміння вчитися впродовж життя;

– вміння бути відповідальним;

– креативність.

*Професійні вміння (“hard” skills)* включають здатність оперувати фаховими знаннями, застосовувати професійні навички й уміння на практиці.

Наступним нашим кроком буде опис того, як безпосередньо організувати процес оцінювання в різних типах інтерв'ю. Для цього визначимо етапи проходження інтерв'ю, зокрема: інтродуктивний етап інтерв'ю, власне етап проходження інтерв'ю та завершальний етап. На першому етапі ІТ студент визначає наскільки його вибір певної посади в ІТ компанії відповідає його досвіду, фаху, індивідуальних характеристик тощо. Домінуючим засобом контролю на цьому етапі є контрольний лист для самооцінювання. На другому етапі відбувається власне інтерв'ювання, яке супроводжується взаємооцінюванням та груповим оцінюванням. Превалюючим засобом контролю є бальна шкала та критерії оцінювання для взаємооцінювання. На завершальному етапі інтерв'ю реалізується самооцінювання та групове оцінювання, де засобом контролю виступає контрольний лист для самооцінювання і групового оцінювання.

Далі розглянемо детальніше специфіку оцінювання у різних типах інтерв'ю, яка узагальнено представлена у таблиці 1.

Спільним для всіх типів інтерв'ю на інтродуктивному етапі є самооцінювання власних знань, навичок і вмінь щодо їх відповідності обраній посаді в компанії. Задля цього ІТ студентам пропонується такий засіб контролю, як контрольний лист для самооцінювання, який, до прикладу, може включати такі питання:

1. Я можу розказати про себе.

2. Моя кваліфікація відповідає обраній посаді.

3. Я володію необхідною фаховою компетентністю.

4. У мене є досвід роботи.

5. Я володію іноземною мовою на достатньому рівні.

6. Я усвідомлюю мої слабкі і сильні сторони.

7. Я можу працювати як самостійно, так і в команді.

8. Я можу пояснити чому я обрав цю компанію.

9. Я знаю основні напрямки розвитку компанії.

Таблиця 1.

Види оцінювання та засоби контролю  
у різних типах інтерв'ю та етапах інтерв'ю

	Інтродуктивний етап інтерв'ю	Етап проходження інтерв'ю	Завершальний етап інтерв'ю
<b>Вид оцінювання та засіб контролю</b>	Самооцінювання характерне для індивідуального, панельного та групового інтерв'ю. Засіб контролю – контрольний лист для самооцінювання.	Взаємооцінювання характерне для індивідуального інтерв'ю. Засіб контролю – бальна шкала та критерії оцінювання для взаємооцінювання.  Групове оцінювання характерне для панельного інтерв'ю. Засіб контролю – бальна шкала та критерії оцінювання для взаємооцінювання.	Самооцінювання характерне для індивідуального, панельного та групового інтерв'ю для всіх учасників інтерв'ю. Засіб контролю – контрольний лист для самооцінювання.  Групове оцінювання характерне для панельного та групового інтерв'ю під час дебрифінгу (оцінюється робота кожної команди). Засіб контролю – контрольний лист для групового оцінювання.

*Індивідуальне інтерв'ю* передбачає взаємооцінювання, коли інтерв'юер оцінює ІТ студента-кандидата за бальною шкалою: 5 – відмінно, 4 – добре, 3 – задовільно, 2 – незадовільно. Перелік умінь включає:

*Soft skills:*

- Communication skills
- Problem-solving skills
- Flexibility
- Teamwork
- Learning ability
- Responsibility
- Leadership ability
- Creativity

*Hard skills:* knowing programming languages, etc.

У межах *панельного інтерв'ю* домінуючим видом оцінювання є групове, коли декілька інтерв'юерів оцінюють кандидата і визначають чи може він займати відповідну посаду. Для цього інтерв'юери розділяють між собою сфери оцінювання. До прикладу, за бальною шкалою (5 – відмінно, 4 – добре, 3 – задовільно, 2 – незадовільно) перший інтерв'юер оцінює наскільки освіта і досвід кандидата будуть відповідати вимогам компанії; другий – оцінює, так звані, «м'які вміння» (“soft” skills); третій – оцінює професійні вміння (“hard” skills).

*Групове інтерв'ю* орієнтоване на групове оцінювання, під час якого оцінювання групи кандидатів здійснюється двома інтерв'юерами. Викладач пропонує ситуацію, у яку залучаються ІТ студенти-кандидати для вирішення проблеми спільними зусиллями. Під час такого інтерв'ю за бальною шкалою (5 – відмінно, 4 – добре, 3 – задовільно, 2 – незадовільно) інтерв'юери оцінюють “soft” та “hard” skills кожного претендента.

Наведемо приклад комунікативної ситуації-інтерв'ю:

*Role play a dialogue. You are invited to a panel interview in the IT company. The members of Microsoft Inc. have to select one candidate for the vacant post of a tester from those who sent application letters. Use the criteria for selection. Ask questions and evaluate the skills of three applicants and rank them according to their suitability.*

*Student 1: You are an HR-manager – ask about education and experience, communication skills.*

*Student 2: You are a Manager – ask about teamwork, problem-solving skills, flexibility, responsibility, leadership ability.*

*Student 3: You are a Software developer – ask about programming languages.*

*Student 4: You are a Testing Engineer – ask about the specifics of Manual QA, Automation QA.*

*Student 5, 6, 7: You are candidates of a panel interview – answer the questions and ask about possibility of promotion, training opportunities, the directions of company development.*

Задля оцінювання професійно орієнтованого англійського спілкування ІТ студенти використовують критерії оцінювання, що створені викладачами. Учасники оцінювання фокусуються на таких критеріях, як: релевантність висловлювання, чіткість висловлювання, відносна лексико-граматична коректність висловлювання, вільність мовлення та інтерактивність.

*Релевантність висловлювання*

- 5 – вся інформація релевантна;
- 4 – інформація в основному релевантна;
- 3 – інформація частково релевантна;
- 2 – інформація мінімально релевантна.

*Чіткість висловлювання*

- 5 – висловлювання максимально чітко і зрозуміле;
- 4 – висловлювання переважно чітко і зрозуміле;

3 – висловлювання недостатньо чітко і зрозуміле;

2 – висловлювання переважно нечітко і незрозуміле.

*Відносна лексико-граматична коректність висловлювання*

5 – лексико-граматичне оформлення висловлювання є коректним;

4 – лексико-граматичне оформлення висловлювання є в основному коректним;

3 – лексико-граматичне оформлення висловлювання є частково коректним;

2 – лексико-граматичне оформлення висловлювання є мінімально коректним.

*Вільність мовлення*

5 – мовлення є вільним;

4 – мовлення є в основному вільним;

3 – мовлення є частково вільним;

2 – мовлення є повільним.

*Інтерактивність*

5 – учасник інтерв'ю активно взаємодіє у спілкуванні;

4 – учасник інтерв'ю переважно взаємодіє у спілкуванні;

3 – учасник інтерв'ю частково взаємодіє у спілкуванні;

2 – учасник інтерв'ю практично не взаємодіє у спілкуванні.

З метою групового оцінювання у згаданих типах інтерв'ю викладач може призначити двох студентів для оцінювання діяльності інтерв'юера та кандидата. Ці два студенти оцінюють діяльність інтерв'юера за бальною шкалою (від 5 до 2), зокрема, його комунікативність (ефективне спілкування з кандидатом, релевантні і правильно побудовані питання), об'єктивність (здатність залишатися неупередженим), гнучкість, професіоналізм та досвід (знання предмету розмови та досвід), повага до співрозмовника. Кандидата(ів) оцінюють за тією ж самою шкалою, яку використовували інтерв'юери.

Наприкінці кожного інтерв'ю необхідно організувати дебрифінг, який за своєю сутністю, представляє рефлексивне оцінювання, у ході якого порівнюються результати, звертається увага на слабкі і сильні сторони учасників інтерв'ю, виробляються перспективи. На цьому етапі дебрифінг починається з самооцінювання усіх учасників співбесіди за допомогою контрольних листів.

Так, контрольний лист для кандидата на посаду в компанії включає ряд питань:

1. Яке питання було для мене найлегшим?

2. Яке питання було для мене найважчим?

3. Відповідь на яке питання була найкращою?

4. Чи було іншомовне спілкування ефективним (чітким, правильним, повним, лаконічним)?

5. Що б я хотів змінити?

6. Які вміння я хотів би продовжувати вдосконалювати?

Оцініть свою участь в інтерв'ю за шкалою від 1 до 5. Поясніть чому Ви оцінили себе так.

Я оцінюю свою участь в інтерв'ю як \_\_\_\_\_, тому що \_\_\_\_\_.

Контрольний лист інтерв'юера охоплює такий перелік питань для самооцінювання:

1. Чи був я об'єктивним?

2. Чи всі мої питання були релевантними і коректними?

3. Чи всі питання були доцільними?

5. Яке питання допомогло краще побачити характеристики кандидата на посаду?

6. Які вміння я хотів би продовжувати вдосконалювати?

Оцініть свою участь в інтерв'ю за шкалою від 1 до 5. Поясніть чому Ви оцінили себе так.

Я оцінюю свою участь в інтерв'ю як \_\_\_\_\_, тому що \_\_\_\_\_.

Крім самооцінювання, інтерв'юери в панельному інтерв'ю також оцінюють роботу своєї команди, тобто здійснюють групове оцінювання. Наведемо приклад питань контрольних листів для групового оцінювання.

1. Чи всі учасники панельного інтерв'ю взяли активну участь у інтерв'ю?

2. Що було найскладнішим?

3. Що було найлегшим?

4. Чи зробили Ви правильний вибір кандидата?

5. Чи були Ви всі об'єктивними?

6. Щоб Ви змінили, як би довелось брати участь у справжньому панельному інтерв'ю?

Оцініть участь в інтерв'ю Вашої групи за шкалою від 1 до 5. Поясніть чому Ви оцінили Вашу роботу так.

Ми оцінюємо нашу участь в інтерв'ю як \_\_\_\_\_, тому що \_\_\_\_\_.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, інтерв'ю може розглядатись не тільки як діалог-розпитування для оволодіння необхідними навичками і вміннями професійно орієнтованого англomовного спілкування, а й як інструмент / метод оцінювання, який опановують ІТ студенти. У такий спосіб вони отримують досвід самооцінювання, взаємооцінювання і групового оцінювання; вчать, оцінюючи себе й інших; тренуються використовувати різні засоби контролю; вдосконалюють професійно орієнтоване англomовне спілкування; беруть на себе відповідальність; приймають рішення; вчать бути автономними. Це, з одного боку, активізує і мотивує процес оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою ІТ студентами, а з іншого – готує майбутніх ІТ фахівців до участі в різноформатних інтерв'ю, вчить їх бути об'єктивними та толерантними в оці-

нці іншомовного спілкування та фахової компетентності інших студентів.

Подальші дослідження будуть присвячені вивченню особливостей оцінювання професійно орієнтованих англomовних дискусій майбутніх ІТ фахівців.

#### Список бібліографічних посилань

1. Forsell J., Forslund F.K., Hammar Ch.E. Group Work Assessment: Assessing Social Skills at Group Level. *Small Group Research*, 2019. No 51(1), P. 87–124. <https://doi.org/10.1177/1046496419878269>
2. Yin S., Chen F., Chang H. Assessment as Learning: How Does Peer Assessment Function in Students' Learning? *Front Psychol*, 2022. No 13:912568. P. 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912568>.
3. Baker K.M. Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 2016. No 17(3). С. 179–192. <https://doi.org/10.1177/1469787416654794>
4. Король Т.Г. Переклад промов TED TALKS як автентичний груповий проєкт: із досвіду реалізації та оцінювання. *Іноземні мови*, 2020. №4. С. 17–25. URL: <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/219330/219083>
5. Boud D., Falchikov N. Quantitative Studies of Self-Assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, 1989. No 18(5). P. 529–549.
6. Boud D. Enhancing Learning through Self-Assessment. 1995. Kogan Page. London: Philadelphia.
7. Wiersma U.J. The four stages of the employment interview. *Evidence-Based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, 2016. No 4(3). P. 232–239. <https://doi.org/10.1108/ebhrm-11-2015-0045>
8. Opatha Henarath H.D.N. Interview as a Method of Assessment. *Management Review*, 1994. No 1(1). P. 28–31. URL: [https://www.researchgate.net/publication/281901600\\_Interview\\_as\\_a\\_Method\\_of\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/281901600_Interview_as_a_Method_of_Assessment)
9. Fuller B. Interviews as an Assessment Tool. Assessing Our Students, Assessing Ourselves: Volume 3 in the Rethinking Negotiation Teaching Series. In Honeyman, Ch.; Coben, J.; Ebner, N. *DRI Press*, 2012. Book 4. URL: [http://digitalcommons.hamline.edu/dri\\_press/4](http://digitalcommons.hamline.edu/dri_press/4)
10. CAD Guidelines. Improving Learning and Teaching. Group Work and Group Assessment. 2023. URL: <https://www.wgtn.ac.nz/learning-teaching/support/approach/guides/group-work-and-assessment/group-work-assessment.pdf>

#### References

1. Forsell, J., Forslund, F.K., Hammar, Ch.E. (2019). Group Work Assessment: Assessing Social Skills at Group Level. *Small Group Research*, 51(1): 87–124. <https://doi.org/10.1177/1046496419878269>
2. Yin, S., Chen, F., Chang, H. (2022). Assessment as Learning: How Does Peer Assessment Function in Students' Learning? *Front Psychol*, 13:912568: 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912568>.
3. Baker, K.M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3): 179–192. <https://doi.org/10.1177/1469787416654794>
4. Korol, T.H. (2020). Translating TED TALKS as an Authentic Group Project: From Implementation and Evaluation Experience. *Foreign languages*, 4: 17–25. Retrieved from <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/219330/219083> [in Ukr.].
5. Boud, D., Falchikov N. (1989). Quantitative Studies of Self-Assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, 18(5): 529–549.
6. Boud, D. Enhancing Learning through Self-Assessment. 1995. Kogan Page. London: Philadelphia.
7. Wiersma, U.J. (2016). The four stages of the employment interview. *Evidence-Based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, 4(3): 232–239. <https://doi.org/10.1108/ebhrm-11-2015-0045>
8. Opatha Henarath, H.D.N. (1994). Interview as a Method of Assessment. *Management Review*, 1(1): 28–31. URL: [https://www.researchgate.net/publication/281901600\\_Interview\\_as\\_a\\_Method\\_of\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/281901600_Interview_as_a_Method_of_Assessment)
9. Fuller, B. (2012). Interviews as an Assessment Tool. Assessing Our Students, Assessing Ourselves: Volume 3 in the Rethinking Negotiation Teaching Series. In Honeyman, Ch.; Coben, J.; Ebner, N. *DRI Press*, Book 4. URL: [http://digitalcommons.hamline.edu/dri\\_press/4](http://digitalcommons.hamline.edu/dri_press/4)
10. CAD Guidelines (2023). Improving Learning and Teaching. Group Work and Group Assessment. URL: <https://www.wgtn.ac.nz/learning-teaching/support/approach/guides/group-work-and-assessment/group-work-assessment.pdf>

#### SYNEKOP Oksana

Doctor Sciences of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English for Engineering №2 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

#### MATVIENKO Olha

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages  
Kyiv National Linguistic University

#### KOVAL Tamara

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages  
Kyiv National Linguistic University

#### ZENIA Liubov

Doctor Sciences of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages  
Kyiv National Linguistic University

#### PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE INTERVIEW OF PROSPECTIVE IT PROFESSIONALS AS THE ASSESSMENT METHOD AT UNIVERSITY LEVEL

**Summary.** Among the functional types of dialogue necessary for mastering professionally oriented English communication by prospective IT professionals is dialogue-interrogation, which includes interviews for a job. In the process of interviewing, choosing appropriate roles, IT students not only acquire the necessary professionally oriented English skills and abilities, but also learn to evaluate the activities of other communicators.

Thus, the purpose of the article is to highlight the specifics of individual, group and panel interviews; to define the stages of interview; to consider interviews as

an assessment method in teaching English for specific purposes communication; to analyze assessment tools; to outline the ways of implementing self-assessment, peer-assessment and group assessment in the mentioned types of interviews.

The following methods were used in the study: analysis of scientific literature, generalization and systematization of the experience of scientists.

Results. In the study, the interview was defined as an assessment tool and method in ESP learning. The specifics of individual, panel and group interviews were analyzed. Self-assessment is typical for all types of


interviews. Peer-assessment is dominant for the individual and group interviews. Group assessment is typical for panel and group interviews. The main skills for evaluating a candidate in an interview are outlined, in particular: "soft" skills (ESP communication skills; problem-solving skills; adaptability skills; teamwork skills; leadership skills; lifelong learning skills; the ability to be responsible; creativity), professional skills / "hard" skills (ability to operate professional knowledge, apply professional skills and abilities in practice). The assessment tools (self- and peer-assessment checklist, scoring scale and evaluation criteria) were used. The criteria for evaluating the interviewer's performance are defined, in particular, his / her communicativeness, objectivity, flexibility, professionalism and experience, respect for the interlocutor. At the end of each interview, it is recommended to organize a debriefing, during which the results are compared,


attention is drawn to the weaknesses and strengths of the interviewees.

The conclusions indicate that in the context of ESP learning, the interview is not only a typical dialogue that IT students master, but also an assessment tool/method through which they gain experience in self-, peer- and group assessment.

**Keywords:** foreign language; individual, panel and group interview; self-assessment, peer-assessment and group assessment; IT students; professionally oriented English communication; dialogue-interrogation; self- and peer-assessment checklist, scoring scale and evaluation criteria; assessment tools; assessment skills.


Одержано редакцією 07.08.2023  
Прийнято до публікації 26.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-101-106>

 <https://orcid.org/0000-0002-5846-4719>

### **МАТКОВСЬКИЙ Михайло**

кандидат філософських наук, доцент катедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,  
Львівський національний університет імені Івана Франка  
e-mail: Matkovskiy2017r@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3179-4694>

### **КАЛАГУРКА Христина**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка катедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,  
Львівський національний університет імені Івана Франка  
e-mail: hrystynakalagurka5@ukr.net

УДК [37.015.31:17.022.1:316.614.5]-051А.Шептицький(045)

## **РОЛЬ СІМ'Ї У ВИХОВАННІ МОЛОДІ У ПОГЛЯДАХ МИТРОПОЛИТА АНДРЕЯ ШЕПТИЦЬКОГО**

У статті проаналізовано погляди митрополита Андрія Шептицького на сімейно-родинне виховання.

Розглянуто низку суб'єктивних та об'єктивних чинників що впливають на виховання та розвиток дитини.

Доведено важливість авторитету та власного прикладу батьків у виховному процесі.

Підкреслено що основна роль у виховному процесі дитини відводиться матері. Обґрунтована важливість плекання у дітей високих ідеалів на основі християнських цінностей.

Аргументовано актуальність виховних ідей митрополита Андрія Шептицького в контексті сучасності.

**Ключові слова:** Шептицький; молодь; сім'я; виховання; моральні засади.

**Мета:** проаналізувати погляди митрополита Андрія Шептицького на сімейно-родинне виховання в історичній ретроспективі.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Дослідження особливостей виховання та розвитку дитини у сім'ї – вагома суспільна потреба. Саме родина є першоосновою розвитку дитини як особистості. На неї покладається відповідальність за здоров'я дитини, її фізичний, духовний та моральний розвиток. Обов'язок батьків також виховувати дитину в дусі поваги до прав та свобод інших людей, любові до

своїєї сім'ї та родини, свого народу, своєї Батьківщини, дати освіту та підготувати до життя. Велику увагу вихованню дитини у сім'ї приділяв також митрополит А. Шептицький. В своїх пастирських посланнях митрополит залишив для нас багато цінних порад та думок. Заглиблюючись у них з упевненістю можемо сказати, що педагогічні ідеї митрополита щодо сімейного виховання актуальні й сьогодні та корелюють із тими завданнями і викликами, що постають перед сучасним українським суспільством.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До проблеми дослідження поглядів митрополита Андрія на сімейне виховання зверталися багато сучасних науковців, зокрема Леся Васьків, Анатолій Вихрущ, Олег Кекош, Олег Огірко, Луїза Цюпа та ін.

Леся Васьків – дослідниця педагогічних поглядів митрополита Андрія, – доводить, що засадничу роль у вихованні підростаючого покоління митрополит Андрей Шептицький відводив сім'ї та родині. Саме родина, на його думку митрополита, є основним осердям християнського виховання [1, с. 5]. Олег Огірко, доходить висновку, що митрополит А. Шептицький у своїх педагогічних поглядах використовував принцип єдності педагогічних вимог школи, сім'ї,

Церкви, з пріоритетністю в цьому поєднанні сім'ї, оскільки найпершими вихователями молоді є її батьки [2].

На думку Луїзи Цюпи, повчання Митрополита Андрея про вплив сім'ї на формування особистості, особливо на її духовно-моральне формування, є актуальним і сьогодні, незважаючи на те, що за останнє десятиріччя українське сімейне виховання зазнало значних змін, деформацій і втрат. Це зумовлене не лише бездуховністю суспільства, жахливим натиском науково-технічного прогресу, псевдо гуманістичних течій, які руйнують інституцію сім'ї і спотворюють Божий задум [3, с. 257].

Ґрунтовний аналіз остатніх досліджень педагогічних поглядів Андрея Шептицького говорить про спорадичність деяких праць, а отже дає нам змогу стверджувати про актуальність нашої наукової розвідки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На протязі довгого періоду радянської окупації України постать митрополита Андрея Шептицького не тільки не досліджувалася, а всіляко очорнювалася. Митрополита часто називали ворогом та зрадником українського народу та фашистським колабораціоністом. Будь-які спроби виправдати митрополита, чи об'єктивно дослідити його спадщину були суворо заборонені. Тільки після здобуття державної незалежності з'явилася повноцінна можливість об'єктивного дослідження постаті митрополита Андрея та його ролі в як провідника українського народу, а також його реабілітації.

Митрополит Андрей мав великий вплив на життя та формування української нації. Тому аксіоматичним є взяти з його спадку та засвоїти усе те, що резонує з потребами сьогодення, зокрема в контексті виховання молоді, здатне кардинально зрушити національну самосвідомість, перебудувати склад нашої пам'яті.

Вельми важливими та цінними джерелом для нас є пастирські послання митрополита. Апостольський Екзарх українців Франції, Швейцарії та країн Бенілюксу Михаїл Гринчишин у передмові до пастирських послань Митрополита Андрея зробив влучне аналітичне узагальнення: «Послання Митрополита мають окрему силу та неначе натхнення згори. Вони просвічують і повчають. У них знаходимо те, що є його особистістю – притаманне йому. Вони віддзеркалюють його власну душу... Не раз думка його підноситься. Немов лет птаха, що з висоти бачить усе краще та ясніше, ніж із землі. У його посланнях знаходимо не лише здорову богословську думку, але також і глибокі філософічні рефлексії. Митрополит чудово бачив психологічні потреби народу.

Він на них указував і їх висвітлював. У посланнях бачимо його дари доброго вчителя та катехіта ...» [4].

Андрей Шептицький не писав якихось спеціальних праць чи трактатів з педагогіки, однак всі його листи, послання наповнені глибоким виховним змістом. Особливу увагу митрополит приділяв вихованню дітей у сім'ї. Родина це клітина державного суспільства, вважав митрополит. Важливим є також поважати кожную особистість та захищати її права. Але намагатись контролювати та втручатись у внутрішній «устрій суспільності родинної» не потрібно. Дбаючи про добробут української родини, доводив митрополит, влада укріплює силу власної держави. Там, де інституція родини починає занепадати, погано, але з упевненістю, держава починає свій крок до самознищення. Шептицький закликав: «Боронім родину перед злом, працюймо над тим, щоб оздоровити ті родини, які неправильно побудовані і неправильно розвиваються. Християнська родина – це школа християнського життя, але й школа суспільного, народного та всенародного життя» [5, с. 377].

Допомагати сім'ї виховувати дітей, має також держава, вважав митрополит. Однак в жодному випадку це не має іти в розріз батьківському вихованню. Обов'язком батьків є також знати те, чого навчають дитину у школі. А держава має слідувати, щоб батьки виконували свої виховні обов'язки [6, с. 455–457].

Взаємодія сім'ї та дитини, її вплив на неї є надзвичайно складним процесом. «Це вплив усієї атмосфери і мікроклімату сім'ї на формування особистості дитини. Можливість виховного впливу на дитину закладена в самій природі ставлення батьків до дітей, сутність якого полягає в розумній опіці, наданні свободи, усвідомленні відповідальності, спілкуванні старших з молодшими» [7, с. 27]. У посланні «Християнська родина», Андрей Шептицький наголошує: «Пам'ятайте й те, що Ваша хата є першою й найважливішою школою, у якій діти Ваші мають навчитися любити Бога й людей. А якою буде ця школа – такою буде, очевидно, і наука! І якою буде Ваша родина – таким буде й те виховання, яке подаватиме своїм дітям!» [8, с. 62].

Надзвичайно важливим в контексті виховання, на думку митрополита, є власний батьківський приклад та спільна діяльність. «Щоб той обов'язок виховання дітей як слід виконати, пам'ятайте на мою так часто повторювану раду: спільно молитися рано й увечір вголос, по змозі з Молитвослова. При вас і мала дитина, яка ще нічого не розуміє, привикне до молитви, вслухаю-

чись в слова Отче нашу і Символу віри. А кожне слово важливе, кожне слово є дверима до неба; воно підносить душу з болота матеріального життя і повсякденної злоби, біди й нужди до чогось вищого, святого, чистого, – до Бога, до того життя, що нам його дає Благодать Ісуса Христа» [9, с. 110]. Виховна праця матері, дбайлива опіка батька, приклад старших братів і сестер, добре допомагають дитині виробляти християнські чесноти, а отже добре виховувати, вважав митрополит [10, с. 213].

Становлення й розвиток особистості – це результат взаємозумовленого двостороннього процесу взаємодії людини із зовнішнім світом. Розпочинається виховання в сім'ї і вдосконалюється в процесі подальшої соціалізації. Окрім впливу сім'ї, на дитину прямо і опосередковано вагомо впливають ряд інших чинників, і результат цього впливу є різним. Андрей Шептицький, усвідомлював що виховання дітей, а є дуже непростою справою. «Виховання, резюмує митрополит – то річ не тільки незвичайно важна, але й незвичайно трудна... Труднощі ростуть в наших часах тому, бо родина не має на виховання дітей того впливу, який належить їй. Цей вплив відбирають їй навіть обставини життя, прилюдна школа і положення, в якому дуже часто діти є наче рослинками, пересадженими в інший ґрунт; вони виходять часто із середовища родини і мусять торувати собі самостійно дорогу життя [11, с. 515]. Важливо тут розуміти, що дитина «як та ненаписана картка паперу. Як довго вона не записана, можна на ній написати гарній добрі речі. Але можна написати і погані, гидкі. А коли картка паперу записана, то вже трудніше письмо на ній змінити і заступити погане письмо якимсь гарним і добрим. Так то душа малої дитини» [12, с. 81].

Аналізуючи чинники що впливають на виховання людини, митрополит дійшов висновку «що першу й найважливішу роль відіграє суґестія. Бо так треба назвати цілий вплив оточення на дитину, серед якого вона живе. На другому місці стоїть наука, яку дітям дають родичі й учителі та до якої сама доходить через читання. На третьому місці треба признати, що превеликий вплив на вироблення чоловіка має приклад і намова, що їх приймає від поодиноких людей. Той вплив можна би віднести до першого елементу – суґестії, – і треба признати, що на атмосферу оточення, серед якого чоловік зростає, складається часто приклад і намова людей... Що людина стає подібною до оточення, серед якого виховується, – це річ ясна ...» [11, с. 516].

Розуміючи потужний вплив різних факторів на виховання дитини, митрополит вважав, що відповіддю на це, має бути свідоме батьківство, любов та піклування про дітей. «Від першої хвилини, як тільки дитина приходить у цей світ, треба їй, як тій маленькій рослині, сонця й роси згори та доброї землі здолу. Сонцем дитини є любов батьків. Росою для дитини є ті перші науки й перші враження, які вона отримує, коли вперше розглянеться по світі. То перше слово неньки, перша наука батька, перший приклад батьків, який дитина зрозуміє» [13, с. 57].

Важливим в процесі виховання є також дотримання принципу природовідповідності. Ключовою метою, на думку митрополита, є такий розвиток дитини, щоб з неї стався «дорослий чоловік з розвиненими і старанно плеканими усіма способностями ума, волі й серця». В листі-посланні «Про виховання» (24 жовтня 1942) Андрей Шептицький, наводить кілька цікавих прикладів. Для когось життя, пише він, є ніщо інше як задоволення власних споживачьких потреб. Як наслідок, це часто прищеплюється власним дітям. Для інших людей, головною метою життя може бути, досягнення максимально гуманістичного «розвою», самореалізації. А відтак і дітей. А, для нас, пише А. Шептицький, «виховання прямує до вироблення всіх чеснот християнського життя. Для нас людина – це Божа дитина, яку треба виховати на вірного і доброго слугу, на доброго сина Всевишнього Бога, достойного, о скільки це можливе, до того достоїнства, що переходить найвищі думки самих небесних ангелів» [14, с. 231].

Надзвичайно важливим у вихованні дітей є також формування їх аксіологічного стрижня. Система цінностей – це досить точний показник духовного розвитку суспільства та соціального прогресу людства. Цінності становлять смисловий вимір людського буття людини, починаючи ввід осмислення соціальної норми та закінчуючи усвідомленням сенсу життя. Батьки є основними хранителями та носіями загальнолюдських і суспільних цінностей – духовності, культури, розуму. Саме їм відведена роль головної ланки в розвитку світобачення молоді та світорозуміння в контексті історичного минулого, сьогодення й майбутнього суспільства. Стратегічна ж мета – формування в молоді ціннісних орієнтирів, духовності та моралі, виховання їх свідомими громадянами та переконаними патріотами своєї держави. Плекання в молоді високих ідеалів в молоді, на думку А. Шептицького, є однією з найважливіших справ. «Виховання, яке даємо, повинно виробляти героїв, бодай так, щоб деякі з вихованих Церквою молодих стали великими християнами. Можна і треба плекати

різні великі ідеали: ідеал наукової праці, ідеал витривалої консеквентної та ідейної праці для родини й для народу. Але кожному з молодих безумовно треба ідеалу бути добрим, а то й великим християнином» [15, с. 34].

Часті звернення Митрополита до батьків і родичів, на думку Олега Огірка, в – «це бажання допомогти їм в вихованні дітей та у зміцненні сімейних стосунків. Андрей Шептицький, наголошуючи на важливості особистого прикладу, спонукав дорослих до самовдосконалення та саморозвитку [2, с. 213].

Ключову роль у вихованні дітей митрополит Андрей відводив матері. «Добра матір розуміє, що виховання дітей – велика і трудна річ і що треба добре працювати над дітьми. А передусім християнка знає, як то треба діти всіма способами стеречи від злого, а частою молитвою випрошувати ласку з неба, бо добрі діти – то дар із неба, і даром з неба є знати, як поступати з дітьми, як їх добре виховувати» [16, с. 390]. На думку Митрополита, українські матері є також носіями духовної спадщини, що забезпечують спадкоємність поколінь. «Ви, мудрі християнські Матері родин, ходіть у Христовій правді, зберігаючи святощі родинного життя, зберігаючи передання батьків для дітей і внуків. Нехай ваше життя і науки, які даєте чи донькам чи синам, будуть мудримй вказівками серед труднощів життя. Мудра мати може все досягнути у вихованні дітей. З її школи виходять герої, а як потреба – то й мученики» [17, с. 969].

Для Андрея Шептицького, розуміння матері – це найперше оберіг сім'ї, який дбає не тільки за дітей а й за чоловіка. «Мудра, а побожна господиня буде мати великий вплив на чоловіка і буде ему давати такий святий примір, що не раз уздержить его від гріха, а не раз допоможе і захопить до добрих діл. Поможє ему совісно і мудро сповняти обов'язки, які Бог на християнина наложив, а при тім добре виховає діти» [17, с. 390].

Але головною засадою міцної християнської сім'ї, є любов яка в ній панує. «Родина без любові – то так, як тіло без душі. Будуть муж і жена, але не буде між ними життя. Не знайдєся на цілім світі ворог, котрий би так кого міг скривдити, як взаємно можуть себе кривдити муж і жена, коли зв'язані в подружестві а без любові. І одному, і другому зле... Так, як невільник або той в'язень має руки і ноги сковані ланцюгами, так і в подружестві без любові муж для жєни, а жєна для мужа – тяжкою неволею» [18, с. 377].

Важливою та відповідальною в процесі виховання є також роль батька. «Отець родини перший за всіх відповідає перед Богом і перед людьми. Коли отець веде до

доброго, до Бога, коли присвічує добрим приміром і сповняє всі свої обов'язки совісно і по-Божому, зуміє все-таки повести родину, щоби і жєна і діти сповняли обов'язки, і при такій родині йому самому першому буде найліпше; буде чутиє щасливим, і при нім і жєна буде щаслива» [17, с. 390].

У своїх пастерських посланнях Андрей Шептицький також підкреслював важливу роль Церкви у допомозі батькам виховувати дітьє. Він наголошував що церква повинна «безнастанно пригадувати батькам їх обов'язки та різні сторінки їх праці супроти дітей. Та праця батьків і церкви безконечно важка, – писав митрополит, – вона вимагає довгих змагань, безлічі жертв, прикладу цілого життя, безнастанної дбайливості і чуйної уваги на всі прояви життя дитини. Заки дитина виростє на громадянина, свідомого усіх своїх обов'язків супроти Бога, ближніх і Батьківщини, заки з дитини зробитьє повнолітній, повноправний і повноумний чи повномудрий громадянин, треба безмірної праці» [19, с. 145–146].

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Дослідуючи пастерські послання митрополита Андрея робимо висновок, що традиційну українську родину розглядав як засадничий та найвпливовіший осередок формування духовно-моральних та національних цінностей, патріотизму, місце прищеплення здорових норм і навичок поведінки, пошани рідної мови, народних звичаїв і традицій.

Виховання в родині повинно базуватись на християнських цінностях, принципах гуманізму, природовідповідності, всебічного розвитку, удосконалення моральних якостей і способу життя тощо. Світоглядні ідеї митрополита Андрея, зокрема щодо виховання в сім'ї, є актуальними для сьогодення та є співзвучними з тими завданнями, які стоять перед сучасним українським суспільством. Перспективним подальшими дослідженням вважаємо цілісне переосмислення та концептуалізацію поглядів митрополита Андрея Шептицького на виховання та становлення молоді.

#### Список бібліографічних посилань

1. Васьків А. Засади сімейно-родинного виховання у спадщині митрополита Андрея Шептицького. *Вклад Андрея Шептицького в розвиток духовної спадщини українського народу*: збірник тез науково-практичної конференції, присвяченій 150-річчю від дня народження громадського і релігійного діяча Андрея Шептицького / Упор.: Г. Сохань, Т. Козак. Львів, 2014. С. 5–6.
2. Огірко О. Духовно-моральне виховання молоді в спадщині Андрея Шептицького. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки», 2020. Вип. 12. С. 198–218.*
3. Цюпа Л. Основні принципи процесу християнського виховання у світлі вчення митрополита Андрея Шептицького. *Науковий вісник Мелітопольсь-*



- кого державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, 2016. № 2. С. 254–259.
- Гринчишин М. Введення в книгу. Шептицький Андрей. Пастирські послання 1899–1914 рр. (Т. 1, с. VII–XI). Львів: Артос, 2007. 1014 с.
  - Шептицький А. Побаження, поміщені у «Львівських Вістях» (Львів, 21 квітня 1943) / Письма-послання митрополита Андрея Шептицького, ЧСВВ. З часів німецької окупації. Йорктон: Голос Спасителя, 1969. 454 с.
  - Шептицький А. Декрет митрополита Андрея: Четверта заповідь Божа. Права родини і Церкви до школи та правила до декрету / Шептицький А. Пастирські послання 1939–1944. Львів: Артос-Медіа, 2010. Том III. С. 455–461.
  - Беленька Г.В., Богиніч О.Л., Машовець М.А. Здоров'я дитини – від родини. Київ: СПД Богданова А.М., 2006. 220 с
  - Шептицький А. Пастирське послання Єпископа Андрея до духовенства та вірних Станіславівської єпархії: Християнська родина / Шептицький А. Пастирські послання 1899–1914. Львів: Артос-Медіа, 2007. Том I. С. 53–71.
  - Шептицький А. Твори (морально-пасторальні). Рим, 1983. 110 с.
  - Митрополит Андрей Шептицький. Вибране: 365 днів з Великим Митрополитом. Роздуми щодень. Вид. друге. Жовква: Місіонер, 2014. 568 с.
  - Шептицький А. Декрет митрополита Андрея: Про виховання та правила до декрету Про виховання молоді / Шептицький А. Пастирські послання 1939–1944. Львів: Артос-Медіа, 2010. Том III. С. 514–540.
  - Шептицький А. Християнська школа для української молоді / Шептицький А. Твори (морально-пасторальні). Рим, 1983. С. 81–82.
  - Твори митрополита Андрея Шептицького. Пастирські послання до духовенства й вірних Станіславівської Єпархії (1899–1904). Львів: [б.в.], 1935. 252 с.
  - Шептицький А. Про виховання (24 жовтня 1942) / Письма-послання митрополита Андрея Шептицького, ЧСВВ. З часів німецької окупації. Йорктон: Голос Спасителя. 1969. С. 231–253.
  - Катрій Ю. Перлини Східних Отців / збір. о. Ю. Катрій. Львів: Місіонер, 2006. 339 с.
  - Праця Митрополита Андрея «Божа сійба» / Шептицький А. Пастирські послання. Львів: Артос-Медіа, 2013. Том IV. С. 341–417.
  - Проповідь Митрополита Андрея на Різдво Христове / Шептицький А. Пастирські послання. Львів: Артос-Медіа, 2013. Том IV. С. 967–970.
  - Пастирське послання Митрополита Андрея О супружестві і родині / Шептицький А. Пастирські послання. Львів: Артос-Медіа, 2007. Том I. С. 366–390.
  - Пастирське послання Митрополита Андрея до духовенства та народу *Наша Державність* («Ідеалом нашого національного життя») і Розпорядження Митрополічного Ординаріату *Тиждень З'єднання Церков* / Шептицький А. Пастирські послання. Львів: Артос-Медіа, 2010. Том III. С. 131–159.
  - Шептицький А. Декрет митрополита Андрея: Про виховання та правила до декрету Про виховання молоді / Шептицький А. Пастирські послання 1939–1944. Львів: Артос-Медіа, 2010. Том III. С. 514–540.
- ### References
- Vaskiv, L. (2014). Principles of family education in the legacy of Metropolitan Andrey Sheptytskyi. *Andrei Sheptytskyi's contribution to the development of the spiritual heritage of the Ukrainian people: a collection of theses of the scientific and practical conference dedicated to the 150th anniversary of the birth of public and religious figure Andrei Sheptytskyi* In H. Sokhan, T. Kozak (Eds.). Lviv. (PP. 5–6) [in Ukr.].
  - Oghirko, O. (2020). Spiritual and moral education of youth in the legacy of Andrey Sheptytskyi. *Bulletin of postgraduate education. Series "Pedagogical Sciences"*, 12: 198–218 [in Ukr.].
  - Tsyupa, L. (2016). The main principles of the process of Christian education in the light of the teachings of Metropolitan Andrey Sheptytskyi. *Scientific Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2: 254–259 [in Ukr.].
  - Grynchysyn, M. (2007). Introduction to the book. Andrey Sheptytskyi. Pastoral messages of 1899–1914 (Vol. 1, PP. VII–XI). Lviv: Artos-Media. 1014 p. [in Ukr.].
  - Sheptytskyi, A. (1969). Wishes published in "Lviv News" (Lviv, April 21, 1943). In Letters-messages of Metropolitan Andrey Sheptytskyi, OSBM. Since the German occupation. Yorkton: Voice of the Savior. 454 p. [in Ukr.].
  - Sheptytskyi, A. (2010). Decree of Metropolitan Andrey: The Fourth Commandment of God. The rights of the family and the Church to the school and the rules to the decree. In Sheptytskyi, A. Pastoral Epistles 1939–1944. Lviv: Artos-Media. Vol. III: 455–461 [in Ukr.].
  - Belenka, H.V., Bohinich, O.L., Mashovets, M.A. (2006). A child's health comes from the family. Kyiv: SEA Bohdanova A.M. 220 p. [in Ukr.].
  - Sheptytskyi, A. (2007). Bishop Andrey's pastoral message to the clergy and faithful of the Stanislaviv Diocese: The Christian Family. In Sheptytskyi, A. Pastoral Epistles 1899–1914. Lviv: Artos-Media. Vol. I: 53–71 [in Ukr.].
  - Sheptytskyi, A. (1983). Works (moral and pastoral). Rome. 110 p. [in Ukr.].
  - Metropolitan Andrey Sheptytskyi (2014). Selected: 365 days with the Great Metropolitan. Reflect every day. Kind. the second Zhovkva: Missionary. 568 p. [in Ukr.].
  - Sheptytskyi, A. (2010). Decree of Metropolitan Andrey: On education and rules to the decree On education of youth. In Sheptytskyi, A. Pastoral Epistles 1939–1944. Lviv: Artos-Media. Vol. III: 514–540 [in Ukr.].
  - Sheptytskyi, A. (1983). Christian school for Ukrainian youth. In Sheptytskyi, A. Works (moral and pastoral). Rome. (PP. 81–82) [in Ukr.].
  - Works of Metropolitan Andrey Sheptytskyi (1935). Pastoral messages to the clergy and faithful of the Stanislaviv Diocese (1899–1904). Lviv: [no pub.]. 252 p. [in Ukr.].
  - Sheptytskyi, A. (1969). About education (October 24, 1942). In Letters of Metropolitan Andrey Sheptytskyi, OSBM. Since the German occupation. Yorkton: Voice of the Savior. (PP. 231–253) [in Ukr.].
  - Katrii, Yu. (2006). Pearls of the Eastern Fathers. In f. Yu. Katrii (collect.). Lviv: Missioner. 339 p.
  - The work of Metropolitan Andrey "God's sowing" (2013). In Sheptytskyi, A. Pastoral Epistles. Lviv: Artos-Media. Vol. IV: 341–417 [in Ukr.].
  - Sermon of Metropolitan Andrey on Christmas (2013). In Sheptytskyi, A. Pastoral Epistles. Lviv: Artos-Media. Vol. IV: 967–970 [in Ukr.].
  - Pastoral Message of Metropolitan Andrey "On Marriage and Family" (2007). In Sheptytskyi, A. Pastoral Epistles. Lviv: Artos-Media. Vol. I: 366–390 [in Ukr.].
  - Pastoral message of Metropolitan Andrey to the clergy and people (2010). *Our Statehood* ("The ideal of our national life") and the Ordinance of the Metropolitan Ordinatee *Week of the Union of Churches*. In Sheptytskyi, A. Pastoral Epistles. Lviv: Artos-Media. Vol. III: 131–159 [in Ukr.].
  - Sheptytskyi, A. (2010). Decree of Metropolitan Andrey: On education and rules to the decree On education of youth. In Sheptytskyi, A. Pastoral messages 1939–1944. Lviv: Artos-Media. Vol. III: 514–540 [in Ukr.].

**MATKOVSKYI Mykhailo**

PhD in Pedagogy, assistant of the department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education,  
Ivan Franko National University of Lviv

**KALAGURKA Khrystyna**

PhD in Pedagogy, assistant of the department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education,  
Ivan Franko National University of Lviv

**ROLE OF THE FAMILY IN YOUTH EDUCATION IN VIEWS  
OF METROPOLITAN ANDREI SHEPTYTSKY**

**Summary.** Introduction. The study of the peculiarities of the child's upbringing and development in the family has a significant social need. It is the family that is the primary basis for the development of a child as an individual. It is responsible for the child's health, physical, spiritual, and moral development.

Metropolitan Andrey Sheptytsky also paid great attention to the upbringing of the child in the family. In his pastoral messages, the Metropolitan left us many valuable advice and thoughts on family education, which are still relevant today and correlate with the tasks and challenges facing modern Ukrainian society.

The purpose of the study is to analyze Metropolitan Andrey Sheptytsky's views on family education in historical retrospect.

Results. Andrey Sheptytsky did not write any special works or treatises on pedagogy, but all his letters and messages are filled with deep educational content. The metropolitan paid special attention to the upbringing of children in the family. The metropolitan considered the family to be the cell of state society. Taking care of the well-being of the Ukrainian family, the government thereby strengthens the power of its own state.

The interaction between the family and the child, its influence on the child is an extremely complex process. In the metropolitan's opinion, parental example and joint activities are extremely important in the context of education. In addition to the influence of the family, several other factors strongly influence the child directly and indirectly, and the result of this influence is different. The answer to this, the metropolitan believed, should be conscious parenthood, love, and care for children. "From the first minute, as soon as a child comes into this world, he/she, like that little plant, needs the sun and dew from above and good earth from below. The sun of a child is the love of parents. The dew for a child is the first knowledge and the first impressions the child receives when he/she looks around the world for the first time. It is the first word of the mother, the first science of the father, the first example of the parents that the child will understand".

The formation of their axiological core is also important in raising children. Parents are the main keepers and bearers of universal and social values - spirituality, culture, mind. It is they who are assigned the role of the main link in the development of the worldview of young people and world understanding in the context of the historical past, present and future of society. The strategic goal is the formation of value orientations, spirituality and morality in young people, their education as conscious citizens and convinced patriots of their country. According to A. Sheptytsky, fostering high ideals in young people is one of the most important things.

Metropolitan Andrei assigned the key role in raising children to mothers. And the main basis of a strong Christian family, according to his conviction, is the love that reigns in it.


Originality of the obtained data consists in rethinking the views of Metropolitan Andrey Sheptytsky on family education in historical retrospect.


Conclusion. Studying the pastoral messages of Metropolitan Andrey, we conclude that he considered the traditional Ukrainian family as the fundamental and most influential center for the formation of spiritual-moral and national values, patriotism, a place for instilling healthy norms and skills of behaviour, respect for the native language, folk customs, and traditions.

Education in the family should be based on Christian values, principles of humanism, conformity to nature, comprehensive development, improvement of moral qualities and lifestyle, etc. The worldview ideas of Metropolitan Andrey, regarding upbringing in the family, are relevant for today and are consistent with the tasks facing modern Ukrainian society. We consider a holistic rethinking and conceptualization of Metropolitan Andrey Sheptytsky's views on the education and formation of youth to be a prospective further study.

**Keywords:** Sheptytskyi; youth; family; upbringing; moral principles.

Одержано редакцією 07.08.2023  
Прийнято до публікації 22.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-106-115>

 <https://orcid.org/0009-0003-7440-7567>

**ДАНІК Надія Андріївна**

викладачка катедри загального мовознавства і слов'янських мов,  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка  
e-mail: nadiidanik@ukr.net

УДК 37.02(438)(091)"1900/1939"(045)

**МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ДИДАКТИЧНІЙ ДУМЦІ ПОЛЬЩІ (1900 – 1939 РР.)**

Аналізується внесок видатних педагогів Галичини у розвиток дидактики та методології. У їхніх дослідженнях висвітлені питання появи підручників з дидактики, підготовки вчителів, методів навчання та виховання, а також важливість індивідуального розвитку учнів та педагогічної взаємодії. Кожен з них надав цінні практичні поради та теоретичні основи для розвитку ефективних методів навчання та виховання, підкреслюючи важливість адаптації форм навчання до конкретного контексту та

целей освіти. Усі ці дослідження та підходи свідчать про важливість постійного вдосконалення методів навчання для покращення якості освіти.

Підкреслено важливість дослідження та вдосконалення методів навчання для забезпечення якісної освіти і розвитку особистості студента. Внесок польських педагогів Галичини в цю галузь залишається актуальним і в сучасний період.

**Ключові слова:** педагоги Галичини; дидактика; методи навчання; філософія.

**Постановка проблеми.** Наукова спадщина педагогів Галичини у галузі дидактики та методики навчання має значний внесок у педагогічну науку та практику. Проте, не зважаючи на актуальність їхніх досліджень, існує деяка необхідність у більш глибокому та системному аналізі їхніх теоретичних підходів та практичних рекомендацій, зокрема в контексті сучасних освітніх та педагогічних викликів. Однією з ключових проблем є потреба у більш докладному розгляді методів навчання та виховання, які розробляли та рекомендували польські педагоги Галичини. Це включає вивчення їхніх підходів до формування цінностей, розвитку критичного мислення учнів, індивідуалізації навчання, співпраці між вчителями та учнями, та розвитку особистості через освіту.

**Метою цієї статті** є системний аналіз та узагальнення педагогічної спадщини Владислава Шулякевича, Мечислава Барановського, Шимона Матусяка, Антонія Даниша, Яна Казимира Крулінського, Казимира Сосницького, Богдана Наврочинського та Генріка Ровіда. Визначити актуальні аспекти їхньої роботи, які можуть бути корисними для сучасної освіти, і розгляд можливостей адаптації їхніх методів до поточних вимог освітнього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** У розвитку освітніх систем ключову роль відіграють методи навчання, що визначають ефективність та результативність навчального процесу. Одним із центральних аспектів дидактики є вивчення та аналіз методології навчання в різних країнах. У цьому контексті, важливим є розгляд методів навчання в дидактичній думці Польщі. Польська система освіти відзначається власними особливостями та підходами до навчального процесу. Дослідження методів навчання у контексті польської дидактичної традиції має важливе значення для розуміння та аналізу ефективних педагогічних практик.

Мечислав Барановський вніс значний внесок у розвиток педагогічної думки Галичини, особливо в підготовці вчителів та методології навчання. Він активно досліджував питання виховання, методи, та форми навчання, а також особистісний розвиток учителів. Педагог підкреслював важливий вплив учителя на учня, вказуючи на необхідність догляду та гармонійного розвитку духовних та фізичних сил дитини у процесі виховання. Він також наголошував на важливості знання та вміння вчителя використовувати виховні засоби. Книга Мечислава Барановського «Дидактика доповнена «принципами логіки» ...», видана

1909 року [1], була спрямована до вчителів семінарій і мала великий вплив на освітній простір того часу. Вона включала широкий спектр тем, від мети навчання до способів навчання та обов'язків вчителів.

Ця книга була доступною та лаконічною, надаючи вчителям необхідні знання та методи. Важливими аспектами книги були питання дидактики та логіки, які визначали способи навчання та важливість психології. Також були висвітлені вимоги до визначення понять, які мали бути лаконічними та без тавтології. Барановський залишив помітний слід у педагогіці Галичини, зосереджуючи увагу на важливості вчителя та якості навчання у процесі виховання дітей. Також виділив важливі аспекти методів навчання, зазначаючи, що метод навчання – це спосіб, яким вчитель надає інформаційний матеріал молоді для його засвоєння. Барановський вважав, що навчання в гімназіях має ґрунтуватися на простих методах, що поступово переходять у більш складні. Автор поділив методи навчання на три типи: виклад, запитання і діалог. Кожен з цих типів має свої структурні елементи і форми реалізації.

Наприклад, виклад може бути монологічним, катехетичним, або акроаматичним, і так далі. Важливим аспектом є підкреслення розвитку самостійності та зацікавленості учнів у процесі навчання. Автор також зазначає важливість використання наочності, різних видів завдань, і навіть навчання за допомогою таблиць і самостійного навчання [1].

Методи діалогу розділено на сократичний (розмова між вчителем і учнем) і парламентарний (розмова з групою учнів). Кожен метод оцінюється за розвиток самостійності та зацікавленості. Автор також висвітлює різні аспекти методів, включаючи навчання напам'ять, взаємне навчання, групові форми і використання наочності. Важливою є індивідуальна підготовка та гармонійний розвиток учня. Барановський також зазначає, що помилки учителя в навчанні можуть виникнути через недостатню обізнаність із методичними засадами, ігнорування цих засад або брак досвіду. Важливо підтримувати гармонію між формальним і матеріальним навчанням та враховувати індивідуальні особливості учня [2].

Книга Шимона Матусяка з 1910 року відзначається використанням робіт польських і німецьких авторів, а також згадує український журнал «Учитель» і книгу «Методика навчання в народній школі» (1900 р., Чернівці). Ш. Матусяк наголошує на значенні основ логіки і педагогіки, вивча-

ючи праці багатьох авторів. Він підкреслює важливість антропології та розвитку тіла, душі і моральних цінностей у вихованні. Дидактика відокремлюється як окрема наука, а особливості учня, його вікові особливості, темперамент, індивідуальні характеристики досліджуються детально. Матусяк наголошує на важливості пізнання, почуття та мотивації учня.

Методи навчання обговорюються в контексті використання наочності, запитань для розуміння суті матеріалу, а також розвитку уваги та самостійності. Поетичні тексти та пісні використовуються як важливий елемент словесних методів навчання. Матусяк також досліджує пам'ять, різні аспекти форм навчання та їх вплив на досягнення освітніх цілей. Він підкреслює важливість вибору правильних методів для досягнення бажаних результатів та поєднання нових знань зі старими. Книга Матусяка також акцентує на важливості логіки як науки про засади мислення. Педагог починає з аналізу понять і досліджує їх види, взаємодію та вимоги до дефініцій. Мислення, судження, і висновки розглядаються в контексті індукції та дедукції. Ця книга залишає актуальними принципи навчання та методики, наголошуючи на важливості розвитку учнів і використанні наочності в навчанні.

В книзі Шимона Матусяка виділяється «інтелектуальне» почуття, яке виникає під час пізнання правди через обдумані запитання до учнів. Розглядаються індивідуальні та групові форми навчання. Матусяк підкреслює значення засад виховання, яке має бути різнобічним і відповідати рівню цивілізації. Важлива роль гри, прикладів для наслідування, звичок, нагород і покарань. Він рекомендує враховувати гімназії, реальні школи, і вчительські семінарії, надаючи їм статус середніх шкіл [3]. Матусяк об'єднує педагогіку, логіку і психологію, аналізуючи проблеми навчання. Він розглядає «генетичний» підхід, концентричний підхід, аналіз і синтез, індукцію та дедукцію в методиках навчання. Дидактика розглядається як спосіб, з уваги на засади навчання і формулювання питань: хто, де і як повинен вчити. Розділення навчання на лекційну, питальну та діалогічну форми навчання базується на історичних коренях методів передачі інформації, а також походження понять з грецької мови. У книзі Шимона Матусяка висвітлюються інші форми навчання, такі як мнемонічна форма, «таблична» форма, белл-ланкастерська система, «гучна» та «тиха» форми навчання, і автодидактична форма. Матусяк досліджує їх вплив на процес освіти та наголошує на важливості правильного вибору форм на-

вчання в залежності від цілей та контексту навчального процесу. Він розглядає різні аспекти взаємодії між вчителем та учнями.

Автор далі детально розглядає різні форми навчання та їх застосування: форма викладання – спосіб передачі знань, де вчитель виступає джерелом інформації, а учні приймають цю інформацію. Вона може включати пояснення, роз'яснення, оповіді, описи та вірші. виправлення помилок – важливий аспект навчання, оскільки допомагає корегувати та покращувати навчальні досягнення учнів. Пояснення – спосіб передачі інформації, який може бути мовним або візуальним. Оповідання – важлива форма передачі інформації, особливо на початковому рівні освіти. Вірші – додаткові записи для вивчення складних предметів. Автор наголошує на важливості точності, доступності, зрозумілості та лаконічності у навчанні. Він також розглядає принципи демонстрації матеріалу, включаючи важливість наявності відповідного набору навчальних засобів. Далі автор акцентує увагу на важливості стислих пояснень, оповідей, описів та віршів, розглядаючи їх роль на різних рівнях навчання та наголошуючи на необхідності розділення довгих оповідань на частини та ставлення питань до кожної з них для полегшення розуміння матеріалу. Також висвітлено важливість повторення в навчанні для закріплення засвоєних понять та розвитку стійкості уявлень в пам'яті. Автор наголошує на ролі вчителів у здійсненні повторення через обрані питання та їх ретельний вибір. Наслідую акцент на культурі запитань у навчальному процесі, зокрема на вимогах щодо лаконічності, однозначності, точності, зрозумілості та відповідності мовленнєвим нормам і педагогічним цілям [3].

Антоній Даниш, польський учений і педагог (1853–1902), по закінченні університету працював в польських гімназіях, а потім став викладачем Львівського університету. Він розглядав педагогіку як практичну діяльність і викладав дидактику та історію польського шкільництва. Даниш наголошував на послідовному впорядкуванні наукових предметів та їх послідовному доповненні один одного для кращого засвоєння знань. Він також підтримував принцип розвитку науки від відомого до невідомого, що передбачало наявність підґрунтя з вже вивчених знань перед вивченням нового матеріалу. Даниш вважав, що дидактика повинна допомагати створити логічні зв'язки між знаннями, щоб уникнути хаосу в уявленнях учнів і полегшити їм розуміння та запам'ятовування матеріалу [4].

Ці принципи робили навчання ефективним і сприяли кращому розвитку учнівських знань та розумінню вивченого матеріалу. У навчанні важливий вибір дидактичних методів, які повинні бути адаптованими до потреб учнів та спрямованими на ефективне засвоєння матеріалу. Методи можуть бути аналітичними або синтетичними, і обидва вони мають свою ефективність залежно від контексту. Також важливо забезпечувати послідовність та логічність знань для кращого їх засвоєння та розуміння. Індивідуальний підхід до учнів, створення сприятливого психологічного клімату та застосування методів апперцепції та систематизації допомагають у досягненні цього. Також слід враховувати, що не кожне діяння, що видавалося б методом, є таким насправді. Методи повинні бути обумовлені метою та спрямовані на ефективне навчання, а не відбуватися механічно чи обумовлюватися стилем викладача. Навчальні методи повинні бути гнучкими та адаптованими до потреб учнів на різних рівнях. Досвідчений вчитель може ефективно комбінувати методи, забезпечуючи якісний навчальний процес.

А. Даниш розглядає поняття «метода» та «форма навчання», виділяючи чотири основні форми: акроаматичну (лекція), дейктичну (показ), евристичну (самостійне здобуття знань) і діалогічну (питання та відповіді). Ці форми можуть поєднуватися для досягнення кращих результатів. Важливо забезпечувати відповідність між навчальним матеріалом та здатністю до його застосування. Також автор розглядає три типи навчання: пояснювальне, розширююче та інтегруюче, де акцент робиться на якості знань, що передаються учням. Навчання має забезпечувати можливість застосовувати отримані знання на практиці [4].

Дослідники, такі як Луціян Зажецький (1873–1925), працювали в Галичині і в інших місцях, а їхні праці друкувалися з назвою «Львів – Варшава». Новації у педагогіці почали здобувати популярність на початку ХХ століття, не зважаючи на обмеження освітньої політики Відня.

У книзі «Загальна дидактика або виховання характеру через навчання» (1920) педагог Л. Зажецький розглядає методи навчання та їхній вплив на освіту. Він наголошує на різноманітності методів та важливості збалансованого підходу. Зазначає, що більшість книжкових знань забувається після навчання, і читання є ефективнішим при підготовці до іспитів. Автор підкреслює необхідність розвитку творчості та активних методів, таких як лабораторні вправи, для поліпшення засвоєння матері-

алу та розвитку творчого мислення. Особлива увага приділяється катехетичному методу, який застосовується в навчанні предметів з догматичним характером та сприяє активному участю учнів у діалозі з учителем. Акроаматичні методи, такі як опис та розповідь, розглядаються як важливі для початкового навчання. Автор закликає до розуміння, що не існує єдиного методу навчання, і наголошує на важливості адаптації методів до конкретних ситуацій та потреб учнів. Навчання завжди залишається складною та індивідуальною справою [5].

Ян Казимир Крулінський (1874–1938) – самоучка, педагог зі строкатою кар'єрою. Після педагогічної семінарії та вивчення філософії у Львівському університеті він став вчителем і письменником. Його праці та підручники отримали високу оцінку. Він досліджував історію, граматику польської мови, дидактику та літературу для дітей. У своїй книзі «Педагогіка і дидактика разом із загальними засадами логіки» (1922), Крулінський розглядає педагогіку як науку про виховання та методи навчання. Він наголошує на єдності педагогіки з етикою, фізичним розвитком, та розумовою діяльністю. Автор детально розглядає інтелектуальне виховання та засади логіки, включаючи сутність понять та правила мислення. Крулінський також описує методи виховання та методи навчання, включаючи акроаматичний, евристичний, дейктичний, та дидактичний методи. Автор акцентує на важливості адаптації методів до конкретних ситуацій та індивідуальних особливостей учнів. Також, він обговорює дидактичні запитання та проблему творчості учнів. Усі ці аспекти відображають важливість глибокого розуміння педагогічних методів та їхнього впливу на навчання та виховання учнів [6].

Казимир Сосницький (1883–1976) був видатним польським педагогом і філософом, який вивчав філософію, фізику та математику в Львівському університеті та Парижі. Він працював як педагог та вчений, викладаючи математику, фізику, філософію та вивчаючи проблеми освіти. У своїй книзі «Нарис дидактики: підручник для вчительських семінарій та вчителів» [7] Сосницький описує різні підходи вчителів до навчання. Він наголошує на можливості проводити одночасне навчання всього класу або фокусуватися на окремих учнях, таких як обдаровані. Сосницький розглядає метод навчання як «систематично використовувати способи роботи, включаючи різні дії вчителя та учнів, які повинні призвести до розуміння та опанування нового матеріалу та отримання принаймні базових

вмінь, пов'язаних зі змістом» [7]. У навчанні існують різні методики, включаючи масові та індивідуальні підходи. Масовий метод може бути ефективним для передачі інформації всьому класу, але вимагає уваги до різних потреб учнів. Індивідуальний підхід дозволяє краще засвоювати матеріал і розвивати творче мислення, але потребує більше часу та зусиль вчителя. Обидва підходи мають свої переваги і можуть бути використані в залежності від ситуації. Важливо враховувати потреби та можливості класу. Учитель відіграє ключову роль у виборі відповідного методу та контролі за навчанням учнів, дозволяючи їм активно займатися процесом навчання [8].

Казимир Сосницький та Ш. Матусяк підтримували евристичний метод навчання, який сприяв самостійності учнів і мав численні позитивні аспекти. Використання цього методу вимагало більше часу, але запобігало перевантаженню знаннями. Це сприяло активному навчанню, розвитку терплячості та стійкості, підсилювало потребу в контролі над власним мисленням і діями.

Окрім евристичного методу, Сосницький також розглядав інші методи навчання, такі як лекції, розповіді та письмові завдання. У загальноосвітніх школах він вважав, що лекції рідко використовувалися через вимоги до учнів, такі як концентрація уваги та розвинута пам'ять. Крім того, педагоги Галичини активно вивчали психологічні аспекти навчання, такі як нервова система, пам'ять, увага, мислення і емоції. Вони також звертали увагу на психічні захворювання та методи діагностики інтелекту.

Казимир Твардовський – впливовий філософ і педагог, підкреслював важливість критичного мислення і пропедевтики філософії. Його метод включав об'єднання логіки та психології в навчанні. Вплинув на львівсько-варшавську філософську школу, а його дидактичний талант і лекції викликали захоплення, наголошував на важливості педагогічного впливу викладання [9; 10].

Богдан Наврочинський (1882–1974), польський педагог і вчений, був учнем Казимира Твардовського і лишив після себе важливий внесок у польську педагогіку. Він був професором у Познанському та Варшавському університетах, а також членом Польської академії наук. Під час нацистської окупації був організатором таємної університетської освіти. Зосереджував свою роботу на дидактиці, структурі освіти та порівняльній педагогіці. Працював як учитель у приватних гімназіях і під час цього періоду був активним членом Поль-

ського Наукового Союзу Вчителів. Після 1925 року перейшов на університетський рівень і прийняв кафедру педагогіки. Він ретельно готувався до лекцій та наголошував на їх науковому та громадянському значенні. Також керував Комісією державних іспитів для вчителів середніх шкіл і працював над зменшенням розбіжностей між польською та зарубіжною педагогікою.

Б. Наврочинський висвітлював свої погляди на дидактику у своїй роботі «Засади навчання» [11], де аналізував та описував різні принципи навчання. Перший метод – акроаматичний. Вчитель надає учням інформацію через бесіду, іноді лекцію, але важливо питання: чи це не перебільшена кількість вчительської монології? Вчителі також можуть підтримувати учнів у пошуку інформації, наприклад, використовуючи словники чи енциклопедії. Наступний метод – евристичний. Обидва методи (подання і пошук) повинні сприяти формуванню учнівської духовної структури на основі різноманітних цінностей. Евристика підтримує активний підхід учнів до вивчення явищ і цінностей, що формує їх власну духовну конструкцію. Обидва методи – подача і пошук, важливі для навчання. Акроаматичний метод слід використовувати обережно, оскільки надмірна лекція може призвести до низької уваги учнів. Метод пошуку вимагає активної учнівської позиції і зацікавленості учнів. Важливо підкреслити, що обидва методи повинні взаємодіяти без переваги одного над іншим. Далі, метод еротематичний, який включає запитання вчителя та відповіді учнів, а також може включати групові обговорення. Незвичайним є те, що і учні можуть ставити питання і обмінюватися точками зору. Також важливо розглянути метод проєктів. Наприклад, у четвертому класі темою дослідження була «Відправка посилок поштою». Учні, маючи певні навички читання, письма, арифметики та вимірювання, досліджували процес відправки поштових посилок, що було актуальним для них. Цей метод сприяє практичному навчанню та розвитку навичок дослідження. Ще один проєкт стосувався знищення мух у місті та об'єднав навчання природознавства, географії і мови. Учні підготувалися, вивчили інформацію про мух та їх шкідливість. Вони організували тиждень санітарії, включаючи розповсюдження добрив та вивчення гігієнічних умов. Ця робота відкрила їм місто та розвинула навички дослідження.

Ці проєкти використовували практичні завдання для навчання і розвивали громадянську активність та моральні цінності учнів. Такий метод проєктів вимагає практичних дій, сприяючи активному навчан-

ню та підвищуючи зацікавленість учнів у навчанні [10].

Одне з чільних місць у ХХ ст. займає педагогічна система Г. Ровіда, в якій видатний педагог запропонував новаторське вирішення низки проблем: творча школа, педагогічна компаративістика, педагогічна психологія, соціологія виховання, компаративістика, педевтологія. Уперше в центрі уваги педагогічних досліджень постає особистість учня, його мрії, прагнення, мотиви [12].

Освітньо-педагогічна діяльність Генріка Ровіда була спрямована на реформування системи освіти, підготовку нових педагогічних кадрів, а також на розвиток та поширення ідей «творчої школи». Він був прихильником реформаторського руху, відомого як «Нове виховання». Його послідовники вважали, що у традиційній школі існує застаріла система навчання та виховання, яка формує недостатньо самостійних громадян. Посилався на погляди Яна Владислава Давида. Він вважав, що пасивний і механічний учитель, який безпринципно виконує накази, не може сприяти розвитку демократичної практики в школі. Згідно з поглядами Ровіда та інших представників цієї нової моделі виховання, школа повинна сприяти зростанню, розвитку та прогресу молодого покоління. Він докладав зусиль до поширення ідей патріотизму у вихованні. Завдяки численним закордонним поїздкам він розповсюджував серед польських педагогів інноваційні думки і погляди західних педагогів, які глибоко аналізував і оцінював, впроваджуючи їх на польській землі.

Творчий доробок Г. Ровіда як автора педагогічних праць налічує понад 120 статей та 12 книг. До найбільш відомих належать «Творча школа» (1926), «Дальтонська система в загальноосвітній школі» (1927), «Педагогічна психологія» (1928), «Нова організація вчительських студій в Польщі та за кордоном» (1931), «Основи та принципи виховання» (1946) [13–17].

Педагогічна думка та освітня концепція Генріка Ровіда акцентуються на ідеях співпраці, солідарності, вільної та творчої праці, заснованої на духовному зусиллі. Це призводить не лише до вдосконалення програми та методів традиційної школи, але також до зміни її духу та перетворення «на творчу працю учня» шляхом особистого і колективного розв'язання проблем та активного осмислення матеріальної, культурної та духовної реальності.

Він розробив концепцію дидактично-виховної системи, відомої як «творча школа», що ґрунтується на таких засадах:

- нова навчальна програма, в якій матеріал цікавий для дитини,
- збагачені методи навчання та виховання, які повною мірою активізують учня,
- робота, що використовує класно-урочну систему (семикласна структура, класи з тридцятьма учнями розділені на групи),
- нова концепція класу як творчої майстерні,
- розвиток ідей співпраці та солідарності, налаштування дітей на самостійну роботу (замість підручників використовувалися первинні джерела, що спонукало до самостійної інтерпретації),
- нова роль вчителя, який любить дитину та дбає про її гармонійний розвиток [13; 18].

Найбільшою заслугою Г. Ровіда стала створена ним самобутня концепція школи, що отримала назву «творча школа». Вона підтримувала ідею співробітництва та солідарності, а також самоврядування в середовищі вихованців, тобто виховання особистості, здатної до створення нових цінностей. На відміну від традиційної школи, у якій на першому плані завжди був учитель, котрий подавав учням готові завдання, у «творчій школі» першочергове місце належить дитині, яка працює й самостійно здобуває знання. Центром роботи був навчальний план і його дотримання. Головне завдання школи – формування самостійних, соціально активних, творчих особистостей, а суть її – самостійна фізична та розумова праця, до якої потрібно докладати духовних зусиль, що викликають у душі дитини емоційні чинники та зацікавлення. Згідно з Г. Ровідом, його школа турбується про гармонійний розвиток учня (фізичний і духовний) та створює найліпші умови для гігієни тіла й душі. Учений підкреслює значення впливу сучасної культури на виховання. На його думку, цей вплив такий потужний, що всі цивілізовані суспільства посилено працюють над побудовою нового виховання та систем освіти, які б відповідали духові нової ери.

Проаналізуємо методи, які описує Г. Ровід у «Творчій школі» (1931). Уваги заслуговує метод проєктів та «Віньетка план». На думку педагога, це поняття може мати різне значення. Воно містить у собі, наприклад, довільно обраний предмет інтересів дитини, її спостереження, практичне питання, як наприклад, будівництво будинку, прибирання вулиць, транспортні засоби, радіо тощо. Така тема є вихідною точкою та основою багатьох індивідуальних або групових дій учнів, спрямованих на вивчення певної проблеми з різних сто-

рін та досягнення позитивних результатів, подібно до того, як це відбувається в реальному житті. Проект передбачає дії, що випливають з поставленої проблеми, розв'язання якої відбувається в природних умовах, що існують у певному оточенні. В той час як питання передусім стимулює інтелектуальні функції, проект пов'язаний з практичними діями, які виконуються в природних умовах. Проте проект завжди має певне питання в основі [18].

Як обирається тема? Певна група педагогів вимагає, щоб проект виникав лише під впливом спонтанних інтересів дітей, тоді як інші вимагають, щоб учитель придумав і підготував його, що дозволить створити систематичний план роботи. Проте всі згодні в тому, що учень повинен здобути достатні знання з основних предметів. Учитель, керуючи роботою групи, одночасно звертає увагу, чи засвоїли учні основні знання. Для визначення цього він використовує відповідні тести, за допомогою яких може виявити певні прогалини та намагається їх усунути, не припиняючи роботи над проектом. Метод народжує багато труднощів і обов'язків, з якими може справитися лише обдарований вчитель. Через надмірно високі вимоги до вчителів цей метод навіть може зазнавати опору. Однак, він використовується в багатьох американських школах, де дає відмінні результати. Вихованці цих шкіл, крім достатнього освоєння основних знань, також мають духовний розвиток.

Школи, організовані на основі «Віньетка плану», надають учневі багато можливостей для творчої колективної роботи й одночасно через індивідуальну працю дозволяють йому отримувати знання та навички, необхідні в житті. Творці цього методу сформулювали такі цілі: а) розробити програму, яка б при мінімальних зусиллях і незначних затратах часу дозволила досягти найкращих результатів; б) підготувати відповідні тести з докладними питаннями для учнів; в) створити навчальні посібники, які б дозволили дітям працювати індивідуально.

Навчальна програма у школах, що базується на цьому методі, включає: а) основні предмети, які має освоїти кожен учень (читання, письмо, рахунки, загальні знання про світ), б) соціальні та творчі роботи (образотворче мистецтво та література), в яких надається учням свобода враховувати їхні здібності та інтереси. Половина дня приділяється основним предметам, а інша половина – творчій роботі. Також вивчають історію та географію, які пов'язані з іншими предметами, такими як малювання, моделювання, спів. Розподіл на окремі

предмети відбувається на середньому рівні. У середній школі починається спеціалізація в рамках курсів, де учні мають право вибирати предмети, які їх найбільше цікавлять. За цією програмою вчительський колектив, спільно з психологами, розробив тести для кожного предмета, які складаються з питань, на які учень відповідає письмово. Таким чином учитель може виявити слабкі сторони учня та через відповідні завдання усунути виявлені прогалини. Якщо учень вважає, що вже опанував певну тему, він звертається до вчителя за завершальним тестом, щоб переконатися, чи достатньо він орієнтується у предметі. Ці тести замінюють традиційні іспити, які зазвичай проводяться в школі [187].

Метод центрів зацікавленості має на меті «вивільнити в душі дитини місце для приємних почуттів, стати стимулом до духовних зусиль» [18]. Відповідно до цієї мети педагоги намагаються досягти трьох цілей.

1. Виховати людину, готову виконувати обов'язки в сучасному світі, тобто активно і чесно жити у майбутньому.

2. Розвинути всі здорові потенційні сили дитини, тобто фізичні та духовні.

3. Підтримувати душу дитини у зв'язку з загальною істинністю, безкорисною наукою, людською етикою.

Принцип індивідуальної роботи дає можливість враховувати інтелектуальний рівень кожного учня, його особливі здібності, інтереси та темп роботи, що відповідає індивідуальним особливостям. Індивідуальна робота пробуджує й утворює в учня почуття власної гідності, а самостійна робота пробуджує й формує в учня почуття відповідальності та водночас розвиває вміння контролювати себе. Метод відмінно підходить для розвитку самостійності, вчить винахідливості та закріплює відчуття реальності.

Тому в школі немає класів, але є лабораторії, майстерні, бібліотеки та читальні зали, де учні працюють самостійно. Переобладнані кабінети географії, природознавства, історії, літератури, математики тощо, де одночасно можуть навчатися учні різного віку та академічного рівня. Кабінети обладнані навчальними посібниками та відповідною літературою, до яких учні мають вільний доступ. Так, у кабінеті географії є плани, карти, малюнки, глобуси та географічна бібліотека. Спеціалізовані вчителі пропонують теми з окремих предметів, які учень вивчає самостійно. Його робота в лабораторії є індивідуальною. Він деякою мірою виступає у ролі дослідника, відкривача таємниць знань і навичок людських. Основне завдання вчителя полягає в керівництві самостійною роботою учня. Таким



чином, вчитель є обережним керівником, досвідченим консультантом та інструктором, який вивчає інтереси та здібності учня, вивчає його успіхи в навчанні, надає допомогу, пояснює, радить, де шукати матеріали та ресурси, які полегшать вирішення поставленого завдання. У Дальтонській школі, з методичної точки зору, відбулися суттєві зміни в порівнянні з традиційною школою: навчання тут зведено до допоміжної ролі, а головний наголос зроблено на самостійну роботу учня. (325–326) Також від учня залежить регулювання часу, який він хоче віддати окремим предметам; наприклад, він може провести 2% годин у географічному кабінеті та 1 годину в історичному в один день. Учень може відвести менше часу предметам, в яких відчуває себе сильнішим, і навпаки – більше часу приділити тим дисциплінам, з якими йому складніше справлятися. Така індивідуалізація програм із урахуванням здібностей та інтересів учнів має на меті надати їм можливість навчатися з дотриманням відповідного для кожної особи темпу роботи.

Генрік Ровід, як видатний педагог, також обіймав посаду головного редактора журналу «Рух педагогічний», створеного в 1912 році. Спочатку це видання виходило як додаток до газети «Голос народу». Метою видання газети була спроба ознайомити вчителів із педагогічними проблемами в країні та за її межами. Як головний редактор, Генрік Ровід обговорював досягнення сучасної педагогіки на Заході, водночас показуючи можливості розвитку цієї галузі в Польщі.

Під час мислення ми прагнемо до пізнання невідомої раніше інформації, використовуючи сприйняття та досвід. Цей процес супроводжується психічним напруженням і вимагає активності розуму. Інтелект визначається не лише знаннями, але і здатністю до адаптації та пізнання нових завдань. Знання не є індикатором інтелекту, але свідчать про методи і шляхи, якими особа їх набула та як вона їх використовує. Люди формують свої погляди та ідеологію на основі усталених принципів і поглядів, які вони вважають найбільш прийнятними. Високий інтелект допомагає адаптуватися до нових завдань і умов життя та сприяє розумінню нових цілей і змісту.

Вільям Штерн (1871–1938) – відомий німецький психолог і філософ, описує інтелект як загальну здатність адаптуватися до нових завдань і ситуацій, відрізняючи її від таланту та спеціальних здібностей. Талант – це творча здатність, тоді як інтелект допомагає адаптуватися та пізнавати нові

завдання та зміст. Альфред Біне (1857–1911) розпочав дослідження інтелігенції ще в 1895 році, але до роботи над створенням спеціальних методик він прийшов кілька років потому за ініціативою французького міністра освіти. Метою було класифікувати дітей у французьких школах на «нормальних» і тих, які мали розумові відхилення. Таким чином, почалися дослідження дітей у початкових школах Парижа, і в 1908 році було представлено методичку «метричної шкали інтелігенції». Метрична шкала інтелігенції застосовується для різних вікових груп, починаючи з третього року життя, і містить відповідні тести та завдання. Це допомагає визначити, чи розвиток дитини нормальний, чи фізичний вік відповідає віку її інтелекту, чи інтелектуальний розвиток перевищує фізичний вік. Також можна виявити, чи є відставання в інтелектуальному розвитку, і якщо так, то наскільки значні вони можуть бути. Відставання може бути незначним і становити 2–3 роки або більше, що свідчить про високий ступінь розвитку, відсталість, ідіотизм, кретинізм і т.д. [19].

З метою покращення своєї методики, в 1911 році автори «метричної шкали інтелігенції» внесли до неї певні зміни, додавши п'ять тестів для кожної вікової групи. Всюди проводилися численні дослідження, робилися спроби адаптувати «метричну шкалу інтелігенції» до конкретних умов певної країни та особливостей дітей, а також пропонувалися шляхи її вдосконалення.

Крім «Руху педагогічного» [20], Г. Ровід з 1934 року працював редактором польського педагогічного видання «Хованна», основними цілями якого було поєднання досягнень польської педагогічної думки з досягненнями критичної гуманістики сучасності, а також створення простору презентації наукових досліджень так званої «педагогічної еліти» у сфері історії, філософії, соціології, психології та, звісно ж, педагогіки.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** У статті було проаналізовано методи навчання, які використовувалися в дидактичній думці Польщі. Відомі польські педагоги та дидакти зробили важливий внесок у розробку та вдосконалення методів навчання, які вплинули на педагогічну практику як в Польщі, так і в інших країнах. Одним із важливих висновків є те, що методи навчання постійно еволюціонують, адаптуючись до змін у суспільстві, технологіях та потребах студентів. Важливо навчати педагогів сучасним методам навчання та давати їм можливість постійно підвищувати свій професійний рівень. Подальші перспективи наукових досліджень можуть включати в себе пода-

льший аналіз сучасних педагогічних методів та їх вплив на ефективність навчання, а також дослідження використання інноваційних технологій у навчальному процесі. Також важливо досліджувати взаємозв'язок між методами навчання та досягненнями учнів, щоб зрозуміти, які методи найбільш ефективні у різних контекстах. У цілому, дослідження методів навчання в дидактичній думці Польщі є актуальним та важливим напрямком в педагогічній науці, яке може сприяти покращенню якості освіти та підготовці кваліфікованих вчителів. Перспективи подальших наукових досліджень можуть також включати розгляд методів навчання в інших країнах та порівняльний аналіз їх впливу на процес навчання та результати учнів.

#### Список бібліографічних посилань

1. Baranowski M. Dydaktyka uzupełniona «zasadami logiki» dla użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych. Wyd. 7. Warszawa, 1909.
2. Baranowski M. Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych. Wyd. 8. Lwów: PWKS, 1912.
3. Matusiak S. Wiadomości z pedagogiki i dydaktyki. Podręcznik dla seminarjów i kursów nauczycielskich, tudzież wyższych szkół żeńskich, do nauki. Lwów: Towarzystwo pedagogiczne, 1912.
4. Danysz A. O kształceniu. Lwów: Wydawnictwo Macierzy Polskiej, 1918.
5. Zarzecki L. Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie. Lwów, Warszawa: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, 1920. 200 s.
6. Króliński K. Pedagogika i dydaktyka wraz z ogólnymi zasadami logiki: (repetitorium przedegzaminowe). Wyd. 2. Lwów, 1922.
7. Sosnicki K. Zarys dydaktyki: podręcznik dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli. Lwów: nakładem Wydawnictwa Książek Szkolnych Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego, 1925. 159 s. URL: <https://zbc.uz.zgora.pl/dlibra/publication/18830/edition/16352/content>
8. Sosnicki K. Zarys logiki. Lwów: Atlas, 1927.
9. Twardowski K. Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich. Lwów: Towarzystwo Pedagogiczne, 1901.
10. Данік Н.А. Дидактика культури філософії Казимира Твардовського. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, 2023. № 16. С. 99–105. Doi: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-16.13>
11. Nawrocński B. Zasady nauczania (Wydanie drugie). Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas, 1931.
12. Вихрущ А.В., Данік Н.А. Методи навчання в системі дидактичної культури Галичини початку ХХ століття. *Медична освіта*, 2023. № 1. С. 132–139.
13. Rowid, H. Szkoła twórcza. 1926; 1929. Wyd. II.
14. Rowid, H. System daltonski w szkole powszechnej. 1927; 1930. Wyd. 2. 1933. Wyd. 3.
15. Rowid H. Psychologia pedagogiczna. 1937. T. 1; 1938 T. 2.
16. Rowid H. Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą. Warszawa, 1931.
17. Rowid H. Podstawy i zasady wychowania. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1946.
18. Rowid H. Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły. Kraków, 1931.
19. Stern W. The Psychological Methods of Intelligence Testing. In G. Whipple (Trans.). Baltimore: Warwick and York, 1912.
20. Rowid H. Kongres Pedagogiczny w Poznaniu. *Ruch Pedagogiczny*, 1929. nr 10.
21. Rowid H. Dydaktyka przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1936. 23 s.
22. Sosnicki, K. Zarys dydaktyki. Dla seminariów nauczycielskich. 1925. URL: <https://zbc.uz.zgora.pl/dlibra/publication/18830/edition/16352/content>
23. Szczepańska, B. Henryk Rowid jako pedagog i redaktor „Ruchu Pedagogicznego”. *Ruch Pedagogiczny*, 2014. nr 3.
24. Szulakiewicz, W. Polskie podręczniki do dydaktyki w Galicji w latach 1860–1914. W: *Galicja i jej dziedzictwo*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996.

#### References

1. Baranowski, M. (1909). Didactics supplemented with "principles of logic" for use by teachers' seminars and teachers of folk schools. Ed. 7. Warsaw [in Pol.].
2. Baranowski, M. (1912). Pedagogy for use by teachers' seminars and folk school teachers. Ed. 8. Lviv: PWKS [in Pol.].
3. Matusiak, S. (1912). News on pedagogy and didactics. Manual for seminars and teacher training courses, as well as for women's colleges and universities. Lviv: Pedagogical Society. [in Pol.].
4. Danysz, A. (1918). About education. Lviv: Macierz Polska Publishing House [in Pol.].
5. Zarzecki, L. (1920). General didactics, i.e. character development through teaching. Lviv, Warsaw: Książnica Polska of the Society of Higher Education Teachers. 200 p. [in Pol.].
6. Króliński, K. (1922). Pedagogy and didactics along with general principles of logic: (pre-exam review). Ed. 2. Lviv [in Pol.].
7. Sosnicki, K. (1925). Outline of teaching. For teachers' seminars. Retrieved from <https://zbc.uz.zgora.pl/dlibra/publication/18830/edition/16352/content> [in Pol.].
8. Sosnicki, K. (1927). Outline of logic. Lviv: Atlas [in Pol.].
9. Twardowski, K. (1901). Basic concepts of didactics and logic for use in teachers' seminars. Lviv: Pedagogical Society [in Pol.].
10. Danik, N.A. (2023). Didactics of Kazimir Twardovsky's philosophy culture. *Scientific Bulletin of the Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after of Taras Shevchenko*, 16: 99–105. Doi: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-16.13> [in Ukr.].
11. Nawrocński, B. (1931). Principles of Teaching (Second Edition). Lviv-Warsaw: Książnica-Atlas [in Pol.].
12. Vykhrushch, A.V., Danik, N.A. (2023). Teaching methods in the didactic culture system of Galicia at the beginning of the 20th century. *Medical Education*, 1: 132–139 [in Ukr.].
13. Rowid, H. (1926, 1929). Creative school. Ed. II. [in Pol.].
14. Rowid, H. (1927, 1930, 1933.). The colorblind system in primary schools. Ed. 2, Ed. 3. [in Pol.].
15. Rowid, H. (1937, 1938). Educational psychology. Vol. 1, Vol. 2. [in Pol.].
16. Rowid, H. (1931). New organization of teacher studies in Poland and abroad. Warsaw [in Pol.].
17. Rowid, H. (1946). Basics and principles of education. Warsaw: Nasza Księgarnia [in Pol.].
18. Rowid, H. (1931). Creative school. Theoretical foundations and ways of implementing the new school. Cracow [in Pol.].
19. Stern, W. (1912). The Psychological Methods of Intelligence Testing. In G. Whipple (Trans.). Baltimore: Warwick and York.

20. Rowid, H. (1929). Pedagogical Congress in Poznań. *Ruch Pedagogiczny*, No. 10. [in Pol.].
21. Rowid, H. (1936). Teaching of pedagogical subjects in teacher education institutions. Warsaw: Nasza Księgarnia. 23 p. [in Pol.].
22. Sosnicki, K. (1925). Outline of teaching. For teachers' seminars. URL: <https://zbc.uz.zgora.pl/dlibra/publication/18830/edition/16352/content> [in Pol.].
23. Szczepańska, B. (2014). Henryk Rowid as a teacher and editor of "Ruch Pedagogiczny". *Ruch Pedagogiczny*, no. 3. [in Pol.].
24. Szulakiewicz, W. (1996). Polish textbooks for teaching in Galicia in the years 1860–1914. In: Galicia and its heritage. Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Publishing House [in Pol.].

#### DANIK Nadiia

Lecturer at the Department of General Linguistics and Slavic Languages,  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

#### TEACHING METHODS IN THE DIDACTIC THOUGHT OF POLAND (1900 – 1939)

**Summary.** The article discusses the important contribution of prominent teachers of Galicia to the development of didactics and educational methodology. Their research addressed key aspects of teaching and upbringing, as well as teacher training. Significant areas of this contribution include the creation of textbooks on didactics, the analysis of teaching methods, the study of pedagogical interaction, and the emphasis on the individual development of students. Teachers in Galicia actively worked on the development of practical textbooks on didactics, which became an integral part of the methodological framework for teachers. These textbooks provided teachers with the necessary tools and recommendations to optimize the educational process and increase the effectiveness of education.

In addition, teachers in Galicia focused on teacher training, emphasizing the importance of professional competence and pedagogical skills. They developed teaching methods aimed at improving the qualifications of teachers and improving their work in the classroom. One of the key aspects of Galician teachers' research was the study of individual development of students. They recognized the uniqueness of each individual and sought to create teaching methods that would take into account and develop the individual abilities and needs of each student.

Equally important was the emphasis on pedagogical interaction. Galician educators viewed the educational process as a joint effort between teacher and students, where interaction and cooperation were crucial to achieving pedagogical goals.

**Introduction.** The scientific heritage of Galician teachers in the field of didactics and teaching methods has made a significant contribution to pedagogical science and practice. However, despite the relevance of their research, there is a need for a deeper and more systematic analysis of their theoretical approaches and practical recommendations, particularly in the context of contemporary educational and pedagogical challenges. One of the key issues is the need for a more detailed examination of the methods of teaching and education developed and recommended by Polish educators in Galicia. This includes studying their approaches to the formation of values,


development of critical thinking of students, individualization of learning, cooperation between teachers and students, and personal development through education.


The purpose of this article is to systematically analyze and summarize the pedagogical heritage of Władysław Szulakiewicz, Mieczysław Baranowski, Shimon Matusiak, Antoni Danysh, Jan Kazimierz Królinski, Kazimierz Sosnicki, Bohdan Nawroczyński, and Henryk Rowid. To identify the relevant aspects of their work that can be useful for modern education and to consider the possibilities of adapting their methods to the current requirements of the educational process.

**Conclusion.** The article analyzes the teaching methods used in the didactic thought of Poland. Famous Polish educators and didacticians made an important contribution to the development and improvement of teaching methods that influenced pedagogical practice both in Poland and in other countries. One of the important conclusions is that teaching methods are constantly evolving, adapting to changes in society, technology, and student needs. It is important to train teachers in modern teaching methods and give them the opportunity to constantly improve their professional level. Further research perspectives may include further analysis of modern pedagogical methods and their impact on learning effectiveness, as well as research on the use of innovative technologies in the educational process. It is also important to study the relationship between teaching methods and student achievement to understand which methods are most effective in different contexts. In general, the study of teaching methods in Polish didactic thought is a relevant and important area in pedagogical science that can contribute to improving the quality of education and training qualified teachers. Prospects for further research may also include consideration of teaching methods in other countries and a comparative analysis of their impact on the learning process and student outcomes.

**Keywords:** teachers of Galicia; didactics; teaching methods; philosophy.

Одержано редакцією 14.08.2023  
Прийнято до публікації 29.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-115-121>

 <https://orcid.org/0000-001-9035-9022>

#### АЗМАН Ханна

аспірантка 4-го року навчання катедри освітології та педагогічної інноватики,  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі  
e-mail: 770channa@gmail.com

УДК 373.015.31:17.022.1|(569.4:477)(045)

#### ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІЗРАЇЛЬСЬКОЇ ШКІЛЬНОЇ СИСТЕМИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ В ЄВРЕЙСЬКИХ ЗЗСО УКРАЇНИ

У статті актуалізовано дослідницьке питання формування моральних цінностей в шкільній системі на основі сучасних викликів суспільства та трансформаційних процесів, спрямованих на ціннісну парадигму освіти. Ар-

гументовано положення, що сформованість моральних цінностей особистості як наслідок вносить зміни як щодо зовнішнього поведіння, так і щодо збагачення моральним змістом її внутрішнього світу. Доведено, що значні науко-

ві і практичні напрацювання мають місце в ізраїльській освітній системі, яку взято за взірєць, та імплементація передового досвіду якої дасть змогу вирішити цю проблему в Україні. Проаналізовано науково-джерельну базу та з'ясовано основні наукові положення досліджуваного феномену в наукових працях ізраїльських учених та учених, які вивчали специфіку єврейської освіти: значення моральних цінностей для становлення особистості, потреби організації морального виховання в освітньому процесі шкільної системи, результативність сповідування моральних цінностей у розвитку суспільства, основні важелі впливу на формування моральних цінностей як особистісних, особливості застосування педагогічного інструментарію.

Мета полягала в репрезентації авторської моделі формування моральних цінностей на основі застосування взірців шкільної освіти Ізраїлю та впровадження її в освітню систему єврейських закладів загальної середньої освіти України з окресленням дієвого педагогічного інструментарію. Для досягнення поставленої мети були застосовані такі методи дослідження: аналіз і синтез, узагальнення і конкретизація, систематизація, опис і пояснення.

Виокремлено основні структурні компоненти моделі формування моральних цінностей у здобувачів освіти в шкільному середовищі (на прикладі досвіду Ізраїлю): аксіологічний підхід, основні принципи (гуманізм, систематичність, поступовість, неперервність), триетапність процесу (мотиваційно-стимулювальний, змістово-процесуальний, освітньо-організаційний), педагогічні умови та методичний супровід із застосуванням ефективного педагогічного інструментарію (читання фрагментів єврейських творів, уміщених в упорядкованій автором «Читанці» і наративи за їх змістом). Визначено, що на формування моральних цінностей значний вплив має накопичений досвід морального поведіння в середовищі. Сформульовано прикінцеві узагальнення про значенність імплементації елементів досвіду ізраїльської шкільної системи щодо формування моральних цінностей та її впровадження в освітню систему єврейських закладів загальної середньої освіти України. Зауважено, що подальшого дослідження потребують питання специфіки формування кожного складника моральних цінностей (мотиваційного, пізнавального, діяльнісного).

**Ключові слова:** моральні цінності; заклади загальної середньої освіти України; єврейська освіта; школи Ізраїлю; читання творів; наративи; освітній процес; модель формування моральних цінностей у шкільному середовищі.

**Постановка проблеми.** Реалії сьогоденної шкільної освіти все більше засвідчують про потребу актуалізації і впровадження ціннісної парадигми в освітній процес. Це питання виступає домінуючим, оскільки передбачає зміни в змістовому наповненні, що за своїми результатами мають відображатися на зростанні кожної особистості шкільного віку, формуванні

системи ціннісних орієнтацій, розвитку моральності та ін. якостей.

Ухвалення в нашій державі програми «EDUCATION 4.0: Ukrainian sunrise» (2022) передбачає підготовку особистості (зокрема в період її навчання в школі) до майбутнього дорослого життя, культивування обізнаності в різних сферах, розвиток індивідуальних рис, вироблення вмінь і навичок самостійного прийняття рішень в умовах морального вибору тощо [1]. Отже, в сучасній освіті відбуваються трансформаційні зміни, що спрямовані на залучення особистості до культурної приналежності, на формування морального портрета, становлення якого відбувається під впливом моральних цінностей у процесі морального виховання. Формування особистості передбачає не лише рівень освіченості, а й вихованості – поведіння в середовищі відповідно до встановлених у ньому моральних норм та моральних принципів. Це відбувається на основі сформованості внутрішніх установок, що спонукають особистість до застосування моральних дій, значущих для неї моральних цінностей. Останнє є складним психологічним феноменом, розвиток якого інтенсивно проходить в період навчання в школі, тому він визначається сензитивним.

Саме таке соціальне замовлення має реалізувати сучасне шкільне навчання. Тому організація освітнього процесу щодо формування моральних цінностей у здобувачів освіти у закладах загальної середньої освіти (далі по тексту ЗЗСО) є надзвичайно актуальним завданням, яке потребує застосування дієвого педагогічного інструментарію.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На особливу увагу заслуговують наукові положення, що розкривають сутність формування моральних цінностей у шкільній освіті Ізраїлю, оскільки це країна, яка тривалий час перебуває в умовах війни та воєнних загроз і накопичений нею досвід є цінним для застосування в нашій державі. Акцентуємо на доробку вчених (E. Halperin, D. Bar-Tal; E. Peled та ін.), які схарактеризували потребу формування моральних цінностей особистості як фундаментальної основи існування демократичної держави (на прикладі Ізраїлю) [2; 3]. Науковці підкреслили, що система цінностей закладається в результаті вдало організованого освітнього процесу, а отже має стати завданням школи. Поліпшення стану освіти є ознакою розвитку ізраїльської демократії, що своєю чергою відбивається на ставленні молоді до визнання загальнолюдських (з-поміж яких – моральні) цінностей. Зважаючи на зазначене, постає соціальне завдання – вдоско-

налення роботи в системі освіти, спрямованої на формування в представників зростаючого покоління, які будуть закладати фундамент майбутнього, моральних цінностей [2; 3].

Значний доробок у досліджуваному питанні складають наукові праці Ш. Шварца (S. Schwartz), який розкрив сутнісне значення цінностей як «усвідомлених потреб» особистості [4]. Становлення системи цінностей проходить складний шлях і залежить від низки чинників, зокрема: зовнішніх – найближчого оточення, у якому перебуває індивід, мікроклімату середовища; і внутрішніх – особистісних якостей: переконаності, впевненості, цілеспрямованості, відповідальності за власні дії та наполегливості у досягненні поставленої мети [5]. Учений запропонував теорію універсальних цінностей, що своїм змістом мала стабільність структури цінностей особистості і її відповідність до системи організації їх становлення, яке вимірювалося за встановленими рівнями [4]. На думку Ш. Шварца, домінуючий вплив на формування цінностей здійснюють мотивувальні чинники, оскільки виступають рушієм розвитку особистості [4]. На основі передачі моральних цінностей в системі обов'язкової освіти забезпечується стабільність розвитку суспільства, його моральне оздоровлення, що безпосередньо впливає на посилення практичної спрямованості освітнього процесу, формування загальнокультурних умінь, навичок, і врешті, – компетентностей, що забезпечать функціональну життєдіяльність учнів, сприятимуть їхньому особистісному розвитку, орієнтуватимуть на творення добра і поповнення своїх моральних знань та набуття власного морального досвіду (D. Schwartz, B. Gurstein, D. Galily) [5].

За твердженням ізраїльських учених (A. Sarid, D. Goldman), формування універсальних цінностей (за теорією Ш. Шварца) реалізує потребу особистості діяти «як агент змін» (*у нашому тлумаченні* – змін на краще, що ґрунтуються на продукуванні моралі і добра) [6]. Спонуками при цьому виступають «чіткі мотиваційні цінності», які набувають особистісного смислу і морального змісту для конкретного учня, що передбачає засвоєння навчальної програми, зміст якої вміщує опанування моральних понять, розвиток певних моральних уявлень, необхідних для успішної життєдіяльності та піднесення до рівня особистісних загальнокультурних моральних цінностей [6].

Запровадження в інших країнах взірців єврейської моральної освіти (здійснена С. Ingall презентація в американських державних і приватних школах) передбачає сво-

єрідний конгломерат, а саме: з одного боку, створення морального клімату в школі, який своїм фундаментом має пошанування традиції, а з другого – врахування тенденцій сучасності [7]. Саме в таких умовах здійснюється формування моральних цінностей особистості, що проходить в процесі організованого морального виховання. Останнє, на думку вченої, базується на дотриманні восьми «Е»: досконалисть (Excellences), довколишнє середовище (Environment), досвід (Experience), очікування (Expectation), пояснення (Explanation), експертиза (Examination), взірці (Exemplars), та емпатія (and Empathy) [7]. Зазначені складники складають цілісність морального виховання, яке імплементується в повсякденне життя єврейських шкіл і неформального середовища.

З цією метою має бути застосований ефективний педагогічний інструментарій, дослідження якого, зокрема, на основі читання творів, що вміщені в шкільних підручниках з івриту та літератури для державних початкових шкіл 2–6 класів в Ізраїлі, починаючи з 1954 року і дотепер, вивчалось на сьогодні О. Оведом (O. Oved) [8]. Учений підкреслив, що ціннісний підхід в освіті передбачає, передусім, культивування цінності «любові до людства», що формується на основі поваги, терпимості й турботи до інших та дотримання моральних принципів і моральних норм, що визнані у соціумі [8].

Таким чином, проведений аналіз фрагментів пласту наукового доробку ізраїльських науковців та досліджень, у яких розкривалися актуальні питання єврейської шкільної освіти щодо формування моральних цінностей, дає підстави для узагальнень: побудова змісту освіти шкільної системи на зразках Ізраїлю за своєю суттю має створення сприятливих умов для морального розвитку особистості, становлення її мотиваційної сфери, задоволення моральних потреб та підтримки переконаності у потребі дотримання моральних приписів, що ґрунтуються на визнанні моральних цінностей [9]. У проаналізованих матеріалах фіксуємо такі основні наукові положення, що будуть взяті як базові для створення власної концептуальної моделі формування моральних цінностей в шкільній системі: моральні цінності виконують роль регулятивної взаємодії між різними суб'єктами; моральні цінності лежать в основі морального вибору, моральних учинків та життєдіяльності особистості загалом; моральні цінності виступають серцевиною внутрішнього світу особистості [9]. Спираючись на окреслену актуальність та результати проведеного аналізу тематичних літе-

ратурних джерел, визначено дослідницьку мету нашого наукового пошуку.

**Метою** написання статті є репрезентація моделі формування моральних цінностей на взірцях шкільної освіти Ізраїлю, що передбачає імплементацію елементів досвіду ізраїльської шкільної системи, та її впровадження в освітню систему єврейських закладів загальної середньої освіти України із окресленням дієвого педагогічного інструментарію.

#### **Виклад основного матеріалу статті.**

Для реалізації поставленої мети застосовувався комплекс таких дібраних методів: аналіз, синтез, узагальнення і конкретизація, систематизація, опис і пояснення концептуальних ідей для розробки і впровадження авторської моделі формування моральних цінностей в шкільній системі, зокрема в єврейських закладах загальної середньої освіти в Україні.

В основу розробки зазначеної моделі були покладені методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в шкільній практиці Ізраїлю та відповідні протоколи діяльності закладів освіти [10; 11]. Ґрунтуючись на дотриманні і виконанні пропонованих рекомендацій, що в своєму контексті вміщують моральне виховання, в тому числі й поради стосовно формування моральних цінностей у здобувачів освіти шкільної системи Ізраїлю, авторську концепцію укладено в моделі, візуалізацію якої презентовано на рис. 1. Мета її реалізації полягає у формуванні моральних цінностей у шкільному середовищі.

Основним методологічним підходом визначено *аксіологічний*, що передбачає ознайомлення учнів з багатоманітним світом загальнолюдських цінностей та здійснення допомоги у виборі ними моральних цінностей як особистісних значущих для їхньої життєдіяльності, що суголосно з концепцією універсальних цінностей Ш. Шварца [4]. Цей підхід базується на дотриманні таких *принципів: гуманізму*, що сповідує кожному особистість як найвищу цінність, а задоволення її потреб, інтересів і запитів виступає критерієм соціальних взаємин, що фундаменталізуються на доброзичливості й повазі, тобто мають моральний зміст. На їх основі відбувається набуття практики морального поведіння, що трансформується в особистісний досвід; *систематичності*, що передбачає не фрагментарне, а цілеспрямоване педагогічно кероване розширення знань про моральні норми і моральні правила, які діють у суспільстві, формування навичок моральної поведінки і моральної усвідомленості щодо визнання моральних цінностей; *поступовості*, що за-

безпечує розширення обізнаності особистості про мораль і моральні постулати від простого – до складного, від елементарного – до глобального, тим самим підвищуючи її рівень моральності (за вченням А. Sarid, D. Goldman [6]); *неперервності* – сутність якої в покроковому збагаченні моральних уявлень, формуванні усталених моральних переконань, накопиченні власного життєвого досвіду у ситуаціях морального змісту, оскільки процес морального зростання особистості триває впродовж життя.

Щодо *етапів формування моральних цінностей* в шкільній освіті, то такими визначені:

*мотиваційно-стимулювальний* – у ході якого відбувається заохочення і підтримка здобувачів освіти до сенсу моральних цінностей, їх переваг у розвитку сталого демократичного суспільства;

*змістово-процесуальний* – на якому проходить ознайомлення здобувачів освіти зі значенням моральних цінностей, з їх контекстом (відповідно до вікових можливостей сприйняття та усвідомлення);

*освітньо-організаційний* – забезпечує опанування моральних цінностей, прийняття їх у внутрішній план як дороговказів для здійснення моральних учинків (у діапазоні добра).

Щодо *педагогічних умов*, то акценти зроблено на: а) стимулювання позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо формування моральних цінностей; б) насичення пізнавально-розвивальним моральним контентом освітнього процесу шкільної освіти (з урахуванням вікових особливостей); в) організацію в шкільному середовищі систематичних форм активності учнів, спрямованих на формування моральних цінностей.

*Методичний супровід* формування моральних цінностей в шкільній освіті передбачає забезпечення: 1) проектування освітнього процесу в шкільному середовищі; 2) ролі педагога у формуванні моральних цінностей; 3) застосування ефективного педагогічного інструментарію (наративи).

У моделі окреслено *структурні компоненти моральних цінностей*, які корелюють із зазначеними вище етапами, зокрема, це такі: *мотиваційний* (моральні мотиви, моральні установки, моральні емоції); *пізнавальний* (моральні уявлення, моральні знання, моральні переконання); *діяльнісний* (моральний вибір, моральна поведінка, моральний вчинок).

Результатом має стати сформованість моральних цінностей здобувачів освіти у шкільному середовищі, включаючи становлення моральної компетентності, особистісне моральне зростання і прагнення до

морального самовдосконалення. Наочно описане репрезентовано на рис. 1.

Упровадження моделі формування моральних цінностей у шкільному середовищі в освітню систему єврейських закладів загальної середньої освіти України проходило на базі навчально-виховного комплексу «Міцва-613» (Київ, Анатівка <https://mitsva613.com.ua/ua/>) впродовж 2019–2023 рр. Задля цього впорядковано хрестоматійні матеріали – ілюстровану «Читанку», до змісту якої ввійшли літературні твори, що визначені програмою та додаткові, які інформують про видатних постатей єврейського народу (наприклад, Алтер Ребе. Рабі Шнеур-Залман; Цемах-Цедек. Рабі Менахем-Мендл та ін.), повчальні оповідки морального спрямування («Загадковий будинок», «Плач дитини», «Стати цибулиною», «Без відсотків» тощо) [12]. До кожного з них розроблені супровідні завдання, які мають умовну позначку: робота в групах, вивчи напам'ять, виконай у зошиті, домашнє читання, читання із зупинками, порушена послідовність, словник тлумачення нових слів і фразеологізмів тощо, а також перелік запитань для обговорення [12].

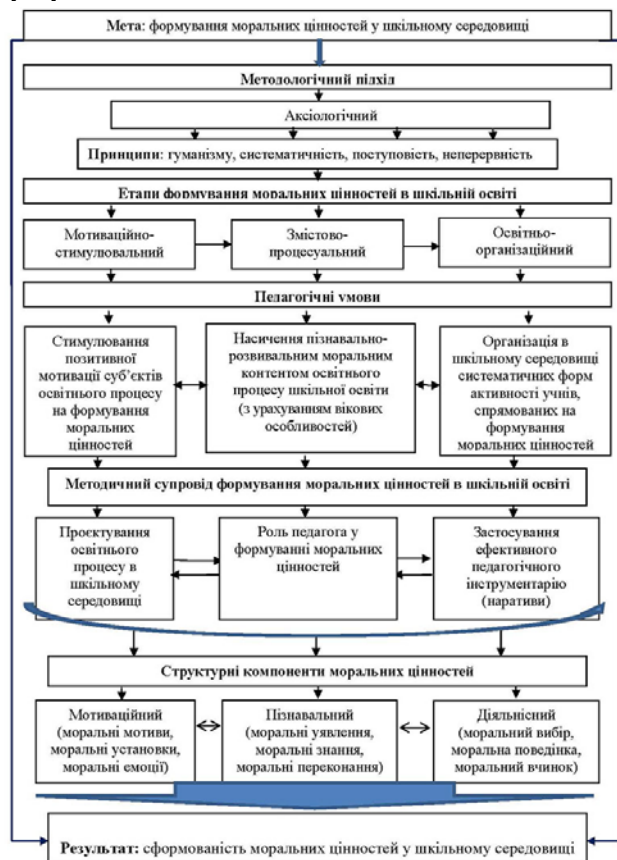


Рис. 1. Візуалізація моделі формування моральних цінностей у здобувачів освіти в шкільному середовищі (на прикладі досвіду Ізраїлю)

Такий педагогічний інструментарій, як підкреслено в сучасних дослідженнях (O. Oved), дає змогу педагогам формувати

головну моральну цінність – цінність людяності, про яку учні дізнаються читаючи шкільні підручники [8]. У нашому методичному забезпеченні це пропонується українською мовою, що паралельно реалізує завдання інтегрованості розвитку мовлення і морального виховання.

Основним методом обрано проведення нарративів, що полягало в розповіданні, поясненні, з'ясуванні основної ідеї твору, взятій із спадщини єврейської культури, з подальшим його обговоренням у формі полілогу. Спираючись на наукове положення, висловлене групою британських учених (I. Goodson, G. Biesta, M. Tedder, N. Adair), завдяки навчанню із застосуванням нарративів проходить формування особистості, бо в процесі спілкування з'ясовується істинність речей (у нашому дослідженні – моральних цінностей) [13]. Лише в процесі мовленнєвої взаємодії розкривається сутність тієї чи іншої моральної цінності, бо їх вивчають, приймаючи як обов'язкові, усвідомлюють і керуються як ідеалами. Коли педагог пояснює значення моральних цінностей у контексті прочитаного твору, то відбувається активізація знань учнів: пригадати подібну ситуацію реального життя, визначити моральні дії її учасників, схарактеризувати, які моральні почуття і емоції виникали при цьому, яку моральну дилему вони усвідомили.

Особистісні позиції можуть розкриватися лише в ході обговорення, бо задіюється механізм «моє ставлення до інших» ↔ «ставлення інших до мене» і в результаті → «самоставлення» та моральне судження. Обмін думками, коли учасники нарративу діляться інформацією, висловлюють власне бачення ситуації (вигаданої чи реальної), свої враження щодо неї спричинює дію отримання від інших їхніх моральних надбань, тих моральних цінностей, що вже мають статус усталених, тобто це проходить не шляхом насадження, а шляхом з'ясованості через пояснення (нарратив) і самоусвідомлення. Таким чином, формування моральних цінностей у шкільній системі має бути орієнтоване на здобувачів освіти, на наявний у них досвід морального поведіння в середовищі, на спільне навчання з іншими задля забезпечення морального розвитку.

**Висновки.** Проведений науковий пошук дає підстави зробити такі узагальнення: проблема формування моральних цінностей у шкільному середовищі вирізняється актуальністю, зважаючи на виклики, що постали в сучасному суспільстві. У цьому сенсі доречним є процес імплементації елементів досвіду ізраїльської шкільної системи щодо формування моральних цінностей та впровадження його в освітню сис-

тему єврейських закладів загальної середньої освіти України. На основі вивчення літературно-джерельної бази з теми дослідження визначені ключові наукові положення, які покладені в розробку авторської моделі формування моральних цінностей у здобувачів освіти в шкільному середовищі. Здійснено її впровадження в освітній процес навчально-виховного комплексу «Міцва-613».

Перспективи подальшої дослідно-експериментальної роботи полягатимуть в таких аспектах: теоретичному – вивчення специфіки формування кожного зі складників моральних цінностей: мотиваційного, пізнавального, діяльнісного, що подані у презентованій моделі; практичному – перевірка ефективності впровадження елементів досвіду ізраїльської шкільної системи щодо формування моральних цінностей (на прикладі діяльності єврейських закладів загальної середньої освіти, що діють в Україні).

#### Список бібліографічних посилань

1. EDUCATION 4.0: Ukrainian sunrise. Програма великої трансформації Освіта 4.0: Український світанок. *Міністерство освіти і науки України*, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.pdf>
2. Halperin E., Bar-Tal D. Democratic Values and Education for Democracy in the State of Israel. *Democracy and Security*, 2006. Vol. 2. N 2. P. 169–200. <https://doi.org/10.1080/17419160600954441>
3. Peled E. The History of Education System and Authority in Israel from the Ottoman period to our days. *Biuletyn Historii Wychowania*, 2020. N 42. P. 109–122. <https://doi.org/10.14746/bhw.2020.42.7>
4. Schwartz S. H. Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In *Measuring attitudes cross-nationally – lessons from the European Social Survey* / Eds. R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald & G. Eva. London: Sage, 2006. (PP. 161–193).
5. Schwartz D., Gurstein B., Galily D. Unique Schools in Israel. In *Education and Law* / Eds. B. Manov & V. Chukov. University of National and World Economy: Sofia, Bulgaria, 2019. (PP. 100–121).
6. Sarid A., Goldman D. A Value-Based Framework Connecting Environmental Citizenship and Change Agents for Sustainability – Implications for Education for Environmental Citizenship. *Sustainability*, 2021. Vol. 13. N 8. Art. 4338. <https://doi.org/10.3390/su13084338>
7. Ingall C. K. Transmission and Transformation: A Jewish Perspective on Moral Education. New York: Melton Research Center of the Jewish Theological Seminary of America, 1999. 171 p.
8. Oved O. Imparting the 'love of humanity' value in Israeli school readers. *Israel Affairs*, 2023. Vol. 29. N 4. P. 721–740. <https://doi.org/10.1080/13537121.2023.2223885>
9. Азман Х. Організаційно-дидактичні засади формування моральних цінностей в шкільній освіті (на прикладі Ізраїлю). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2023. № 2 (126). С. 354–367. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.02/354-367>
10. Guidelines to Revise the System of Education Indicators in Israel: Executive Summary. In Justman, M., Bukobza, G. (Eds.). *The Committee to Revise the System of Education Indicators in Israel*. Israel. Jerusalem, 2010. Retrieved from <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23161.pdf>
11. Educating for a Society of Culture and Knowledge: Changes in the 21st Century and their Educational Implications: Executive Summary. In Brandes, O., Strauss, E. (Eds.). *The Israel Academy of Sciences and Humanities*. Israel. Jerusalem, 2013. Retrieved from <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23178.pdf>
12. Reading. (2019). 2<sup>nd</sup> group: for Jewish general educational institutions. 4 parts. H. Azman (Idea); I. I. Makarova (Comp.); N. I. Landar (Lit. ed.). Anativka: "Mitzvah-613". [in Ukr.]
13. Goodson I. F., Biesta G., Tedder M., Adair N. *Narrative Learning*. New York: Routledge, 2010. 152 p.

#### References

1. EDUCATION 4.0: Ukrainian sunrise. (2022). The Great Transformation Program Education 4.0: Ukrainian sunrise. *Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.pdf> [in Ukr.]
2. Halperin, E., & Bar-Tal, D. (2006). Democratic Values and Education for Democracy in the State of Israel. *Democracy and Security*, 2(2): 169–200. <https://doi.org/10.1080/17419160600954441>
3. Peled, E. (2020). The History of Education System and Authority in Israel from the Ottoman period to our days. *Biuletyn Historii Wychowania*, 42: 109–122. <https://doi.org/10.14746/bhw.2020.42.7>
4. Schwartz, S. H. (2006). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald & G. Eva (Eds.). *Measuring attitudes cross-nationally – lessons from the European Social Survey*. London: Sage. (PP. 161–193).
5. Schwartz, D., Gurstein, B., & Galily, D. (2019). Unique Schools in Israel. In B. Manov & V. Chukov (Eds.), *Education and Law* (p.100–121). University of National and World Economy: Sofia, Bulgaria.
6. Sarid, A., & Goldman, D. (2021). A Value-Based Framework Connecting Environmental Citizenship and Change Agents for Sustainability – Implications for Education for Environmental Citizenship. *Sustainability*, 13(8): 4338. <https://doi.org/10.3390/su13084338>
7. Ingall, C. K. (1999). Transmission and Transformation: A Jewish Perspective on Moral Education. New York: Melton Research Center of the Jewish Theological Seminary of America. 171 p.
8. Oved, O. (2023). Imparting the 'love of humanity' value in Israeli school readers. *Israel Affairs*, 29(4): 721–740. <https://doi.org/10.1080/13537121.2023.2223885>
9. Azman, C. (2023). Organizational and didactic foundations of the formation of moral values in school education (on the example of Israel). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2(126): 354–367. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.02/354-367> [in Ukr.]
10. Justman, M., Bukobza, G. (Eds.). (2010). Guidelines to Revise the System of Education Indicators in Israel: Executive Summary. The Committee to Revise the System of Education Indicators in Israel. Jerusalem. Israel. Retrieved from <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23161.pdf>
11. Brandes, O., Strauss, E. (Eds.). (2013). Educating for a Society of Culture and Knowledge: Changes in the 21st Century and their Educational Implications: Executive Summary. The Israel Academy of Sciences and Humanities. Jerusalem. Israel. Retrieved from <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23178.pdf>
12. Reading. (2019). 2<sup>nd</sup> group: for Jewish general educational institutions. 4 parts. H. Azman (Idea); I. I. Makarova (Comp.); N. I. Landar (Lit. ed.). Anativka: "Mitzvah-613". [in Ukr.]
13. Goodson, I.F., Biesta, G., Tedder, M., Adair, N. (2010). *Narrative Learning*. New York: Routledge.



**AZMAN Channa**

4th year Postgraduate Student of the Department of Education and Pedagogical Innovation,  
University of Hryhoriy Skovoroda in Pereiaslav

### **IMPLEMENTATION OF ELEMENTS OF THE ISRAELI SCHOOL SYSTEM FOR THE FORMATION OF MORAL VALUES IN JEWISH GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE**


**Summary.** The article deals with the research issue of the formation of moral values in the school system on the basis of modern challenges of society and transformation processes aimed at the value paradigm of education. The article argues that the formation of moral values of a personality as a result makes changes both in external behaviour and in enriching the moral content of his or her inner world. It is proved that significant scientific and practical developments take place in the Israeli educational system, which is taken as a model, and the implementation of its best practices will help to solve this problem in Ukraine. The author analyses the scientific source base and identifies the main scientific principles of the phenomenon under study in the scientific works of Israeli scholars and scientists who have studied the specifics of Jewish education: the importance of moral values for the formation of a personality, the need to organise moral education in the educational process of the school system, the effectiveness of professing moral values in the development of society, the main levers of influence on the formation of moral values as personal values, and the peculiarities of using pedagogical tools.


The purpose was to present the author's model of the formation of moral values based on the application of Israeli school education and its implementation in the educational system of Jewish general secondary education institutions in Ukraine, outlining effective pedagogical tools. To achieve this goal, the following research methods were used: analysis and synthesis, generalisation and specification, systematisation, description and explanation.

The main structural components of the model of formation of moral values in students in the school environment (on the example of Israeli experience) are highlighted: axiological approach, basic principles (humanism, systematicity, gradualness, continuity), three-stage process (motivational and stimulating, content and procedural, educational and organisational), pedagogical conditions and methodological support with the use of effective pedagogical tools (reading fragments of Jewish works contained in the "Reader" compiled by the author and narratives on their content). It is determined that the formation of moral values is significantly influenced by the accumulated experience of moral behaviour in the environment. The author formulates final generalisations about the significance of implementing elements of the Israeli school system's experience in the formation of moral values and its implementation in the educational system of Jewish general secondary education institutions in Ukraine. It is noted that further research is needed on the specifics of the formation of each component of moral values (motivational, cognitive, and activity).

**Keywords:** moral values; general secondary education institutions of Ukraine; Jewish education; Israeli schools; reading works; narratives; educational process; model of formation of moral values in the school environment.

Одержано редакцією 03.08.2023  
Прийнято до публікації 20.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-121-127>

 <https://orcid.org/0009-0008-8250-9092>

**БІЛАН Марія Вікторівна**

здобувачка відділу андрагогіки,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

e-mail: mbilan1317@gmail.com

УДК 374.7.091(71)(045)

### **ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ ІМІГРАНТІВ У КАНАДІ**

Канада є країною, в якій частка іммігрантів є доволі високою, а кількість новоприбулих продовжує зростати. Завдяки політиці інтегрування іммігрантів у суспільство, Канада стала однією із найбільш привабливих для імміграції країн. Звернення до аналізу міграційної політики цієї країни значно актуалізувалося у зв'язку з тим, що Канада гостинно прийняла українських біженців, що змушені були шукати безпечного притулку через повномасштабну війну, розв'язану Росією проти України.

Метою статті є висвітлення наявних освітніх програм і курсів, що пропонуються дорослим іммігрантам у Канаді для їх успішної інтеграції в суспільство і ринок праці.

Результати. Досліджено низку освітніх програм для дорослих іммігрантів, що реалізуються на федеральному рівні. Проаналізовано співставлено їх основні риси; описано механізми фінансового забезпечення; виокремлено головні недоліки.

З'ясовано, що мовне питання для іммігрантів є найактуальнішим. Тому більшість навчальних програм чи курсів для іммігрантів в Канаді створено з акцентом на удосконалення мовленнєвих навичок. Крім того, усі програми для іммігрантів орієнтовані на вивчення культурних особливостей нового суспільства. Ще однією спільною рисою навчальних програм для іммігрантів є їх фінансування. Оскільки освіта дорослих переважно фінансується федеральним урядом Канади, його фондами, чи урядами провінцій, фінансування навчання дорослих іммігрантів також здійснюється за їх рахунок. За місцем організації та реалізації навчальних програм, їх можна розрізняти, як ті, що проводяться освітніми закладами чи установами та ті, що проводяться за їх межами. Перші реалізуються на основі само-фінансування, другі – за рахунок роботодавців чи громад.

Висновки. Досвід Канади з успішної інтеграції іммігрантів у суспільство та ринок праці заслуговує ретельнішого вивчення, виокремлен-

ня позитивних ідей, їх критичного осмислення та впровадження в практику інтеграції внутрішньо переміщених осіб в Україні.

**Ключові слова:** дорослі, іммігранти, Канада, освітні програми для дорослих іммігрантів, основні характеристики, недоліки.

**Постановка проблеми.** Як відомо, Канада є країною, де частка іммігрантів є доволі високою. За статистичними даними, понад 7,54 млн канадців народилися за межами країни. Це означає, що 21,9% усього населення Канади є іммігрантами, тобто кожен п'ятий громадянин. Кількість новоприбулих до Канади продовжує невпинно зростати. Так, за період 2002–2003 рр. 199 170 іммігрантів приїхали до цієї країни на постійне проживання. Для порівняння, за період 2020–2021 рр. вже 226 203 осіб іммігрувало до Канади [1]. Завдяки своїй політиці інтегрування іммігрантів у суспільство, Канада стала однією із найбільш привабливих для імміграції міжкультурних і міжетнічних країн. Звернення до аналізу міграційної політики цієї країни значно актуалізувалося у зв'язку з тим, що Канада гостинно прийняла українських біженців, що змушені були шукати безпечного притулку через повномасштабну війну, розв'язану Росією проти України. Крім того, імміграція відіграє важливу роль в економічному зростанні країни, зокрема працівники з зарубіжжя допомагають заповнити прогалини на ринку праці у кваліфікованій робочій силі у різних провінціях і територіях; новоприбулі з навичками бізнесмена започатковують нові бізнеси; працюючі іммігранти сплачують податки, що направляються на різні соціальні програми підтримки; іммігранти привносять унікальний досвід у свої нові громади і на робочі місця, що дозволяє нестандартно вирішувати виклики; високий рівень імміграції приваблює молодь з різних країн. Разом з тим, існує й велика кількість проблем, пов'язаних з імміграцією. Однією з найвагоміших є невикористані можливості і знання дорослих, які мають певні професійні навички. Серед інших, варто назвати, й мовну проблему – недостатнє або повне незнання мови та подальше набуття новоприбулими нових освітніх кваліфікацій, відсутність яких значно утруднює їх інтеграцію у суспільство.

**Аналіз останніх публікацій з досліджуваної проблеми.** Питання освіти дорослих іммігрантів досліджувалося як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Варто зазначити, що ці питання досліджувалися у більш широкому контексті – з

позицій загальних положень освіти дорослих (С. Архипова, Т. Десятов, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Л. Пуховська та ін.), в межах вивчення системи освіти дорослих у Канаді (О. Барабаш, О. Котлякова, О. Терепенко, О. Огієнко та ін.). Найбільш наближеною до нашого наукового пошуку за цілями дослідження та змістом є дисертація М. Бусько, якої присвячена дослідженню того, як організовано навчання іммігрантів у системі освіти дорослих Канади [2]. Науковиця здійснила комплексний аналіз організації навчання іммігрантів у системі освіти дорослих Канади завдяки обґрунтуванню методологічних засад та поняттєво-категорійного апарату дослідження, з'ясуванню особливостей державної підтримки й управління системою навчання дорослих іммігрантів у Канаді, здійсненню аналізу змістового наповнення навчання іммігрантів у системі освіти дорослих Канади. М. Бусько охарактеризувала форми і методи навчання дорослих іммігрантів. На основі узагальнення отриманих результатів, нею також було визначено можливості творчого використання прогресивних ідей канадського досвіду навчання іммігрантів у системі освіти дорослих України.

Серед зарубіжних вчених варто назвати П. де Броукера (P. de Broucker), Дж. Майлса (J. Myles), Р. Мазумдара (R. Mazumdar), М. Райхана (M. Raihan), Н. Чоудхарі (N. Chowdhury), Т. Турін (T. Turin), К. Рубенсон (K. Rubenson), Дж. Хекман (J. Heckman) та багато інших.

Так, група вчених М. Райхан (M. Raihan), Н. Чоудхарі (N. Chowdhury), Т. Турін (T. Turin) досліджували роль кваліфікованих іммігрантів для соціального та економічного розвитку Канади. Вони з'ясували, що у кваліфікованих працівників менше шансів знайти роботу, яка б відповідала їхнім навичкам, через відсутність інклюзивної політики професійної інтеграції після імміграції та підтримки зі сторони держави і громад. Як правило, вони заробляють менше і часто живуть нижче межі низького доходу порівняно з їхніми колегами, які народилися в Канаді. Кваліфіковані іммігранти продовжують стикатися з великими труднощами в отриманні бажаної роботи, незважаючи на те, що вони мають достатні навички та повноваження, подібні, якщо не кращі, до тих, хто народився в Канаді. Все це в комплексі впливає на соціальну інтеграцію іммігрантів та їх психологічне благополуччя. Дослідники дійшли висновку, що в Канаді необхідно розвивати ініціативи міждисциплінарних і багатогалузе-

вих стейкхолдерів для покращення психічного благополуччя кваліфікованих іммігрантів шляхом надання їм рівних можливостей з громадянами Канади, можливостей, позбавлених соціальної ізоляції та маргіналізації [3].

Пріоритетною темою досліджень інтеграції іммігрантів у суспільство є вивчення державної мови країни, у нашому випадку – англійської та французької мов. У цьому контексті привертає увагу дослідження, виконане Д. Флемінгом (D. Fleming), в якому розкрито етапи розвитку мовних програм для іммігрантів у Канаді з позицій білінгвальності та мультикультурності [4].

**Мета статті.** З огляду на малочисельні публікації вітчизняних науковців, що стосуються навчання дорослих іммігрантів, та досить добре розкрити тему у зарубіжному науковому просторі, авторка звернулася до питання навчання дорослих іммігрантів у Канаді, як країни-лідера з імміграції, задля висвітлення наявних освітніх програм і курсів. На думку авторки, поінформованість про такі програми українців, що залишили Україну через російську воєнну агресію та приїхали до Канади, може сприяти їх входженню на ринок праці, а відтак й успішній інтеграції в нове суспільство.

**Виклад основного матеріалу.** З метою успішної інтеграції новоприбулих іммігрантів необхідно, щоб вони опанували важливими навичками, що затребувані канадським суспільством. Разом з тим, як зазначає А. Серватіус (A. Servatius), доволі часто іммігранти володіють такими навичками і досвідом, навіть більшою мірою, ніж громадяни-уродженці Канади. Але, у будь-якому випадку, найбільшою перешкодою для них є володіння офіційною мовою [5].

Зважаючи на важливість мовного питання, більшість навчальних програм чи курсів для іммігрантів в Канаді створено з акцентом на удосконалення мовленнєвих навичок. Крім того, усі програми для іммігрантів орієнтовані на вивчення культурних особливостей нового суспільства.

Ще однією спільною рисою навчальних програм для іммігрантів є їх фінансування. Оскільки освіта дорослих переважно фінансується федеральним урядом Канади та його фондами, чи урядами провінцій, фінансування навчання дорослих іммігрантів також здійснюється за їх рахунок. Однак, додатковими джерелами фінансування можуть бути й неурядові та релігійні організації, особливо програми гостинності, які вони пропонують іммігрантам, і в деяких

випадках навіть роботодавці, коли мова йде про програми стажування працівників на робочому місці. Таким чином, узагальнюючи, можна констатувати, що фінансування навчання дорослих іммігрантів у Канаді, а також забезпечення доступу до нього може здійснюватися приватним або громадським сектором. Різні неурядові та релігійні організації також пропонують свої послуги, які доповнюють пропозиції вище згаданих секторів.

За місцем організації та реалізації навчальних програм, їх можна розрізнити, як ті, що проводяться освітніми закладами чи установами та ті, що проводяться за їх межами. Перші реалізуються на основі самофінансування, другі – за рахунок роботодавців чи громад.

За статистичними даними Канади щодо іммігрантів, у 2022 р., 62% віком від 15 років і вище працюють, причому рівень зайнятості іммігрантів, які прибули до Канади за останні п'ять років, становить 70,7%, що є вищим показником, ніж у жовтні 2019 р. до пандемії [6]. Крім того, відбувся певний зсув у зайнятості на повний робочий день. Так, протягом останніх 12 місяців на 3,9% чоловіків знайшли роботу на повний робочий день. Серед жінок-іммігрантів цей показник зріс на 1,9%. Рівень зайнятості чоловіків на неповний робочий день залишився незмінним, в той час, як кількість жінок, які влаштувалися працювати на неповний робочий день зростає на 5,7% [6]. Як свідчать показники, збільшення зайнятості для обох статей відбулося переважно в основній працездатній віковій групі 25–54 років.

Отже, зростання рівня зайнятості іммігрантів свідчить про ефективну політику Канади щодо інтеграції іммігрантів у суспільство та ринок праці завдяки освітнім програмам і навчальним курсам. Розглянемо освітні програми для іммігрантів, що реалізуються на федеральному рівні.

Насамперед, варто згадати канадську програму робочих стратегій (Canadian Job Strategies – CJS), створену на вимогу федерального уряду Канади у 1978 р. Її головною метою було забезпечити можливість вивчити принаймні одну із офіційних мов країни для іммігрантів і для народжених у Канаді, які не могли влаштуватися на роботу через недостатнє знання офіційної мови – англійської чи французької. Федеральний уряд реалізує цю програму через так звані «місця для навчання» (training seats) [7]. Це означає, що уряду належить право виділити місце для навчання тому

чи іншому непрацевлаштованому дорослому, який буде навчатися за цією програмою повний день. Отже, уряд допомагає йому/їй фінансово, забезпечуючи їх базові потреби для проживання, тобто виплачує слухачу базовий прожитковий мінімум. У деяких випадках уряд надає допомогу по страхуванню на випадок безробіття.

Крім того, федеральний уряд, а також уряди провінцій, фінансують освітні заклади, що розробляють навчальний план для цієї програми, підбирають відповідні навчально-методичні матеріали, обирають систему оцінювання результатів навчання та здійснюють його. Разом з тим, ця освітня програма не позбавлена й певних недоліків, зокрема через відсутність єдиного керування відповідальність за реалізацію покладено на окремі заклади, які пропонують ці навчальні програми і курси.

Попри те, що ця програма фінансується федеральними урядом та урядами провінцій Канади, однак жодних вказівок, рекомендацій щодо методології викладання офіційної мови як іноземної, розроблення навчальних програм чи підготовки вчителів, інструкторів, тренерів не пропонується. Відтак, відсутні й єдині вимоги до результатів навчання. Окрім зазначеного, до недоліків програми можна віднести й відносно невелику кількість мігрантів, що брали участь у ній. Їх чисельність рідко перевищувала 15 тис. осіб за рік. Цілком закономірно, що значно більше мігрантів у країні потребували такої підготовки. Також варто зазначити й обмеження, через які не всі кандидати могли зареєструватися на CJS. До прикладу, новоприбулі до Канади не мали жодного досвіду роботи в приймачій країні або ж мали доволі невеликий досвід. У цьому випадку вони не могли скористатися програмою, оскільки не були в страхових реєстрах на випадок безробіття. На додаток, право скористатися цією програмою мали лише голови сімейства, тобто той член сім'ї, хто був основним годувальником і заробляв більше. З точки зору гендерності, як правило, це були чоловіки. Отже, основними учасниками програми CJS ставали чоловіки.

Іншою відомою освітньою програмою для іммігрантів, що успішно себе зарекомендувала, є «Навчання мові ринку праці» (Labour Market Language Training – LMLT). Програму розроблено у 1991 р. за австралійською моделлю вивчення англійської мови як іноземної. Її основним завданням є підвищити рівень володіння англійською мовою дорослими іммігрантами для спіл-

кування в соціальному і професійному середовищі задля збільшення можливостей працевлаштуватися і формування почуття впевненості і здатності самореалізуватися. Програма існувала недовго, її замінила інша освітня програма федерального рівня – Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC – мовна підготовка новоприбулих до Канади).

Мета освітньої програми федерального рівня LINC – допомогти новоприбулим опанувати на достатньому і базовому рівнях однією чи обома офіційними мовами приймачої країни. Таким чином, знання офіційної мови має сприяти інтеграції дорослих іммігрантів і біженців у канадське суспільство [7]. Програму розроблено і впроваджено у 1992 р. Відповідальність за її реалізацію несе федеральний уряд Канади, а саме Департамент громадянства та імміграції. Завданням програми LINC є забезпечити вразливі групи іммігрантів і біженців можливість уникнути дискримінації за мовною ознакою, гарантувати соціальну інклюзію та працевлаштування [8]. Оскільки ця програма розроблена за австралійською моделлю, вона має спільні з нею риси. До прикладу, її стратегічні цілі. Так, мета LINC полягає в тому, щоб «поєднати імміграційні служби з реєстрацією громадянства, забезпечити розуміння унікальних ідеалів канадців і допомогти побудувати сильнішу Канаду» [7]. Разом з тим, освітня програма LINC відрізняється від австралійської моделі, насамперед, методами оцінювання і навчальними планами, механізмами фінансування. В Канаді на додаток до фінансування урядом, програма щороку отримує грантову підтримку.

Необхідно зазначити, що попри те, що вона діє по всій країні, програма у провінціях може називатися по-різному. Так, у Британській Колумбії вона відома як ELSA (English Language Services for Adults), а в Манітобі є частиною системи вивчення ESL і відома під назвою «Англійська мова для дорослих як іноземна» (Adult English as Second Language – AESL). Крім того, спочатку програма LINC пропонувалася на трьох рівнях (LINC 1, 2 і 3). Нині ж вона доступна до п'ятого рівня 5, однак не у всіх провінціях.

LINC програма, як правило, розрахована на 900 годин навчання, що становить близько одного року повного робочого дня або трьох років неповного робочого дня з моменту початку [9]. LINC і провінційні програми, пов'язані з нею, включають реєстрацію дорослих, поступове або посеместро-

ве зарахування, одномовне навчання, обмежений доступ до комп'ютерного навчання та часту зміну інструктора. У деяких випадках, однак, може бути один і той самий інструктор на всіх рівнях. Навчання за LINC програмою переважно проводиться на базі середніх шкіл та бібліотек, хоча можуть реалізовуватися і на робочих місцях. Останнім часом, з'явилася ціла низка нововведень, зокрема заняття для певних етнічних спільнот або жінок, більш гнучка система надання освітніх послуг, що враховує потреби людей похилого віку.

Як і попередні програми, програма LINC не позбавлена недоліків, зокрема: відсутність єдиного національного центру для здійснення координації й управління дослідженнями, розробленням навчально-методичного забезпечення тощо. Якщо порівнювати цю програму з попередніми двома, варто також згадати, що, на відміну від них, LINC програма має достатнє фінансування; в її межах проводяться систематичне оцінювання і переведення студентів до інших груп, вищих за мовним рівнем; має місце щорічне оновлення навчально-методичних матеріалів і розроблення навчальних планів.

Найновітнішою програмою федерального рівня для дорослих мігрантів можна вважати Програму поселення та адаптації іммігрантів (Immigrant Settlement and Adaptation Program – ISAP), якою опікується Служба громадянства та імміграції Канади (Citizenship and Immigration Canada – CIC). Програма ISAP має на меті допомогти іммігрантам влаштуватися та інтегруватися в канадське суспільство через прямі послуги, що пропонуються іммігрантам, такі як орієнтація, переклад, усний переклад, звернення до громадських ресурсів, консультування, інформаційні послуги та послуги, пов'язані з працевлаштуванням. В межах ISAP пропонуються непрямі послуги, деякі з них освітні – вивчення офіційної мови приймаючої країни, семінари, воркшопи, програми навчання персоналу, проекти досліджень і розробок [10, с. 1]. Таким чином, ця програма не є навчальною. Однак в її межах для вивчення однієї з офіційних мов Канади іммігрантам пропонується описана вище програма мовної підготовки новоприбулих LINC. Така увага мовній підготовці новоприбулих викликана тим, що для працевлаштування необхідні щонайменше базові мовні знання. Саме тому, на наше переконання, використання навчальної програми LINC, що вирізняється своєю ефективністю та якістю, є доцільною і затребуваною та

доволі гнучкою. Тобто в її реалізації пріоритети надання послуг легко змінюються: з прямих до непрямих.

У провінції Альберта, наприклад, для новоприбулих в межах ISAP пропонується LINC, що відповідає четвертому рівню Програмних результатів вивчення мови (Canadian Language Benchmarks), що є доволі високим рівнем. Це зумовлено тим, що за даними CIC, близько 54% іммігрантів до Альберти вже володіють англійською мовою [10, с. 10]. Однак, окрім мовних курсів мігрантам пропонуються й консультації та семінари з працевлаштування.

Серед навчальних програм федерального рівня, що їх пропонує CIC, слід згадати ще одну – мовні курси підвищеного рівня (Enhanced Language Training – ELT), що розраховані на висококваліфікованих іммігрантів, яким не вистачає знання англійської чи французької мов, щоб мати можливість використовувати свої навички найбільш оптимально. Програму розроблено на початку 2000-х рр. Її стратегічним завданням є забезпечення підвищеного рівня мовної підготовки людських ресурсів, що прибули до Канади, для більш повної їх участі в ширшому діапазоні контекстів і незалежному функціонуванні в освітньому, соціальному і професійному середовищах [10, с. 1]. Фінансується навчальна програма за рахунок організацій і компаній, які потребують висококваліфікованих працівників з високим рівнем мовної підготовки, щоб задовольнити потреби ринку праці кожної провінції.

Систематизовану інформацію щодо проаналізованих наявних освітніх програм для дорослих іммігрантів у Канаді представлено у таблиці 1.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи, варто зазначити, що описані вище освітні програми не є взаємовиключними. Вони доповнюють одна одну, кожна має свої характеристики, особливості та недоліки. Крім того, кожна провінція та територія Канади має в своєму арсеналі власні навчальні курси для дорослих іммігрантів. Їхньою об'єднуючою рисою є спрямування на успішну інтеграцію іммігрантів у канадське суспільство та ринок праці. Зважаючи на успішний досвід в реалізації освітніх програм для дорослих іммігрантів, видається доцільним його ретельне вивчення, критичне осмислення позитивних ідей та впровадження у вітчизняні реалії, зокрема у практику інтеграції внутрішньо переміщених осіб у нові громади за їхнім новим місцем проживання.

Тож перспективним напрямом подальших наукових розвідок може стати всебічне дослідження освітніх програм, що про-

понується вимушеним переселенцям в Україні, зокрема в неформальній освіті; напрацювання методичних рекомендацій щодо інтеграції цієї вразливої категорії дорослих у суспільство і ринок праці через

освітні програми; здійснення інших порівняльних досліджень, зокрема досвіду США, Австралії, а також європейських країн.

Таблиця 1

Характеристика освітніх програм  
для дорослих мігрантів у Канаді

№	Назва програми для дорослих мігрантів	Англomовна назва	Рік	Коротка характеристика
1.	Канадська програма робочих стратегій	Canadian Job Strategies – CJS	1978	– розроблена на вимогу федерального уряду; – можливість вивчити принаймні одну із офіційних мов країни; – реалізується через «навчальні місця»; – уряд вибирає та затверджує кандидатів; – фінансується федеральним і провінційними урядами; – слухачі отримують матеріальну допомогу – базовий прожитковий мінімум; – заклади освіти відповідають за реалізацію
2.	Навчання мови ринку праці	Labour Market Language Training – LMLT	1991	– розроблено за австралійською моделлю вивчення англійської мови як іноземної; – володіння англійською мовою для спілкування в соціальному і професійному середовищі; – забезпечує можливості працевлаштуватися; – формує почуття впевненості і здатності самореалізуватися.
3.	Мовне навчання для новоприбулих до Канади	Language Instruction for Newcomers to Canada – LINC	1992	– освітня програма федерального рівня; – допомагає опанувати на достатньому і базовому рівнях обома офіційними мовами; – фінансується урядом; – отримує грантову підтримку; – систематичне оцінювання знань та переведення слухачів до груп з вищим рівнем
4.	Мовні курси підвищеного рівня	Enhanced Language Training – ELT	2000-ні рр.	– освітня програма федерального рівня; – забезпечує підвищений рівень мовної підготовки; – спрямована на незалежне функціонування іммігрантів в освітньому, соціальному і професійному середовищах; – фінансується за рахунок організацій і компаній, які потребують висококваліфікованих працівників з високим рівнем мовної підготовки; – враховує потреби ринку праці кожної провінції.

Джерело: систематизовано автором.

**Список бібліографічних посилань**  
**References**

1. Canada Statistics and Facts. (2021). Retrieved from: <https://manaimmigration.com/immigration/canada-statistics-and-facts/>
2. Бусько, М. (2014). *Організація навчання іммігрантів у системі освіти дорослих Канади*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка. 22 с.  
Busko, M. (2014). The organization of immigrant education in the adult education system of Canada: Extended abstract of thesis PhD dissertation in Pedagogy. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University. 22 p. (in Ukr.).
3. Raihan, M.M.H., Chowdhury, N. & Turin, T. C. (2023). Low Job Market Integration of Skilled Immigrants in Canada: The Implication for Social Integration and Mental Well-Being. *Societies*. 13, 75. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc13030075>
4. Fleming, D. (2007). Adult immigrant ESL programs in Canada: Emerging trends in the contexts of history, economics and identity. In (Eds. Cummins, J. & C. Davison) *The International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer. Pp. 181-194.
5. Cervatiuc, A. (2008). Deconstructing the environment: the case of adult immigrants to Canada learning English. *Journal of Identity and Migration Studies*. 2(2). Pp. 1-8.
6. Robitaille, E. (2022). Statistics Canada data shows that immigrants have a high rate of employment. *The*

- Voice of Canadian Immigration*. Retrieved from: <https://www.cicnews.com/2022/11/statistics-canada-data-shows-that-immigrants-have-a-high-rate-of-employment-1131798.html#gs.39fxh0>
7. Cumminns, J. & Davison, C. (2007). *International Handbook of English Language Teaching*. London: Springer.
8. StudyCorgi. (2021, November 29). *Adult Education for Canadian Immigrants*. Retrieved from: <https://studycorgi.com/adult-education-for-canadian-immigrants/>
9. Citizenship and Immigration Canada. (2002). *Fact sheet: Language Instruction to Newcomers to Canada*. Retrieved from: <http://www.cic.gc/english/newcomer/linc-fs1.html>
10. Centre for Canadian Language Benchmarks. (2004). *ELT Research Project Report*. Toronto, Ontario. Retrieved from: [https://www.language.ca/wp-content/uploads/2004/12/elt\\_reportfinal\\_consolidated.pdf](https://www.language.ca/wp-content/uploads/2004/12/elt_reportfinal_consolidated.pdf)

**BILAN Mariia**

Ph.D. Student of Andragogy Department,  
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education  
of National Academy of Educational Sciences of Ukraine

**EDUCATIONAL PROGRAMS FOR IMMIGRANT ADULTS IN CANADA**

**Summary.** *Introduction. Canada has quite a high share of immigrants, and the number of newcomers continues to grow. Thanks to the policy of integrating immigrants into its society, Canada has become one of the most attractive countries for immigration. The attention to the analysis of the migration policy of this country is significantly updated because Canada has hospitably received Ukrainian refugees who were forced to seek safety and shelter due to the full-scale war unleashed by Russia against Ukraine.*

*The purpose of the article is to highlight the available educational programs and courses offered to adult immigrants in Canada for their successful integration into society and the labor market.*

*The results. A number of educational programs for immigrant adults implemented at the federal level were studied. Their main features were analyzed and compared; financial support mechanisms were described; the main shortcomings were highlighted.*


*It was found that language is the most relevant problem for immigrants. Therefore, most educational programs or courses for immigrants in Canada are designed with an emphasis on improving speaking skills. In addition, all programs for immigrants are focused on studying the cultural characteristics of the new society. Another com-*


*mon feature of educational programs for immigrants is their funding. Because adult education is primarily funded by the Canadian federal government, its foundations, or provincial governments, adult immigrant education is also funded by them. According to the place of organization and implementation of educational programs, they can be distinguished as those conducted by educational institutions or institutions and those conducted outside their boundaries. The first ones are implemented on the basis of self-financing, and the second ones – at the expense of employers or communities.*

*Conclusions. Canada's experience in the successful integration of immigrants into society and the labor market deserves a more thorough study, the identification of positive ideas, their critical reflection, and implementation in the practice of the integration of internally displaced persons in Ukraine.*

**Keywords:** *adults; immigrants; Canada; educational programs for adult immigrants; main characteristics; disadvantages.*


Одержано редакцією 10.08.2023  
Прийнято до публікації 27.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-127-134>

 <https://orcid.org/0009-0006-6983-0100>


**ZOHRABYAN Eduard**

Head of YSU Chair of History of Neighboring Countries of Armenia,  
Yerevan State University  
e-mail: [eduardzohrabyan@ysu.am](mailto:eduardzohrabyan@ysu.am)

 <https://orcid.org/0000-0002-7172-6007>

**ASHIKYAN Armenuhi**

Ph.D., Associate Professor of the Pedagogy Chair of the Center for Pedagogy and Education Development,  
Yerevan State University  
e-mail: [armenuhi.ashikyan@ysu.am](mailto:armenuhi.ashikyan@ysu.am)

 <https://orcid.org/0009-0003-0272-4731>

**MINASYAN Edik**

Dean of YSU Faculty of History, Professor at the Chair of Armenian History,  
Yerevan State University  
e-mail: [eminasyan@ysu.am](mailto:eminasyan@ysu.am)

УДК 37(479.25)(091)(045)

**BASIC PROBLEMS OF EDUCATION IN ARMENIA  
IN THE SOVIET AND POST-SOVIET PERIODS**

*In the modern society, in the comprehensive field of human activities, education occupies a unique place, on the direction and effectiveness of which the prospects of human development depend. As in the previous era, so nowadays, in both public consciousness and state policy,*

*education, especially quality education and upbringing, remains among the priorities as a national value and an important factor of socio-economic progress. As in all times, modern society demands from education to raise fully developed, broad-minded, educated generations with high*

*moral values. These problems can be solved only through reforms in the education system, new teaching methods, combining theory and practice, applying self-education, knowledge, abilities and skills in life.*

*Therefore, education is not only a social, cultural value, but also a humanistic, public value. In this context, the experience gained in the past, the true evaluation and re-interpretation of the heritage of the past become a requirement of the time and an imperative. Therefore, the coverage and analysis of the development trends of the two different and opposite systems of the Armenian coexistence by using the historical-comparative method is due to this.*

**Keywords:** *education; public school; school construction; pedagogical staff; students; secondary professional education; curriculum creation process; school programs; management board; financing; material and technical equipment; uniformity; assessment system; experimentation; reforms; credit programs.*

**Introduction.** The current challenges of the rapidly changing modern world make serious demands on education. Education occupies a key place in the process of modern socio-economic, political, spiritual and cultural progress of the Republic of Armenia, ensuring security, transferring world achievements and confronting external challenges. Using the three components of learning, transfer of knowledge and education, education as a whole is characterized by the most sensitive social characteristic. At the same time, it has a sufficiently statistical, conservative character. Therefore, the development of education implies continuity, evaluation of the experience gained in the past, true appreciation and reimagining of the heritage of the past.

**The main statement.** One of the undeniable realities of the post-war years in Soviet Armenia was the great progress and high level of achievements in the process of organizing education. Already in the early 1960s, the Soviet educational system had gained great recognition and respect throughout the world. The development of education in those years is divided into two periods in terms of content: the first of them covers 1945–1966, and the second – from the beginning of 1966–1967 to the end of the 1980s.

Each of these stages had its own characteristics, which were dictated by the requirements for education aimed at the needs of the national economy in the given period. In the first stage, the organization of education was aimed at the restoration of the destroyed education system, and was mostly characterized by quantitative development, in the second stage it was combined with the inevitable demand for content changes and qualitative improvement of education.

General compulsory education was also introduced in Armenia from the age of 7 with the Five-year Plan in 1946–1950.

In 1945–1950, the main work was directed to the enrolling children left out of grades 1–7 in school. In the beginning, the ranks of pupils in those schools were filled by young people who had temporarily interrupted their education due to the Great Patriotic War. In 1957–1958 education year, 82 workers' and 111 rural schools with about 16,000 pupils were operating in Armenia.

In 1951, it was recorded that in 1950–1951 the villages of the republic were fully provided with a chain of seven-year schools, and the cities with a chain of secondary schools [1, p. 1]. In 1956, seven-year general compulsory education system was mainly introduced.

*Owing to the achieved successes, the level of education of pupils from rural and urban areas was equalized on the basis of the availability of education in the researched period [2, p. 20].*

In April 1959, the law “On strengthening the connection of the school with life and the further development of the People’s Education System of the USSR”, adopted by the Supreme Council of the USSR, defined the goals and objectives of the school. The demand to raise the level of general and polytechnic education, to train people who know the basics of science well, was put forward, too. It was planned to start reformation process from the 1959–1960 education year and finish it in 1963–1964 [3, p. 43–44] in eight-year and technical and vocational education schools. The existence of a legal framework for the management of the system, the definition of clear powers in all levels of education management, a relatively high degree of responsibility and accountability of the school to the society and the state, the presence of effective education control mechanisms and methodical support services became necessary factors for ensuring a high level of education, which promoted not only the progress of education in Armenia, but also brought wide recognition to the Soviet Armenian school.

In 1959, eight-year general compulsory education for 7- to 15–16-year-old children was introduced.

*It is noteworthy that one of the important manifestations of the development of the educational system of the republic in the period of all five-year plans in 1945–1980 was the construction of schools.*

In 1951–1955, 80 schools with 29.6 thousand places were commissioned. In the 1960–1961 academic year, 1,219 day public schools with 319,100 pupils were operating



in the republic. However, the pace of school construction in the republic was slow. Thus, on July 7, 1964, the bureau of the Central Committee of the Communist Party of Armenia critically stated that in the first half of 1964, the school construction plan was completed by 59 percent, instead of 5,648 student places, had 1,040 become available only [4, p. 22].

The aforementioned decision did not remain without consequences and appropriate measures were taken in that direction. Soon, 132 schools were opened in 1970-1975. The number of long-day schools increased from 99 in 1965 to 902 in 1980, and the number of evening schools was regularly reduced from 295 in 1965 to 146 in 1980 [4, p. 22].

In 1980-1981 school 1507 public schools with 599.6 thousand pupils, where 45.9 thousand teachers taught [5, p. 231], were operating in the republic. Professional-technical education was also largely introduced. In 1975, the number of vocational schools was 80 with 36.0 thousand pupils, and in 1980-100 with 53.1 thousand pupils [6, p. 241]. In the post-war decades, a large amount of work was done to provide schools with high-quality pedagogical personnel.

*In the Soviet country, including Armenia, the teacher had a permanent high position and ranking, occupied an important place in society, lived in sufficient, stable and prosperous financial conditions.*

Pedagogical staff was mainly in the center of care and attention of the state, both from the point of view of improving their professional qualifications and from the point of view of social conditions. The teacher, pedagogue in Soviet Armenia enjoyed great public respect and authority, was socially protected. Many of them were true devotees, endowed with high pedagogic skills and responsibility in educating the young generation, had rich experience and deep knowledge, as well as imbued with great love for the school and the pupils. As a result, the staff of schools had high qualification. The presence of male teachers in Armenian schools was significant and the large number of those who had been waiting for years to work as teachers in urban schools.

*The qualitative improvement combined with the quantitative growth of the educational staff gradually had a positive impact on the national way of thinking and mentality.*

In the middle of the 1960s, the ties and relations between the schools of Soviet Armenia and the educational centers of the Diaspora became more practical. In 1964-1966, the Bureau of the Central Committee of the Communist Party of Armenia adopted

several decisions to invite groups of Diaspora Armenian teachers to Armenia in order to exchange experience, strengthen the ties formed, and present the achievements of the Soviet-Armenian school to Diaspora-Armenian pupils [7, p. 117]. Textbooks were written in Soviet Armenia and delivered to Armenian diaspora pupils. At the same time, many students of Diaspora Armenian educational centers spent their summer holidays in the motherland, in school camps. From the mid-1980s, in the organization of the Armenian school, the emergence of new forms of education, the organization of alternative educational centers, becomes noticeable (M. Sebastatsi Educational Complex).

During the Soviet years, education in Armenia was characterized by:

- school institutions, as the central link of the education system, although residual, but stable funding,
- the steady pace of school construction, the availability of financial allocations for repair, overhaul, property acquisition,
- access to education in terms of general secondary education,
- the insignificant difference in the level of education of rural and urban pupils,
- the high ranking of the teacher, his relatively good financial condition, as a result of which the staffing of schools was of a high quality, the significant presence of male teachers and the large number of those who have been waiting for years to work as teachers in urban schools,
- availability of textbooks, educational literature, stationery, availability of various scientific and pedagogical periodicals,
- the relatively good supply of schools with didactic materials, their technical equipment,
- ensuring the continuity of school lessons, the existence of a stable regime and timetable
- possibility of extracurricular education and training,
- as a result of all these, the school's ability to provide pupils with basic knowledge,
- the existence of a legal framework for the management of the system, the definition of clear powers in all levels of education management,
- a relatively high degree of responsibility and accountability of the school to society and the state,
- existence of effective education control mechanisms and methodological support services, etc. The following indicators testify to the high level of education in Soviet Armenia. In 1989, (calculation per 1000 people)

901 had higher and secondary education, including 138 with higher education, 577 with incomplete higher and secondary (general and vocational) education, and 186 with incomplete secondary education. These were the highest rates in the Union [8, p. 210]. In the 1988-1989 academic year, 83 percent of public school teachers and 88 percent of specialists in the vocational education system had higher education [9, p. 20].

However, along with the existing achievements, there were also significant shortcomings, problems and gaps in the system. Among them we should highlight:

- constantly deepening contradictions between school and real life, pretentiousness, interest in performance indicators, dogmatism, excessive politicization,
- non-acceptance of the priority of education by the state, residual funding, which did not contribute to the full development of education,
- disproportionate /unfair/ distribution of existing financial resources,
- insufficient building conditions of some schools, insufficient material and technical provision, particularly in terms of computer equipment,
- the strict centralization of the management of the educational system, the existence of an administrative-imperative, highly subordinated authoritarian way of management, even direct instructions from higher authorities on small issues of a situational nature, the absence of elements of school autonomy,
- absolute rejection of religion and spiritual values,
- the uniformity of the content of education, restrictions on the introduction of educational material and methods that are in accordance with national characteristics, forming national character, etc.

The socio-political changes that started in 1988 had a significant impact on the school education system as well, raised and exacerbated the existing contradictions in the education system. The devastating earthquake of December 1988 was also a big blow, as a result of which 277 schools, in which more than 100 thousand pupils were studying, were destroyed or became emergency. The severe socio-economic situation created in the country had a devastating effect on education, particularly public education. The state financial resources allocated to the system were reduced. If in 1989 8 percent of the GDP was allocated to education, in 1991 it was 7.2 percent, then in 1994 it dropped to 2 percent, in 2003 it was 1.96 percent, which

was half of the international index. In 2004 funding reached 2.33 percent of GDP, which was three times lower than the 1990 level. The underfunding of schools, the low salaries of teachers, the decline in the quality of education and the impossibility of being admitted to the higher education institution with only school knowledge led to the decline of the reputation of the school and education. At the beginning of the 2000s, even in the conditions of overabundance of teachers, 65,000 against 43,000 demand, 1,600 places remained vacant, especially in the border and high mountain rural areas (provinces of Syunik, Shirak, Aragatsotn, Lori) [10, p. 3]. The expenses for the construction and repair of schools also experienced a decline. In 1997, these costs per pupil amounted to 2 US dollars. According to official statistics, about 77 percent of the 2,000 public schools needed major or current renovation, 38 percent were practically unfit for use for educational purposes [11, p. 14]. In 1997, 42 private schools were for the first time opened in the republic.

The period of 1991-1995 can be characterized as a period of survival of the system and preservation of the achievements of the Soviet educational system. In other words, the educational system of the RA continued to work persistently, but did not develop. In the conditions of new socio-economic relations, it was important not only to build a democratic and legal state, but also to integrate with the world trends of social and economic development. This serious problem dictated inevitable reforms in a number of spheres of public life, particularly in the RA educational system, which had to become a competitive and leading developing sector. The country's financial difficulties, social problems, and legislative imperfection were among the serious reasons inhibiting the reforms. Consequently, educational reforms in the RA began to be implemented step by step. In the post-Soviet period, it became imperative to revise the old textbooks and develop new ones according to the requirements of the time. This also implied increasing the effectiveness of the teaching process, using effective and activating new methods, means, and forms of teaching, training tutors, lecturers and management staff with a new way of thinking and working in a new style.

The reforms began in 1998 with the "Education Financing and Management Reform" loan program, which made it possible to implement reform programs in various directions with financial resources provided by the

World Bank. The latter were first aimed at the introduction of new mechanisms of public education management and financing, including the review of the organizational and legal status of public education institutions and the improvement of the general qualities of management personnel.

The loan program included the following directions:

- decentralization of the management system of state public educational institutions,
- improving the normative-legal behavior of school management and self-governance,
- introducing a new way of financing public educational institutions, increasing the efficiency of using budget funds,
- democratization of intra-school management and transition to management through the school board,
- increasing the qualification of pedagogical and administrative personnel,
- process of development of textbooks: provision of textbooks, etc. [12].

Beginning with 1998, the management of the public education system was decentralized, introducing changes in the field of management as well. Schools began to be governed by school boards, which were a collegial-cooperative body and democratically elected. Since 2003, all schools in Armenia have been managed by school boards. From 2002, a transition was also made to the mechanism of funding calculated according to the number of pupils, with a full amount. It aimed to:

- ensure the independence of the school in planning their income and expenses,
- promote competition between schools,
- ensure community and parent control over spending of funds, etc.

Exceptions were made for schools of strategic importance /border, high mountain, isolated settlements/, which, due to the limited number of pupils, required a differentiated approach, ensuring sufficient funding. The wise use of such a financing mechanism was an important tool for the implementation of the state educational policy in the conditions of the decentralization of the management of the educational system. The textbook development process was also an important issue. It had the following goals:

- to provide every pupil of the Republic of Armenia with basic textbooks,
- to improve general education curricula, textbooks, and teacher's manuals while improving production quality and lowering their prices.
- to establish a sustainable textbook publishing system based on real demand,

- to establish textbook reproduction mechanism to ensure sustainability of programs.

One of the keys to implementing the reforms was the improvement of professional qualities of teachers. The teacher, being in the center of attention of public education reforms, as the direct bearer and implementer of changes, continuous improvement of his professional qualities was of great importance (training programs for teachers). In the context of the reforms, the decisions related to the decentralization of the school were no less important, as a result of which the school acquired the powers to independently solve a wide range of issues related to it, as a result of which the long-standing monopoly of the state in the education system was gradually reduced.

In 2005-2010, the 2nd stage of the reforms of the education sector was implemented. It is associated with the credit program "Education Quality and Alignment". The goal of the latter was:

- to increase the quality of general education by modernizing the content of general education and introducing a new unified quality control system,
- through the implementation and use of ICT, to increase the progress of pupils and improve the quality of teaching,
- to increase the quality of teaching and learning process in the school by improving professional pedagogical knowledge and skills of teachers,
- to improve and enhance the public education management system by regularly conducting training of management and administrative staff.

Naturally, these reforms had both positive and some negative effects. The education sector does not like drastic changes, they should be gradual, pass a certain trial period. This is why the system had both achievements and profound gaps. The field of primary and secondary professional education was also not left out of the reform process. The reforms of the sector in the RA are aimed at modernizing the content of education, meeting the requirements of the labor market, increasing the efficiency of management and strengthening the material and technical base in accordance with the European standards.

It should be noted that primary and secondary professional education is considered the driving force of the economy in many developed countries of the world, and following this example, still from 2017, the dual

educational model was introduced in 11 secondary professional educational institutions. This program received support from the GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH) (in these educational processes, it is planned that 70 percent of the training takes place at the practical level. Although the level of employers' participation and social partnership in the sector is still not sufficient, therefore, its further development and strengthening is one of the current issues.

Reforms were also implemented in the higher education system in the context of the Bologna process. Reforms in the field of higher education implied a transition to a new educational paradigm, new fundamental principles and new structural forms, new ways of organizing the educational process, practices and methods. The entire program of higher education reforms, in the form of a declaration signed by the ministers of the European countries at the University of Bologna on June 19, 1999, received the name "Bologna Process". "The latter was an interstate initiative, the goal of which was to create a European Higher Education Area (EHEA) by 2010 and to promote the attractiveness and competitiveness of the European higher education throughout the world" [13, p. 7]. Armenia had certain prerequisites that were necessary to join the European higher education area. On May 20, 2005, at the conference of the ministers of education of the European countries in Bergen, Armenia officially joined the Bologna process with the goal of improving our education and bringing it into line with the European standards.

Higher education reforms in Armenia were aimed at improving the accessibility and quality of the higher education sector, including the higher education system in the European higher education area in line with the Bologna process. The reforms included the following components:

- adoption of a system of easy-to-read and comparable educational degrees through the introduction of a unified diploma application,
- adoption of a system based on three levels of education,
- establishing a credit system,
- support for the mobility of students and scientific-pedagogical and administrative staff,
- promotion of the cooperation with Europe in the field of quality assurance,
- promotion of the European dimension of higher education. [13, p. 9]

4 more were added to the actions mentioned in the Bologna Declaration within the framework of the joint agreement at the 2001 Prague and 2003 Berlin summits.

- importance of continuing education,
- involvement of universities and students,
- promotion of the attractiveness of the European higher education area,
- the doctoral program and the synergy between the European Higher Education Area and the European Research Area [13, p. 11].

By joining the Bologna process, the Republic of Armenia expected, participating in the architecture of the European area of higher education, not to isolate itself from the international integration processes. Even today, the higher education system of our country is in the process of continuous reforms and has its permanent, stable place and ranking in the region.

Thus, the period of 1996–97 to 2003 can be considered as the period of structural transformations of education, and 2003 as the period of content transformations, the introduction of the new educational system, the testing of the transformed educational programs, and the new system of evaluating results.

The "Law on Education" passed in 1999 clarified the legal framework for the field, and further reforms became systematic. Special importance was attached to increasing the quality of professional and training programs and matching them with the goals of socio-economic development of the country, taking into consideration the requirements of the labor market [14, p. 121].

**Conclusion:** So, it is necessary:

- to clarify the ways of teaching the programs, the comparability of the methods. The current state of education in the republic is to a large extent due to the inconsistency of the new educational guidelines and declared values on the one hand, and the preserved Soviet ideas on the other,
- the consistent increase in responsibility in the field of education is inevitable, starting from students, teachers and the highest officials in charge of the field,
- it is necessary to limit the practice of permanent experiments,
- it is necessary to completely exclude unnecessary duplications, paying tribute to foreignness, formal, demonstrative, outwardly creating the illusion of innovation, which sufficiently degrades and devalues any innovation,

– in case of failure of innovations, to compensate the costs incurred for them by those responsible,

– improving the social condition of educators, increasing their reputation and public ranking, setting decent and reasonable salaries. To provide the opportunity to work in the school to those university graduates who do not only have a diploma in the relevant profession, but will pass an exam to the commission created by the ministry,

– the author groups formed for the purpose of writing textbooks and publishing them were mainly composed of the academic and university specialists, the inclusion of teaching personnel in the school was not proportionate, the transparency of the competitions regarding the textbooks that were constantly being transformed was not ensured. As a result of all this, the material included in the textbooks is often overloaded, the statements are academic, unsystematic and not accessible to schoolchildren. As a result, the principle of accessibility of education has been violated. Therefore, the listed ones lead to indifference and disappointment on the part of the pupils towards the textbooks, and the tests based on them are quite far from the real test of knowledge. By the way, in terms of methodology, there are unacceptable approaches for us in the test system.

– the appropriateness of 12-year education is an important issue. First of all, we should note that when we switched to the 12-year education system, we had a clear lack in developed high school standards, educational subject programs, textbooks, and tutorial staff. It turned out that this education is an end in itself and is a repetition of basic school program,

– in the modern education system, the task of strengthening discipline, proper behavior, and training to form willful qualities is of particular complexity. Free thinking and the right to express an opinion are often confused with unacceptable perceptions of freedom of behavior and uncontrollability,

– education also implies formation of national values. Unfortunately, national values are noticeably inferior to global ones.

#### References

1. National Archives of Armenia, fund 122, inv. 2, file 232, sheet 1 [in Arm.].
2. Zohrabyan, E. (2015). The Armenian School in the Soviet Period (1960–80s). *Akunk: YSU Ijevan Branch: Collection of Scientific Articles*, 1(11). [in Arm.].
3. Ghazakhetsyan A. (1972). General Education School in Soviet Armenia (1941–1970), Yerevan. 227 p. [in Arm.].
4. National Archives of Armenia, fund 1, inv. 44, file 36, sheet 22 [in Arm.].
5. National Economy of the Armenian SSR in 1980: statistical yearbook. Yerevan: Hayastan. 299 p. [in Rus.].
6. Labor in the Armenian SSR: statistical collection. Yerevan, 1986. 241 p. [in Rus.].
7. National Archives of Armenia, fund 1, inv. 45, file 6, sheets 59–60, inv. 47, file 10, sheet 117 [in Arm.].
8. National Economy of the USSR in 1990 statistical yearbook. Moscow: Finance and Statistics. 752 p. [in Rus.].
9. Education for All (2000). National Report. Yerevan, 2000. 35 p. [in Arm.].
10. National Archives of Armenia, fund 1173, inv. 2, file 87, sheet 3 [in Arm.].
11. Manasyan, H., Abgaryan, R. (2002). The Role of Scientific and Cultural Policy, Yerevan 44 p. [in Arm.].
12. Decision of the RA Government on the Approval of the Pilot Program of Reforms of the RA General Education System, 1999, and the State Program of the Development of Education of the Republic of Armenia 2001–2005 [in Arm.].
13. Sargsyan Yu., Budaghyan A. et al. (2008). Bologna Process in the RA. Guide: National Center for Strategic Studies of Higher Education, Yerevan. 74 p. [in Arm.].
14. The Strategic Plan for Poverty Alleviation (PRSP) (2003) and the problem of maintaining democratic principles in Armenia. Participatory process. Publishing House of the IHRI, 2003. 156 p.

#### Список бібліографічних посилань

1. ՀԱՍ, ֆ. 122, ց. 2, գ. 232, թ. 1
2. Ջոհրաբյան Է., Հայկական դպրոցը խորհրդային ժամանակաշրջանում (1960–80- ական թվականներ). *Ակունք: ԵՊՀ Իջևանի մասնաճյուղ, գիտական հոդվածների ժողովածու*, 2015. թիվ 1 (11).
3. Ղազախեցյան Ա., Հանրակրթական դպրոցը Սովետական Հայաստանում (1941–1970 թթ.), Երևան, 1972. 227 էջ.
4. ՀԱՍ, ֆ. 1, ց. 44, գ. 36, թ. 22
5. Народное хозяйство Армянской ССР в 1980 г.: статистический ежегодник. Ереван: Айастан, 1981. 299 с.
6. Труд в Армянской ССР: статистический сборник. Ереван, 1986. 241с.
7. ՀԱՍ, ֆ. 1, ց. 45, գ. 6, թ. 59–60, գ. 47, գ. 10, թ. 117.
8. Народное хозяйство СССР в 1990 г.: статистический ежегодник. М.: Финансы и статистика, 1991. 752 с.
9. Կրթություն բոլորի համար: Ազգային զեկույց. Երևան, 2000. 35 էջ.
10. ՀԱՍ, ֆ. 1173, Ց. 2, գ. 87, էջ 3
11. Մանասյան Հ., Արգարյան Ռ., Գիտակրթական մշակութային քաղաքականության դերը. Երևան, 2002. 44 էջ
12. ՀՀ Կառավարության որոշում ՀՀ հանրակրթական համակարգի բարեփոխումների փորձական ծրագիրը հաստատելու մասին, 1999թ., և ՀՀ Կրթության գարգացման 2001–2005թթ. պետական ծրագիր.
13. Մարգարյան Յու., Բուդաղյան Ա. և ուրիշներ. Բոլորիայի գործընթացը ՀՀ-ում. Երևան: Բարձրագույն կրթության ու գիտության հետազոտությունների ազգային կենտրոն, 2008. 74 էր.
14. Աղքատության հաղթահարման ուղղվարական ծրագիրը (ԱՀՌԾ) և ժողովրդավարական սկզբունքների պահպանման հիմնախնդիրը Հայաստանում: Մասնակցային գործընթաց. ՄԻԺԻ-ի հրատ., 2003. 56 էջ.

**ЗОГРАБЯН Едуард Леонович**

кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії сусідніх країн Вірменії,  
Єреванський державний університет

**АШИКЯН Арменуї Ашотовна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки Центру педагогіки та розвитку освіти,  
Єреванський державний університет

**МІНАСЯН Едік Гарегінович**

професор кафедри історії Вірменії, декан історичного факультету,  
Єреванський державний університет

**ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ У ВІРМЕНІЇ В РАДЯНСЬКИЙ І ПОСТРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОДИ**

**Анотація.** Сучасне суспільство покладає на систему освіти завдання виховання розвиненого, широко мислячого, освіченого покоління з високими моральними якостями. Реалізувати такі завдання можна лише шляхом запровадження нових методів навчання, більш масштабного поєднання теорії та практики, самоосвіти та розвитку життєво важливих якостей. Тому освіта, як соціокультурний феномен, концентрує гуманістичні суспільні цінності, а накопичений соціальний досвід та осмислення педагогічної спадщини набувають статусу імперативу.

Саме цим обумовлено аналіз та узагальнення тенденцій розвитку двох різних та протилежних систем розвитку освіти у Вірменії (в радянській та пострадянській періоди) на основі використання історико-порівняльного методу.

В сучасних умовах реформування системи освіти є однією з найважливіших соціокультурних проблем, на що звертають увагу багато фахівців, які з різних аспектів розглядають досягнення та недоліки системи освіти РА в радянській та пострадянській час (Г. Манасян, Р. Абгарян, Ю. Саргсян, А. Будаган, А. Газарян, Е. Зурабян та ін).

У результаті вивчення документів, історико-педагогічного аналізу з використанням компаративістського походу, вмотивовано доцільність:

– уточнення навчальних програм, сумісності методів, оскільки сучасний стан освіти в республіці багато в чому обумовлено невідповідністю нових освітніх орієнтирів і декларованих цінностей радянським рудиментарним ідеям, що збереглися;


– обмеження практики постійного експериментування та виключення підходів, що зовні створюють ілюзію новаторства при реальній відсутності такого;


– усунення переважаності матеріалу, включеного до підручників, усунення його викладу академічною, безсистемною та недоступною для школярів мовою;

– акцентування уваги на формуванні національних цінностей у контексті проблеми глобалізації.

**Ключові слова:** вища освіта; реформування; кредитування; фінансування; Болонський процес; кредитна система; університет; оцінювання; порівняльний аналіз.

Одержано редакцією 21.07.2023  
Прийнято до публікації 08.08.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-134-139>

 <https://orcid.org/0000-0001-9339-1060>

**AVETISYAN Meri Babken**

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Pedagogy Chair  
of the Center for Pedagogy and Education Development,

Yerevan State University, Armenia

e-mail: mavetisyan@ysu.am

УДК 378.014-047.64(489:485)(045)

**COMPARATIVE ANALYSIS OF SYSTEMS OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT IN DENMARK AND SWEDEN**

*Introduction.* During the period of global processes taking place in the world, the higher education system is also subject to changes. This process occurs differently in different countries, which leads to many problems. In our article, we tried to dwell in detail on the similarities and differences between the higher education systems of Denmark and Sweden, as well as note their positive and negative aspects, which will make it possible to use them in establishing higher education and resolving some educational problems in countries around the world.

*Purpose.* The purpose of this study is to study the management of higher education systems in Denmark and Sweden and conduct a comparative analysis of them, identifying their characteristic features.

*Methods.* To conduct a comparative analysis in this study, a number of methods were used, which include methods of description, comparison, comparison and analysis.

*Results.* The main results of a comparative analysis of the management of higher education

systems in Denmark and Sweden include identifying their similarities and differences, as well as showing their positive and negative aspects.

*Originality.* The scientific novelty of the results of this study lies in the comparative analysis of the management of higher education systems in Denmark and Sweden, studying the features and presenting their similarities and differences in the form of tables.

*Conclusion.* As a result of a comparative analysis of the management of the higher education systems of Denmark and Sweden, we came to the conclusion that the management of the higher education systems of Denmark and Sweden is carried out by state and intra-university management bodies. Financing of higher education in both countries is carried out mainly by the state budget with the use of some extra-budgetary funds. However, there are also distinctive features, which include the higher education assessment system, namely, universities in Denmark have adopted a 13-point assessment system, and in Sweden – a 3-point assessment system. The Danish higher education

system is accompanied by the most pronounced combination of innovative learning with traditional learning, improving the quality of education with the active participation of practice. In Sweden, universities have equal status, and there is active cooperation between the Government and universities.

**Keywords:** higher education; reform; management; financing; Bologna process; credit system; university; assessment; comparative analysis.

**Introduction.** This article conducts a comparative analysis of higher education management systems in Denmark and Sweden, elucidating their respective structures and highlighting key attributes. By examining these systems, we aim to identify areas for improvement that can enhance the quality of higher education in other nations.

**The main statement.** Denmark's Higher Education Management System. Denmark boasts a robust higher education system characterized by a fusion of traditional and innovative elements. Notably, international academic standards are upheld, allowing students to become highly qualified European-style specialists with global employability.

Danish universities actively engage with enterprises, research institutes, and industries, enriching education with practical experiences. They also collaborate with local and international programs, incorporating mandatory internships into the curriculum.

Importantly, higher education in Denmark is free for Danish and European students, although international students pay varying fees depending on their chosen university and specialty (from 6 up to 16 thousand euro per year) [1].

Denmark's engagement in the Bologna Process since 1999 has driven reforms in management, financing, content, and structure of higher education [2]. Three Ministries of Denmark – the Ministry of high Education and Science, the Ministry of Culture and the Ministry of Military are responsible for 3 education levels such as: high education of short cycle, middle cycle and long cycle [3].

The government plays a significant role, with three ministries overseeing different levels of education. These three Ministries are responsible for the vast majority of students of different qualifications. Internal university management bodies include the Council, rector, manager, faculty, and department heads, working collaboratively to advance the institution's goals [4].

Universities in Denmark offer a diverse range of programs, and admission requirements include a high school completion certificate for Danish students and language proficiency certificates for foreigners. Universities in Denmark are state as the government is responsible for their funding (table 1).

Table 1

Comparative analysis  
of the management and financing of higher education systems  
in Denmark and Sweden

Denmark	Sweden
<i>External governing bodies (public administration)</i>	
Central governance: Danish Ministry of Higher Education and Research of Denmark Ministry of Culture of Denmark Ministry of Defense of Denmark Local government: university.	Central governance: Ministry of Education and Research of Sweden  Local government: university.
<i>Internal governing bodies (intra-university management)</i>	
University Council Rector Scientific Research Council Students' Union Deans of faculties or directors of Centers Heads of departments.	University Council Rector Scientific Research Council Students' Union Deans of faculties or directors of Centers Heads of departments.
<i>Funding</i>	
The state budget  Extra-budgetary funds (funds, grants, educational programs, etc.).	The state budget  Extra-budgetary funds (private payments, universities' own funds, grants, etc.).

For foreigners, studying Danish language and society culture in Denmark there are

special grants and scholarship programs which are very helpful for integration. Those

students working personally cooperate in groups discussing, analyzing and criticizing different important educational problematic issues [5, p. 2].

In Denmark there are 3 types of high educational organizations such as colleges and universities – highly specialized and universities with different faculties. In high educa-

tional academies are studied different kinds of business management, informational technologies etc and colleges suggest different kind of business programs, educational, engineering art and etc. Universities provide high level international education and scientific researches [6, c. 3–4] (table 2).

Table 2

Comparative analysis of the structure of higher and postgraduate education systems in Denmark and Sweden

Denmark			Sweden
Academy of Higher Education	College	University	3 years (bachelor's degree)
2 years (professional bachelor's degree).	3–4 years (bachelor's degree).	3–4 years (bachelor's degree) 2–3 years (Master degree) 3 years (PhD in Philosophy).	1–2 years (master's degree) 4 years (Doctorate degree)

For the entering Danish Universities Danish citizens need to show high school graduation certificate. But foreigners have to show

Danish, English or German language certificate, which they can study for free (table 3).

Table 3

Comparative analysis of admission to universities in Denmark and Sweden

Denmark	Sweden
Certificate of complete secondary education and competitive selection based on the data obtained. Foreign applicants provide a certificate of knowledge of Danish, English or German.	Certificate of complete secondary education and competitive selection based on the data obtained. Foreign applicants must also provide a certificate of knowledge of Swedish. or English language.

Universities use both written and oral examinations, employing a 13-point assessment system [7, p. 149] (table 4) Danish universities employ a sophisticated credit system in comparison with the non-university sec-

tors [8, c. 87]. The academic year consists of two semesters: the first is in August/September and the second is in January/February [3].

Table 4

Comparative analysis of the higher education grading systems of Denmark and Sweden

Denmark	Sweden
<u>13-point grading system:</u> 13-10 – excellent 9-7 – good 6 – satisfactory 5-0 is bad.	<u>3-point grading system:</u> 3 – test with honors 2 – test 1 – failure.

The education process in Denmark includes lectures, seminars, emphasizing practical and laboratory classes to enhance students' research skills. The practical work of students is characterized with the use of new active researches, that increases the educational level criteria.

Due to received knowledge and having them practiced, Danish graduated students become highly qualified specialists in local spheres of a country.

Sweden's Higher Education Management System:



Sweden also boasts a high-quality higher education system with global recognition. Similar to Denmark, Swedish-educated students enjoy excellent employment prospects worldwide. Sweden adopted the Bologna system in 2007, which prompted significant reforms in management, financing, and structure [9].

The Swedish government actively oversees higher education development, legislative documents, and budget allocation through the Riksdag (Parliament) and the Government. Two key regulatory documents, the Higher Education Act and the Higher Education Institutions Ordinance, guide the higher education system. The Ministry of Education and Research maintains the quality of education and conducts state examinations, while councils under the Ministry drive program creation and reforms [10].

The Swedish Ministry of Education and Research holds responsibility for overseeing the standards and quality of education within universities, in addition to conducting state examinations. Moreover, the Ministry has the authority to grant universities the authorization to confer diplomas in specific fields, contingent upon their adherence to stipulated criteria [11].

The development of educational programs and the implementation of various reforms are orchestrated by committees operating under the purview of the Ministry. These committees include the Swedish Council of Higher Education, the Swedish Council of Scientific Research, and the National Student Aid Council [12].

Within the university, essential administrative bodies comprise the University Council, the rector, the Scientific Research Council, faculty deans, and department heads. The effectiveness of higher education quality and institutional autonomy hinges on the fruitful collaboration among these management bodies.

The primary funding source for the majority of higher education in Sweden is the State budget, supplemented by contributions from universities' internal resources and private individuals (table 1). The government offers grants, scholarships, and loans to students, subject to stringent academic excellence and eligibility requirements.

In Sweden, the higher education landscape encompasses three distinct categories of institutions: universities, university colleges, and non-university higher education establishments. A significant shift occurred in 2011 when foreign students transitioned to a

fee-based education model within Swedish universities. Up until that point, both foreign students and Swedish citizens enjoyed tuition-free education [10].

Admission to Swedish universities takes place biannually. Swedish citizens can secure admission by simply presenting their high school completion certificate with excellent grades, without the need for entrance examinations.

However, for foreign applicants, the admission criteria vary slightly. In addition to the required documentation, they must also furnish evidence of proficiency in either Swedish or English [13] (table 3).

In Sweden, the credit system is extensively employed in all universities in line with the principles of the Bologna process. This system facilitates the application of acquired knowledge and skills when students enter or transfer between universities and also allows for exemptions from certain coursework requirements [8, p. 94]

The academic year at Swedish universities typically commences at the end of August and extends until the beginning of June. Grading in Swedish universities is based on a three-point scale [14] (table 4). The educational structure in Sweden aligns with European standards, encompassing three distinct levels: bachelor's, master's, and doctoral programs (table 2).

Educational processes at Swedish universities encompass a variety of formats, such as lectures, seminars, practical sessions, and laboratory classes. A predominant emphasis is placed on fostering students' independent work, which involves mastering educational materials, engaging with scientific literature, and presenting diverse projects.

Importantly, this emphasis on independent work does not diminish students' active participation in lectures and seminars. Towards the conclusion of their courses, students undergo examinations, which can take the form of written or oral tests, as well as presentations involving group work or the defense of individual projects.

In brief, the Swedish higher education system is distinguished by its accessible and primarily tuition-free education for all, a significant reliance on government funding, an equitable distribution of authority among universities within the nation, increased governmental attention to university operations and their relationships, among other notable characteristics.

For a comprehensive overview of the comparative management of higher education

systems in Denmark and Sweden, please consult the detailed information presented in Tables 1, 2, 3, and 4 below, which illuminate both commonalities and distinctions between the two systems.

**Conclusion:** Denmark and Sweden each offer unique higher education management systems with distinct strengths. Denmark's blend of traditional and modern practices, coupled with free education for locals and Europeans, fosters academic excellence. Meanwhile, Sweden's robust system provides accessible education, government funding, and a strong emphasis on student autonomy. By comparing these systems, policymakers and educators worldwide can gain insights to enhance their own higher education models.

### References

1. Features of the educational system of Denmark Features of the educational system of Denmark (from Marini Korolchuk, 12 February 2019). *Learning.ua – educational platform*. Retrieved 10.08.2023, from <https://learning.ua/blog/201903/osoblyvosti-osvitnoi-systemy-danii/ru/> [in Rus-Ukr].
2. Countries of the Bologna process. *Bologna education system: pros, cons and Russian characteristics*. Retrieved 08.08.2023, from <https://trends.rbc.ru/trends/education/6295da569a7947202c6b2a0f> [in Rus.].
3. Higher education system in Denmark. *UNIVESTMEDIA*. Retrieved 10.08.2023, from <https://www.ustudy.ru/programs/poluchit-vysshee-obrazovanie-v-danii.html> [in Rus.].
4. About the University of Copenhagen. *University of Copenhagen*. Retrieved 08.08.2023, from <https://about.ku.dk/management/> [in Rus.].
5. Sugrobova, E.N. (2005). Higher education in Denmark (General overview). *Science and education: scientific publication of MSTU. N.E. Bauman*, 12 (December). URL: <http://engineering-science.ru/doc/56545.html> [in Rus.].
6. Sugrobova, E.N. (2006). Higher education in Denmark (General overview – continued). *Science and education: scientific publication of MSTU. N.E. Bauman*, 1 (January). URL: <http://engineering-science.ru/doc/56776.html> [in Rus.].
7. Sugrobova, E.N. (2006). Higher education in Denmark (General overview – end). *Science and education: scientific publication of MSTU. N.E. Bauman*, 3 (March). URL: <http://engineering-science.ru/doc/57406.html> [in Rus.].
8. Kapranova, V.A. (2004). Comparative pedagogy. School and education abroad: textbook. Minsk: New knowledge. 221 p. [in Rus.].
9. Vardumyan, S., Hovhannisyan, Al., Varella, G. (2005). Modern pedagogical approaches. Professional Education and Professional Development: Handbook for Educators and Education Organizers. Yerevan: Noyan Tapan. 312 p. [in Arm.].
10. Higher education in Sweden. Retrieved 24.02.2022, from <https://abroadz.com/vysshee-obrazovanie-v-shveczii/> [in Rus.].
11. Volkov, A.M. (2016). Education in Sweden. *World Economy and International Relations*, 60(11): 84–91 [in Rus.].
12. About the Ministry of Higher Education and about higher education in Sweden. Retrieved 27.02.2022, from <https://ruletka.se/2015/10/19/o-ministerstve-vyisshego-obrazovaniya-i/> [in Rus.].
13. Sweden. *European Higher Education Organization*. Retrieved 27.02.2022, from <https://eurohighereducation.com/sweden/>.
14. Higher education in Sweden. *Educationindex.ru*. Retrieved 06.09.2023, from <https://www.educationindex.ru/articles/higher-education-all-europe/vysshee-obrazovanie-v-evrope-kontinentalnoy/higher-education-sweden/> [in Rus.].
15. Education system in Sweden. *EU-Ukraine. International Relations Department*. Retrieved 07.08.2023, from <http://www.ec.kharkiv.edu/sweden.html> [in Rus.].

### Список бібліографічних посилань

1. Особенности образовательной системы Дании Особенности образовательной системы Дании (от Марини Корольчук, 12 березня 2019). *Learning.ua – освітня платформа*. URL: <https://learning.ua/blog/201903/osoblyvosti-osvitnoi-systemy-danii/ru/> (дата обращения 10.08.2023)
2. Страны Болонского процесса. *Болонская система образования: плюсы, минусы и российские особенности*. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6295da569a7947202c6b2a0f> (дата обращения 08.08.2023)
3. Система высшего образования в Дании. *ЮНИВЕСТМЕДИА*. URL: <https://www.ustudy.ru/programs/poluchit-vysshee-obrazovanie-v-danii.html> (дата обращения 10.08.2023).
4. About the University of Copenhagen. *University of Copenhagen*. URL: <https://about.ku.dk/management/> (дата обращения 08.08.2023)
5. Сугрובה Е.Н. Высшее образование в Дании (Общий обзор). *Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э.Баумана*, 2005. №12 (декабрь). URL: <http://engineering-science.ru/doc/56545.html>
6. Сугрובה Е.Н. Высшее образование в Дании (Общий обзор – продолжение). *Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э.Баумана*, 2006. №1 (январь). URL: <http://engineering-science.ru/doc/56776.html>
7. Сугрובה Е.Н. Высшее образование в Дании (Общий обзор – окончание). *Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э.Баумана*, 2006. №3 (март). URL: <http://engineering-science.ru/doc/57406.html>
8. Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учебное пособие. Минск: Новое знание, 2004. 221 с.
9. Վարդումյան Ս., Հովհաննիսյան Ալ., Վարելլա Գ. Մասնագիտական կրթություն և մասնագիտական զարգացում: ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար. Երևան: Նոյան Տապան, 2005, 312 էջ.
9. Высшее образование в Швеции. *Abroadz*. URL: <https://abroadz.com/vysshee-obrazovanie-v-shveczii/> (дата обращения 24.02.2022)
10. Волков А.М. Образование в Швеции. *Мировая экономика и международные отношения*, 2016. Т. 60. № 11. С. 84–91.
11. О министерстве высшего образования и о высшем образовании в Швеции. URL: <https://ruletka.se/2015/10/19/o-ministerstve-vyisshego-obrazovaniya-i/> (дата обращения 27.02.2022)
12. Sweden. *European Higher Education Organization*. URL: <https://eurohighereducation.com/sweden/> (дата обращения 27.02.2022).
13. Высшее образование в Швеции. *Educationindex.ru*. URL: <https://www.educationindex.ru/articles/higher-education-all-europe/vysshee-obrazovanie-v-evrope-kontinentalnoy/higher-education-sweden/> (дата обращения 07.08.2023)
14. Система образования в Швеции. *ЕС-Украина. Отдел международных связей*. URL: <http://www.ec.kharkiv.edu/sweden.html> (дата обращения 07.08.2023)

**АВЕТІСЯН Мері Бабкенівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки Центру педагогіки і розвитку освіти,  
Єрванський державний університет

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДАНІЇ І ШВЕЦІЇ**

**Анотація.** Проблема. У період глобальних процесів у світі, змінам піддається й система вищої освіти. Цей процес відбувається у різних країнах по-різному, що призводить до виникнення багатьох проблем. У статті ми спробували докладно зупинитися на подібності та відмінності систем вищої освіти Данії та Швеції, а також відзначити їх позитивні та негативні сторони, що дасть можливість використовувати досвід цих країн в розбудові системи вищої освіти та вирішення деяких освітніх проблем.

Мета даного дослідження полягає у вивченні підходів в управлінні системами вищої освіти Данії та Швеції та порівняльному аналізі для виявлення їх характерних особливостей.

Методи дослідження. Для проведення порівняльного аналізу в даному дослідженні було застосовано низку методів, до яких належать методи опису, порівняння, зіставлення та виокремлення.

Основні результати дослідження. До основних результатів порівняльного аналізу управління системами вищої освіти Данії та Швеції належить виявлення їх подібностей та відмінностей, а також опис позитивних та негативних сторін.

Наукова новизна результатів проведеного дослідження полягає у порівняльному аналізі управління системами вищої освіти Данії та Швеції з вивченням


особливостей та табличного подання їх подібностей та відмінностей.


Висновки. У результаті проведеного порівняльного аналізу управління системами вищої освіти Данії та Швеції ми дійшли висновку, що управління системами вищої освіти Данії та Швеції здійснюється органами державного та внутрішньовузівського управління. Фінансування вищої освіти в обох країнах проводиться переважно державним бюджетом з використанням деяких позабюджетних коштів. Проте існують і відмінні риси, до яких належить система оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, а саме: у вишах Данії прийнято 13-ти бальну, а в Швеції – 3-бальну систему оцінювання. Система вищої освіти Данії супроводжується найбільш вираженим поєднанням інноваційного навчання із традиційним з підвищенням якості освіти з активним залученням студентів до практики. У Швеції заклади вищої освіти мають рівноцінний статус, а також має місце активна співпраця між Урядом та вишами.

**Ключові слова:** вища освіта; реформування; керування; фінансування; Болонський процес; кредитна система; університет; оцінювання; порівняльний аналіз.

Одержано редакцією 11.08.2023  
Прийнято до публікації 24.08.2023


## ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-140-146>

 <https://orcid.org/0000-0002-9187-6301>

**ШКЛЯЄВА Гаїна Олександрівна**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка катедри педагогіки, психології та дошкільної освіти,  
Обласний коледж «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка»  
e-mail: galinashklyeva5016@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5606-1713>

**ЯЦЕНКО Тетяна Володимирівна**

кандидатка психологічних наук, доцентка катедри педагогіки, психології та дошкільної освіти,  
Обласний коледж «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка»  
e-mail: ya.tanya@i.ua

УДК 373.2.091.113:005.963(477)(045)

**РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА:  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ ПІДХІД**

*Розглянуто питання щодо важливості виховання креативної та творчої особистості, які обумовлюють тенденції розвитку сучасного суспільства та підтверджують унікальність і неповторність кожної особистості. Автори наголошують на необхідності розвитку творчої особистості, яка спроможна креативно мислити, самостійно орієнтуватися в ситуації вибору та приймати відповідальні рішення.*

*Схарактеризовано розвиток творчих здібностей особистості, що передбачає створення перспективного і нового. Підкреслено важливість особистісно-орієнтованого підходу, який спрямовує формування унікальної особистості з високорозвиненим творчим потенціалом.*

*Проаналізовано теоретичні аспекти та концептуальні положення формування творчої особистості дошкільника. Наголошено на доцільності використання педагогічного аспекту вивчення проблеми розвитку творчих здібностей особистості, що полягає у виявленні специфіки впливу виховних засобів на розвиток творчих здібностей дитини.*

*Підкреслено важливість музичних занять як форми педагогічного впливу на особистість дитини, розвитку її творчих здібностей і креативності.*

**Ключові слова:** *творчі здібності особистості; розвиток дитини дошкільного віку; інтегративні властивості особистості; природні задатки дитини; самореалізація дошкільника; музичне заняття; музична творчість.*

Актуальність проблеми розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку обумовлюється особистісно-орієнтованим підходом до розвитку та формування всебічно розвиненої особистості, з огляду на вищезазначене, об'єктом нашого дослідження виступає сам процес розвитку зазначених здібностей на музичних заняттях.

Підтвердження актуальності досліджуваної проблеми знаходимо в нормативно-

законодавчих документах, що регламентують діяльність закладів дошкільної освіти. У Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки, Законі України «Про дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти» наголошується на ідеї розвитку творчої особистості, забезпечення гармонійного розвитку творчих нахилів, задатків, здібностей кожної дитини [1].

Перехід дошкільної освіти до виховання творчої індивідуальності, креативних технологій розвитку творчих здібностей кожної дитини націлює педагогів на підтримку допитливості, креативності, ініціативності та самостійності дитини дошкільного віку.

Концептуальні положення формування творчої особистості сформульовані у працях видатних педагогів: В. Сухомлинського, К. Ушинського, А. Макаренка [2].

Різні аспекти розвитку творчих здібностей особистості досліджували відомі філософи, психологи, педагоги (Г. Альтшуллер, Л. Виготський, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, В. Моляко, К. Рождерс та ін.). Вплив природного середовища на розвиток творчої особистості довели відомі науковці: Я.-А. Коменський, Й. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський.

На думку В. Кузьменко, творчість передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань, і умінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю та унікальністю [3].

Розвитку творчих здібностей особистості присвячені роботи відомих вчених-науковців. Психологічні аспекти розвитку творчого потенціалу особистості досліджували Л. Виготський, В. Крутецький, Г. Кос-

тук, Я. Пономарьов. У працях видатних психологів ґрунтовно досліджені умови розвитку та формування творчого потенціалу особистості. Психічні процеси розвитку пов'язані з розвитком творчого мислення, індивідуальними особливостями людини. Я. Пономарьов розглядає творчість як механізм розвитку психіки. Психологія творчості досліджує питання психічних закономірностей і механізмів творчого процесу [4].

Засновник школи діалогу культур В. Біблер досліджував розвиток творчості у взаємозв'язку з розвитком мислення. Загальні та спеціальні здібності особистості фундаментально досліджували у своїх працях В. Моляко, С. Рубінштейн, В. Крутецький та ін. [2].

Педагогічний аспект вивчення проблеми розвитку творчих здібностей особистості полягає у виявленні специфіки впливу виховних засобів на розвиток творчих здібностей. Фундаментальні дослідження сучасних вчених доводять ідею цінності творчих здібностей особистості крізь призму формування цілісної всебічно розвиненої особистості. Основним показником розвитку особистості науковці визначають духовну культуру особистості та пов'язують її з розвитком творчих здібностей (І. Бех, А. Богуш).

Вчені довели, що дошкільний вік є сенситивним у розвитку творчого потенціалу особистості. Творчий розвиток дошкільників досліджували І. Карабаєва, О. Кульчицька, С. Ладивір та ін. А. Виготський ґрунтовно дослідив розвиток уяви як основного компоненту творчих здібностей особистості. Вчений довід, що творчі здібності посідають важливе місце у системі здібностей людини.

Аналіз наукових джерел дозволив уточнити сутність поняття творчі здібності. Творчі здібності вчені визначають як здібності привносити нове у відоме, висувати оригінальні ідеї в умовах вирішення нових проблем, усвідомлювати недоліки, суперечності, формувати гіпотези. Критеріями творчого мислення виступають оригінальність, фантастичність, унікальність, неординарність, новизна. О. Музика відокремлює швидкість і оригінальність, унікальність і фантастичність, прагнення до інтелектуальної новизни як головні критерії визначення творчого мислення особистості [5].

Результати вивчення наукової літератури довели, що творчі здібності є основою творчої діяльності особистості. Філософська наука тлумачить творчі здібності як індивідуальні характеристики особистості, її особливості щодо мислення, уяви, фантазії.

Творчі здібності виступають основою успішного виконання творчої діяльності, творчого підходу до розв'язання нового завдання. Творчі здібності є суб'єктивною характеристикою і ніяк не впливають на наявні знання, уміння та навички особистості. Будучи внутрішніми психологічними регуляторами діяльності, творчі здібності виявляються у швидкості оволодіння конкретними видами діяльності [6].

Теоретичне дослідження дозволило визначити, що у психології здібності визначаються як «індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються в діяльності і є умовою її успішного виконання. Від здібностей залежить успішність здобування знань, умінь і навичок». Творчі здібності можна визначити як «стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності» [7].

У цьому контексті зазначимо, що психологи визначають творчі здібності як інтегративну властивість особистості, що складається з компонентів: мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового, комунікативного та рефлексивного. К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов розглядають творчі здібності як когнітивний феномен особистості. Спадковість та оточуюче середовище є головними чинниками, що обумовлюють розвиток творчих здібностей особистості. Цей погляд підтримують сучасні науковці-дослідники розвитку творчих здібностей особистості [8].

Виходячи з того, що творчі здібності пов'язані з пам'яттю, уявою, мисленням, сприйняттям, творчі здібності можна розвивати на основі задатків, інтелектуальних і розумових можливостей особистості. Саморегуляція та розумова активність стають першоосновою розвитку здібностей до творчої діяльності особистості. У процесі цілеспрямованого виховання і навчання на основі задатків розвиваються творчі здібності особистості [7].

У контексті нашого дослідження важливою є думка А. Виготського. Вчений зазначає, що творчість притаманна кожній дитині і розвиток самостійного творчого мислення є результатом здатності до самовираження у творчій діяльності. Видатний психолог вказує, що «найвищий вияв творчості і досі доступний лише небагатьом обраним геніям людства, але в буденному житті, що оточує нас, творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в ньому міститься щось нове, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини» [9].

Аналіз педагогічних досліджень з проблем розвитку творчих здібностей особис-

тості засвідчив, що творчий розвиток дошкільника безпосередньо пов'язаний із розвиваючим навчанням і вихованням дитини. Проблеми дитячої обдарованості та її ранньої діагностики досліджували Л. Руденко, Н. Слюсаренко, М. Титаренко, О. Кульчицька, В. Котирло та ін. [10].

У працях Н. Ветлугіної розвиток творчих здібностей особистості розглядається крізь художньо-естетичне виховання дитини. Вчена наголошує на важливості естетичного виховання і розвитку творчих здібностей дитини, які закладені у задатках і нахилах кожної особистості. Естетичне виховання протистоїть бездуховності, жорстокості, насильству, воно пробуджує внутрішні найкращі почуття і бажання самовираження [11].

Видатний вітчизняний педагог Василь Сухомлинський приділяв значну увагу розвитку творчого потенціалу дитини як особистості. Наголошуючи на важливості розвитку творчих здібностей дитини, педагог спирається на емоційні переживання та індивідуальну своєрідність дитини. В. Сухомлинський доводив, що формування творчої особистості неможливе без індивідуального підходу до дитини, індивідуальність якої розглядається як неповторний світ почуттів, інтересів, думок, бажань, переконань. Індивідуальність дитини розкривається в діяльності, що продукує становлення духовної особистості, повноту життя ті щастя [4].

Вагомий внесок у вітчизняну науку зробив видатний педагог Костянтин Ушинський. Вчений наголошував на єдності потенційних задатків, потреб, ціннісних орієнтацій особистості та індивідуальної творчої діяльності людини. К. Ушинський підкреслював необхідність створення педагогічних умов розвитку творчих здібностей дитини, шукав засоби виховного впливу у „природі людини”, індивідуальному підході до виховання та навчання особистості [5].

Отже, аналіз наукових джерел довів, що вчені по-різному розуміють поняття творчих здібностей особистості, проте, нам вдалося знайти єдині характеристики та особливості досліджуваного феномена. Об'єднуючим і важливим для нас є те, що розвиток творчих здібностей особистості є керованим психолого-педагогічним процесом, який спирається на мотиви та вміння творчої діяльності. Формування творчих здібностей, на думку вчених, відбувається у дошкільному віці, який є сенситивним періодом розвитку творчих здібностей. Творчі здібності виявляються індивідуально в діяльності, світобаченні, постійному пошуку нового, ціннісно-значущого і нового.

Дошкільний вік як сенситивний період розвитку особистості створює умови і можливості формування інтелекту та творчих здібностей. Дорослі повинні зробити відповідні умови щодо творчого розвитку особистості дитини, розкриття індивідуального потенціалу творчості, пошуку самовираження власних думок і почуттів. У Базовому компоненті дошкільної освіти наголошується на важливості формування компетентності дитини у різних сферах діяльності, активної підготовки дитини до життя, самостійності, творчості, відповідальності. У нашому дослідженні визначені положення мають вирішальну роль, орієнтуючись на те, що жити нам треба у новій незалежній державі та відповідально ставитись до майбутнього.

Проаналізувавши публікації останніх років щодо проблеми розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку, ми дійшли висновку, що становлення особистості у закладі дошкільної освіти має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації дошкільника, розкриття усіх закладених природних задатків дитини, здатності до свободи, відповідальності та творчості.

Зміни у соціально-культурному, економічному та політичному житті України покликали радикальні перебудови у сфері освіти та виховання, метою сучасної освіти є формування конкурентоздатної, творчої особистості, яка здатна до самовизначення, самореалізації та самовдосконалення. Заклад дошкільної освіти має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості дитини дошкільного віку, розкриття усіх закладених у ній природних задатків, здатності до свободи, відповідальності та творчості.

Психічні процеси дитини дошкільного віку активно змінюються та перебувають на стадії становлення. Розвивається пам'ять, мислення, уява, сприймання, почуття, що дає можливість знаходити оригінальні шляхи вирішення завдань, несподівані варіанти узагальнень і співставлень. Саме недостатність знань та досвіду спонукає дитину до нестандартного мислення та пошуку неочікуваного розв'язання ситуативного завдання. Дошкільник не володіє готовими штампами діяльності, не знає способів аналізу явищ і подій – це допомагає вільному руху думки шукати несподівані відповіді та способи розв'язання завдань.

Гра – провідний і продуктивний вид діяльності виступає основою творчого пошуку, реалізації задумів, розвитку самостійності. Через гру проходить кожна дитина, у грі реалізується творчий задум, чергуються

яскраві враження, у грі дитина живе. Предметний і природний світ є джерелом уявлень, вражень, реальним світом життя дитини. Для розвитку творчих здібностей дитини потрібні яскраві враження, уявлення, феномени сприймання дійсності, що характеризуються особливостями виникнення та трансформації. Саме у дошкільному віці у процесі пізнання з'являються нові уявлення та зразки сприймання. Так закономірності творчого пошуку підштовхують формування перцептивного досвіду, досвіду пізнання [7].

Проведене теоретичне дослідження дало можливість визначити, що питання вікових особливостей розвитку творчих здібностей дитини дошкільного віку досліджено недостатньо. Вчені не мають єдиного погляду на цю проблему дослідження. Визначаючи вік трьох-п'яти років сенситивним періодом розвитку творчих здібностей дитини, науковці наголошують на загальному розвитку творчого потенціалу дитини, який не має відношення до певної сфери людської діяльності. Спад творчої активності пов'язаний із розвитком критичності та розсудливості у свідомості дошкільника, цей період припадає на шість років.

Підлітковий та юнацький вік характеризується спеціальною обдарованістю та креативністю людини, в цей період значну роль відіграє професійний зразок, підтримка сім'ї та однолітків.

Представники іншого напрямку характеризують розвиток творчих здібностей залежно від когнітивної діяльності особистості. Подвійну природу обдарованості визначав В. Юркевич. Наївна креативність притаманна дітям трьох-шести років, потім вона зникає і з'являється культурна креативність, в якій „особистісні особливості людини особливим чином сплавляються з деякими характеристиками її пізнавальної потреби і когнітивної діяльності” [12].

О. Карпенко вважає, що найвищого рівня розвитку творчості дитина досягає у три і шість років, а чотири, п'ять років відбувається зниження рівня креативного мислення. Аналогом розвитку творчих здібностей вчені визначають розвиток творчої уяви, а також наочне моделювання та здатність до символізації [6].

Аналіз наукових джерел показав, що рівень розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку підвищується у три роки і знижується у шість. Це пояснюється особливостями віку дитини: з чотирьох до шести років дитина активно засвоює правила та зразки поведінки, активно соціалізується та приймає на себе суспільні ролі (рольові ігри). Тому актуальним завданням дошкільного виховання є створення емо-

ційно-сприятливих педагогічних умов розвитку творчих здібностей дитини дошкільного віку. Відповідно індивідуальним, віковим і психолого-фізіологічним особливостям, задаткам, інтересам і нахилам дитини педагог повинен забезпечувати всебічний розвиток особистості дитини.

У цьому контексті зазначимо, що на розвиток творчих здібностей дитини дошкільного віку впливає формування інтуїтивних, емоційних, емпатійних почуттів. Когнітивні процеси (розвиток мислення, інтелекту, самооцінка та свідомість), що відбуваються в дошкільному віці, формуються в процесі соціалізації та адаптації дитини до оточуючого середовища.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури дають можливість стверджувати, що розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку підпорядковується принципам оптимальності, урахуванням вікових і індивідуальних особливостей дошкільників та базується на особистісно-орієнтованому підході формування та розвитку дитини, законах розвитку дитячої психіки відповідного віку.

У процесі організації творчої діяльності дітей дошкільного віку вчені рекомендують дотримуватися принципів науковості, об'єктивності та доступності, що ґрунтується на розкритті психічних особливостей розвитку дитини за законами дитячого розвитку та психіки дітей відповідного віку. Дорослі повинні сприяти розвитку уяви і фантазії дошкільників, враховувати ігрові інтереси та бажання дітей. Дошкільник прагне до самореалізації, вчиться жити в колективі однолітків, керувати власним емоційним станом, регулювати поведінку та відповідати за власні вчинки [13].

Отже, вищезазначене дозволило констатувати, що важливою умовою розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку є вільний вибір діяльності. Слід звернути увагу на чергування справ, якими займається дошкільник, тривалість кожної справи та вибір способів діяльності. Так бажання та інтерес дитини дошкільного віку не приведуть до перевтоми, цей баланс вчені називають інтеграцією пізнавальної та ігрової діяльності.

Музичне заняття – форма педагогічного впливу на особистість, в якій поєднуються виховний і розвивальний аспекти, формуються вміння активно і творчо використовувати знання. В праці Н. Гавриш, О. Лінник, Н. Губанової «Сучасне заняття в дошкільному закладі» знаходимо характеристику сучасних занять у закладах дошкільної освіти [14].

На музичному занятті педагог повинен допомогти дітям увійти у музичний світ,

почути й відчути музику, розвивати творчу фантазію та уяву дітей, сприяти самовираженню особистості, свободи мислення та самостійності.

Музична діяльність – це той вид творчої діяльності особистості, де творчі здібності виявляються найбільш яскраво. Розвиток творчих здібностей – головне завдання музичного виховання дітей дошкільного віку. Як зазначено у методичних рекомендаціях Міністерства освіти та науки України „Щодо організації роботи з музичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах” музичне заняття є основною формою організації музичного виховання дітей [15].

Організація музичного заняття в закладі дошкільної освіти вимагає від педагога творчості і майстерності, що викликає у дітей активний інтерес до музики та сприяє розвитку творчих здібностей дошкільників. Значення музичного виховання для формування особистості важко переоцінити: музична діяльність формує смаки та почуття, покращує самопочуття дитини, розвиває творчі здібності та закладає основи музичної культури.

За допомогою різних видів музичної діяльності формується духовна культура дитини дошкільного віку, розвиваються музичні і творчі здібності, формується світогляд особистості. Враховуючи природні задатки дитини формуються схильності до різних видів діяльності, що є основою розвитку естетичного смаку та музичної культури особистості.

На думку К. Крутій, сучасній музичній педагогіці не слід протиставляти інноваційні та традиційні підходи, а треба зосередитися на самодостатньому, конструктивному, систематичному, науково вивіреному розвитку теорії та методики музичного виховання дітей дошкільного віку, що базується на творчому продовженні наукових традицій. При цьому, зазначає вчена, «заняття з музичного виховання відіграє інтегративну роль, оскільки охоплює цілі, зміст, методи, засоби навчання, взаємодію музичного керівника і дітей» [16].

Аналіз теоретичних джерел дозволив з'ясувати, що музичні та творчі здібності дитини: відчуття ладу, музично-слухові уявлення і відчуття ритму активно розвиваються саме у дошкільному віці. Здатність відтворювати мелодію голосом, точно її інтонуючи, найбільш складно піддається розвитку. Вчені довели, що ця здатність виявляється у дітей лише до п'яти років.

Теоретичні основи музичного заняття як основної форми музичного виховання дітей дошкільного віку було закладено Н. Ветлугіною і А. Кенеман. На думку нау-

ковців, музичне заняття являється формою освітньої роботи з дітьми, основними завданнями якого є навчити дитину завоювати в певній послідовності способи сприймання, виконавства, розвивати її музичні та творчі здібності [17].

Музичне заняття є специфічною, методично виваженою й перевіреною багаторічною практикою формою музичного виховання дітей. Зазначимо, що традиційно музичне заняття проводиться як предметне, тобто – односпрямоване. Вибір такого виду заняття надає вихователю можливість вирішувати низку завдань, пов'язаних із засвоєнням дітьми знань у галузі музичного мистецтва.

За допомогою різних видів музичної діяльності, починаючи зі слухання музики, дитина опановує музичний зміст і характер музичного твору. Художньо-змістовна цінність музичної діяльності впливає на природні задатки дитини, розвиває музичні та творчі здібності особистості. Завдяки використанню різних типів музичних занять і видів музичної діяльності дошкільнят можна впливати на розвиток творчих здібностей особистості. Розвивати творчість означає виховувати у дітей дошкільного віку інтерес до нових знань, самостійності у використанні здобутих знань, прагнення до самовираження та ініціативності.

Відомі музиканти Б. Яворській, К. Орф підкреслювали велике значення активних форм музичної діяльності дошкільників у яких закладаються основи елементарного музикування і розвитку творчих здібностей дітей.

Музикування як ознайомлення дітей з найпростішими елементами музичної мови сприяє формуванню звуковисотного слуху та ритму, а творче музикування – це творча діяльність, заснована на поєднанні музики, мови і руху. Саме творче музикування є основою розвитку творчих здібностей дитини та відповідає принципам ігрових методик, наявних у світовій практиці.

Музичні заняття поєднують два види музичної діяльності: слухання музики і музичні ігри, змістом яких виступають казки, вірші, оповідання. Це ігри-драматизації обов'язково з музичним супроводом, народні хороводні та ігри зі співом, рухами, театралізовані вистави за змістом казок, драматизація народних пісень під музику. Особливістю музичних занять є те, що педагог може використовувати музику в різних видах діяльності дошкільнят: ігровій, художній, мовленнєвій.

На музичних заняттях діти передають характер музики, творчо сприймають музичний образ і емоційно реагують на характер музичного твору. Українські народні



пісні – чудовий репертуар задоволення музичних смаків дітей, формування основ музичної культури та творчих здібностей. Заслуговує на увагу досвід використання народних казок для розвитку вокальних і танцювальних здібностей дошкільнят. Розвитку естетично-художнього смаку дошкільників сприяє використання народного фольклору.

Отже, музичні заняття у закладах дошкільної освіти потребують особливої організаційної структури, різних методичних прийомів і відповідних засобів наочності. Характеризуючи музичне заняття, слід сказати про особливе дидактичне наповнення, оскільки діти дошкільного віку ще недостатньо підготовлені до музичного сприймання. Провідне значення музичних занять полягає у використанні музично-дидактичних ігор.

#### Список бібліографічних посилань

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. *Практика управління дошкільним закладом*, 2021. 22 січня. URL: <https://ezavdnz.mcfra.gov.ua/book?bid=37876>.
2. Мартиненко О.В. Розкриття творчого потенціалу дошкільнят виразними засобами хореографічного мистецтва. *Палітра педагога*, 2019. № 4. 42 с.
3. Кузьменко В.У. Теоретичні основи проблеми розвитку індивідуальності дитини. *Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка*, 2004. Вип. 24. С. 194–205.
4. Олійник Л. Активізація спонтанної діяльності. Дидактичний супровід ігор малят. *Палітра педагога*, 2015. № 1. С. 27–29.
5. Левчук Я. Українські народні дитячі музичні інструменти: гра музикою чи музикування грою. *Музичний керівник*, 2013. № 1. С. 4–7.
6. Кобзар Б.С. Обдаровані діти. *Педагогіка і психологія*, 2005. № 3. С. 80–86.
7. Козак Н. Робота з батьками: нові підходи. *Дошкільне виховання*, 2018. № 7. С. 6–9.
8. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посібник до Базової програми розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ, 2009. 208 с.
9. Кульчицька О. Діагностика рівня розвитку творчих здібностей. *Обдарована дитина*, 2013. № 4. С. 42–50.
10. Волчанова Н.О. Індивідуальна робота з обдарованими дітьми. *Рідна школа*, 2020. № 6. С. 77–79.
11. Демченко І.К. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами мистецтва. *Початкова школа*, 2013. № 7. С. 22–25.
12. Нуреева О.С. Невгамовні чомучки. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. 4–5 роки. Харків, 2018. 253 с.
13. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 32 с.
14. Гавриш Н.В., Лінник О.О., Губанова Н.В. Сучасне заняття в дошкільному закладі: навчально-методичний посібник. Лушгаск: Альма-матер, 2007. 496 с.
15. Науменко Т.І. Музичне виховання найменших: інтегровані заняття. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
16. Крутій К. Термінологічне поле музичного заняття в дошкільному навчальному закладі. *Музичний керівник*, 2015. № 11. С. 4–8.
17. Ветлугіна Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. кол. педагогика и психология». М.: Просвещение, 1983. 255 с.
18. Щодо організації роботи з музичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах: Лист МОН України № 1/9-454 від 02.09.2016 р. URL: <http://osvita.kr-admin.gov.ua> (дата звернення 03.03.2023).

#### References

1. Basic component of preschool education (2021). New edition and tips for organizing the educational process. *Preschool management practice*, January 22. URL: <https://ezavdnz.mcfra.gov.ua/book?bid=37876> [in Ukr.].
2. Martynenko, O.V. (2019). Revealing the creative potential of preschoolers through expressive means of choreographic art. *Teacher's palette*, 4: 42. [in Ukr.].
3. Kuzmenko, V.U. (2004). Theoretical foundations of the problem of the development of a child's individuality. *Scientific notes of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk*, 24: 194–205 [in Ukr.].
4. Olynyk, L. (2015). Activation of spontaneous activity. Didactic accompaniment of children's games. *Teacher's palette*, 1: 27–29 [in Ukr.].
5. Levchuk, Ya. (2013). Ukrainian folk musical instruments for children: playing with music or making music with a game. *Music director*, 1: 4–7 [in Ukr.].
6. Kobzar, B.S. (2005). Gifted children. *Pedagogy and psychology*, 3: 80–86 [in Ukr.].
7. Kozak, N. (2015). Working with parents: new approaches. *Preschool education*, 7: 6–9 [in Ukr.].
8. Kononko, O.L. (2009). Raising a socially competent preschooler: a teaching and methodical guide to the Basic Preschool Child Development Program "I am in the World". Kyiv. 208 p. [in Ukr.].
9. Kulchytska, O. (2013). Diagnostics of the level of development of creative abilities. *Gifted child*, 4: 42–50 [in Ukr.].
10. Volchanova, N.O. (2020). Individual work with gifted children. *Native school*, 6: 77–79 [in Ukr.].
11. Demchenko, I.K. (2013). Creative development of primary school students by means of art. *Primary school*, 7: 22–25 [in Ukr.].
12. Nureeva, O.S. (2018). Restless little girls. Psychological features of preschool children. 4–5 years. Kharkiv. 253 p. [in Ukr.].
13. Havrysh, N.V. (2002). Development of speech and creative activity in preschool childhood: Extended abstract of Dissertation Doctor Sciences of Pedagogy. Kyiv, 32 p. [in Ukr.].
14. Havrysh, N.V., Linyk, O.O., Gubanova, N.V. (2007). Modern lesson in a preschool institution: educational and methodological guide. Lushagsk: Alma Mater. 496 p. [in Ukr.].
15. Naumenko, T.I. (2007). Musical education of the smallest: integrated classes. Kyiv: School world. 128 p. [in Ukr.].
16. Krutiy, K. (2015). The terminological field of music lessons in a preschool educational institution. *Music director*, 11: 4–8 [in Ukr.].
17. Vetlugina, N.A., Keneman, A.V. (1983). Theory and methods of music education in kindergarten: textbook. manual for pedagogical students. Institute for specialties "Preschool. pedagogy and psychology". Moscow: Enlightenment. 255 p. [in Rus.].
18. Regarding the organization of work on musical education of children in preschool educational institutions: Letter of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No. 1/9-454 dated September 2, 2016. URL: <http://osvita.kr-admin.gov.ua> (дата звернення 03.03.2023) [in Ukr.].

**SHKLIKIEVA Halina**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
Regional college "Kremenchug Humanitarian and Technological Academy named after A.S. Makarenko"

**YATSENKO Tetyana**

PhD in Psychology, Associate Professor of Educators, Psychology and Preschool Education,  
Regional College "Kremenchug Humanitarian and Technological Academy named after A.S. Makarenko"

**DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSONALITY OF A PRESCHOOL CHILD:  
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH**

**Summary.** *The importance of nurturing a creative and creative personality is determined by the development trends of modern society, which confirm the uniqueness and inimitability of each individual. Scientists-pedagogues emphasize the need to develop a creative personality that is able to think creatively, navigate independently in a choice situation and make responsible decisions. The development of a person's creative abilities involves the creation of promising and new, a person-oriented approach leads to the formation of a unique personality with a highly developed creative potential.*

*The relevance of the problem of the development of creative abilities of preschool children is determined by a person-oriented approach to the development and formation of a comprehensively developed personality, in view of the above, the object of our research is the very process of developing these abilities in music classes.*

*The pedagogical aspect of the study of the problem of the development of creative abilities of an individual consists in identifying the specifics of the influence of educational tools on the development of creative abilities. The fundamental researches of modern scientists prove the idea of value of the creative abilities of the individual through the prism of the formation of a complete and comprehensively developed personality.*

*Having analyzed the publications of recent years on the problem of the development of creative abilities of preschool children, we came to the conclusion that the formation of personality in a preschool education institution should provide optimal prerequisites for self-realization of a preschooler, the disclosure of all the inherent natural gifts of a child, the ability to freedom, responsibility and creativity.*

*Changes in the socio-cultural, economic and political life of Ukraine called for radical restructuring in the field of education and upbringing, the goal of modern education is the formation of a competitive, creative personality*

*capable of self-determination, self-realization and self-improvement. A preschool education institution should provide optimal prerequisites for the self-realization of the personality of a preschool-age child, the disclosure of all inherent natural gifts, the ability for freedom, responsibility, and creativity.*

*In the article a question is considered in relation to importance educations and creative personality, that stipulate progress of modern society trends and confirm unicity and uniqueness of every personality. Authors mark the necessity of development of creative personality that is able to think, independently oriented in the situation of choice and accept responsible decisions.*

*Developing creative flairs of personality that provides for creation perspective and new. Importance of the personality-oriented approach that directs forming of unique personality with highly developed creative potential is underline.*


*Theoretical aspects and conceptual positions of forming of creative personality of preschool child are analyzed. It is marked expediency of the use of pedagogical aspect of study of problem of developing creative flairs of personality that consists in the exposure of specific of influence of educator facilities on developing creative flairs of child.*


*Importance of musical employments as forms of pedagogical influence is underline on personality of child, development of her creative capabilities and creativity.*

**Keywords:** *creative capabilities of personality; development of child of preschool age; property of personality; natural making of child; self-realization of preschool child; musical employment; musical work.*

Одержано редакцією 07.08.2023  
Прийнято до публікації 23.08.2023


## ПОЧАТКОВА ОСВІТА

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-147-153>

 <https://orcid.org/0000-0002-2644-2611>


### **ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович**

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

 <https://orcid.org/0000-0002-4532-2391>

### **ОСТАПЕНКО Анна Костянтинівна**

кандидатка педагогічних наук, ст. викладачка кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
*e-mail*: 17annyway@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-8393-9476>

### **ЦВЯЧКА Олександр Олександрович**

викладач кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
*e-mail*: cvackaoleksandr@gmail.com

УДК 373.3.015.31:793.3(045)

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АРТИСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ХОРЕОГРАФІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

*Статтю присвячено дослідженню особливостей розвитку артистичних умінь у дітей молодшого шкільного віку на заняттях з хореографії. У ній представлено різні підходи до трактування вченими таких понять, як «здібність», «артистизм», «артистичні здібності», «молодший шкільний вік», «індивідуальні здібності» тощо. Особлива увага у статті зосереджена на описі психологічної специфіки розвитку дитини у ході формування артистичних здібностей засобами танцю відповідно до її віку.*

*Детально схарактеризовано ознаки молодшого шкільного віку дитини, її сприйняття себе та навколишнього світу, своїх однолітків та дорослих, зокрема учителів хореографії, діячів мистецтва.*

*Зазначено, що на розвиток артистичних здібностей вихованців впливає вміле використання елементів театральної педагогіки, постійне вдосконалення психомоторних навичок дітей, створення сприятливих умов для розкриття їхніх творчо-артистичних здібностей.*

*Розкрито низку чинників, що впливають на розвиток артистичних здібностей молодших школярів на заняттях хореографії, як наприклад, трансформація особистої мотивації в процесі навчання; цінності та переконання щодо способів вираження емоцій; недоречні висловлювання та коментарі, неадекватна реакція на зауваження хореографа; виконання одноманітних, нецікавих рухів і вправ.*

*Акцентовано увагу також на завданнях, що стоять перед хореографом крім формування хореографічних умінь у молодших школярів, дбати про вироблення прагнень у дітей до творчого самовираження, розвитку інтелекту, грамотного оволодіння емоціями, розуміння прекрасного, сили волі та емоційного інтелекту.*

*Зазначено, що хореографу необхідно під час вироблення артистичних умінь у молодших школярів враховувати їхній темперамент, оскільки це дасть змогу йому краще розуміти деякі особливості поведінки і діяльності дитини та варіювати потрібними образами.*

**Ключові слова:** артистичні здібності; розвиток артистичних здібностей; учні молодшого шкільного віку; заняття з хореографії; якості артистизму.

**Постановка проблеми.** Сучасне хореографічне мистецтво володіє широким спектром навчально-виховних впливів на особистість учня, що сприяє гармонійному розвитку його творчого потенціалу. Окрім цього, означений вид мистецтва забезпечує формування творчої компетентності та прищеплює необхідні виконавські навички й уміння молодшим школярам, зокрема розвиває артистичні здібності. Відповідно до цього, постає питання щодо комплексного дослідження артистичних здібностей дітей молодшого шкільного віку на заняттях з хореографії, де їх розвиток сприяє досягненню та значним успіхам в хореографічній діяльності. Різні аспекти цієї проблеми стали предметом дослідження багатьох вітчизняних авторів. Так, наприклад, питанню теорії і методики роботи з дитячим колективом присвячено роботу М. Марушки [1]. Роль хореографічного мистецтва як засіб розвитку творчих здібностей дітей розкривається у публікації І. Грошовик [2]. Педагогічні умови форму-

вання та розвитку артистичних здібностей у майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами театральної педагогіки представлено у статті В. Герасимчук, Б. Жорняк [3]. Артистичні уміння молодших школярів як предмет психолого-педагогічних досліджень перебувають у центрі уваги в науковому доробку Л. Московчука [4]. Розвиток артистизму у дітей засобами хореографії подано в методичних розробках І. Шепеленко [5]. Однак в науковій літературі відсутнє комплексне дослідження розвитку артистичних умінь у молодших школярів на заняттях з хореографії. Це і зумовило вибір теми цієї наукової статті, **метою** якої є з'ясувати особливості формування артистичних умінь у дітей молодшого шкільного віку засобами танцю на заняттях з хореографії і представити теоретичний аспект цієї проблеми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У науковій літературі проблема здібностей є об'єктом дослідження багатьох вітчизняних та закордонних вчених. На думку науковців, здібності визначаються як індивідуальні особливості нервової системи, що реалізується конкретними психологічними функціями, які мають індивідуальну міру вираження та проявляються в успішності і якості виконання певного виду діяльності. Тобто, за такого трактування даної дефініції здібності – це певні властивості психіки, що визначають успіх в конкретній діяльності, які не зводяться до знань, умінь чи навичок, а виявляються в швидкості та сталості оволодіння способами і прийомами тієї чи іншої діяльності. В. Герасимчук, Б. Жорняк виділяють репродуктивний і творчий рівень оволодіння цими навичками. За результатами емпіричних досліджень було виявлено, що ці рівні мають в собі досить різну природу, таким чином розвиваються незалежно один від одного, виявляючи самостійність у розвитку [3, с. 45]. Більшість вчених вважає, що здібності за своєю природою знаходяться в русі, лише в умовах розвитку, тобто є поняттям динамічним. Залежно від ступеня розвитку здібностей, кожна інша здібність змінюється набуваючи якісно іншого характеру.

В Академічному тлумачному словнику української мови поняття «артистичний» означає той, «який відзначається високим мистецтвом виконання, майстерністю; майстерний, мистецький» [6]. Іншими словами артистизм – це здатність до комунікативного впливу на публіку шляхом зовнішнього відображення артистом внутрішнього змісту художнього образу на основі сценічного перевтілення. Відповідно до цього, артистичні здібності можна тракту-

вати як витончене й тонке мереживо створення живого почуття, знання і сенсу, які народжуються «тут і зараз»; здатність миттєво перемикається на нові ситуації, виступати в новому образі, вміння жити ідеями, які викладаються учням на заняттях хореографії; прояв творчого потенціалу людини; гра уяви, витонченість, натхненність, багатство особистісних проявів.

У психологічній науці артистизм вивчається з позицій особистісно-діяльнісного підходу. Зокрема, на особливу увагу заслуговують праці Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, П. Якобсона та інших психологів, де означений феномен («ars, artis», що в перекладі з латині означає «ремесло, мистецтво, наука, уміле володіння, майстерність») розглядається як творчий початок будь-якої сфери діяльності, оскільки це універсальна якість кожної особистості щодо перевтілення в інший образ зі збереженням відчуття «...правди і віри в реальність вимислу» [4, с. 106]. За їх переконаннями, важливу роль в артистизмі відіграють індивідуальні творчі здібності – не тільки вроджені, а й набуті, котрі виступають джерелом їх розвитку. Л. Московчук виділив два типи носіїв артистизму. До першого він відніс збудливих, енергійних та швидких індивідуумів, а до другого – спокійних, повільних та розмірених. Відповідно до цього, науковець розмежував прояв артистизму на три рівні (низький, середній і високий). За його переконаннями, чим вищий рівень артистизму особистості, тим більш переконливими стають її дії [там само]. Оперуючи цією інформацією, можемо зазначити, що артистичним здібностям молодших школярів повинні бути властиві не тільки вроджені, а й набуті ознаки; переконливі вербальні та невербальні форми впливу на оточуючих, які забезпечать відчуття «правди і віри в реальність вимислу».

Оперуючи інформацією науковців з мистецтвознавства щодо змісту артистизму, можемо зазначити, що артистичним умінням молодших школярів мають бути властиві: рефлексія; магичність впливу на оточуючих; емоційність та переконливість передачі інформації; міжособистісний взаємовплив; додаткове підсилення передачі інформації завдяки перевтіленню, міміці та комунікативним рухам.

І. Шепеленко акцентує увагу на тому, що артистизм – це мистецтво перевтілюватися, коли того вимагає ситуація; вміння надіти маску і відповідати обраній ролі; вміння перевтілюватися, як зовні, так і внутрішньо, не змінюючи самому собі; вміння стати іншим – на сцені, в житті – коли цього вимагають обставини [5]. Авто-

рка зазначає, що шкільний вік є одним з найбільших відповідальних періодів в житті кожної людини. Саме в ці роки закладаються основи гармонійного, духовного розвитку. Заняття хореографією сприяють розвитку артистичних здібностей у вихованців. Вважають, що хороший танцюрист не просто танцює. Він розповідає в пластичності внутрішній зміст танцю. У зв'язку з цим стає актуальним питання розвитку артистизму у дітей на заняттях хореографією.

І. Грошовик, посилаючись на працю О. Булатова, артистичні здібності розглядає як важливий компонент творчої індивідуальності людини, який складає комплекс духовних і фізичних якостей, які сприяють впливу на внутрішній світ особистості вихованця, його розвиток і саморозвиток. Автор додає, що артистизму не можна навчитися у книгах. Важливо зрозуміти і прийняти уявлення, включитися в роботу з виявлення й розвитку здібностей та умінь, пов'язаних з фантазією, інтуїцією, імпровізацією, технікою та виразністю мови та рухів, самопрезентацією, відкритістю, переконливістю у служінні добру та красі, у пробудженні та вихованні кращих якостей людини [2].

З метою вдосконалення своїх артистичних здібностей вихованці можуть розвивати якості безпосередньо пов'язані з артистизмом – образне мислення, спостережливість, уяву, мову естетики, пластичну культуру. Творчо обдарована особистість може, якщо захоче, розкрити, а потім удосконалити свої природні дані.

На думку І. Шепеленко, розвиток артистичних здібностей вихованців є успішнішим, коли на заняттях з хореографії ефективно використовуються елементи театральної педагогіки, займаються вдосконаленням психомоторних здібностей дітей, створюються умови для розкриття їхніх творчо-артистичних здібностей [5].

Як свідчать дослідження науковців, принципове значення для розвитку артистизму у школярів молодшого шкільного віку мають погляди діячів, які працювали в сфері мистецтва. Вони використовували такі методи і прийоми, за допомогою яких можна ефективно оволодіти артистизмом, а саме процеси сприйняття і уяви, розвиток творчого мислення та емоційного інтелекту, вміння та здатність до імпровізації (К. Станіславський та В. Мейерхольд, І. Моїсеев та А. Ваганова). К. Станіславський розкриваючи специфіку акторської професії, основну увагу зосереджував на специфічних якостях, котрими повинен володіти актор, на розумінні майстерності як сили особистої чарівності, впливу на

аудиторію, заразивість та сила тяжіння до актора. Актор повинен любити не себе в образі, а образ у собі і виходячи на сцену демонструвати не себе, а свій образ. В. Мейерхольд вважав, що артистична майстерність – це вміння впливати та керувати глядачами, здатність рухати залом. Вище вказане, повною мірою відноситься до артистизму в хореографії.

На думку Н. Ваганової, основне завдання виконавця у тому, щоб засобами танцю створити змістовні хореографічні образи, які б відповідали завданням хореографа. Відомий балетмейстер і педагог Мішель Фокін відступився від відточеної техніки, надавав перевагу яскравій виразності та артистичності, і цим самим, здійснив революцію в балеті [7, с. 48].

М. Марушка, посилаючись на праці балетмейстера-педагога Р. Захарова, наголошує на тому, що танець завжди повинен бути змістовним, інакше він перетвориться в абстрактне, холодне поєднання рухів тіла. Стан людини, образ якого відображає виконавець, виявляється в танцювальних рухах певного характеру, завдяки чому глядач сприймає образ, думку та почуття, які були вкладені у танці. Лише за справжньої майстерності та набутих артистичних здібностям в процесі роботи виконавця, думки і почуття, що наповнюють його, йдуть у зал і повністю його охоплюють беручи глядачів у «полон» [1, с. 121].

Учені виокремлюють цілу низку чинників, що впливають на розвиток артистичних здібностей виконавців на заняттях хореографії, які необхідно враховувати:

- трансформація особистої мотивації в процесі навчання, яка, як правило, супроводжується періодами спаду навчальної активності;

- цінності та переконання щодо відповідних і невідповідних способів вираження емоцій, яких діти навчаються у сім'ї від рідних та від вчителів;

- недоречні висловлювання та коментарі, які супроводжують процес навчання, неадекватна реакція на зауваження хореографа;

- виконання одноманітних, нецікавих рухів і вправ.

Однією з важливих умов розвитку артистичних здібностей дитини та розвиток творчого потенціалу і уяви є гра. Питаннями розвитку артистичних здібностей з допомогою театралізованих ігор висвітлювалися в працях психологів і педагогів Т. Акулова, А. Виготський, Р. Жуковська, Є. Мігунов, Н. Сац та ін.

Створення життєвоправильних і досконалих художніх образів в результаті розвитку артистичних здібностей є найкращим

тку артистичних здібностей є найкращим проявом того, що танцюрист-виконавець досконало володіє мистецтвом гри на сцені. Але все приходить лише з практикою. Специфічність хореографічного мистецтва полягає в тому, що думки, почуття, поведінка в танцювальному номері передаються через рухи, міміку, жести засобами пластичного мистецтва. Процес створення сценічної постановки дуже складний, довгий і залежить від досвіду і знань хореографа, які він передає виконавцям.

Недостатньо, виходячи на сцену, для справжнього танцюриста, володіти лише професійною фізичною підготовкою, розтяжкою і пластичністю. Потрібно вміння застосовувати артистичні здібності, які підкріплені емоційною саморегуляцією, виразністю, почуттям легкості і задоволення від танцю, на противагу важким і виснажливим репетиціям і рухам.

Якщо виконання позбавлене емоційного забарвлення, то задум постановки неможливо донести до аудиторії. Танцюрист може захопити аудиторію за умови, що він навчився досліджувати внутрішні та зовнішні емоції свого виступу. Найефективніший спосіб це зробити – виявити їх наявність та розвинути в собі артистичні навички і техніки.

Діти молодшого шкільного віку на заняттях з хореографії розвивають силу, координацію, впевненість у собі, емоції та власні почуття. Почуття – це те, що танцюриста робить артистом, а не спортсменом. Емоції – це суть руху. П. Фриз, посилаючись на думку Т. Парка, керівника музичного театру Вікторіанського коледжу мистецтв, зазначає, що танець, за своєю сутністю, є вираження глибокої емоційності, яка проникає в саму нашу суть. Саме це змушує наші рухи «рухатись». У танці нашою метою, має бути, вираження емоцій, дозволяючи їм рухатись через тіло, та за межі тіла, при цьому рухати інших. Емоції втілені в нашому фізичному тілі і є основою того, як ми рухаємось. Емоції це не просто ідея у голові, це фізичне втілення. Те, як дитина відчуває, впливає на те, як вона тримає своє тіло [8, с. 540].

Основними показниками артистичних здібностей дітей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність уяви, допитливість, точність та сміливість.

Молодший шкільний вік – один із найбільш відповідальних періодів у житті дитини. Саме у ці роки закладаються основи здоров'я, всебічно розумового та духовного розвитку. За віковим діапазоном, який

використовують українські психологи та педагоги, тривалість життя дітей від шести до одинадцяти років називається молодшим шкільним віком. У визначенні вікової категорії враховується особливості психологічного та фізичного розвитку дітей, їх плавного переходу від гри до навчальної діяльності. У молодшому шкільному віці дитина, зосереджена на здобутті інтелектуальних, спортивних, практичних знань тощо. Це проявляється у формуванні її внутрішнього «Я» і суперєго (над-Я).

Учені вважають, що найбільш сприятливим для розвитку артистичних здібностей є молодший шкільний вік. Саме у цьому віці основною освітньою діяльністю стає навчання, відбувається розвиток усіх психологічних процесів, особливо мислення, відбувається переосмислення всієї системи відносин з дійсністю, змінюється статус дитини. Від дитини у навчальній діяльності очікуються нові досягнення у розвитку – уваги, мови, уяви, пам'яті. Рівень психофізичного розвитку дає змогу дитині розв'язувати завдання на вищій соціальній сходинці.

М. Марушка зазначає, що у кожній дитини є свій шлях розвитку, але водночас з індивідуальними відмінностями, у дітей одного й того ж віку є низка збігів. Діти 5-6-річного віку вже здатні займатися хореографією, оскільки сформованість структур і функцій мозку дитини близька за комплексом показників мозку дорослої людини. У фізіологічному відношенні хлопчики в середньому відстають від дівчаток на рік-півтора, хоча ті й ті мають від народження однакову кількість років.

Діти 6-7 років вже засвоюють поняття статі. До протилежної статі ставляться терпимо, доброзичливо, починають свідомо регулювати свою поведінку. Виявляється потреба у зовнішніх враженнях, прослуховуванні музики, у відвідуванні концертів, театрів, після чого діти часто зображують побачене. На заняттях хореографії діти вчаться імпровізувати під музику, вловлюють образ музичного супроводу, який вони повинні передати.

У дітей 7-11 років з'являється гостра потреба у самоствердженні, прагненні до самостійності – воно виходить з бажання бути і вважатися дорослим. Спостерігається взаємне заперечення протилежної статі, кожен живе у своєму світі. Для цього віку заняття можуть проводитися 3 рази на тиждень тривалістю до 1,5 години. Відбувається вивчення складних рухів, комбінацій, здійснюються більш об'ємні поста-

новочні роботи, хоча елемент гри ще повинен бути присутній на заняттях [1, с. 121]. Також автор описує використання таких методичних прийомів роботи з дітьми як: особистий показ, відео-метод, словесний метод, добір музичного матеріалу, пізнавальні та рольові ігри [там само].

Для успішної роботи керівник дитячого хореографічного колективу має бути компетентним в особливостях кожного віку, уміло, згідно з віковими особливостями, розподіляти фізичне навантаження, адже без цього неможливо сформувати репертуар і скласти план виховної роботи. Під час занять керівник зосереджує свою увагу на тому, як діти виконують завдання, їхню активність, почуття, емоції.

На основі вивченої науково-методичної літератури з'ясовано, що проблему розвитку артистичних здібностей дітей молодшого шкільного віку, розглядали у двох аспектах – фізіологічному та психологопедагогічному.

Перевага хореографії для формування артистичних здібностей дітей молодшого шкільного віку, полягає в тому, що вона є синтезом декількох видів мистецтва. Завдання хореографа, окрім виховання хореографічних вмінь, проявляється у виробленні прагнення до творчого самовираження, грамотного оволодіння емоціями, розуміння прекрасного, розвитку інтелекту, сили волі та емоційного інтелекту. Дисгармонія виникає, коли розвивається лише один з цих складників.

Психологи вважають, що швидкість розвитку емоційного інтелекту у різних дітей молодшого шкільного віку може дуже істотно відрізнятись. Деякі діти можуть виявляти високий рівень розвитку емоційних навичок, будучи зовсім юними, тоді як іншим потрібно більше часу, щоб розвинути здатність керувати своїми емоціями у підлітковому віці.

Швидкість розвитку емоційного інтелекту у різних дітей молодшого шкільного віку може дуже істотно відрізнятись. Деякі діти здатні виявляти високий рівень розвитку емоційних навичок, будучи зовсім юними, тоді як іншим потрібно більше часу, щоб розвинути здатність керувати своїми емоціями у підлітковому віці. Проте варто враховувати, що існують вікові особливості темпераменту: «в кожному віці – своя специфіка активності, емоційності і моторики. У молодшому шкільному віці – це легкість пробудження інтересу і стислість стану зосередженості, пов'язана з тією ж слабкістю нервової системи. І емоційність, і мото-

рика в цю пору, звісно, інакші, чим в подальші роки, коли одночасно відбувається збільшення можливостей нервової системи і втрата її цінних дитячих властивостей» [9, с. 28].

Цей факт дає змогу викладачу організувати роботу з дітьми, враховуючи виявлені особливості. Наприклад, «задавати» більш швидкий темп у роботі з дітьми з холеричним типом темпераменту і дотримуватися більш повільного ритму, коли мова йде про дітей з меланхолійним типом темпераменту. Педагогічний досвід показує велику мінливість властивостей темпераменту під впливом грамотно організованого виховання, що враховує не тільки вікові, але й індивідуальні особливості фізичного і психічного розвитку дитини. Дитячий і молодший шкільний вік найбільш сприятливий для зміни в процесі виховання небажаних рис темпераменту, оскільки типологічні особливості нервових процесів ще не придбали стійкості, а організм дитини перебуває в стадії посиленого зростання і розвитку.

Учені вважають, що завдання хореографа полягає у допомозі дітям розпізнати, зрозуміти та розкрити в собі потрібні емоції для розвитку артистичних здібностей. Щире спілкування з дітьми допомагає їм краще керувати власними емоціями з часом. Контролюючи весь процес навчання діти йдуть із занять з позитивними емоціями, з настроєм, що вони особистість і їх тут поважають. Іншими словами – дітям на заняттях потрібне відчуття безпеки, комфорту, затишку.

У молодшому шкільному віці тенденція розвитку уяви полягає в вдосконаленні відтворення того, що дитина уявляє. Це пов'язано із створенням образів у відповідності з певним описом, схемою, малюнком. Відтворення того, що уявляється, вдосконалюється за рахунок повного та всебічного відображення дійсності. Водночас розвивається творча уява до створення нових образів пов'язаних з перевтіленням. Дитина засвоює прийоми і засоби створення образів, уява перевтілюється у дії, відпадає необхідність у наочній опорі до створення образів. Як наслідок, дитина вміє створити задум, спланувати його та реалізувати.

Одним з варіантів розвитку артистичних здібностей є встановлення обмеження на неадекватне вираження емоцій контролюючи думку. Діти повинні знати, що це нормально мати різноманітні емоції та почуття. Навчати їх як справитися з сильними або навіть негативними емоціями, та-

кими як гнів і розчарування, у позитивному ключі. Але важливо встановити обмеження на агресивну, небезпечну або неналежну поведінку. Дітям притаманна агресія у ставленні один до одного, їх потрібно вчити любові і поваги до друзів, колег по танцях та сцені.

Обізнаність з рисами темпераменту дає змогу краще розуміти деякі особливості поведінки і діяльності дитини, уможливає варіювати потрібними образами. Відомо, наприклад, що суворе зауваження, підвищений тон впливають дисциплінуючим чином на дитину з сильною нервовою системою, але на дітей з слабкими нервовими процесами вони можуть надавати, навпаки, шкідливу дію: загальмувати дітей настільки, що вони не зможуть вже виявити свої знання і уміння, втратять упевненість в своїх силах.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, молодший шкільний вік – це оптимальний період активного навчання соціальної поведінки, мистецтву спілкування між дітьми, засвоєння комунікативних вмінь, способів розпізнавання соціальних ситуацій. Протягом цього періоду на якісно новому рівні реалізується потенціал дитини як активного суб'єкта, який відкриває світ для себе самого, набуваючи власного досвіду дій у суспільстві; у молодших школярів формується емоційність, образність та мимовільність уяви, артистизм. Розвиток артистичних здібностей є безперервним процесом, пов'язаним з психологічним і віковим розвитком. Формування артистичних здібностей у дітей є ключовою умовою розкриття в собі творчого потенціалу до реалізації особистого самовираження в танці. Подальшого дослідження потребує питання розвитку артистичних здібностей середнього шкільного віку засобами танцю.

#### Список бібліографічних посилань

1. Марушка М. Теорія і методика роботи з дитячим колективом. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2015. Вип. 12. С. 119–123.
2. Грошовик І. Хореографічне мистецтво як засіб розвитку творчих здібностей дитини. *Наука, освіта, молодь: матеріали П'ятої Всеукр. студ. наук. конф.*, (м. Умань, 12 квітня 2012 р.): [в 2-х ч.]. Умань: Жовтий О.О., 2012. Ч. 1. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/stud\\_konferenzia/2012\\_1/visnuk\\_42.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2012_1/visnuk_42.pdf)
3. Герасимчук В.В., Жорняк Б.Є. Педагогічні умови формування артистичних здібностей у майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами театральної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2020. №75(1). С. 44–48.
4. Московчук Л.М. Артистичні уміння молодших школярів як предмет психолого-педагогічних досліджень. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драго-*

*манова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 2016. Вип. 27. С. 104–109. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_016\\_2016\\_27\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2016_27_26)

5. Шелепенко І.А. Методична розробка «Розвиток артистизму у дітей засобами хореографії». *На урок: освітній проект*. URL: <https://naurok.com.ua/metodichna-rozrobka-rozvitok-artistizmu-u-ditey-zasobami-horeografi-188536.html>
6. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/artystychnyj>
7. Ваганова Н.А. Психологічне дослідження сприймання старшими дошкільниками художніх інформаційних структур. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2013. Т. XII. *Психологія творчості*. Вип. 17. С. 46–53.
8. Фриз П. Мова танцю як засіб виявлення смислових цінностей хореографічної культури. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*, 2013. С. 537–543. URL: [https://dspu.edu.ua/native\\_word/wp-content/uploads/2016/04/2013-71.pdf](https://dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2013-71.pdf)
9. Стрелъу Я. Роль темперамента в психическом развитии. М.: Прогресс, 1982. 232 с.

#### References

1. Marushka, M. (2015). Theory and methods of working with a children's team. *Current issues of humanitarian sciences*, 12: 119–123 [in Ukr.].
2. Groshovyk, I. (2012). Choreographic art as a means of developing a child's creative abilities. *Science, education, youth: materials of the Fifth All-Ukrainian Student Scientific Conference*, Uman, April 12, 2012 [in 2 parts]. Uman: Zhovtyy O.O. Vol. 1. Retrieved from [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/stud\\_konferenzia/2012\\_1/visnuk\\_42.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2012_1/visnuk_42.pdf) [in Ukr.].
3. Gerasimchuk, V.V., Zhornyak, B.E. (2020). Pedagogical conditions for the formation of artistic abilities in future teachers of musical art by means of theater pedagogy. *Scientific journal of the M.P. Dragomanov NPU. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 75(1): 44–48 [in Ukr.].
4. Moskovchuk, L.M. (2016). Artistic skills of younger schoolchildren as a subject of psychological and pedagogical research. *Scientific journal of the M.P. Dragomanov NPU. Series 16: Creative personality of the teacher: problems of theory and practice*, 27: 104–109. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_016\\_2016\\_27\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2016_27_26) [in Ukr.].
5. Shelepenko, I.A. Methodical development "Development of artistry in children by means of choreography". *For the lesson: an educational project*. Retrieved from <https://naurok.com.ua/metodichna-rozrobka-rozvitok-artistizmu-u-ditey-zasobami-horeografi-188536.html> [in Ukr.].
6. Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language. URL: <http://sum.in.ua/s/artystychnyj> [in Ukr.].
7. Vaganova, N.A. (2013). A psychological study of the perception of artistic information structures by older preschoolers. *Actual problems of psychology: a collection of scientific works of the H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*, Vol. XII. *Psychology of creativity*. 17: 46–53 [in Ukr.].
8. Fries, P. (2013). The language of dance as a means of revealing the semantic values of choreographic culture. *The native word in the ethnocultural dimension*. (pp. 537–543). Retrieved from [https://dspu.edu.ua/native\\_word/wp-content/uploads/2016/04/2013-71.pdf](https://dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2013-71.pdf) [in Ukr.].
9. Strelyau, Y. (1982). The role of temperament in mental development. Moscow: Progress. 232 p. [in Rus.].



**TKACHENKO Vadim**

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

**OSTAPENKO Anna**

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

**TSVYACHKA Oleksandr**

Lecturer of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,  
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

**FEATURES OF ARTISTIC SKILL DEVELOPMENT IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN  
IN CHOREOGRAPHY CLASSES: THEORETICAL ASPECT**

**Summary.** Introduction. Modern choreographic art has a wide range of educational influences on the pupil's personality that contributes to the harmonious development of his/her creative potential. In addition, this type of art ensures the formation of creative competence and instills the necessary performance skills and abilities in junior schoolchildren, particularly, develops artistic skills. Accordingly, there is a problem regarding a comprehensive study of the artistic skills of children of primary school age in choreography classes, where their development contributes to achievement and significant success in choreographic activities.

**Purpose.** The purpose of the article is to find out the peculiarities of the formation of artistic skills in children of primary school age by means of dance in choreography classes and to present the theoretical aspect of this problem.

**Methods.** The main methods used in the process of writing the article are theoretical analysis of scientific sources, collection and systematization of research materials, induction, and deduction.

**Results.** The article focuses on the study of the peculiarities of artistic skill development in children of primary school age in choreography classes. It presents various approaches to the interpretation of such concepts as "ability", "artistry", "artistic abilities", "primary school age", "individual abilities", etc. by scientists.

Special attention in the article is focused on the description of the psychological specifics of the child's development during the formation of artistic skills through the means of dance in accordance with his/her age. The signs of the child's primary school age, his/her perception of himself/herself and the world around him/her, his/her peers, and adults, particularly, choreography teachers, artists, are characterized in detail. It is noted that the development of artistic skills of pupils is affected by the skillful use of elements of theater pedagogy, constant improvement of children's psychomotor skills, creation of favourable conditions for revealing their creative and artistic skills.

The article reveals a number of factors affecting the development of artistic skills of junior schoolchildren in

choreography classes, such as the transformation of personal motivation in the learning process; values and beliefs about ways of expressing emotions; inappropriate statements and comments, inadequate reaction to the choreographer's remarks; performance of monotonous, uninteresting movements and exercises.


Attention is also focused on the tasks facing the choreographer, in addition to the formation of choreographic skills in junior schoolchildren, to take care of the development of aspirations in children for creative self-expression, the development of intelligence, competent mastery of emotions, understanding of beauty, willpower and emotional intelligence. The article stresses that the choreographer needs to consider pupils' temperament during the development of their artistic skills, as this will allow him to better understand some features of the child's behaviour and activities, and vary the necessary images.


Conclusion. Therefore, primary school age is the optimal period of active learning of social behaviour, the art of communication between children, learning communication skills, ways of recognizing social situations. During this period, the child's potential as an active subject who discovers the world for himself/herself, gaining his/her own experience of actions in society, is realized at a qualitatively new level; emotionality, imagery and spontaneity of imagination, artistry are formed in junior schoolchildren.

The development of artistic skills is a continuous process related to psychological and age development. The formation of artistic skills in children is a key condition for revealing the creative potential to realize personal self-expression in dance. The question of developing artistic skills of middle school age pupils by means of dance requires further research.

**Keywords:** artistic skills; development of artistic skills; pupils of primary school age; choreography classes; qualities of artistry.

Одержано редакцією 18.07.2023  
Прийнято до публікації 28.06.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-153-159>

 <https://orcid.org/0000-0002-0181-1812>

**KADEMLI Ali Hidayet**

PhD student, Baku Slavic University,  
e-mail: alikademli2834@gmail.com

УДК 373.3/.5.091.64:811.512.162(045)

**CULTURE TRANSFER IN MOTHER TONGUE TEXTBOOKS**

One dimension of Turkish textbooks is related to culture. In addition, language is the carrier of culture, because there are relations between language and culture in many respects, culture is mentioned when describing language acquisition processes; When talking about cultural acquisition processes, the mother tongue is mostly mentioned. In the Turkish qualifications framework, three of

the eight competence areas include targets directly related to the acquisition of culture. It is stated that an appropriate and creative language interaction in the social and cultural context is aimed in the four basic skill areas of communication in the mother tongue. It is emphasized that cultural accumulation in the field of communication in foreign languages is decisive in foreign language acquisition. At the

*last point of the title of competence, there is a cultural function and cultural fields such as music, performing arts, literature and visual arts are handled as a priority and attention is drawn to the importance of individuals' being able to express themselves in these fields. Turkey's education programs are prepared within the framework of the general objectives and basic principles of Turkish national education. This curriculum aims to provide students with certain qualifications. One of the qualifications is to recognize and adopt aesthetic and artistic values through Turkish and world cultural and artistic works.*

**Keywords:** culture; mother tongue; Turkish national education; educational program; curriculum.

**Formulation of the problem.** People living in different parts of the world have different cultural backgrounds and use different languages. Although language and culture seem to be two separate fields in appearance, they are in an intertwined relationship and mutually influence each other. H. Gleason (1961) [1] stated that languages are not only the product of cultures, but also symbols of cultures. The development of a language often affects the relevant culture, and patterns of cultural cognition and tradition are often clearly encoded in the language.

Moreover, language is also a social institution that both shapes and is shaped by society (E. Armour-Thomas & S. Gopaul-McNicol, 1998 [2]). This means that language is not an independent construct, it is social practice both created and created by the structures and forces of the social institutions in which we live and operate. Of course, language cannot exist in a vacuum and there is an inevitable kind of "transference" between language and culture (N. Fairclough, 1989 [3]). It follows, then, that learning a new language will also require dealing with the concept of culture in relation to language.

Textbooks maintain their importance in terms of being the most used material in the teaching process. As in many disciplines, problems regarding the quality of textbooks are an important issue in the field of Turkish learning. In his study, C. Alyilmaz (2010) [4] also addresses the problem of quality textbooks among the current problems of learning Turkish. The philosophy and every purpose of the curriculum has been translated into practice as a kind of theory in the textbooks. Accordingly, the link between the ability to reflect the curriculum in the textbooks and the achievement of the program's objectives is directly proportional. However, the backbone of learning activities consists of many elements, especially

textbooks, and texts, activities and visuals in textbooks. The qualities of these elements can affect the teaching process of the course and the performance of the two most important elements of education, the teacher and the student, in both directions.

**Theoretical foundations of the research.** The fact that textbooks have such important and decisive functions requires that the components in their contents be created by examining many aspects by different field experts. While preparing textbooks, it is necessary not to be content with the data of a field, but to focus on studies between fields (K. Isheri, 2014 [5]). One of the most important stages of preparing a quality textbook is undoubtedly the creation of visuals. Children can easily understand the abstract or complex parts of the text with the help of visual elements (M. Shirin, 2000 [6]). Although images are seen as concretized forms of text content in Turkish textbooks at first glance, it would be a serious mistake to limit their function in this way. The main features expected from the visuals are to attract the attention of the reader to the book or text it belongs to and to contribute to the development of a positive attitude towards it. Visuals are generally used in books in order to benefit from the decorative, complementary and interpretive functions of the text (A. Oghuzkhan, 2010 [7]). In a more detailed classification of the functions of visuals in the textbooks, it is mentioned that they have concentration, problem-creating, situational, creativity-encouraging, activating, critical, and establishing a priority-current relationship (H. Koksall, 2011 [8]). With the help of similar visuals, it is possible to increase the functionality of the textbook and achieve the targeted outcome. Being surrounded by books with artistic value will help children develop their taste and sensitivity (S. Diliduzgun, 2006 [9]). From this point of view, it is necessary to expect individuals to develop their artistic sensitivities from textbooks and the visuals of the books. Because when the developmental characteristics of individuals are examined, it has been seen that visuals have important effects on mental development. Individuals begin to perceive visuals from a young age and experience changes according to aesthetics and developmental periods. For this reason, while preparing the textbooks, visual designs should be created by paying attention to the aesthetic perception characteristics of the age group addressed. In the results of Parson, Johnston and Dunham's research on aesthetic sense and response in children, experts such as Kolberg

and Piaget revealed that individual aesthetic senses qualitatively pass through various stages and begin to take shape from an early age.

**The purpose of the study** is to explain the transfer of culture in primary school mother tongue textbooks.

**Method.** When studying this issue, historical and comparative methods, analysis, theoretical analysis and generalization methods were used.

**Presentation of the main material.**

Culture. According to E. Condon (1973) [10], culture can be defined as a way of life. No matter where people live, their behavior and thoughts follow each other and are usually based on their own culture. There are many different dimensions of culture. It includes the ideas, traditions, skills, arts and tools that characterize a group of people of a certain time period; it is also the beliefs, values and material objects that create our way of life. Culture creates the context of cognitive and emotional behavior for every person. It affects individual predictions and attitudes, and can also have an impact on practical aspects of life, such as hobbies.

Culture is also a matter of habit, and it is habit that turns into tradition, and tradition that gives birth to culture. Local people start with habitual actions and continue to create common stereotypes. Condon also explained that stereotypes assign group characteristics to an individual purely on the basis of cultural affiliation. Cultural stereotypes affect how people think, talk, behave and interact with each other. L. Samovar, R. Porter, N. Jain (1981) [11] also stated that culture and communication are inseparable because culture not only determines who will talk to whom, about what, and how communication will proceed, but also helps determine how people encode messages and the meanings they carry.

Without culture, we cannot understand the lives and motivations of others, we cannot connect with their concerns and interests. Culture is inherent in our existence and is a powerful human tool for developing our society, increasing our knowledge and establishing relationships between people. But culture is fragile. The characteristics of culture are constantly changing and easily disappear.

Linguistics. Linguistics is the scientific study of language. It is a fundamental discipline in the sense that it bridges the social sciences, natural sciences and humanities (Z. Harris, 1951 [12]). Linguistics is an exciting field, not only because of its own achievements, but also because of its contributions to other fields. In the field of

language, linguistic studies attempt to answer many questions; one of them is this: What is language and how is it represented in the mind? Linguists focus on describing and explaining language. It is a discipline that deals with similar and different aspects of languages. In addition, linguistics is also a social science that has common denominators with other social sciences such as psychology, anthropology, sociology and archeology. Therefore, to understand the changing nature of language, we need to look at psychological issues such as learning ability, perception, and social factors. In order to use language successfully, we need to understand the structures and functions of languages that play a role in our social activities.

Structure of Language. Language is a system of symbols and rules used for meaningful communication. The structure of language in many ways reflects the structure of how our mind processes the world. According to B. Douglas (2000) [13], there are four different dimensions of language. There are: competence and performance; understanding and production; nature and nutrition, and universal grammars. Before analyzing the structure of a language, three problems need to be considered:

1. What are the rules or principles that prescribe how sounds are made and how they are used (phonology-pattern of sounds)?
2. How do sound strings convey meaning and how are meaningful sound strings put together to form words (morphology-pattern of sound strings and words)?
3. How are words put together to form phrases and sentences (Deconstruction of sentences and phrases)?

Understanding a language should first involve understanding its sound patterns. In all languages, there are certain patterns in the sounds used by the speaker, how these sounds are combined to form symbols, and how these symbols are organized Decently into meaningful sentences. B. Douglas (2000) also stated that each language structure consists of four different areas: phonology (the basis of speech sound), semantics (word meanings and concept arrangement), grammar (includes morphology and syntax), and pragmatics [13]. In fact, some languages have similar structural patterns, while others are completely different. One of the reasons why some people have difficulty learning another language is usually related to language structures. Chinese and English languages, for example, have their own unique and completely different structures.

Only the structure of a language can be learned because human beings have a

natural and innate ability to acquire a language. According to the theory of language acquisition, language learners often need a transformation process when learning a new language. They should apply and compare the structures of their native language to understand the patterns of the new language. We see a good example of this in bilingual education. Bilingual education theories believe that new second language learners are often confused and disoriented when they encounter a foreign language for the first time. However, after becoming familiar with the structure of the language, they eventually discover the rules of the language and how the various parts relate to each other (S. Krashen, 1994) [14].

Functions of Language. Language is a system of signals that encodes and decodes information, including sounds, gestures, or written symbols. The purpose of language is to convey meaning. When we start to develop our language skills, the main goal is to communicate or interact with others. M. Halliday (1973) [15] suggests that the functions of language can be divided into seven areas:

1. Instrumental function: When language is used to manipulate the environment, to make certain events happen.

2. Editing function: When the language controls events. Edits may encounter the listener's approval or disapproval.

3. Function of representation: When language is used to make statements, convey facts and information, explain or report.

4. Interactive function: When language serves to provide social care, this requires knowledge of slang, jargon, jokes, folklore, cultural traditions, politeness and expectations of formality in social exchange.

5. Personal function: The way language expresses feelings, emotions and personality.

6. Intuitive function: When language is used to acquire and learn information.

7. Imagination function: Language is to create fairy tales, write novels, write poems, rhymes, etc. when used for writing.

All the functions of language lead to three essential elements for the formation of a proposition: the subject, the predicate, and the connection between them. Each function has the purpose of helping us cope with the necessities of daily life.

The relationship between language and culture. Language and culture are intertwined, and one influences the other. Language and culture have a kind of deep and symbolic relationship. Language represents the whole of culture because language represents culture in the minds of those who speak it. Conversely, culture also symbolizes language

and is summarized in the economic, religious and philosophical systems of a country.

The effects of language on culture. Language is created to present our ideas or concepts; these can change depending on which cultural elements are dominant at any given moment. As the language expands, the culture also changes. An obvious advantage of human language as a learned symbolic communication system is that language has infinite flexibility. This means that the meaning of a word can be changed, and then a new symbolism can be created. For example, the English word "nice" now generally means pleasant, polite, and kind. But in the 15th century, "beautiful" meant stupid, immoral, lustful, or even evil. This simple example demonstrates that languages can evolve in response to changing historical and social conditions. As we know, the culture of the United States consists of many different cultures and languages. Each of these individual cultures influences, shapes, and redefines American culture. Many new words are being added to normal American everyday speech. Many new words are being added to normal American everyday speech. For example, the sentence "we haven't seen each other for a long time" is not standard English. Translated from Chinese; others, such as sushi and tofu, are also seen in American society. People accept and understand these because these adaptations have already become part of the "local" culture and are involved in people's lives (S. Allison and C. Vining, 1999) [16].

The Effects of Culture on Language. Culture can be defined as a system of values, beliefs and/or norms learned among a group of people (M. Greey, 1994) [17]. Broad definitions of culture include ethnicity, nationality, gender, disability, race, sexual orientation, and religion. Culture not only changes people's values and habits, but also affects people's language and behavior. Cultural knowledge is very important in achieving language proficiency, and the culture of a society can change depending on the language used. For example, some old words still exist even though they are no longer used culturally. New words emerge as they become identified with certain cultural activities. The slang words our parents used were probably different from the slang words we use today. Different eras often have different "pop languages". These languages are mostly influenced by television programs, politics or music and gradually create their own cultural currents. It is possible to see examples of this in the Beatles and most recently in Hop Pop music. In short, language is always cultural in some ways.

Language should be conceptualized integrally as part of a society and its culture.

Culture in Language Learning. According to the National Standards for Language Education project, students cannot truly master the new language until they have mastered the cultural context in which the new language is formed. This means that understanding a new culture is an important element in achieving success in second language acquisition. In fact, language learning and cultural learning can be compared with the child's first experiences with the family he was born into, the society he belongs to and the environment he lives in (M. Lu, 1998) [18]. When we are babies, we acquire our mother tongue naturally because our society, environment and culture constantly nourish us. Similarly, when we acquire a new language, we need to absorb the nutrients of the new culture.

Teachers' perception of the student's culture can affect the second language learning process positively or negatively (E. Stevick, 1982) [19]. Cultural perception and intercultural education are very important to become a second language or bilingual teacher. If children are given cultural knowledge, immersed in a culturally rich environment, and introduced to culturally essential materials, they can learn a second language more easily because their background knowledge of second language culture will make it less difficult to understand.

As R. Lado (1957) [20] points out in his book *intercultural linguistics*, if some elements of the second language are very different from the student's mother tongue, that student will likely face difficulties. From this it can be assumed that learning a second language becomes easier when there are similarities between the second language and the learner's mother tongue, because languages often have differences in syntax, pronunciation and structure. Perhaps through cultural support and understanding, language differences can be resolved and students' learning stress reduced.

Mother tongue learning includes a number of different dimensions, including grammar proficiency, communicative proficiency, language proficiency, and cultural understanding (D. Thanasoulas, 2001) [21]. Teaching a second language is not just about having conversations about syntactic structures or learning new words; should include cultural elements. Cultural activities and objectives should be carefully organized and included in second language lesson plans to enrich the teaching context. Six strategy suggestions for the inclusion of

cultural elements in second language classes are described in the section below.

Cultural Learning Materials. Using appropriate materials can help students engage in real cultural experiences. These materials are; may include movies, news broadcasts, television programs, Web sites, magazines, newspapers, menus and other printed materials. Teachers can adapt the use of cultural materials according to students' age and language proficiency level. For example, language beginners can watch and listen to video clips from a TV program in the target language and focus on cultural traditions such as greetings. The teacher can provide students with a detailed translation or give them a graph, diagram or outline to complete while listening to a dialogue or watching a video. The use of appropriate audio-visual resources can strengthen students' images of the target culture and improve their second language learning.

Using Common Proverbs as a Transfer Tool. Discussing common proverbs in the target language can help students understand how different or similar proverbs are from their native language. This can also help them understand how differences highlight a country's historical and cultural background (A. Ciccarelli, 1996) [22]. Using proverbs as a transmitted tool to explore two different cultures can guide students in analyzing the similarities and differences of cultures. It is also a good method for students to discover both the target culture and the values that are often represented in their own proverbs.

Applying role playing as a sociocultural approach. Role playing is also a useful teaching technique in the sociocultural approach. The sociocultural approach is currently the most useful method used in second language teaching (J. Wertsch, 1991) [23]. The main aim of the sociocultural approach is to prepare students for intercultural communication and intercultural dialogue. According to S. Savignon (1997) [24], sociocultural strategies can be seen as one of the most effective ways for students to reach sociocultural competence within the scope of second language communication competence. B. Tomalin and S. Stempleski (1993) [25] also stated that role-playing activities can examine cultural behaviors and communication patterns. For example, in one of these role-plays, students can dramatize an event that has happened to them and caused cross-cultural misunderstandings. In this way, it will be possible to develop communication strategies to overcome similar problems in real second language communication.

To encourage students to seek and present through cultural capsules. The use of culture capsules is one of the most well-known and established methods of teaching culture (J. Jerrilou, 1979) [26]. The concept of the cultural capsule was developed by H. Taylor and J. Sorenson in 1961 [27]. It is a brief description of the contrasting information received from the students' native language cultures, as well as some aspects of the target language culture. Contrasting information can be provided by the teacher, but it is usually more effective for students to indicate the contrasts themselves. Taylor and Sorenson also suggest that students may be presented with objects or visuals that originate from the target culture. Students are then responsible for finding information about the item in question by conducting research or giving tips for research. They may write a short summary or make an oral presentation to the class about the cultural significance of the topic. In fact, Brigham Young University has already published culture capsules titled "Culturgrams" for 100 different countries. Each Culturgram is divided into sections related to family lifestyle, attitudes, traditions, courtesies and history. Through the application of culturgrams, students can compare and contrast the traditions and customs of other cultures with their own.

Seeing students as a cultural resource. Currently, second language classes are more culturally and ethnically diverse than ever before. Teachers can take advantage of the resources provided by these resources. Teachers can invite exchange students, immigrant students or international students to the classroom as specialist resources to present various aspects of their own culture. In this learning activity, students not only learn about the diversity of cultures, but also have the opportunity to connect and organize between their native culture and the target language culture through these presentations.

Using computer technology to help students gain cultural knowledge. Educators state that the current computer technology has many advantages in terms of second language and cultural learning (M. Rost, 2002) [28]. A computer and language learning programs connected to it can provide second language students with more independence in classrooms and give students the option to work on learning materials at any time of the day. Second language students usually come from different countries and have different cultural backgrounds. It is difficult to create a wide variety of different learning environments due

to the limited space in a normal classroom. The use of computer technology can provide multicultural interactions without the need for students to go to class. It is easy to use computers to create various sandboxes in order to meet the needs of each student. Today, the communications of 580 million network users and the information of 4 billion websites work like a large library. Through computers and the Internet, second language learners can connect anytime and anywhere to access appropriate materials and information about learning. The World Wide Web can provide instant access to websites in other countries. Students can find resources written in the target language and learn about the cultures of other countries. These websites cover various topics such as news, sports, entertainment and health. They provide various cultural learning opportunities for students to maintain their cultural understanding and improve their reading and vocabulary skills.

**Conclusion.** Cultural learning helps us discover that there are many ways to see the world. Understanding the relationship between culture and linguistics will help us develop teaching strategies and pedagogies for second language teaching. In the knowledge-driven world, language ability is increasingly becoming an essential skill. According to Kramsch (1993), culture in language learning is not a sacrificial skill. In order to understand the language correctly, culture and language must be learned together. After all, the more cultural concepts we learn, the more language skills we gain; The more languages we acquire, the more competitive we will be.

The ICH Agreement aims to prevent the extinction of cultural wealth that has existed for thousands of years due to the financial and technological power of several dominant cultures around the world, as a result of nations adopting a certain type of culture, by transferring it from generation to generation. One of the basic steps of this struggle for survival is the transfer of the compiled cultural riches to new generations. For this reason, it is important to include cultural elements thematically in Turkish textbooks, as well as it is important for students to get to know their own culture better. Students recognize and keep their own culture alive; we can think that these are among the steps that make up the main philosophy of the UNESCO Intangible Cultural Heritage Agreement. Therefore, the inclusion of Intangible Cultural Heritage in educational activities is one of the responsibilities of other countries, such as Turkey, which are party to this agreement. For this reason, it will be

necessary and beneficial to increase the type and number of cultural elements that can be consistently associated with Turkish lesson themes in textbooks. Thus, it will be possible for students to have information about many cultural elements through Turkish lessons.

#### References

- Gleason, H.S.Jr. (1961). An Introduction to Descriptive Linguistics. New Delhi: Oxford and IBH Publishing Company.
- Armour-Thomas, E. ve Gopaul-McNicol, S. (1998). Assessing Intelligence: A Bio-Cultural Model. Sage Publications, INC.
- Fairclough, N. (1989). Language and Power. London: Longman.
- Alyılmaz, C. (2010). Problems of Teaching Turkish. *Turkish Studies*, 2010. 5/3: 728-749.
- İşeri, K. (2014). Pictures in Turkish Textbooks. T. D. Analyzes within, In Hakan Ülper (Ed.). Ankara: Pegem Academy. 3. b., SS. 81-90.
- Şirin, M.R. (2000). Children's Literature in 99 Questions. İstanbul: Children's Foundation Publications.
- Oğuzkan, A.F. (2010). Children's Literature. Ankara: Anı Publishing.
- Köksal, H. ve Küçükahmet, L. (2011). Subject Area Textbook Review Guide. Ankara: Nobel Publications.
- Dilidüzgün, S. (2006). The Contribution of Children's Books to Children's Art Education. II. *National Child and Youth Literature Symposium*, PP. 111-115.
- Condon, E.C. (1973). Introduction to Cross Cultural Communication. New Brunswick, NJ: Rogers University Press.
- Samovar, L.A., Porter, R.E. ve Jain, N.C. (1981). Understanding intercultural communication. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Harris, Z.S. (1951). Methods in structural linguistics. University of Chicago Press.
- Douglas, B.H. (2000). Principles of language learning and teaching (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Krashen, S.D. (1994). Bilingual education and second language acquisition theory. In *Schooling and language-minority students: A theoretical framework* (2nd ed., PP. 47-75). Los Angeles: Evaluation Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Halliday, M. (1973). Exploration in the Function of Language. London: Edward Arnold.
- Allison, S.R. ve Vining, C.B. (1999). Native American culture and language. *Bilingual Review*, 24: 193-207.
- Greer, M. (1994). Honouring diversity: A cross-cultural approach to infant development for babies with special needs. Toronto: Centennial Infant and Child Centre.
- Lu, M. (1998). Language learning in social and cultural contexts. *Eric Digest*.
- Stevick, E. (1982). Teaching and learning languages. New York: Cambridge University Press Web-site: Center for Applied Linguistics: Definition of Terms.
- Lado, R. (1957). Linguistics across Cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom.
- Ciccarelli, A. (1996). Teaching culture through language: Suggestions for the Italian language class. *Italica*, 73(4): 563-576.
- Wertsch, J. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Press.
- Savignon, S. (1997). Communicative competence: Theory and practice. (6th ed). N.Y.: McGraw Hill.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). Cultural Awareness, Oxford: Oxford University Press.
- Jerrilou, J. (1979). Living language: USA culture capsules for ESL students: dialogs on life in the United States for students of English as a foreign language. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Taylor, H.D. & Sorensen, J.L. (1961). Culture Capsules. *The Modern Language Journal*, 45(8): 350-354.
- Rost, M. (2002). New Technologies in Language Education: Opportunities for Professional Growth.

#### КАДЕМЛІ Алі Хідаєт

докторант, Бакінський слов'янський університет

#### ПЕРЕДАВАННЯ КУЛЬТУРИ У ПІДРУЧНИКАХ З РІДНОЇ МОВИ

**Анотація.** Однією з функцій турецьких шкільних підручників є забезпечення зв'язку з культурою. Крім того мова є носієм культури, оскільки між мовою та культурою існують тісні взаємозв'язки, зокрема, культура згадується при описі процесів опанування мови, а коли йдеться про процеси набуття культури, то вони постають як невіддільні від рідної мови. У турецькій системі професійних кваліфікацій три із восьми областей компетенції охоплюють цілі, безпосередньо пов'язані з набуттям культури.

**Мета дослідження** – схарактеризувати особливості передавання основ культури у підручниках з рідної мови для початкової школи.

**Методи.** При вивченні теми використовувалися історико-порівняльні методи, теоретичний аналіз та узагальнення.

**Оригінальність.** Стверджується, що адекватна їй творча мовна взаємодія у соціальному та культурному контексті спрямовується на розвиток основних навичок спілкування рідною мовою. Наголошується, що культурні надбання у мовній сфері є вирішальними також в опануванні іноземних мов. Окрема увага приділяється компетенційному забезпеченню реалізації культурної функції в таких галузях культури, як музика, виконавське мистецтво, література та образотворче мистецтво. Цей напрям розглядається як пріоритетний для створення умов самовираження людей в цих галузях.

**Результати.** Освітні програми в Туреччині розробляються відповідно до цілей та основних принципів системи національної освіти. Відповідно, освітньо-професійна програма підготовки вчителів початкової школи передбачає опанування кваліфікаційної складової, яка забезпечує визнання та переймання естетичних та художніх цінностей у творах турецької та світової культури та мистецтва. У цьому контексті важливого значення набувають підручники з рідної мови для початкової школи.


**Висновки.** Угода ІСН (Intangible Cultural Heritage) спрямована на запобігання зникненню культурного багатства, яке існувало протягом тисячоліть завдяки фінансовій та технологічній потужності кількох домінуючих культур по всьому світу, внаслідок того, що нації мають певний тип культури, передаючи його з покоління в покоління. Одним із основних кроків у цій боротьбі за культурне виживання є передавання накопичених культурних цінностей новим поколінням. З цієї причини важливо включати «культурні елементи» до певних тем у підручниках з турецької мови, щоб учні краще пізнавали власну культуру.


**Ключові слова:** культура; рідна мова; турецьке національне виховання; освітня програма; навчальний план.

Одержано редакцією 06.08.2023  
Прийнято до публікації 24.08.2023

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА**  
(за спеціалізаціями)




 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-160-165>

 <https://orcid.org/0000-0002-3679-5648>

**РУДЮК Тетяна Вікторівна**

докторка педагогічних наук, доцентка,  
професорка катедри української мови, методики її навчання та перекладу,  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
*e-mail: rudiukt@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-5741-3098>

**КАПЛЕНКО Оксана Миколаївна**

кандидатка філологічних наук, доцентка катедри літератури, методики її навчання,  
історії культури та журналістики,  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
*e-mail: kaplenko.om@gmail.com*

УДК 37.016:821.161.2(045)

**«ЧАРІВНІ ІСТОТИ УКРАЇНСЬКОГО МІФУ. ДУХИ ПРИРОДИ» ДАРИ КОРНІЙ:  
МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ**

*Актуалізовано питання необхідності розробки спеціального методичного підходу до вивчення книги Дари Корній «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» на уроках української літератури у 6 класі.*

*Розглянуто особливості шкільного вивчення творів із зазначеної книги: «Лісовик», «Водяник» і «Польовик» в поєднанні з казками, які подає письменниця до кожного міфу. Обґрунтовано ефективність застосування сюжетного аналізу літературних текстів. Наголошено на доцільності аналізу міфологічних структур творів: міфічних істот, обрядів і замовлянь.*

*Описано методика текстуального опрацювання творів книги, зокрема подано різні види навчальної діяльності аналітико-синтетичного та творчого характеру. Запропоновано методика доречно застосовувати і до інших міфів та казок книги, призначених для урочного та поза-класного читання.*

*Розроблено методичні рекомендації щодо організації навчальної діяльності, що дозволяє вирішувати проблему вивчення творчості Дари Корній в шкільному курсі української літератури (6 клас).*

**Ключові слова:** міф; сюжетний аналіз; міфологічні структури; міфічні істоти.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та обґрунтування її актуальності.** Важливим завданням літературної освіти в умовах сучасної школи є «формування нового покоління особистостей з високою гуманітарною культурою і громадянською відповідальністю, необхідністю збереження національної ідентичності, духовних ідеалів слов'янства в умовах глобалізації світового процесу» [1]. Реалізувати це завдання можливо у процесі вивчення української міфології, що яскраво проявляється у літературі фентезі, яку вважають «спадкоємницею міфології» [2]. Міфологічне

світобачення, як одна із засадничих рис українського народу, впливає на формування особистої й суспільної свідомості.

Відомою авторкою, що працює в жанрі фентезі, є сучасна українська письменниця Дара Корній. Почесне місце в її творчому доробку належить художньо-популярному дослідженню стародавніх вірувань «Чарівні істоти українського міфу», за яке авторка стала Лауреатом премії Кабінету міністрів України ім. Лесі Українки у 2021 році. Це видання складається із трьох частин: «Духи природи», «Домашні духи», «Духи шкідники». Його адресовано не тільки дітям, а й дорослим читачам – поціновувачам культурної спадщини давніх українців.

Вивчення творів Дари Корній із названої книги передбачено модельною навчальною програмою «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти [3]. Це спонукає науковців та вчителів-практиків здійснювати пошук методичних підходів до вивчення особливостей української міфології в інтерпретації письменниці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних методичних дослідженнях творчість Дари Корній представлено мало. Знаходимо поодинокі розробки, присвячені вивченню деяких творів письменниці, здебільшого на уроках позакласного читання. Скажімо, О. Служук здійснила впровадження в навчальний процес повістей Дари Корній із серії «Зворотний бік» та повісті «Петрусь Химородник» [4; 5]. С. Вірста і Т. Жалко пропонують залучати книгу «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» як допоміжний матеріал під час вивчення драми-феєрії Лесі Українки



«Лісова пісня» (10 клас). Їх мета – розширити уявлення учнів про міфологічний світ природи, описаний Лесею Українкою [6]. Проте цього не достатньо для повноцінного опанування учнями творчого доробку Дари Корній. Існує потреба у створенні методичних рекомендацій для шкільного опрацювання книги «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» в 6 класі.

**Мета статті** – виробити методичні рекомендації для діяльності вчителя та учнів під час вивчення дослідження Дари Корній «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» на уроках української літератури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Автори модельної навчальної програми для 6 класу в тематичному розділі «Міфи прадавньої України» передбачили монографічну тему, присвячену художньому доробку Дари Корній. Для обов'язкового вивчення виокремлено твори «Лісовик», «Водяник» і «Польовик». Запропоновано також розглянути один-два тексти за вибором учителя.

Опрацювання навчального матеріалу має відбуватися поетапно. Пропонуємо послідовність роботи вчителя та учнів за такими методичними аспектами:

1. Знайомство з біографією Дари Корній.

Короткі відомості про життя та творчість письменниці доцільно подати, використовуючи фотосвітлини, демонстрацію найвідоміших книг, уривків з інтерв'ю та відомих мистецьких заходів. Варто також назвати престижні літературні нагороди, що допоможе учням побачити в постаті Дари Корній сучасну, активну особистість й успішну дитячу письменницю.

2. Загальний огляд книги «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи», особливостей подачі матеріалу про українську міфологію.

Учні повинні знати, що Дара Корній називає свою книгу *довідником* нижчої української міфології. Під час її створення авторка залучала наукові праці з фольклористики, етнографії, використовувала власні польові дослідження, народні казки, притчі, легенди, заклинання, звичаї, обряди та пісні. Проте здобувачі освіти повинні розуміти, що це художньо-популярне видання є авторським баченням давньої української міфології, у якому письменниця творчо опрацювала величезний матеріал культурної спадщини давніх українців.

Зрозуміти такий підхід учні спроможні завдяки здобутим знанням про особливості українського міфологічного світогляду під час вивчення фольклорних творів прадавньої України (5 клас). Важливим моментом є усвідомлення відмінностей між жанрами

«міф», «казка» й «легенда». Слушною варто вважати ідею укладання порівняльних таблиць «Міф і казка», «Міф і легенда» для осмислення й систематизації навчальної інформації, передбаченої в модельній навчальній програмі [3].

З метою актуалізації знань ефективною стане бесіда за такими питаннями:

- дайте визначення терміну «міф»?
- які види міфів ви знаєте?
- назвіть приклади космогонічних міфів;
- поясніть особливості світогляду давніх українців, виходячи з прочитаних вами міфів;
- як ви думаєте, чи збереглися в сучасному українському суспільстві риси міфологічного світобачення наших пращурів? Наведіть приклади.

Відповіді на ці питання допоможуть здобувачам освіти зрозуміти пізнавальне значення довідника Дари Корній «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи». Учнім доречно зачитати фрагмент авторської передмови з книги: «Дуже хочеться, щоб цей шар нашої культурної спадщини, міфопоетичний космос праукраїнських істот-духів нарешті посів гідне місце в системі світоглядних знань сучасних українців. Адже неможливо – навіть через тисячоліття відмовитися й цілком стерти з генетичної пам'яті народу те, що формувало його в колись, викристалізувало як самобутню та самодостатню націю. Минуле, сучасне й майбутнє – не окремі часові виміри, вони взаємопроникні та переплетені між собою. Бо минуле – це не просто пласт історії, воно досі живе в кожному з нас на рівні генетичної пам'яті, маминої колискової, бабусиною вишиваного рушника, дідової казки про бузинову сопілку» [7, с. 6].

Зауважимо, що особливістю книги Дари Корній «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» є домінування в організації художнього матеріалу міфологічних структур експліцитного типу: міфічних образів, сюжетів, мотивів, ідей, ритуальних обрядів, замовлянь і пісень праукраїнської міфології. Наявність міфологічних структур у літературному творі, за Ю. Сидоренко, зумовлює особливості авторського моделювання художньої дійсності, впливає на проблемно-тематичне та ідейне наповнення текстів. «Причому кожен з елементів визначає загальну концепцію твору, а разом вони утворюють своєрідну єдність, характеризують явище в межах цілісності, взаємопов'язаності його складових» [8, с. 77]. Тому аналіз текстів книги Дари Корній повинен націлювати учнів на виявлення міфологічних структур, що забезпечить достатньо повне розуміння учнями літературного матеріалу.

Текстуальній роботі має передувати розповідь учителя про зміст та композицію книги «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи». Здобувачі освіти дізнаються, що у довіднику систематизовано відомості про химерний світ чарівних істот праукраїнської міфології, що заселяли природу, та виокремлено Духів Лісу, Води, Землі, Повітря та Пір року. Специфічною рисою книги є те, що після кожного міфу про фантастичного духа вміщено казку, де цей персонаж є головним героєм. У такий спосіб Дара Корній ніби художньо унаочнює поданий довідниковий матеріал. Використовуючи працю письменниці з навчальною метою, варто враховувати цю особливість й вивчати міфи й казки в єдності.

На уроках літератури учні познайомляться тільки з творами про трьох найвідоміших духів природи – Лісовиком, Водяником і Польовиком. Для подачі інформації краще скористатися методом оглядової лекції з використанням наочності (ілюстрацій Ангеліни Канкави, «паспортів» чарівних істот, фрагментів текстів з цікавими подробицями про головних персонажів). Скажімо, образ Лісовика представляємо за поданим у книзі «паспортом»: вдача духа, походження, місце проживання, магічні здібності чи призначення, уподобання, гостинець (чим можна задобрити).

Робота з «паспортом» міфологічних персонажів стане ефективною і на наступному уроці для актуалізації здобутих знань, необхідних для текстуальної роботи над казками, поданими після кожного міфу, у яких духи проявляють свою природу. Наприклад, осмислення міфу про Лісовика та «Казки про дерева» повинно включати таку систему завдань та запитань:

- Назвіть усі відомі назви Лісовика.
- Розкажіть про призначення цього духа.
- Яку вдачу має Лісовик?
- Доведіть, що Лісовик добрий і справедливий (за «Казкою про дерева»).
- Де мешкає Лісовик? Чому герої казки не знали про його існування?
- Якими магічними здібностями володіє лісовий господар?
- Наведіть приклади таких здібностей у казці?
- Які гостинці полюбляє Лісовик?
- Як людям вдалося задобрити розлюченого хранителя лісу?

3. Аналітико-синтетична робота над текстами міфів «Лісовик», «Водяник» і «Польовик».

Ефективним шляхом вивчення міфів «Лісовик», «Водяник» і «Польовик» стане використання сюжетного аналізу літерату-

рних творів, оскільки в 6 класі продовжується вироблення в учнів первинних знань і вмінь для роботи з сюжетно-композиційною системою тексту. Як наголошує Ю. Бондаренко [9, с. 9], серед необхідних навичок, що слід сформувавши в здобувачів освіти, є здатність проводити поділ сюжетно-змістової площини твору на менші складові. Тому вважаємо за доцільне запропонувати такі види роботи для вивчення сюжету заявлених творів Дари Корній:

3.1 Виразне читання, переказування та обговорення окремих епізодів тексту, зокрема тих, у яких уміщено описи міфічних істот:

- опишіть якомога детальніше портрет одного з духів, поясніть, як виглядають Лісовик, Водяник, Польовик;
- знайдіть у тексті описи зовнішності цих персонажів та зачитайте їх;
- розкажіть, який епізод із міфів про духів природи вас найбільше вразив, розсмішив, здивував. Доповніть свою розповідь відповідними цитатами.

Мета такої роботи – засвоїти знання про головних духів природи давньої української міфології, розвивати уміння розмежовувати сюжетні фрагменти, знаходити портретну характеристику, удосконалити навички виразного читання, зацікавити здобувачів освіти творчістю Дари Корній та українською міфологією.

3.2 Прийом «склеювання» літературного джерела: поєднання міфу і казки до нього. Доречно проводити тоді, коли діти читали вдома лише міфи, а казки їм іще не відомі. Продуктивною стане групова робота: учнів об'єднуємо в три групи; кожна з них отримує фрагменти однієї з казок («Казки про дерева», «Казки про розумного чоловіка» і «Казки про три бажання»). Завдання для групової роботи:

- зібрати казку з фрагментів;
- дібрати доречний заголовок (назви казок написані на дошці).
- визначити, до якого міфу підходить «склеєна» казка. Обґрунтувати думку.

Мета роботи – розвивати здатність учнів виконувати дослідно-пошукову діяльність, виконувати дії аналітичного й синтетичного характеру, заохочувати до вивчення сюжетної організації літературно твору.

3.3 Створення ілюстрацій до сюжетних епізодів, захист малюнків. Продуктивно використовувати як домашнє завдання. Учитель пропонує шестикласникам намалювати улюблений епізод з прочитаних міфів та казок, підготуватися до презентації своїх робіт за таким планом:

1) розповісти, який сюжетний епізод із творів Дари Корній зобразили на малюнку;

2) здійснити художній переказ обраного фрагменту тексту: максимально точно відтворити епізод, що втілили на малюнку;

3) пояснити, чому саме цей сюжетний відрізок обрали;

4) дати відповідь на запитання: Яке значення, на вашу думку, він має у творі Дари Корній?

Запропонований вид роботи відповідає віковим особливостям шестикласників, націлює на опанування знань про сюжетну структуру твору, вдосконалює вміння художнього переказу та сприяє розвитку творчих здібностей школярів.

Дослідження Дари Корній «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» ефективно використовувати на уроках із позакласного читання та літератури рідного краю, оскільки в довіднику вміщено багато пізнавальних і цікавих за змістом давніх українських міфів. Організувати діяльність учасників навчального процесу в такому випадку словесник може кількома способами.

По-перше, шестикласникам слід запропонувати прочитати вдома за власним вибором один міф із книги «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи». На уроці варто опрацювати прочитані твори за допомогою гри «Хто я?» (відомою в методиці навчання літератури як «Сповідь героя»). Опишемо детальніше методику проведення запропонованої гри. Учні отримують завдання розповісти один з міфів Дари Корній від імені головного героя – істоти праукраїнської міфології, не вказуючи своє ім'я. Завдання для однокласників – відгадати ім'я персонажа. Учителю організовує навчальну діяльність таким чином, щоб учень-персонаж від першої особи розповів про призначення, життєву позицію, долю й переживання обраної ним істоти. Учні-слухачі повинні уважно слухати переказ міфологічного сюжету й ставити розповідчу додаткові запитання, щоб уточнити почуту інформацію та в результаті відгадати ім'я персонажа.

Наприклад, учень-персонаж розповідає про Луговика, не вказуючи, що він дух лугів, син польовика, мешкає на лугах у високій траві. Розповідь може мати такий вигляд: «Я – особливий дух, добрий і корисний, але тільки для працьовитих людей. Допмагаю трударям тільки в теплі пори року, а взимку сплю в яру в надійно захищеному від людей місці. У мене зелені очі. Хоч я і маленького зросту, але можу мчати лугами швидше вітру. Маю гарних друзів – мавок Травницю і Росяницю ... Відгадайте, хто я?» Уточнювальні запитання:

– Ти належиш до духів лісу?

– Який чарівний предмет ти маєш?

– Чого найбільше боїшся?

– Опиши свій зовнішній вигляд.

– Яке твоє магічне призначення?

– Хто твої найближчі родичі?

Запропонована гра «Хто я?» покликана розвивати навички детального переказу творів, що, на думку методиста Г. Токмань, вкрай важливі для повноти і розуміння прочитаного, та художнього переказу, «спрямованого на розвиток естетичних почуттів здобувачів освіти» [10, с. 153-154].

По-друге, учитель може обрати один міф для колективного опрацювання в класі. Цікавими для прочитання шестикласниками будуть міфи з розділу «Духи землі» про спориша, луговика, межівника, степовика та бездонника. Увагу до цього розділу пояснюємо ментальною особливістю українського народу – повагою до Землі. На етапі підготовки до сприймання й осмислення конкретного міфу вчитель розповідає учням про значення Землі в міфологічних уявленнях праукраїнців: «Саме Земля, за православними віруваннями, була в центрі світобудови. Це вона є втіленням Явного світу, в якому перебуваємо тепер ми. Це в її глибоких надрах зароджуються цілющі криниці та джерела із живою водою. «Ти, Небо, – батько, а ти, Земле, – мати!», – говорить народне прислів'я. Від цього шлюбу й народилися трави, дерева, тварини й люди. «Земля дає нам все й забирає все» та «Земля – мати наша, усіх годує та пестить», – стверджують хлібороби. Недарма одним із найдавніших культів поклоніння та вшанування землі вважають звичай сповіді Землі-матері» [7, с. 204].

Наступний крок – текстуальна робота над міфом. Для прикладу візьмемо міф про доброго духа жнив, достатку, врожаю, багатства й втілення родючості «Спориша». Спочатку ознайомлюємо учнів з основними відомостями про цю міфічну істоту, що унаочнені в її «паспорті». Текст твору невеликий за об'ємом, тому доречно його перечитати в класі ланцюжком.

Осмислення художнього матеріалу обов'язково повинно включати роботу з такими міфологічними структурами, як ритуальні пісні й обряди давніх українців:

– Зачитайте пісню-замовляння до Спориша. На які важливі для хліборобів речі вона спрямована?

– Перекажіть царинний обряд задобрювання Спориша.

– Прочитайте пісню женців. Чому вони возвеличували Спориша?

– Чи знаєте ви про такі чи подібні обрядові дії в сучасному житті? (Згадайте про Дідуха).

– Як ви думаєте, чому Спориша величали «цар Колос»? Свою думку обґрунтуйте.

Вважаємо, що запропоновані види роботи націлюють учнів на формулювання висновків про особливості відображення прадавньої міфології, звичаїв та обрядів українців у прочитаних творах, а загальна система діяльності вчителя й учнів під час вивчення дослідження Дари Корній «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» поглибить знання шестикласників про національну культуру.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, під час вивчення книги Дари Корній «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» на уроках української літератури в 6 класі потрібно враховувати специфічні особливості цього дослідження, його оригінальність та невід'ємність від культурної спадщини українського народу. Це дозволяє запропонувати такі спеціальні методичні рекомендації щодо навчальної діяльності вчителя та учнів:

1) Розгляд творів із книги Дари Корній повинен відбуватися у контексті з вивченням художніх надбань української міфології. Ключовим моментом є осмислення міфів, запропонованих письменницею, як зразків культурної національної спадщини. Головний напрямок роботи – аналіз міфологічних структур: міфічних істот, мотивів, народних легенд і звичаїв, ритуальних обрядів, пісень і замовлянь.

2) Текстуальне опрацювання навчального матеріалу на уроці ефективно здійснювати шляхом аналізу сюжетно-змістової організації творів, що сприяє формуванню в здобувачів освіти цілого комплексу знань, умінь і навичок, пов'язаних з осмисленням структури художніх джерел.

3) Серед продуктивних видів аналітико-синтетичної роботи виділяємо виразне читання та переказування сюжетних епізодів, прийом «склеювання» міфу й казки до нього, творчі завдання (малювання улюбленого епізоду, характеристика головного персонажа (гра «Хто я?»)).

Окреслені методичні аспекти шкільного опрацювання дослідження Дари Корній «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» на уроках української літератури в 6 класі будуть корисними для вчителів-словесників та студентів філологічних факультетів.

Подальшого розгляду потребує осмислення учнями порушених в міфах проблем, вивчення символіки міфів, навчання учнів створювати власні творчі роботи різних жанрів за мотивами прочитаних міфів з книги Дари Корній «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи».

#### Список бібліографічних посилань

1. Концепція літературної освіти від 26 січня 2011 р. № 58: Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 26.01.2011 № 58. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/13508/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/).
2. Сорокіна К., Масюк О. Міфологічний світогляд як основа фентезійного світобудівництва. *Нова парадигма*, 2017. Вип. 133. С. 82-94.
3. Модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Яценко Т. О. та інші): Рекомендовано наказом МОН від 12 липня 2021 р. № 795. URL: [https://osvita.ua/doc/files/news/830/83087/Ukr\\_li\\_t\\_5-6-kl\\_Yatsenko\\_ta\\_in\\_14\\_07.pdf](https://osvita.ua/doc/files/news/830/83087/Ukr_li_t_5-6-kl_Yatsenko_ta_in_14_07.pdf)
4. Слижук О. А. Ігрові технології на уроці позакласного читання фентезі («Петрусь химеродник» Дари Корній). *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*, 2019. №3 (326). С. 184–193.
5. Слижук О. Формування поняття про індивідуальне мовлення персонажів на уроках української літератури в гімназії. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2021. Вип. 40. Т. 2. С. 188–192.
6. Вірста С., Жалко Т. Вивчення міфічних образів драми-феєрії «Лісова пісня» в контексті сучасного «прадавнього лісу» Дари Корній. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2021. Вип. 35, Т. 8. С. 115–120.
7. Корній Д. Чарівні істоти українського міфу. Духи природи. Харків: Віват, 2019. 320 с.
8. Сидоренко Ю. Художні твори з експліцитно вираженою міфологічною складовою: літературознавчий аспект вивчення. *Українська мова і література в школах України*, 2017. № 7–8 (171). С. 75–78.
9. Бондаренко Ю. Методика шкільного вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору: теорія і практикум: навч. посіб. для студентів філологічних факультетів. Ніжин, НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 143 с.
10. Токмань Г. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. Київ: Академія, 2012. 312 с.

#### References

1. The concept of literary education dated Junior 26, 2011. Retrieved from [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/13508/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/) [in Ukr.]
2. Sorokina, K. & Masiuk, O. (2017). Mythological worldview as the foundation of fantasy world-building. *A new paradigm*, 133: 82–94 [in Ukr.]
3. Model educational program "Ukrainian Literature. Grades 5–6" for general secondary education institutions (authors Yatsenko T. O. and others): Recommended by order of the Ministry of Education and Science of July 12, 2021 No. 795. Retrieved from [https://osvita.ua/doc/files/news/830/83087/Ukr\\_li\\_t\\_5-6-kl\\_Yatsenko\\_ta\\_in\\_14\\_07.pdf](https://osvita.ua/doc/files/news/830/83087/Ukr_li_t_5-6-kl_Yatsenko_ta_in_14_07.pdf) [in Ukr.]
4. Slyzhuk, O. A. (2019). Gaming technologies in the extracurricular fantasy reading lesson ("Petrus khymorodnyk" by Dara Kornii). *Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University: Pedagogical Sciences*, 3(326): 184–193 [in Ukr.]
5. Slyzhuk, O. (2021). Developing an understanding of individual character speech in Ukrainian literature classes at the gymnasium. *Current issues of humanitarian sciences*, 40(2): 188–192 [in Ukr.]
6. Virsta, S. & Zhalko, T. (2021). Studying the mythical images of poetic play "Forest Song" in the context of Dara Kornii's contemporary "ancient forest". *Current issues of humanitarian sciences*, 35(8): 115–120 [in Ukr.]
7. Kornii, D. (2019). Magical creatures of Ukrainian myth. *Spirits of Nature*. Kharkiv: Vivat. 320 p. [in Ukr.]

8. Sydorenko, Yu. (2017). Artistic works with explicitly expressed mythological components: a literary aspect of study. *Ukrainian language and literature schools of Ukraine*, 7–8(171): 75–78 [in Ukr.]
9. Bondarenko, Yu. (2012). Methodology of school study of plot and compositional organization of an epic work: theory and practical exercises: textbook for students of philological faculties. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. 143 p. [in Ukr.]
10. Tokman, H. (2012). Teaching methodology of Ukrainian literature in secondary school: textbook. Kyiv: Akademiia. 312 p.

**RUDIUK Tetiana,**

Doctor Sciences of Pedagogy, associate professor, professor of the department of Ukrainian language, methods of its teaching and translation, Nizhyn Mykola Gogol State University

**KAPLENKO Oksana,**

PhD in Philology, associate professor of the department of Ukrainian literature, methods of its education, history of culture and journalism, Nizhyn Mykola Gogol State University

**«MAGICAL CREATURES OF UKRAINIAN MYTH. SPIRITS OF NATURE» BY DARA KORNII: METHOD OF SCHOOL STUDY**

**Summary.** Introduction. The study of works of Ukrainian mythology is a priority of modern literary education, aimed at the formation of national identity and ideals of the Ukrainian people. Popular art study by Dara Kornii "Magical creatures of Ukrainian myth. Spirits of Nature" is dedicated to the mythological beliefs of ancient Ukrainians. The study of myths from this book is provided by the model curriculum from Ukrainian literature for the 6th grade. However, there are no recommendations for the school study of Dara Kornii's works yet suggested. This prompts the search for educational approaches that will contribute to the study of Ukrainian mythology in the interpretation of the writer.

The purpose of the article is to develop methodological recommendations for teacher and students' activity during the school study of mythological texts from Dara Kornii's book "Magical creatures of Ukrainian myth. Spirits of nature" in lessons of Ukrainian literature in the 6th grade.

Methodology. Analytical and synthetic research of literary work are used in the article (analysis of plot episodes, expressive reading, detailed and artistic retelling of text fragments), creative activities, such as drawing and protection of drawings for story episodes and didactic game "Who am I?", are used either.

Results. The analysis of the programmatic myths "Forest Spirit," "Water Spirit," and "Field Spirit" from Dara Kornii's book "Magical Creatures of Ukrainian Myth. Spirits of Nature" is proposed to be conducted through the exploration of the narrative and thematic organization of

artistic material, focusing students' attention on specific elements of content and form, such as the development of plots, fantastical creatures, motifs, ideas, ritual ceremonies, invocations, and songs. We direct the textual work on the myths of the writer towards the formation of educational seekers' literary knowledge, skills, and abilities necessary for understanding the narrative structure of literary texts.

Scientific novelty. The development of special methodological recommendations has helped to formulate an approach that allows addressing the issue of studying Dara Kornii's works in the school curriculum of Ukrainian literature (6th grade).

Conclusions. The consideration of works from the book "Magical Creatures of Ukrainian Myth. Spirits of Nature" by Dara Kornii should take place in the context of studying the artistic achievements of Ukrainian mythology. A key aspect is the understanding of the myths presented by the writer as examples of cultural national heritage. Effective study of these works depends on the teacher's utilization of analytical-synthetic methods and types of work, including the analysis of mythological structures, narrative and thematic organization of the texts, and the completion of creative tasks that contribute to comprehending the content and form of the artistic material.

**Keywords:** myth; plot analysis; mythological structures; mythical creatures.

Одержано редакцією 06.08.2023  
Прийнято до публікації 23.08.2023

**ЗМІСТ****ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ****СЕРГІЙЧУК Олена Миколаївна****ТКАЧЕНКО Лариса Василівна**

Інноваційні підходи до формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти в умовах євроінтеграційних процесів ..... 5

**МАРИНОВСЬКА Оксана Яківна**

Базові поняття педагогічної інноватики ..... 11

**DESIATOV Tymofii****MOVCHAN Valentyna**

Quality of education: european experience, understanding the concept of education quality in different historical era ..... 17

**КАБИШ Марина Юріївна**

Особливості неперервної самоосвіти викладачів загальноосвітніх дисциплін ..... 24

**HARUTYUNYAN Nazik****HAYRAPETYAN Lusine****VARDANYAN Irina**

The acmeological design of andragogical educational space ..... 32

**ШМИГОЛЬ Ірина Василівна****КОВТУН Ольга Павлівна**

Упровадження різних форм та методів самостійної роботи при викладанні біології і екології ..... 38

**СТЕЖКО Юрій Григорович**

Гіпертекстова організація інформації як засіб інтенсифікації дистанційного навчання ..... 44

**КОЖЕВНИКОВА Лариса****МАЛАШЕВСЬКА ІРИНА****МАРТИНЮК Анатолій**

Розвиток мистецької компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва ..... 51

**КРАСНИЦЬКА Ольга Володимирівна**

Ораторська діяльність у фокусі структурного відображення: від комунікації до впливу ..... 57

**VOVK Olena**

Communicative and cognitive framework for foreign language acquisition: types of learning ..... 63

**КАНІБОЛОЦЬКА Ольга Анатоліївна****КЛОПОВ Роман Вікторович**

Технологія впровадження навчально-методичного забезпечення неперервної професійної підготовки вчителя іноземної мови в університеті ..... 77

**КУКСА Наталія Григорівна**

Впровадження групового навчання серед студентів-медиків на прикладі вивчення предмету «Українська мова (за професійним спрямуванням)» ..... 84

**ХРИСТЕНКО Ольга Мирославівна**

Ідейна спадщина видатних медиків як джерело формування системи цінностей студентів медичних ЗВО ..... 88

**СИНЕКОП Оксана Степанівна**

**МАТВІЄНКО Ольга Василівна**

**КОВАЛЬ Тамара Іванівна**

**ЗЕНЯ Любов Яківна**

Професійно орієнтоване англomовне інтерв'ю як метод оцінювання майбутніх ІТ фахівців на рівні університету ..... 94

**МАТКОВСЬКИЙ Михайло**

**КАЛАГУРКА Христина**

Роль сім'ї у вихованні молоді у поглядах митрополита Андрея Шептицького ..... 101

**ДАНІК Надія Андріївна**

Методи навчання в дидактичній думці Польщі (1900 – 1939 рр.)..... 106

**АЗМАН Ханна**

Імплементация елементів ізраїльської шкільної системи щодо формування моральних цінностей в єврейських ЗЗСО України ..... 115

**БІЛАН Марія Вікторівна**

Освітні програми для дорослих іммігрантів у Канаді..... 121

**ZOHRABYAN Eduard**

**ASHIKYAN Armenuhi**

**MINASYAN Edik**

Basic problems of education in Armenia in the soviet and post-soviet periods..... 127

**AVETISYAN Meri Babken**

Comparative analysis of systems of higher education management in Denmark and Sweden ..... 134

**ДОШКІЛЬНА ОСВІТА**

**ШКЛЯЄВА Галина Олександрівна**

**ЯЦЕНКО Тетяна Володимирівна**

Розвиток творчої особистості дошкільника: теоретико-методичний підхід..... 140

**ПОЧАТКОВА ОСВІТА**

**ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович**

**ОСТАПЕНКО Анна Костянтинівна**

**ЦВЯЧКА Олександр Олександрович**

Особливості розвитку артистичних здібностей у молодших школярів на заняттях з хореографії: теоретичний аспект ..... 147

**KADEMLI Ali Hidayet**

Culture transfer in mother tongue textbooks ..... 153

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА  
(за спеціалізаціями)**

**РУДЮК Тетяна Вікторівна**

**КАПЛЕНКО Оксана Миколаївна**

«Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» Дари Корній: методика шкільного вивчення..... 160

**ЗМІСТ**..... 166

**ВІСНИК  
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
імені Богдана Хмельницького**

**Серія Педагогічні науки  
№ 3. 2023**

Відповідальний за випуск:  
*Лодатко Є.О.*

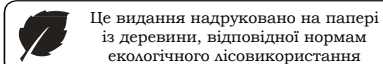
Відповідальний секретар:  
*Гнезділова К.М.*

Комп'ютерна верстка:  
*Дерев'яно Д.В.*

Дизайн обкладинки:  
*Олексенко В.А., Поліщук В.С.*



Підписано до друку 28.09.2023  
Формат 60×84/16. Папір книжковий.  
Гарнітура Bookman Old Style  
Ум. друк. арк. 20,60. 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