

ISSN (PRINT) 2413-1865
ISSN (ONLINE) 2663-2772
DOI 10.32999/KSU2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(м. Івано-Франківськ)

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



COLLECTION OF RESEARCH PAPERS

«PEDAGOGICAL SCIENCES»

Випуск 101



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Пермінова Людмила Аркадійвна – кандидатка педагогічних наук, професорка, Херсонський державний університет, Україна

Заступники головного редактора:

Петухова Любов Євгенівна – докторка педагогічних наук, професорка, Херсонський державний університет, Україна;

Слюсаренко Ніна Віталіївна – докторка педагогічних наук, професорка, Херсонський державний університет, Україна

Відповідальний секретар:

Гончаренко Тетяна Леонідівна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна

Технічний секретар:

Блах Валерія Сергіївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Борис Макійович – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Бондаренко Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет, Україна;

Вінник Максим Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

Воропай Наталія Анатоліївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна;

Глухов Іван Геннадійович – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

Гнедкова Ольга Олександрівна – кандидатка педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;

Голінська Тетяна Миколаївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна;

Зорочкіна Тетяна Сергіївна – докторка педагогічних наук, професорка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна;

Князян Маріанна Олексіївна – докторка педагогічних наук, професорка, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна;

Коваль Людмила Вікторівна – докторка педагогічних наук, професорка, Бердянський державний педагогічний університет, Україна;

Ковшир Олена Вікторівна – докторка педагогічних наук, професорка, Криворізький державний педагогічний університет, Україна;

Молнар Тетяна Іванівна – докторка педагогічних наук, доцентка, Мукачівський державний університет, Україна;

Мухаммет Демірбілек – доктор наук, магістр наук, Столейман Демірель Університет, Туреччина;

Нагрибельна Інна Анатоліївна – докторка педагогічних наук, професорка, Херсонська державна морська академія, Україна;

Носко Юлія Миколаївна – докторка педагогічних наук, професорка, Національний університет «Чернігівський колегіум імені Тараса Григоровича Шевченка», Україна;

Омельчук Сергій Аркадійович – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Пахомова Олена Володимирівна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна;

Саган Олена Валеріївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна;

Співаковський Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Суріна Ірина – докторка соціологічних наук, професорка, Поморська Академія, м. Слупськ, Польща;

Тесленко Валентин Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна;

Хорузжа Людмила Леонідівна – докторка педагогічних наук, професорка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Україна;

Чайка Володимир Мирославович – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна;

Чичук Антоніна Петрівна – докторка педагогічних наук, професорка, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна;

Шевцов Андрій Гаррієвич – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Україна

Збірник наукових праць «Педагогічні науки» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі Наказу МОН України № 886 від 02.07.2020 року (додаток № 4) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)).

Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus (Республіка Польща)

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 29.05.2023 р. № 13)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 23957-13797ПР
від 26.04.2019 р. видане Міністерством юстиції України

Офіційний сайт видання: <https://ps.journal.kspu.edu>

© Херсонський державний університет, 2023
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2023



ЗМІСТ

| | |
|--|---|
| Пермінова Л. А. ПРИВІТАННЯ ІЗ 25-РІЧЧЯМ ЗАСНУВАННЯ ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»..... | 7 |
|--|---|

СЕКЦІЯ 1 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

| | |
|---|----|
| Слижук О. А. МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ..... | 8 |
| Шиманська В. В. ПІДХОДИ І ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ УСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ..... | 14 |

СЕКЦІЯ 2 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

| | |
|--|----|
| Реро Г. І. ВПЛИВ ІДЕЙ ФРІДРІХА ФРЕБЕЛЯ НА СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УГОРЩИНІ..... | 22 |
|--|----|

СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

| | |
|--|----|
| Богдановський І. В., Конох А. П. РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СПОРТИВНИХ ІГОР У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 27 |
| Гузь А. М. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КЕЙС-МЕТОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З НАВІГАЦІЇ Й УПРАВЛІННЯ МОРСЬКИМИ СУДНАМИ..... | 35 |
| Дубінка М. М. САМООРГАНІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОЯВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДАТНОСТЕЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ..... | 42 |
| Марушко Л. П. СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 49 |
| Масліч С. В., Єрмоленко А. Б. СТРАТЕГІЧНІ ДОМІНАНТИ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ..... | 55 |
| Нагрибельна І. А. ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ..... | 62 |
| Петренко В. О. ОГЛЯД СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ТЕОРІЙ ТА ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... | 67 |
| Шостак О. Г., Глушаниця Н. В., Білоконь Г. М. ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... | 74 |



СЕКЦІЯ 4 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

| | |
|--|-----------|
| Islamova O.O. APPLICATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER PROTECTION SPECIALISTS: THEORETICAL BASICS AND GENERALIZATION OF EXPERIENCE..... | 82 |
| Котило А. О. МЕТОД АСОЦІАТИВНИХ СИМВОЛІВ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ЕФЕКТИВНОГО ЗАСВОЄННЯ АНГЛОМОВНОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ..... | 90 |
| Таран М. В., Буцик І. М. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ SMART-КОМПЛЕКСІВ В ОСВІТІ..... | 98 |



CONTENTS

| | |
|--|---|
| Perminova L.A. CONGRATULATIONS ON THE 25TH ANNIVERSARY OF THE FOUNDATION OF THE COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS «PEDAGOGICAL SCIENCES»..... | 7 |
|--|---|

SECTION 1 THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

| | |
|---|----|
| Slyzhuk O.A. MODELING OF LESSONS OF THE MODERN UKRAINIAN LITERATURE FOR YOUNG TEENAGERS..... | 8 |
| Shymanska V.V. THE APPROACHES AND PRINCIPLES OF BUILDING A LEXICAL COMPETENCE IN ENGLISH PROFESSIONALLY-ORIENTED ORAL COMMUNICATION OF PROSPECTIVE ECOLOGISTS..... | 14 |

SECTION 2 THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

| | |
|---|----|
| Reho H.I. THE INFLUENCE OF FRIEDRICH FROEBEL'S IDEAS ON THE FORMATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN HUNGARY..... | 22 |
|---|----|

SECTION 3 THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

| | |
|---|----|
| Bohdanovskiy I. V., Konokh A. P. IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS SPECIALISTS TO USE SPORTS GAMES IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN..... | 27 |
| Guz A.M. CASE METHOD APPLICATION PECULIARITIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SHIP NAVIGATION SPECIALISTS..... | 35 |
| Dubinka M.M. SELF-ORGANIZATION OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A MANIFESTATION OF PEDAGOGICAL ABILITIES: THEORETICAL ASPECT..... | 42 |
| Marushko L.P. STRUCTURE AND COMPONENT ANALYSIS OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY..... | 49 |
| Maslich S.V., Yermolenko A.B. STRATEGIC DOMINANTS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTION DEVELOPMENT..... | 55 |
| Nahrybelna I.A. MEANS OF TEACHING PROFESSIONAL VOCABULARY IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE MARITIME INDUSTRY IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES..... | 62 |
| Petrenko V.O. REVIEW OF THE CURRENT SCIENTIFIC THEORIES AND APPROACHES TO STUDENTS' CRITICAL THINKING FORMATION AT INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION..... | 67 |
| Shostak O.H., Glushanytsia N.V., Bilokon G.M. PRINCIPLES OF ORGANIZING THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING OF CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... | 74 |



SECTION 4 MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

| | |
|--|-----------|
| Islamova O.O. APPLICATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER PROTECTION SPECIALISTS: THEORETICAL BASICS AND GENERALIZATION OF EXPERIENCE..... | 82 |
| Kotylo A.O. THE ASSOCIATIVE SYMBOLS METHOD AS AN INNOVATIVE APPROACH OF EFFECTIVE ACQUISITION OF ENGLISH VOCABULARY..... | 90 |
| Taran M.V., Butsyk I.M. DIDACTIC FEATURES OF THE USE OF SMART-COMPLEXES IN EDUCATION..... | 98 |



ВЕЛЬМИШАНОВНІ КОЛЕГИ І КОЛЕЖАНКИ!

Вітаю Вас із 25-річчям заснування збірника наукових праць «Педагогічні науки» та виходом у світ 101-го випуску, який є кроком до оновлення, показником незламності й стійкості.

Протягом усього періоду існування часопису змінювалися головні редактори, склад редакційної колегії, але незмінним залишалася якість змісту збірника, де висвітлювалися наукові доробки вчених України, близького та далекого зарубіжжя. За 25 років існування збірника наукових праць «Педагогічні науки» у ньому оприлюднено результати досліджень науково-педагогічних працівників Херсонського державного університету, видрукувано чимало статей наших колег із наукових закладів усіх куточків України.

Також приємно зазначити про численні статті докторантів, аспірантів та здобувачів ХДУ, в яких поширювались результати їхнього наукового пошуку в галузі теорії та історії педагогіки, теорії та методики навчання, теорії та методики виховання, теорії та методики професійної освіти, дошкільної та початкової освіти, сучасних педагогічних технологій та інших галузей педагогічної науки. Можна впевнено стверджувати те, що редакційній колегії вдалося досягти основної мети – створити наукове видання, яке допомагає зростати молодим науковцям.

Весь цей час редакційна колегія спрямовувала зусилля на реалізацію добросовісного процесу публікаційної політики збірника.

Шлях у 25 років дозволив журналу створити відповідний позитивний імідж і підсилити рівень конкурентоспроможності серед сьогodнішніх видань в університеті й як результат – згідно з рішенням Атестаційної колегії МОН України, затвердженим наказом МОН України від 2 липня 2020 року № 886, збірник наукових праць «Педагогічні науки» включено до категорії «Б». На сьогodнішній день «Педагогічні науки» є рецензованим фаховим виданням, в якому представлені наукові статті, що висвітлюють проблематику педагогічної науки та викликів суспільства щодо професійної освіти майбутніх фахівців-педагогів.

Хочу вірити в те, що у збірнику наукових праць «Педагогічні науки» автори будуть висвітлювати найгостріші питання сучасної педагогіки, розкривати процеси інтеграції національної освіти в європейський освітній простір, що поглибить співпрацю науковців і практиків дружніх європейських країн.

Бажаю колективу редакційної колегії творчої та плідної роботи з пошуку та відкриття оригінальних підходів до розв'язання наукових проблем!

Головна редакторка

Людмила ПЕРМІНОВА



СЕКЦІЯ 1. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 373.3.016:821.161.2

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-2>**МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ
ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ**

Слижук Олеся Алімівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
slyzhukolesya17@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7696-6157

Метою статті є аналіз наявних у методиці навчання мовно-літературної галузі концепцій моделювання уроків літератури та опис складників ефективних моделей вивчення художніх творів сучасних українських письменників, введених у модельну навчальну програму української літератури для Нової української школи.

У процесі дослідження було використано **методи**: аналіз наукової та методичної літератури, чинних освітніх документів, концепцій, програм і підручників, спостереження за процесом навчання української літератури у закладах загальної середньої освіти, експериментальних пілотних класах Нової української школи, порівняння результатів навчання та прогнозування ефективності використання розроблених й теоретично описаних моделей уроків літератури.

Результати. У статті проаналізовано підходи до планування та проведення уроків вивчення художніх творів сучасних українських письменників у 5-6 класах Нової української школи. Розкрито складники зовнішньої та внутрішньої структур уроку української літератури, із врахуванням родових та жанрових особливостей літературних творів, контекстів їх інтерпретації, аксіологічних вимірів, сформованості читацької компетентності молодших підлітків. Висвітлено суть основних складників уроків вивчення художніх творів. Доведено ефективність застосування традиційних методів навчання літератури із використанням новітніх інформаційних технологій для візуалізації уявлень учнів про складники змісту і форми художніх творів.

Висновок. За результатами аналізу наукової та методичної літератури, спостереження, порівняння прогнозованих результатів навчання української літератури в 5-6 класах закладів загальної середньої освіти доведено ефективність сталих структурованих моделей уроків вивчення творів сучасних українських письменників із застосування традиційних методів навчання літератури, поєднаних із використанням новітніх інформаційних технологій для візуалізації уявлень учнів про складники змісту і форми художніх творів.

Ключові слова: моделювання, урок літератури, структура уроку, молодші підлітки, мовно-літературна галузь, літературна освіта, читацька компетентність, літературний твір, сучасна література.

**MODELING OF LESSONS OF THE MODERN UKRAINIAN LITERATURE
FOR YOUNG TEENAGERS**

Slyzhuk Olesia Alimivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Leading Researcher of the Department of Ukrainian Language and Literature
Institute of Pedagogy of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
slyzhukolesya17@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7696-6157>

The purpose of the article is to analyze the concepts of modeling literature lessons available in the teaching methodology of the language and literature field and to describe the components of effective models for studying the works of art of modern Ukrainian writers, introduced in the model curriculum of Ukrainian literature for the New Ukrainian School.

In the research process, **methods** were used – analysis of scientific and methodical literature, current



educational documents, concepts, programs and textbooks, observation of the process of learning Ukrainian literature in general secondary education institutions, experimental pilot classes of the New Ukrainian School, comparison of learning results and forecasting the effectiveness of using the developed and theoretically described models of literature lessons.

The results. The article analyses the approaches to planning and conducting lessons on the study of artistic works of modern Ukrainian writers in the 5th-6th grades of the New Ukrainian School.

The components of the external and internal structures of the Ukrainian literature lesson are revealed, taking into account the generic and genre features of literary works, the contexts of their interpretation, axiological dimensions, and the formation of the reading competence of younger teenagers. The essence of the main components of lessons on the study of artistic works is highlighted. The effectiveness of the application of traditional methods of teaching literature with the use of the latest information technologies for visualizing students' ideas about the content and form of artistic works has been proven.

Conclusion. According to the results of the analysis of scientific and methodical literature, observation, comparison of the predicted results of studying Ukrainian literature in 5-6 grades of general secondary education institutions, the effectiveness of permanent structured lesson models for studying the works of modern Ukrainian writers using traditional methods of teaching literature with the use of the latest information technologies for visualization has been proven students' ideas about the content and form of artistic works.

Key words: modeling, literature lesson, lesson structure, younger teenagers, linguistic and literary field, literary education, reading competence, literary work, modern literature.

Вступ. Процес удосконалення навчання мовно-літературної галузі в українських закладах загальної середньої освіти відбувається із урахуванням основних положень «Концептуальних засад реформування середньої освіти» (2016) та Державного стандарту базової середньої освіти (2020). Зміни в освіті викликані потребою осучаснити знанневий компонент, орієнтацією на формування мотивації учнів/учениць до навчання, виховання патріотичних почуттів та усвідомлення цінностей, актуальних для кожної особистості. У цьому процесі навчання української літератури набуває нових пріоритетів. Для сучасного молодого покоління шкільний курс української літератури є джерелом пізнання української культурної традиції, формування національної ідентичності, системи цінностей. З цією метою необхідно орієнтуватися не лише на досягнення очікуваних результатів навчання, а й оновити зміст літературної освіти та її процесуальний складник – планування й проведення уроків.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Огляд наукових публікацій, присвячених розгляду проектування сучасних уроків у мовно-літературній галузі, специфіці навчання української літератури, застосування різних підходів до вивчення художніх творів, виокремлення основних тенденцій розвитку методики літератури в сучасних умовах, свідчить про інтерес до моделювання ефективних способів навчання літератури, пошук оптимальних моделей уроків літератури, які сприятимуть досягненню освітніх результатів, необхідних сучасним учням. Оскільки в сучасній освітній системі України спостерігається тенденція до інтеграції в межах навчання освітніх галузей, вважаємо за доцільне актуалізувати й описати специфіку моделювання уро-

ків української мови й уроків літератури, з'ясувати, чи існують оптимальні моделі навчальних занять, що сприятимуть досягненню оптимальних освітніх результатів, регламентованих Державним стандартом базової середньої освіти (2020). Питанню проектування уроків української мови присвячені лінгводидактичні праці О. Біляєва, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Кучерук та ін. Зокрема, у дослідженні О. Кучерук (Кучерук, 2014) узагальнено концепції вчених щодо проектування уроків української мови, уточнено зміст базових понять, серед яких «модель уроку», яка, на її думку є одним із результатів продуктивної діяльності вчителя з проектування. Учена подає таке визначення: «Модель уроку – це образ системи уроку, внутрішньосистемних зв'язків, відношень між його елементами у вигляді малюнка, теоретичного опису, схеми і т. ін. Така модель може бути практичною, вона стосується конкретного уроку, або теоретичною, як такою, що висвітлює принципи побудови й реалізації практичних моделей уроку» (Кучерук, 2014: 8).

У методиці навчання мовно-літературної галузі не вироблені єдині підходи до моделювання уроків, бо існують істотні відмінності у навчанні української мови, іноземної мови, літератури. Тому, взявши за основу загальнодидактичні підходи до проектування уроків, сформульовані, зокрема, і в працях лінгводидактів, у розроблених нами моделях спираємося перш за все на методико-літературні підходи. Типи, структура, особливості навчальних ситуацій описані у дослідженнях з методики навчання літератури Ю. Бондаренка, Н. Волошиної, Л. Мірошниченко, Г. Токмань, В. Шуляра та ін., а також – методики літературного читання у початковій школі Н. Бібік, В. Мартиненко, О. Савченко та ін. Зокрема



до основних категорій сучасного уроку української літератури В. Шуляр включає поняття «структура», «тип», «вид», «типологія», а модель уроку також вважає одним із результатів проєктивної діяльності вчителя (Шуляр, 2015).

У дослідженнях з історії педагогічної думки в Україні Л. Базиль, Л. Березівської, Н. Гоголь, Н. Дічек, Т. Яценко та ін. розглянуто досягнення в методиці літератури різних періодів, які є основою її розвитку на сучасному етапі, окреслено основні тенденції у шкільній літературній освіті. Аналізуючи сучасний стан літературної освіти в Україні, Т. Яценко наголошує на важливості оновлення предметної методики на основі системного підходу, який «визначається як процес організації діяльності, пов'язаної з методичним проєктуванням, що обумовлює функціонування певної моделі методичної системи навчання літератури, її якісну сутність у сукупності всіх складників та умов її реалізації» (Яценко, 2016: 185). У працях Н. Гоголь, Н. Грицак, В. Уліщенко та ін. виокремлено сучасні підходи до моделювання змісту літературної освіти: культурологічний, жанровий, інтерсуб'єктний тощо.

Мета статті – проаналізувати наявні у методиці навчання мовно-літературної галузі концепції моделювання уроків літератури та описати складники ефективних моделей вивчення художніх творів сучасних українських письменників.

Методологія та методи. Для досягнення мети дослідження використовувався комплекс теоретичних та практичних методів – аналіз наукової та методичної літератури, чинних освітніх документів, концепцій, програм і підручників, спостереження за процесом навчання української літератури у закладах загальної середньої освіти, експериментальних пілотних класах Нової української школи, порівняння результатів навчання та прогнозування ефективності використання розроблених й теоретично описаних моделей уроків літератури.

Результати та дискусії. У сучасному освітньому та науковому середовищі загострюється увага до змісту літературної освіти. Тривають дискусії щодо шкільного канону літератури та введення нових творів сучасних авторів до нього. Можливості вибору вчителями-словесниками моделі літературної освіти та модельних навчальних програм розкривають ширші можливості для розвитку читацьких інтересів сучасних підлітків. Водночас виникає необхідність розробки методичного супроводу до програмового матеріалу: підручників, методичних рекомендацій, посібників, робочих зошитів, конспектів уроків тощо.

Для оновлення не лише змістових, але й процесуальних складників уроків літератури вважаємо за доцільне створення робочих моделей, які можуть бути основою їх планування та проведення

Спостереження за процесом навчання української літератури у закладах загальної середньої освіти, експериментальних пілотних 5-6 класах Нової української школи, бесіди з учителями-словесниками, порівняльний аналіз результатів навчання української літератури на початку і в кінці 5 класу дозволили виділити спектр проблем, які необхідно усунути для підвищення ефективності освітнього процесу та покращення його результатів. Серед іншого, це і проєктування уроків вивчення сучасної української літератури.

У процесі побудови моделі уроку вивчення художніх творів сучасної української літератури необхідно враховувати текстоцентричний та дитиноцентричний підходи, що зумовлюють послідовність навчальних ситуацій у структурі уроку, створених за допомогою навчальних завдань. Дитиноцентризм – це врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів-читачів, а також особливостей покоління. На думку Н. Грицак, сучасні учні мають ознаки «кліповості» мислення, спричинені впливом сучасного інформаційного суспільства. Учена так характеризує його:

«– особлива форма розумової діяльності сучасної людини;

– феномен, який притаманний цифровій Людині;

– своєрідна захисна фізіологічна реакція сучасної молоді від надмірного інформаційного перевантаження;

– адаптація людини до інформаційних умов сьогодення» (Грицак, 2018: 26).

Набувають актуальності й впливають на особливості уроків навчання літератури культурологічний та компетентнісний підходи, спрямовані на розвиток пізнавальної діяльності учнів та формування у них естетичних смаків. На цьому наголошує у своїх наукових працях Н. Гоголь: «Ілюстративний підхід втрачає актуальність. На його заміну приходить усвідомлення рівноправності творів різних видів мистецтва, необхідності виявляти специфіку кожного, важливості інтегрованого вивчення літератури, живопису, скульптури, музики, кіно тощо. Українські методисти розширюють коло знань й умінь, необхідних для застосування культурологічного підходу в шкільній практиці» (Гоголь, 22: 185). Усе це дозволяє говорити про уроки літератури як складники «естетичного середовища» (Серих, 2021) закладів загальної середньої освіти.



За представленістю різножанрових творів сучасної української літератури у модельній навчальній програмі для 5-6 класів НУШ (Яценко, 2021) можемо визначити моделі уроків вивчення:

1) віршів (Галина Кирпа «Мова моя», Віктор Зубар «Крила України», Тетяна Майданович «Найкраща Україна», «О Україно! Божий білий цвіт!», «Країна Українія», Анастолій Качан «Море грає», Михайло Ткач «Моя Україна», Дмитро Кремень «Літа мої і зими», Оксана Радушинська. «Як дивно пахне перший сніг», «Гупають яблука – трави толочать»);

2) віршованих гуморесок (Олександр Виженко «Небилиця», «Велике Цабе»);

3) оповідань (Сергій Плачинда «Богатирська застава», Марія Морозенко «Вірність Хатіко», Оксана Сайко «Гаманець», Галина Кирпа «Мій тато став зіркою», Дара Корній «Польовик», «Водяник», «Лісовик», Марина Павленко. «Янголи для Павлуся Тичини», «Небезпечні польоти Василька Симоненка»);

4) літературних казок (Ігор Калинець «Вертеп маленького хлопчика», Богдана Матіаш «Єва і білосніжна квітка лілії»);

5) повістей (Всеволод Нестайко «Чарівні окуляри», Зірка Мензатюк «Таємниця козацької шаблі», Олександр Гаврош «Різдвяна історія ослика Хвостика», «Леся Воронина «Таємне товариство боягузів або засіб від переляку № 9», Володимир Арєнєв «Сапієнси», Іван Андрусак «28 днів із життя Бурундука»);

6) драми-казки (Неда Неждана «Зоряна мандрівка»).

За всієї різноманітності методів, прийомів, навчальних завдань, зумовленої особливостями кожного окремого твору, можна виділити ті з них, які є універсальними для будь-якої моделі уроку й пов'язані із послідовністю сприйняття й осмислення молодшими підлітками літературного твору.

У порівнянні із уроками літературного читання у початковій школі, принципи моделювання яких розглянуті у дослідженні В. Мартиненко (Мартиненко, 2015), уроки української літератури у 5–6 класах НУШ мають свої особливості. Специфіку етапів роботи з художнім твором зумовлює його родова й жанрова специфіка. Вивчення художніх творів здійснюється поетапно, а великі за обсягом епічні твори розглядаються впродовж кількох уроків. Основні етапи вивчення художнього твору здійснюються послідовно:

1) дотекстовий етап;

2) текстовий етап;

3) післятекстовий етап.

Дотекстовий етап передбачає актуалізацію знань та життєвого досвіду учнів,

мотивацію до читання. Для цього доцільно провести бесіду про схожі за тематикою та жанром твори, прочитані учнями на попередніх уроках або самостійно. Налаштує на сприйняття поезії, суголосна з нею музика, відеоряд. Якщо у літературному творі буде йти мова про реальні події, то варто розповісти про них як основу оповідання чи повісті. Незрозумілі для учнів слова треба пояснити й занести на «Стіну слів» для запам'ятовування.

Текстовий етап є найголовнішим для формування читацької грамотності учнів та інтерпретаційних умінь. Стратегії читання слід добирати, спираючись на жанрову специфіку творів, вже сформовані вміння учнів, а також відповідно до мети читання.

Первинне сприйняття вірша має бути таким, щоб захопило учнів, тому краще, щоб вони прослухали його в аудіозапису чи у виконанні вчителя або заздалегідь підготовленого учня / учениці. Читати епічні твори учні можуть ланцюжком або самостійно за встановлений учителем період часу, драматичні твори краще прочитати за дійовими особами.

Для урізноманітнення уроків учитель може практикувати різні стратегії читання, застосовуючи різні прийоми організації сприйняття, поєднуючи їх із навчальними завданнями, спрямованими на аналітико-синтетичну роботу з художнім твором: прогнозоване читання, читання з коментуванням, бесіда за змістом прочитаного твору чи його частини, складання партитури вірша, спостереження за образним втіленням авторського задуму, переказування прочитаного стисло, вибірково, розповідь про свої враження від прочитаного тощо. Такі завдання одночасно виконують різноманітні функції: перевірку первісного сприйняття, з'ясування вражень про твір, налаштування на поглиблену текстуальну роботу з метою аналізу окремих складників змісту і форми.

У 5–6 класах уміння учнів аналізувати художній твір поступово поглиблюються. Молодші підлітки вчать самостійно складати план художнього твору та переказувати за ним сюжет, визначати компоненти композиції у епічному, ліро-епічному та ліричному творах, усно та письмово характеризують головних героїв, знаходять засоби художньої виразності, визначають тему та ідею літературних творів. Орієнтуючись на програмові очікувані результати навчання та спираючись на підручники української літератури, учитель добирає різні види навчальної діяльності для текстуального етапу. Водночас слід враховувати їх послідовність, спрямовану на



розвиток критичного й аналітичного мислення, вміння працювати у парах та малих групах

Післятекстовий етап дозволяє ввести прочитаний літературний твір у контексти: біографічний, історичний, мистецький тощо. Для цього у модельній навчальній програмі (Яценко, 2021) подані вказівки на форми вивчення біографії письменника й рекомендовано мистецький контекст. Урізноманітнюються й набувають проектно-дослідницького характеру навчальні завдання. Серед них багато спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів: створення презентацій, буктрейлерів, віртуальних екскурсій, інтерактивних плакатів, коміксів, написання есеїв за мотивами прочитаних творів, фоторозповіді про традиції своєї родини, розповіді про походження імен і назв, які трапляються в художніх творах тощо.

Вивчення художніх творів сучасних письменників спонукає учнів до самостійної читацької діяльності, розвитку їхніх естетичних смаків та уподобань, прагнення продовжити спілкування з автором у читанні його нових книжок.

Висновки. Отже, за результатами аналізу наукової та методичної літератури, спостереження, порівняння прогнозованих результатів навчання української літератури в 5-6 класах закладів загальної середньої освіти, доведено ефективність сталих структурованих моделей уроків вивчення творів сучасних українських письменників із застосування традиційних методів навчання літератури із використанням новітніх інформаційних технологій для візуалізації уявлень учнів про складники змісту і форми художніх творів. У процесі моделювання уроків вивчення літературних творів слід враховувати їх жанрову природу, орієнтуватися на досягнення очікуваних результатів навчання, контекстне вивчення, інтеграцію різних видів мистецтва.

Перспективним є створення за описаними моделями проектів та конспектів уроків, методичних посібників, які сприятимуть підготовці вчителів-словесників до викладання нововведених у модельну навчальну програму з української літератури творів сучасних письменників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гоголь Н.В. Періодизація розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу (1950-ті – 2016 рр.). *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2022. Вип. 1(48). С. 180–189. DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-180-189.

2. Грицак Н.Р. Літературна освіта молоді та проблема кліпового мислення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (75), Issue: 181. С. 25–28. DOI: 10.31174/SEND-PP2018-181VI75-05.

3. Кучерук О.А. Моделювання як структурний елемент проектування сучасного уроку української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 5. С. 6–10.

4. Мартиненко В.О. Моделювання уроків літературного читання під час опрацювання художніх текстів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Т. 1. № 19. С. 154–160.

5. Серих Л.В. Вектори взаємодії закладів освіти в естетичному вихованні підлітків. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2021. № 96. С. 42–48.

6. Уліщенко В.В. Інтерсуб'єктність у контексті особистісно орієнтованого навчання української літератури. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2012. Вип. 16. С. 148–153.

7. Шуляр В.І. Основні категорії сучасного уроку української літератури. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 11. С. 18–23.

8. Яценко Т.О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

9. Яценко Т.О. (ред.). Українська література. 5–6 класи: модельна навчальна програма. Київ: Педагогічна думка, 2021. 56 с.

REFERENCES

1. Hohol', N. V. (2022). Periodyzatsiya rozvytku shkil'noyi literaturnoyi osvity na zasadakh kul'turolohichnoho pidkhodu (1950-ti – 2016 rr.) [Periodization of the development of school literary education based on the cultural approach (1950s – 2016)]. *Visnyk Hlukhivsk'oho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka – Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*. 1 (48). 180–189. DOI: 10.31376/2410-0897-2022-1-48-180-189 [in Ukrainian].

2. Hrytsak, N. R. (2018). Literaturna osvita molodi ta problema klipovoho myslennya [Literary education of youth and the problem of clip thinking]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VI (75), 181. 25–28. DOI: 10.31174/SEND-PP2018-181VI75-05 [in Ukrainian].

3. Kucheruk, O.A. (2014). Modelyuvannya yak strukturnyy element proyektuvannya suchasnoho uroku ukrayins'koyi movy. [Modeling as a structural element of designing a modern lesson of the Ukrainian language]. *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature in school*. 5. 6–10 [in Ukrainian].

4. Martynenko, V. O. (2015). Modelyuvannya urokiv literaturnoho chytannya pid chas opratsyuvannya khudozhnikh tekstiv. [Modeling lessons of literary reading during the processing of artistic texts]. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka – Pedagogical education: theory and practice*. 1. (19). 154–160 [in Ukrainian].



5. Syerykh, L. V. (2021). Vektory vzayemodiyi zakladiv osvity v estetychnomu vykhovanni pidlitkiv [Vectors of interaction of educational institutions in the aesthetic education of adolescents.]. *Zbirnyk naukovykh prats' "Pedagogichni nauky" – Collection of scientific works "Pedagogical Sciences"*. 2021. 96. 42–48.

6. Ulishchenko, V. V. (2012). Intersub"yektivist' u konteksti osobystisno oriyentovanoho navchannya ukrayins'koyi literatury. [Intersubjectivity in the context of personally oriented teaching of Ukrainian literature]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 16. Tvorchya osobystist' uchytelya : problemy teorii i praktyky –Creative personality of the teacher: problems of theory and practice*. 16. 148–153 [in Ukrainian].

7. Shulyar, V. I. (2015). Osnovni katehoriyi suchasnoho uroku ukrayins'koyi literatury. [The main categories of the modern lesson of Ukrainian literature]. *Zbirnyk naukovykh*

prats' Khmel'nyts'koho instytutu sotsial'nykh tekhnolohiy Universytetu "Ukrayina" – Collection of scientific works of the Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University "Ukraine". 11. 18–23 [in Ukrainian].

8. Yacenko, T. O. (2016). Tendencii rozvytku metodyky navchannya ukraïnskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Tendencies in the development of teaching methods of Ukrainian literature in the secondary educational establishments]. Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].

9. Yatsenko, T. O. (Red.). (2021) *Ukrainska literatura. 5–6 klasy: modelna navchalna prohrama* [Ukrainian literature. Grades 5-6: model curriculum]. Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.04.2023.

The article was received 25 April 2023.



УДК [378.016:811.111'276.6]:005.57:502/504-051
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-3>

ПІДХОДИ І ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ УСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

Шиманська Віра Володимирівна,
аспірантка

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
vira.shymanska@lnu.edu.ua
orcid.org/0009-0004-7308-5567

Мета статті – визначити коло підходів, на яких ґрунтується процес формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх екологів, а також окреслити дидактичні та методичні принципи формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх екологів. У дослідженні було використано **методи** педагогічного аналізу, систематизації, класифікації, узагальнення інформації. **Результати.** Лексична компетентність в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх екологів формується і розвивається у контексті навчання англійської мови за професійним спрямуванням, що належить до наукового напрямку англійської мови для спеціальних цілей, який пройшов кілька етапів розвитку й передбачає професійно-орієнтоване викладання англійської мови.

Висновки. На основі здійсненого аналізу визначено коло підходів і принципів, на яких ґрунтується процес формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх екологів. З'ясовано, що цей процес регулюється комплексом підходів, до яких з урахуванням специфіки формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх екологів (навчання у контексті англійської мови за професійним спрямуванням, предметної сфери, опанування лексики галузі і професійно орієнтованого спілкування) належать: компетентнісний (реалізується через презентацію змісту навчання на рівні формування у студентів здатності до ефективного застосування лексичних знань і навичок під час усного професійно орієнтованого спілкування), діяльнісний (акцентує на аутентичності навчального матеріалу й автономності студентів при підтримці викладачів), проблемний (передбачає вирішення значущих для професійної діяльності екологів проблем задля досягнення поставленої мети шляхом подолання певних перешкод) та професійно орієнтований (обґрунтовує врахування особливостей професійної діяльності, навчальних потреб й інтересів студентів) підходи.

Дидактичні принципи формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх екологів представлені принципом міждисциплінарності та інтегративності (ґрунтується на понятті міждисциплінарної інтеграції із збереженням теоретичної і практичної цілісності навчальних дисциплін) й принципом активності (передбачає інтенсивну навчальну діяльність кожного студента як активного учасника навчального процесу).

До методичних принципів формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх екологів віднесено принципи діагностичності рівнів сформованості цільової компетентності (реалізується через комплекс контрольних-оцінювальних заходів, спрямованих на визначення рівнів вимірюваної компетентності), єдності змістово-технологічного забезпечення процесу навчання (фокусується на узгодженні змісту навчання з формами його організації, методами, технічними і візуальними засобами), професійної спрямованості усного англomовного навчального спілкування, активізації умінь говоріння й аудіювання у контексті проблемних ситуацій професійно орієнтованого спілкування (передбачає інтенсивне виконання вправ і завдань, спрямованих на формування у майбутніх екологів умінь діалогічного, монологічного мовлення і аудіювання).

Ключові слова: *підходи, принципи, лексична компетентність, англійська мова за професійним спрямуванням, професійно орієнтоване усне англomовне спілкування, майбутні екологи.*



THE APPROACHES AND PRINCIPLES OF BUILDING A LEXICAL COMPETENCE IN ENGLISH PROFESSIONALLY-ORIENTED ORAL COMMUNICATION OF PROSPECTIVE ECOLOGISTS

Shymanska Vira Volodymyrivna,
Postgraduate Student

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

vira.shymanska@lnu.edu.ua
orcid.org/0009-0004-7308-5567

The aim of the article is to define the range of approaches that ensure the process of building a lexical competence in English professionally-oriented oral communication of prospective ecologists and to outline the didactic and methodological principles of building a lexical competence in English professionally-oriented oral communication of prospective ecologists. **The methods** of pedagogical analysis, classification, systematization, generalization of information have been used in the research. **The results.** Lexical competence in English professionally-oriented oral communication of prospective ecologists is built and developed in the context of EPP teaching that belongs to ESP, has undergone the several stages of development and implies professionally-orientated teaching of the English language.

Conclusions. Based on the analysis, the range of approaches and principles which outlines the process of building a lexical competence in English professionally-oriented oral communication of prospective ecologists has been defined. It has been found out that this process is regulated by a set of approaches that with regard for the specifics of building a lexical competence in English professionally-oriented oral communication of prospective ecologists (learning in the framework of ESP, subject, acquisition of professional lexis and professionally-oriented communication) include: competence (implemented through presentation of learning content on the level of students' ability to effectively use lexical knowledge and skills during professionally-oriented oral communication), activity-oriented (focuses on authenticity of learning material and students' autonomy with teachers' guidance), problematic (entails solving burning ecological issues with overcoming certain obstacles) and professionally-oriented ones (substantiates the peculiarities of professional activity, students' needs and interests).

The didactic principles of building a lexical competence in English professionally-oriented oral communication of prospective ecologists are interdisciplinarity, integrity (based on interdisciplinary integration with preservation of theoretical and practical wholeness of disciplines) and the principle of activity (envisages intensive learning activity of each students as an active participant of learning process).

The methodological principles encompass the principles of diagnosing the acquisition levels of the target competence (implemented through a set of control and evaluation activities aimed at defining the level of the target competence), unity of material and technological provision (focuses on adjustment of learning content to the forms of organization, methods, technical and visual aids), professional bias of English learning communication, encouragement of speaking and listening within problem situations of professionally-oriented communication (presumes intensive execution of exercise and assignments, aimed at building in prospective ecologists the skills of dialogical and monological speeches and listening).

Key words: *approaches, principles, lexical competence, English for professional purposes, English professionally-oriented oral communication, prospective ecologists.*

Вступ. Процес формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів ґрунтується на низці підходів і принципів, що складають методологічну й методичну основи цього процесу.

Парадигма розвитку вищої освіти регулюється певними підходами, які стали предметом наукових розвідок таких науковців як О. Овчарук (Овчарук, 2004), О. Пометун (Пометун, 2004), Г. Терещук (Терещук, 2006) та ін. Підходи до навчання іноземних мов і культур у вищій школі досліджували О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, С. Николаєва (Николаєва, 2013), Е. Йіу, К. Гоа (Yew, Goh, 2016) та ін. Обґрунтуванню основ навчання іноземних мов для спеціальних цілей присвятили свої наукові праці Х. Вер-

бицька (Вербицька, 2020) Т. Дадлі-Еванс (Т. Dudley-Evans), М. Сейнт Джон (M. J. St John) (Dudley-Evans T., St John M. J., 1998), Н. Микитенко (Микитенко, 2011), Д. Саїдвалієва (Saidvalieva, 2021), Т. Хатчинсон (T. Hutchinson), А. Уотерс (A. Waters) (Waters, Hutchinson, 1987) та ін. Попри значну кількість досліджень, присвячених методологічним і методичним засадам навчання іноземних мов та іноземних мов для спеціальних цілей, проблема обґрунтування підходів і принципів формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті – обґрунтувати підходи і принципи формування лексичної ком-



петентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів.

Відповідно до мети, поставлено завдання: 1) визначити коло підходів, на яких ґрунтується процес формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів; 2) здійснити аналіз дидактичних і методичних принципів формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів.

Формування компетентності, у тому числі й лексичної, відбувається у сфері впливу компетентнісного підходу, обґрунтованого низкою українських і закордонних дослідників. Засади компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців та природу компетентностей досліджували: Н. Микитенко (Микитенко, 2011), О. Овчарук (Овчарук, 2004), О. Пометун (Пометун, 2004), Г. Терещук (Терещук, 2006), Дж. Голмс (G. Holmes) (Holmes G., Hooper N., 2000), Дж. Равен (J. Raven) (Raven, 2001) та ін.

Компетентнісний підхід виконує функцію основи сучасної освітньої парадигми й підготовки майбутніх фахівців, зокрема й іншомовної професійної підготовки майбутніх екологів. Цей підхід акцентує на спрямованості процесу навчання на формування і розвиток у здобувачів освіти предметних, спеціальних / галузевих і загальних / ключових компетентностей (Професійний стандарт «Еколог», 2022). До ключових компетентностей майбутніх екологів належать комунікативна, інформаційна і навчальна компетентності (Микитенко: 55-56, 2011). Лексична компетентність в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні входить до складу структури комунікативної компетентності майбутніх екологів. Таким чином, можемо стверджувати, що лексична компетентність в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів належить до загальних чи ключових компетентностей цих фахівців.

У процесі формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів компетентнісний підхід реалізується, перш за все, через презентацію змісту навчання на рівні формування у студентів здатності до ефективного застосування лексичних знань і навичок під час усного професійно орієнтованого спілкування.

До принципів, що витікають з компетентнісного підходу до формування лексичної компетентності в професійно орієн-

тованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів, належать: дидактичний принцип міждисциплінарності та інтегративності й методичний принцип діагностичності рівнів сформованості цільової компетентності.

Принцип міждисциплінарності та інтегративності базується на понятті міждисциплінарної інтеграції, яку науковці трактують як цілеспрямоване посилення міждисциплінарних зв'язків за умов збереження теоретичної і практичної цілісності навчальних дисциплін, а також як процес узгодження змісту навчальних дисциплін щодо відображення ними ключових питань і проблем професійної діяльності з орієнтацією на професійний стандарт підготовки майбутніх екологів (Професійний стандарт «Еколог», 2022).

Принцип діагностичності рівнів сформованості лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів реалізується через комплекс контрольних-оцінювальних заходів, спрямованих на визначення рівнів вимірюваної компетентності та їх якісних і кількісних показників з урахуванням комплексності й багатовимірності структури цієї компетентності. Згаданий принцип передбачає використання комплексу різних видів поточного й підсумкового оцінювання, а також методів інтерпретації отриманих даних (Микитенко, 2011: 226–274).

У контексті наукової проблеми нашого дослідження компетентнісний підхід має безпосередній взаємозв'язок з діяльнісним підходом, оскільки діяльнісний підхід, перш за все, передбачає активну участь студентів у процесі формування цільової компетентності.

Діяльнісний підхід акцентує на виконанні завдань, сфокусованих на реальних комунікативних практиках й активує складові компетентності, що формується (Common European Framework of Reference for Languages, 2019). Мак Гілл (McGill) і М. Б'юті (M. Beaty) визначають діяльнісний підхід як безперервний процес навчання і осмислення власної навчальної діяльності за підтримки колег, й також наголошують, що цей підхід спрямований на виконання завдань (McGill I., Beaty M., 2001). До таких завдань належать, здебільшого, проекти і кейси, об'єднані певною темою, що передбачають кооперацію, тобто виконуються в малих групах (Common European Framework of Reference for Languages, 2019).

За діяльнісного підходу до формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спіл-



куванні окрема увага відводиться аутентичності навчального матеріалу й автономності студентів при підтримці викладача і наданні ним усіх необхідних ресурсів, зокрема розробленні й формулюванні завдань, представленні активної лексики, відповідних навчальних матеріалів, дескрипторів для оцінювання та самооцінювання. Поширеним за діяльнісного підходу є самооцінювання студентами результатів навчальної діяльності на основі запропонованих дескрипторів (Common European Framework of Reference for Languages, 2019).

Провідними ролями викладача англійської мови за діяльнісного підходу до формування у майбутніх екологів лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні є ролі фасилітатора, організатора та координатора.

Формування здатності до застосування майбутніми екологами лексичних знань і навичок відбувається під час ефективної комунікації у змодельованих типових і проблемних ситуаціях професійно орієнтованого усного англомовного спілкування, що забезпечується використанням низки активних та інтерактивних методів навчання. Таким чином, діяльнісний підхід акцентує на формуванні мовленнєвих умінь й отриманні студентами мовленнєвого досвіду у процесі соціальної і професійної взаємодії.

Важливим аспектом застосування діяльнісного підходу у навчанні іноземних мов є мотивація студентів, що виявляється через їх зацікавленість у виконанні завдань професійного характеру засобами професійно орієнтованого усного англомовного спілкування.

З діяльнісного підходу до формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів витікає дидактичний принцип активності та методичний принцип єдності змістово-технологічного забезпечення процесу навчання.

Принцип активності реалізується через мовленнєворозумову активність студентів під час оволодіння ними лексичною компетентністю в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні й передбачає інтенсивну навчальну діяльність кожного здобувача освіти як активного учасника навчального процесу. У методиці навчання іноземних мов і культур науковці вирізняють інтелектуальну (забезпечується постановкою й виконанням проблемних завдань, що стимулюють пізнавальні процеси), емоційну (пов'язана із зацікавленістю студента

й мотивацією щодо оволодіння цільовою компетентністю) та мовленнєву активність (виявляється у розвитку у студентів мовленнєвих навичок й умінь у процесі інтенсивного професійно орієнтованого спілкування) і наголошують, що в сукупності ці види активності створюють сприятливі умови для оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю (Ніколаєва, 2013: 112), у складі якої виокремлюємо лексичну компетентність в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні.

Принцип єдності змістово-технологічного забезпечення процесу навчання передбачає узгодження змісту навчання, а саме тем, проблем, комплексів вправ і завдань, відібраного навчального матеріалу, укладених навчально-методичних комплексів з відповідними формами організації навчання, активними й інтерактивними методами навчання, технічними і візуальними засобами навчання з метою забезпечення ефективності процесу формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів. Англійська мова для спеціальних цілей, різновидом якої є англійська мова для професійних цілей, у тому числі англійська мова для екології, поєднує предметну сферу, важливу для студентів, й методику навчання англійської мови (Saidvalieva, 2021). Перебуваючи у фокусі діяльнісного підходу, навчання англійської мови для спеціальних цілей концентрується, у першу чергу, на предметній сфері й професійному контексті, на опануванні лексику галузі і професійно орієнтованому спілкуванні, на виконанні значущих для студентів завдань із використанням таких методів навчання як дидактичні ігри, проекти, кейси, презентації та рольові ігри.

Оскільки діяльнісний підхід акцентує на виконанні студентами значущих мотивуючих завдань у актуальних ситуаціях професійно орієнтованого спілкування, одним із засадничих підходів, на яких ґрунтується процес формування у майбутніх екологів лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні, вважаємо проблемний підхід.

В основі проблемного підходу до формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні лежить процес вирішення значущих для професійної діяльності екологів проблем задля досягнення поставленої мети шляхом подолання певних перешкод (Yew E. H. J., Goh K, 2016).

До прикладів проблемних ситуацій, які варто опрацьовувати з майбутніми екологами у процесі формування у них



лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні, належать: отримання показників аналізу довкілля, що виходять за межі встановлених норм; отримання висновків про негативний вплив певних чинників на довкілля; виявлення негативного впливу планованої чи непланованої діяльності організацій або підприємств на довкілля; отримання даних моніторингу екологічної діяльності установи, що не відповідають очікуванням; отримання негативного висновку про звіт із оцінки впливу на довкілля; обговорення й застосування механізмів коригування невиконання певною організацією чи підприємством вимог стандартів щодо охорони навколишнього середовища; виявлення несанкціонованого розміщення виробничих відходів та ін.

Доведено, що проблемний підхід до навчання іноземних мов суттєво підвищує мотивацію студентів, а відтак – ефективність навчального процесу. Особливий позитивний вплив цього підходу відзначається щодо формування складових компетентностей у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, зокрема щодо формування навичок й умінь говоріння.

Із засад проблемного підходу до формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх екологів витікає специфічний для нашого дослідження методичний принцип активізації умінь говоріння й аудіювання у контексті проблемних ситуацій професійно орієнтованого спілкування.

До мовленнєвих умінь аудіювання учені відносять: уміння сприймати загальний зміст прослуханого й визначати основну інформацію в аудіотексті; уміння виокремлювати основні факти, при цьому ігноруючи другорядні; уміння з опорою на мовну здогадку та контекст вибірково розуміти необхідну інформацію; уміння ігнорувати невідомий мовний матеріал, несуттєвий для розуміння основного змісту прослуханого (Ніколаєва, 2013: 280).

До низки мовленнєвих умінь діалогічного мовлення науковці відносять: уміння ініціювати, підтримувати і завершувати діалог; адекватно реагувати на репліки співрозмовника; уміння використовувати мовленнєві кліше для діалогів різних функціональних типів; розширювати тему розмови й переходити на іншу тему; використовувати притаманні діалогічному мовленню стягнені форми; уміння емоційно забарвлювати репліки діалогу відповідно до комунікативного наміру із використанням вигуків, певної інтонації, міміки, жестів; уміння демонструвати мовленнєву

поведінку, характерну для носіїв мови (Ніколаєва, 2013: 302).

Серед мовленнєвих умінь монологічного мовлення учені виокремлюють: уміння зв'язно і повно висловлюватися із використанням опор; уміння комбінувати певні мовленнєві зразки відповідно до комунікативного наміру з використанням логічної схеми; уміння передавати зміст зразка зв'язно і повно висловлюватись на основі комбінування різних джерел інформації; уміння оптимально використовувати мовний матеріал і правильно оформляти висловлювання за допомогою відповідних мовних засобів (Ніколаєва, 2013: 341).

Таким чином, принцип активізації визначених умінь говоріння й аудіювання у контексті проблемних ситуацій професійно орієнтованого спілкування передбачає інтенсивне виконання вправ і завдань, спрямованих на формування у майбутніх екологів вище зазначених умінь діалогічного, монологічного мовлення та аудіювання із використанням відповідних активних та інтерактивних методів навчання.

На основі аналізу науково-методичної літератури можемо зробити висновок про те, що особливо актуальним методологічним підходом до формування у майбутніх екологів лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні є професійно орієнтований підхід (Сажко, Зеня, Бирюк, 2015: 197–207).

Англійська мова за професійним спрямуванням (English for Professional Purposes), поруч із англійською мовою для академічних цілей (English for Academic Purposes), належить до наукового напрямку англійської мови для спеціальних цілей (English for Specific Purposes), що почав розвиватися у 1960-х, пройшов кілька етапів свого розвитку й передбачає професійно-орієнтоване викладання англійської мови (Dudley-Evans T., St John M. J, 1998: 9).

Згідно з професійно орієнтованим підходом, навчання іноземної мови за професійним спрямуванням ґрунтується на врахуванні навчальних потреб та інтересів студентів, що визначаються особливостями майбутньої професійної діяльності (Овчаренко, 2021: 153). Так, планування і викладання іноземної мови за професійним спрямуванням нерозривно пов'язане з аналізом цільової ситуації та потреб студентів. До методів аналізу потреб студентів належать: опитування, анкетування, спостереження, аналіз навчальної та нормативної документації, оцінювання, зокрема тестування (Микитенко, 2012).



Професійно орієнтоване навчання іноземної мови (англійської) студентів природничих спеціальностей традиційно включає: опанування професійної лексики, зокрема термінології; навчання усного і письмового професійно орієнтованого спілкування; читання літератури за фахом, аудіювання та перегляд відеоматеріалів професійного спрямування (Овчаренко, 2021).

Науковці вважають, що професіоналізація навчання є стандартним способом підвищення мотивації студентів. До одного з прийомів професіоналізації навчання англійської мови належить використання у навчальному процесі професійно орієнтованих текстів (Hutchinson T., Waters A, 1987: 8). Використання у навчальному процесі автентичних текстів чи текстів, яким надано автентичної форми, дає студентам можливість відчувати особливості «природного вживання» іноземної мови за професійним спрямуванням (Микитенко, 2012). Відповідно до мети та цілей навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)», у контексті вивчення якої відбувається формування у майбутніх екологів лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні, використовуються відібрані автентичні тексти та тексти, адаптовані до цільової ситуації й навчальних потреб студентів.

З професійно орієнтованого підходу витікає методичний принцип професійної спрямованості усного англомовного навчального спілкування. Принцип професійної спрямованості англомовного навчального спілкування полягає у врахуванні професійних особливостей та професійних інтересів здобувачів освіти (Ніколаєва, 2013: 121). Навчальне спілкування є взаємодією суб'єктів навчання, які володіють різним обсягом знань, умінь і навичок. Функції навчального спілкування визначаються низкою чинників, до яких належать вікові особливості, когнітивні здібності, організація змісту навчання та ін.

Найбільш важливою складовою лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні є, як уже наголошувалося, професійна лексика. Таким чином, згаданий принцип передбачає відбір викладачем й оволодіння майбутніми екологами галузевою і професійною лексикою, зокрема термінами і термінологічними словосполученнями у процесі формування відповідних комунікативних навичок й умінь під час усного англомовного навчального спілкування. Окрім відбору відповідної лексики, принцип професійної спрямованості усного

англомовного навчального спілкування реалізується через відбір тем і ситуацій усного професійно орієнтованого спілкування екологів, текстів для читання, аудіо- і відеоматеріалів. У процесі усного англомовного навчального спілкування передбачається опрацювання типових і проблемних ситуацій професійного характеру у межах відповідних тем з використанням ефективних активних й інтерактивних методів навчання.

На основі здійсненого аналізу визначено коло підходів і принципів, на яких ґрунтується процес формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів. З'ясовано, що цей процес регулюється комплексом підходів, до яких з урахуванням специфіки формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів (навчання у контексті англійської мови за професійним спрямуванням, предметної сфери, опанування лексики галузі і професійно орієнтованого спілкування) належать: компетентнісний (реалізується через презентацію змісту навчання на рівні формування у студентів здатності до ефективного застосування лексичних знань і навичок під час усного професійно орієнтованого спілкування), діяльнісний (акцентує на автентичності навчального матеріалу й автономності студентів при підтримці викладачів), проблемний (передбачає вирішення значущих для професійної діяльності екологів проблем задля досягнення поставленої мети шляхом подолання певних перешкод) та професійно орієнтований (обґрунтовує врахування особливостей професійної діяльності, навчальних потреб й інтересів студентів) підходи.

Дидактичні принципи формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів представлені принципом міждисциплінарності та інтегративності (ґрунтується на понятті міждисциплінарної інтеграції із збереженням теоретичної і практичної цілісності навчальних дисциплін) й принципом активності (передбачає інтенсивну навчальну діяльність кожного студента як активного учасника навчального процесу).

До методичних принципів формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів віднесено принципи діагностичності рівнів сформованості цільової компетентності (реалізується через комплекс контрольних-оцінювальних заходів, спрямованих на визначення рівнів



вимірюваної компетентності), єдності змістово-технологічного забезпечення процесу навчання (фокусується на узгодженні змісту навчання з формами його організації, методами, технічними і візуальними засобами), професійної спрямованості усного англомовного навчального спілкування, активізації умінь говоріння й аудіювання у контексті проблемних ситуацій професійно орієнтованого спілкування (передбачає інтенсивне виконання вправ і завдань, спрямованих на формування у майбутніх екологів умінь діалогічного, монологічного мовлення і аудіювання).

Перспективи подальших досліджень полягають у конструюванні змісту формування лексичної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів, визначенні його предметного і процесуального аспектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицька Х. Професійно орієнтований підхід у розвитку професійної креативності студентів у процесі навчання англійської мови. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2. С. 88–91.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. ; за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Микитенко Н.О. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 389 с.
4. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 411 с.
5. Микитенко Н.О. Розвиток англійської мови для спеціальних цілей: особливості формування змісту навчання. *Вісник ЛДУ БЖД. Педагогічні науки*. 2012. № 6. С. 79–83.
6. Овчаренко Л.Р. Сутність професійно орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей. *Science, Research, Development. Pedagogy*. URL: http://конференция.com.ua/files/scientific_conferece/75/3/75-03_151-155.pdf (дата звернення: 23.02.2021).
7. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти : досвід зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с. С. 5–14.
8. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
9. Професійний стандарт «Еколог». URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk->

UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv (дата звернення: 29.09.2022).

10. Професійно орієнтоване навчання іноземних мов у старшій профільній і вищій школі: проблеми та перспективи : колективна монографія / Л.А. Сажко, Л.Я. Зеня, О.В. Бирюк та ін. ; за заг. ред. Л.А. Сажко. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2015. 225 с.

11. Терещук Г.В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем. *Професійні компетенції та компетентності вчителя*: матеріали регіон. наук.-практ. семінару 28-29 листоп. 2006 р. Тернопіль : ТНПУ, 2006. С. 7–9.

12. Common European Framework of Reference for Languages. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата звернення: 17.03.2019).

13. Dudley-Evans T., St John M. J. *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. XV + 301 p.

14. Holmes G., Hooper N. Core Competence and Education. *Higher Education*. 2000. Vol. 40, Issue 3. P. 247–258.

15. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 179 p.

16. McGill I., Beaty M. *Action Learning*. London: Kogan Page, 2001. 276 p.

17. Raven J. The Conceptualisation of Competence. *Competence in the Learning Society / J. Raven & J. Stephenson (eds.)*. New York : Peter Lang, 2001. P. 253–274.

18. Saidvalieva D. Teaching methods of English for Specific Purposes. *Bulletin of Science and Practice*. 2021. Т. 7. № 6. P. 481–485.

19. Yew E. H. J., Goh K. Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *Health Professions Education*. 2016. Vol. 2. Issue 2. P. 75–79.

REFERENCES

1. Verbytska Kh. Profesiino oriientovanyi pidkhid u rozvytku profesiinoi kreatyvnosti studentiv u protsesi navchannia anhliskoi movy. *Nova pedahohichna dumka*. 2020. № 2. S. 88–91.
2. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in./ za zahaln. red. S. Yu. Nikolaievoi. K.: Lenvit, 2013. 590 s.
3. Mykytenko N. O. Teoretychni osnovy formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychykh spetsialnostei: monohrafiia. Ternopil: TNPU, 2011. 389 s.
4. Mykytenko N. O. Tekhnolohiia formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profiliiu: monohrafiia. Ternopil: TNPU, 2011. 411 s.
5. Mykytenko N. O. Rozvytok anhliskoi movy dlia spetsialnykh tsilei: osoblyvosti formuvannia zmistu navchannia. *Visnyk LDU BZhD. Pedahohichni nauky*. 2012. № 6. S. 79–83.
6. Ovcharenko L. R. Sutnist profesiino oriientovanoho navchannia inozemnoi movy maibutnikh uchyteliv



nefilolohichnykh spetsialnostei. Science, Research, Development. Pedagogy. URL: http://konferentsyia.com.ua/files/scientific_conferece/75/3/75-03_151-155.pdf (data zvernennia: 23.02.2021).

7. Ovcharuk O. V. Kompetentnisnyi pidkhid do formuvannia zmistu serednoi osvity : dosvid zarubizhnykh krain. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy. K. : “K.I.S.», 2004. 112 s. S. 5–14.

8. Pometun O. I. Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy. K. : “K.I.S.», 2004. 112 s.

9. Profesiinyi standart “Ekoloh”. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (data zvernennia: 29.09.2022).

10. Profesiino oriientovane navchannia inozemnykh mov u starshii profilnii i vyshchii shkoli: problemy ta perspektyvy: kolektyvna monohrafiia / L. A. Sazhko, L. Ya. Zienia, O. V. Byriuk ta in. / za zah. red. L. A. Sazhko. K.: Vyd. tsentr KNLU, 2015. 225 s.

11. Tereshchuk H. V. Kompetentnisnyi pidkhid yak faktor zblyzhennia osvity system. Profesiini kompetensii ta kompetentnosti vchytelia: materialy rehion. nauk.-prakt. seminaru 28–29 lystop. 2006 r. Ternopil: TNPU, 2006. S. 7–9.

12. Common European Framework of Reference for Languages. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (data zvernennia: 17.03.2019).

13. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. XV + 301 p.

14. Holmes G., Hooper N. Core Competence and Education. *Higher Education*. 2000. Vol. 40, Issue 3. P. 247–258.

15. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 179 p.

16. McGill I., Beaty M. Action Learning. London: Kogan Page, 2001. 276 p.

17. Raven J. The Conceptualisation of Competence. Competence in the Learning Society / J. Raven & J. Stephenson (eds.). New York: Peter Lang, 2001. P. 253 – 274.

18. Saidvalieva D. Teaching methods of English for Specific Purposes. *Bulletin of Science and Practice*. 2021. T. 7. № 6. P. 481 – 485.

19. Yew E. H. J., Goh K. Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *Health Professions Education*. 2016. Vol. 2. Issue 2. P. 75–79.

*Стаття надійшла до редакції 28.04.2023.
The article was received 28 April 2023.*



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.2.011.3(439):37.091.4Фребель-042.3
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-4>

ВПЛИВ ІДЕЙ ФРІДРІХА ФРЕБЕЛЯ НА СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УГОРЩИНІ

Реґо Ганна Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувача кафедри дошкільної, початкової та інклюзивної освіти
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
anna.reho26@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6996-2107

Вплив праць Фрідріха Фребеля на становлення дошкільної освіти в Угорщині важко переоцінити. Його ідеї, такі як важливість навчання в ігровій формі та використання розвиваючих іграшок, мали тривалий вплив на підхід до дошкільної освіти в регіоні. Напрацювання Фребеля допомогли сформулювати навчальні програми та методи навчання, що використовувалися в перших дошкільних закладах, забезпечивши міцний фундамент для освіти та розвитку дітей раннього віку.

Метою нашого дослідження було здійснення аналізу впливу діяльності Фрідріха Фребеля на становлення та розвиток дошкільної освіти в Угорщині.

У ході дослідження ми використовували методи аналізу, систематизації та узагальнення даних на основі вивчення психолого-педагогічної та наукової літератури.

Нами було проаналізовано матеріали таких угорських науковців, як Отто Ваґа, Ендре Зіболена, Іштвана Месароша, Елемера Келемена, Рози Куруц, Марії Горняк, Шандорне Кювер, Бели Пуканського та інших, які займалися дослідженням становлення та розвитку системи дошкільної освіти в Угорщині. А також публікації Ганни Реґо, яка займалася дослідженням становлення та розвитку суспільного дошкільного виховання на Закарпатті, яке в досліджуваній період входило до складу Австро-Угорщини. Кожен з них у своїх наукових розвідках торкнувся аналізу методики Фрідріха Фребеля та її впливу на становлення концепції дошкільного виховання в Угорщині. Як стверджують науковці, акцент на навчання та дослідженні в ігровій формі дозволив дітям розвинути свої творчі здібності, критичне мислення та навички розв'язання проблем. Крім того, спільна природа навчального середовища сприяла розвитку соціальних навичок і командної роботи. Фребелівський підхід також надавав пріоритет розвитку емоційного інтелекту, який є важливим для формування здорових стосунків і загального благополуччя.

Оскільки ми продовжуємо шукати нові способи навчання та виховання дітей дошкільного віку, важливо визнати внесок таких першопрохідців, як Фребель, чиї ідеї мали тривалий вплив на сферу освіти багатьох Європейських країн.

Продовжуючи розмірковувати над історією освіти, стає зрозуміло, що внесок Фребеля в цю сферу залишається актуальним і цінним і сьогодні.

Ключові слова: *методи навчання, заклади дошкільної освіти, розвиток дітей раннього віку, діти дошкільного віку, концепція дошкільного виховання, гра, навчальне середовище, «дари Фребеля».*

THE INFLUENCE OF FRIEDRICH FROEBEL'S IDEAS ON THE FORMATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN HUNGARY

Reho Hanna Ivanivna,
PhD in Pedagogical Science, Docent,
Head of the Department of Preschool, Primary and Inclusive Education
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education
anna.reho26@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6996-2107

The influence of Friedrich Froebel's works on preschool education formation in Hungary is difficult to overestimate. His ideas about learning through play and the use of educational toys impacted the approach to preschool education in the region. Froebel's work helped shape the curricula and teaching methods in early preschools, providing a solid foundation for early childhood education and development.



The purpose of our study was to analyze Friedrich Froebel's influence on preschool education formation and development in Hungary.

In the course of the study, we used the methods of analysis, systematization, and generalization of data based on the study of psychological and pedagogical, and scientific literature.

We have analyzed the materials of the following Hungarian scientists: Ottó Vág, Endre Zibolen, István Mészáros, Elemér Kelemen, Rózsa Kurucz, Mária Hornyák, Sándorné Kövér, Béla Pukánszky, and others. And publications of Hanna Reho, who studied public preschool education formation and development in Zakarpattia, which in the studied period was a part of Austria-Hungary. Each of them touched on the analysis of Friedrich Froebel's methods and their influence on the formation of the concept of preschool education in Hungary. As the researchers claim, the emphasis on learning and exploring through play allowed children to develop their creativity, critical thinking, and problem-solving skills. Moreover, the collaborative nature of the learning environment fostered the development of social skills and teamwork. Froebel's approach also prioritized the development of emotional intelligence, which is essential for healthy relationships and overall well-being.

Froebel's ideas have had a lasting impact on the education of many European countries and his contribution remains relevant and valuable even today.

Key words: *teaching methods, preschool education institutions, early development, preschool children, the concept of preschool education, play, educational environment, the Froebel gifts.*

Вступ. Фрідріх Фребель (1782–1852) – німецький педагог, найбільш відомий завдяки розробці системи дитячих садків, яка мала на меті забезпечити дітям раннього віку сприятливе середовище для навчання через гру. Філософія освіти Ф. Фребеля ґрунтувалася на ідеї, що маленькі діти від природи є допитливими і творчими, і що роль педагога полягає в тому, щоб сприяти їхньому навчанню, надаючи їм можливість досліджувати і відкривати для себе навколишній світ. Ф. Фребель дотримувався думки, що метою освіти є сприяння розвитку дитини, включаючи її фізичний, емоційний, соціальний та інтелектуальний розвиток. Для досягнення цієї мети Ф. Фребель розробив цілу низку навчальних матеріалів і вправ, таких як дерев'яні блоки, м'ячики та інші дидактичні матеріали, які були покликані заохочувати дітей досліджувати та експериментувати з різними поняттями, такими як форма, розмір і колір. Окрім цих матеріалів, Ф. Фребель також підкреслював важливість музики та мистецтва в освітньому процесі, оскільки вважав, що ці предмети допомагають розвивати дитячу творчість та уяву.

Загалом, праці Фрідріха Фребеля мали потужний вплив на сферу дошкільної освіти в Європі середини XVIII початку XIX століття, а його ідеї тривалий час впливали на педагогічні підходи до виховання дітей раннього віку.

Метою нашого дослідження є проаналізувати вплив діяльності Фрідріха Фребеля на становлення та розвиток дошкільної освіти в Угорщині та розкрити можливості використання його ідей в сучасних закладах дошкільної освіти.

Методи дослідження: аналіз, систематизація та узагальнення даних на основі вивчення психолого-педагогічної та наукової літератури.

Одним із перших дослідників творчості Фрідріха Фребеля в Угорщині був Отто Ваґ. На його думку – «це творчість видатної особистості в галузі освіти, результатом роботи якої стала педагогічна система, що змогла, за відносно короткий час, привернути увагу громадськості до необхідності навчання дітей дошкільного віку та важливості освіти фахівців дошкільного виховання» (Vág, & Frцbel, 1977). Отто Ваґ простежив розвиток дошкільної освіти Угорщини та зв'язок між теорією і практикою аж до першої половини століття, чим самим зробив цінний внесок в дослідження історії дошкільної педагогіки в Угорщині.

За останні десятиліття плеяда угорських науковців, зокрема: Ендре Зіболен, Іштван Месарош, Елемер Келемен, Роза Куруц, Марія Горняк, Шандорне Кювер, Бела Пуканські та інші писали про розвиток угорської системи дошкільної освіти. Кожен з них у своїх наукових розвідках торкнувся аналізу методики Фрідріха Фребеля та її впливу на становлення концепції дошкільного виховання в Угорщині. За результатами досліджень, його підхід до дошкільної освіти наголошував на важливості ігрового навчання, практичної діяльності та розвитку соціальних навичок. Цей підхід був сприйнятий освітянами Угорщини і призвів до того, що дошкільна освіта стала більш орієнтованою на дитину.

Оскільки ми продовжуємо шукати нові способи навчання та виховання дітей дошкільного віку, важливо визнати внесок таких першопрохідців, як Фребель, чії ідеї мали тривалий вплив на сферу освіти. Продовжуючи розмірковувати над історією освіти, стає зрозуміло, що внесок Фребеля в цю сферу залишається актуальним і цінним і сьогодні.

Результати дослідження. У 1830-х рр. Угорщина за кількістю дошкільних інституцій



значно випереджувала такі регіони Австрійської імперії, як власне Австрія і Чехія. Так, у рік відкриття першого дошкільного закладу в Австрії (1830) в угорській частині держави Габсбургів уже діяли 7 інституцій для дітей дошкільного віку. У Чеському королівстві перший заклад цього типу відкрився в Празі у березні 1832 р. – в Угорщині в цей час уже працювало 10 дошкільних інституцій (Рего, 2010).

Праці Фрідріха Фребеля мали значний вплив на угорську дошкільну освіту. Фребель як один із піонерів освіти – розробив унікальний підхід, який підкреслював важливість ігрового навчання та практичної діяльності в перші роки життя дитини. Цей підхід широко застосовується в угорських дошкільних закладах і зараз.

У перші десятиліття 19 століття Ф. Фребель усвідомлював, що інститут сім'ї переживає кризу. Старі патріархальні сім'ї розпадаються, а матері деяких представників нижчих класів змушені працювати в якості годувальниць. У світлі всього цього Фребель поставив собі за мету не лише створити соціальний інститут для дітей дошкільного віку, а й перетворити те, що до цього часу було суто гуманістичним інститутом, на освітній. Фребель зауважує, що маленькі діти інстинктивно тягнуться до інших маленьких дітей, а гра та спілкування з однолітками – сприятливо впливають на фізичний та розумовий розвиток дитини. «Коли дитина потрапляє в дошкільний заклад, вона опиняється в нових обставинах..., вона вперше знаходить багато маленьких товаришів, і окрема істота вступає в контакт з безліччю істот; вона стає водночас членом цілого осередку, і оскільки це дає їй певну вигоду і перевагу, в свою чергу вимагає від неї певних зобов'язань. У цьому полягає перша велика людинотворча сила дошкільних закладів» (Szabolcs, & Rhythy, 1999: 364).

Виходячи за межі цієї ідеї, педагогічна система Фребеля відводить важливу роль сімейному вихованню. У дитячих садках Фребель хотів не применшити чи замінити материнське виховання, а доповнити його. Його метою було не лише виконання соціальних функцій, але й цілеспрямований розвиток дітей. Він наголошував на розвитку дитини на основі її самостійної та вільної діяльності. На його думку, сутність людини повинна розвиватися через освіту.

Метою виховання він вважав розвиток життєвої мудрості в людині. «Виховувати себе та інших, виховувати свідомо, вільно і з самовизначенням – це подвійний акт мудрості» (Szabolcs, & Rhythy, 1999: 364).

Бути мудрим означає мати самовизначення.

Він вважає, що в дитині потрібно розвивати інстинкт творити і формувати. «Гра є першою стадією в розвитку дитини; бо гра є вільне представлення внутрішнього, з необхідності і почуття необхідності самого внутрішнього, що виражається самим словом гра (Spiel)» (Szabolcs, & Rhythy, 1999: 364). Відштовхуючись від ідеї про те, що дитина розвивається через діяльність, Фребель розробляє систему стимулюючих до активності ігрових засобів, іграшок, «дарів». Таким чином, він звертає увагу на дію та гру як найважливішу освітню діяльність.

Водночас Фребель застерігає, що предмети і речі «...є не тільки об'єктами сприйняття і спостереження, але й об'єктами творчої вольової діяльності; вони є, таким чином, засобами для усвідомлення дитиною власної творчої сили і її результатів...» (Szabolcs, & Rhythy, 1999: 364). Вони також є для дитини засобом пізнання, спочатку безпосередньо через об'єкт і дію, самих речей, потім їхніх стосунків між собою, потім їхнього творення і, нарешті, їхніх наслідків.

Але чим Фребель відрізняється від будь-якого іншого педагога?

На думку Прюфера, видатного дослідника спадщини Фребеля, це те, що він залишив по собі не лише праці та заклади, «які інші, але й щось незвичайне, велике ігрове і діяльнісне ціле», яке не є завершеним, але, як зерно, проростає в душах людей (Szabolcs, & Rhythy, 1999: 364). У дитячому садку Фребеля знання здобувалися не через мову і розум, а через дію, активність і творення. Це розвивало у дітей творчість, фантазію та уяву, а все це сьогодні за сьогоднішньою термінологією, розвиток креативності. Таким чином, Фребель заклав теоретичну основу для пізнішої реформаторської педагогіки.

Мюррей назвав Фребеля піонером сучасної психології, стверджуючи, що його концепція інтелектуального життя дитини багато в чому відповідає висновкам найвидатніших дитячих психологів того часу (Murray, 2018).

Важливим питанням є те, коли праці Фребеля стали відомі в Угорщині?

З початку 1840-х років багато хто в Угорщині читав теоретичні праці Фребеля безпосередньо німецькою мовою. Спираючись на одного з біографів Фребеля, Ганшмана, Елмер Кенйереш пише, що Фребель отримав листа від дружини протестантського пастора на ім'я Густав Штайнакер з Дебрецена приблизно в той час, коли він



працював у Бланкенбурзі (1832-42), яка замовляла у нього іграшки та професійне обладнання і сприяла їх поширенню.

Сама Тереза Брунцвік пише Фребелю, щоб поцікавитися, як працювати з «дарами» і отримує від Фребеля детальну інформацію. Згодом кілька молодих угорських вчителів відвідали Фребеля в Бланкенбурзі, щоб ознайомитися з розробленим ним дидактичним матеріалом.

За даними журналу «Дошкільне виховання» ("Kisdednevelés") за 1888 рік, в Угорщині було лише 79 «захоронок», де зовсім не звертали увагу на навчання та виховання дітей, 235 дитячих садків працювали за звичайною системою і 289 за системою Фребеля.

Вплив Фребеля зменшився після запровадження закону про дошкільне виховання (1891 р.). У дусі мадяризації, основна увага в країні була зосереджена на популяризації вітчизняних методів виховання. Дебати між прихильниками системи Фребеля та представниками угорського методу виховання в дитячому садку в Угорщині тривали до 1930-х років.

Однак суть цієї дискусії полягала не в критиці філософії фребелівської системи, а радше у подачі інформації (навчання проводилося на німецькій мові). Дидактичні матеріали були прийняті настільки, що навіть у дитячих садках 1940-х років вони були найвідомішими і найважливішими інструментами. У дошкільних закладах обов'язковими були заняття з розробленими Ф. Фребелем «дарами», конструктивним матеріалом, заняття співами, при цьому тексти пісень мали дидактичний характер, а мелодії приділялася незначна увага. Для утвердження методики дошкільного виховання Ф. Фребеля угорські вихователі виїздили за кордон з метою засвоєння досвіду німецького педагога та втілення його на практиці. Чимало для цього зробив Габор Секеї, який наприкінці XIX ст. укорінював фребелівську методику в дошкільних закладах Сегеда (Рего, 2010).

Роботи Фребеля стали більш відомими в 1960-х роках. Саме в цей час ігрове та професійне обладнання Фребеля було придбано для дитячих садків, а його роботи – для бібліотек.

Його ігрові та розвиваючі інструменти вперше регулярно використовувалися в Угорщині приблизно з 1860 року Яношем Фабрі в дитячому садку в Добшині, цим самим випередивши садки Відня. За словами Шандора Переша, до 1867 року Янош Фабрі, Густав Штейнакер, Ендре Сабо та Йожеф Рапош також були знайомі з освітньою системою Фребеля (Szabolcs, & Rhythy, 1999).

Починаючи з 1970-х років, в Угорщині немає жодного фахівця з дошкільної освіти, який не був би знайомий з творчістю Фребеля і не виступав би на його підтримку або проти нього. З цього часу угорські автори один за одним публікують посібники та підручники, які сприяють поширенню та застосуванню методики Фребеля. Зокрема: Самуел Кохані, Ендре Сабо, Міхай Кобані.

Під впливом педагогічної діяльності Ф. Фребеля за підтримки священика Яноша Ронґе в Буді 1869 р. розпочало роботу Фребелівське жіноче товариство ("Fröbel nőegylet"). Основною метою Фребелівського жіночого товариства було поширення методики виховання дітей дошкільного віку, розробленої визначним німецьким педагогом, творцем перших дитячих садків, зокрема системи роботи з його дидактичним матеріалом (Рего, 2010).

З цією метою товариство відкрило дитячий садок та передбачило проведення 3-4 місячних курсів із підготовки «садівниць» для роботи в заснованих ним закладах. У дитячих садках Фребелівського жіночого товариства офіційною мовою викладання була німецька. Німецькою мовою проводилися й засідання товариства, що стало причиною незадоволення значної частини членів Фребелівського жіночого товариства, які через рік відокремилися і створили Будапештське Фребелівське жіноче товариство ("Budapesti Fröbel nőegylet"). У 1872 р. його було перейменовано в Угорське Центральне Фребелівське жіноче товариство ("Magyarországi központi Fröbel nőegylet") (Рего, 2010).

У 1871 році Ендре Сабо навіть заснував педагогічний журнал під назвою «Фребель» як видання «Будапештського Фребелівського жіночого товариства», з метою поширення ідей Фребеля. 1872 року Ендре Сабо опублікував збірку оповідань, адаптованих до освітньої системи Фребеля, під назвою "Törtsalgy terem" («Соціальна вітальня»), а 1874 року – "Neveléstan" («Вчення про виховання»), засноване на принципах Фребеля.

Таким чином, його ідеї поширювалися з дедалі більшою силою; його вплив на дошкільну освіту та пов'язаний з нею жіночий рух був незаперечно сильним.

Впровадження методів Фребеля в угорських дошкільних закладах було тривалим процесом. Угорські педагоги цікавилися методами Ф. Фребеля ще з початку 20 століття. Однак впровадження цих методів не було послідовним через політичні та економічні чинники. За часів комунізму державна система освіти надавала пріоритет



когнітивному розвитку, а не ігровому навчанню, що є фундаментальним аспектом підходу Ф. Фребеля. Після падіння комуністичного режиму в угорських дошкільних закладах відбувся зсув у бік більш орієнтованого на дитину підходу, що призвело до відновлення інтересу до методики Ф. Фребеля.

Сьогодні угорські дошкільні заклади продовжують використовувати елементи філософії та методів Ф. Фребеля, зокрема такі, як підкреслення важливості чуттєвого досвіду, навчання в ігровій формі та роль вихователя як фасилітатора, а не авторитетної фігури. Однак у впровадженні цих методів ще є місце для вдосконалення, оскільки деякі дошкільні заклади намагаються збалансувати підхід Фребеля з вимогами сучасної системи освіти. Загалом, впровадження методів Ф. Фребеля в угорських дошкільних закладах було поступовим процесом, який супроводжувався певними труднощами, але він сприяв формуванню більш орієнтованого на дитину та цілісного підходу до дошкільної освіти в Угорщині (Roszak, 2018).

Підхід Фребеля до освіти дітей раннього віку підкреслює важливість ігрового навчання, яке широко застосовується в угорських дошкільних закладах. Згідно з дослідженням Б. Пуканського, «угорські дошкільні заклади прийняли фребелівську концепцію «дитячого садка» та увібрали в себе його ідеї про важливість природи, мистецтва та музики» (Pukánszky, 2016: 38). Крім того, акцент Фребеля на цілісному розвитку, який включає інтелектуальний, емоційний і фізичний аспекти, також вплинув на сучасну угорську дошкільну освіту. Як зазначає Пуканські, «угорські дошкільні заклади прагнуть створити збалансоване і сприятливе середовище, яке підтримує розвиток дітей у всіх сферах» (Pukánszky, 2016: 39).

Висновок. Освітня філософія та педагогічні методи Фрідріха Фребеля вплинули на дошкільну освіту в усьому світі, в тому числі й в Угорщині. Крім того, віра Фребеля у важливість підготовки вчителів також вплинула на сучасну угорську дошкільну освіту. Угорські дошкільні педагоги зобов'язані мати формальну освіту та підготовку в галузі дошкільної освіти, що відповідає переконанням Фребеля, який вважав, що вихова-

телі повинні бути обізнаними та кваліфікованими у своїй галузі.

Отже, праці Фребеля мали тривалий вплив на сучасну угорську дошкільну освіту, сформувавши її підхід до ігрового навчання, цілісного розвитку та підготовки педагогів. Відтак спадщина ідей Фребеля простежується і в сучасних навчально-виховних програмах та в практиці угорських дошкільних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Pero G. Дошкільне виховання у Закарпатті: витоки й історія розвитку (1836–1918 pp.): монографія. Ужгород: VAT «Патент», 2010. 256 с.
2. Murray J. Value/s in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*. 2018. 26(3). P. 215–219.
3. Pukánszky, B. “Froebel’s Influence on Early Childhood Education in Hungary.» *International Journal of Early Childhood Education*, 2016, vol. 22, no. 1. pp. 37–41.
4. Roszak, M. Friedrich Froebel’s pedagogical concept within Polish pre-school education: the revival of 19th century thought in modern institutional upbringing of children. *Society Register*, 2018, 2(2), 149–162.
5. Szabolcs, É., & Réthy, E. Fröbel és a nőmozgalmak Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 1999, 99(4), 363–373.
6. Vág, O. & Fröbel, F. (1977). *Friedrich Fröbel*. Tankönyvkiadó.

REFERENCES

1. Reho, H. (2010). Doshkilne vykhovannia u Zakarpatti: vytoky y istoriia rozvytku (1836–1918 rr.): Monohrafiia. Uzhhorod: VAT “Patent”. 256 s.
2. Murray, J. (2018). Value/s in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 215–219.
3. Pukánszky, B. (2016). “Froebels Influence on Early Childhood Education in Hungary.» *International Journal of Early Childhood Education*, vol. 22, no. 1. pp. 37–41.
4. Roszak, M. (2018). Friedrich Froebels pedagogical concept within Polish pre-school education: the revival of 19th century thought in modern institutional upbringing of children. *Society Register*, 2(2), 149–162.
5. Szabolcs, É., & Réthy, E. (1999). Fröbel és a nőmozgalmak Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 99(4), 363–373.
6. Vág, O. & Fröbel, F. (1977). *Friedrich Fröbel*. Tankönyvkiadó.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2023.

The article was received 26 April 2023.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК [373.2:796.2/.3]:378.147:796

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-5>**РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ
СПОРТИВНИХ ІГОР У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Богдановський Ігор Васильович,
старший викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії

Навчально-науковий інститут охорони здоров'я
Національного університету водного господарства
та природокористування

bohdanovskyi.iv@gmail.com
orcid.org/0009-0008-4325-5413

Конох Анатолій Петрович,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту
Запорізький національний університет

konoch105@ukr.net
orcid.org/0000-0003-4283-9317

Аналіз та узагальнення інформації з тематики дослідження свідчить, що на сьогодні підготовка фахівців фізичної культури і спорту до організації спортивних ігор з дітьми дошкільного віку у закладах вищої освіти відсутня. Формування професійно-педагогічних знань та умінь у студентів для роботи з дітьми дошкільного віку відбувається без урахування специфіки їхньої майбутньої діяльності. З огляду на те, що модернізація вищої освіти в Україні спрямована на розробку перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів актуалізується проблема створення необхідних педагогічних умов для формування готовності фахівців фізичної культури і спорту до роботи з дітьми дошкільного віку. **Мета статті** – визначити та охарактеризувати компоненти педагогічних умов для формування готовності фахівців з фізичної культури і спорту до організації спортивних ігор з дітьми старшого дошкільного віку.

У процесі дослідження нами було застосовано такі **методи**, як аналіз, синтез, узагальнення, систематизація. Реалізація педагогічних умов базувалась на професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до роботи з дітьми дошкільного віку в два етапи, завдяки чому можливе забезпечення поетапного, якісного і стійкого формування кожного з компонентів їхньої професійної готовності до майбутньої професійної діяльності.

На першому етапі професійної підготовки відбувалось формування у здобувачів оптимальної фізичної підготовленості для подальшої реалізації у своїй практичній діяльності власного досвіду з питань фізичної культури. На другому етапі професійної підготовки майбутніх фахівців до фізичного виховання дітей дошкільного віку відбувалось формування у здобувачів необхідних знань, умінь і навичок щодо впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій у практику роботи дошкільних навчальних закладів різного типу. Сукупність підходів, форм та методів становили методологічну основу нашого наукового пошуку.

Проведене дослідження дало змогу зробити висновок, що освітній, виховний та оздоровчий вплив елементів спортивних ігор на дітей дошкільного віку буде ефективним лише в тому разі, якщо навчання буде проводити професійно підготовлений фахівець. У цьому полягає специфіка процесу навчання спортивних ігор та різних різновидів ігрової діяльності для зазначеної категорії дітей.

Отримані матеріали були використані в процесі модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до роботи з дітьми старшого дошкільного віку, для вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Ключові слова: педагогічні умови, фахівці фізичної культури і спорту, реалізація педагогічних умов, застосування спортивних ігор, діти старшого дошкільного віку, формування готовності фахівців фізичної культури і спорту до застосування спортивних ігор у роботі з дітьми дошкільного віку.



IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS SPECIALISTS TO USE SPORTS GAMES IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

Bohdanovskiy Ihor Vasyliovych,
Art. Teacher of the Department of Physical Therapy, Occupational Therapy
*Institute of Healthcare of the National University
of Life and Environmental Sciences of Ukraine*
bohdanovskyi.iv@gmail.com
orcid.org/0009-0008-4325-5413

Konokh Anatoliy Petrovich,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports
Zaporizhzhia National University
konoch105@ukr.net
orcid.org/0000-0003-4283-9317

The analysis and generalization of information on the subject of the study shows that today there is no training of physical culture and sports specialists for the organization of sports games with preschool children in institutions of higher education. The formation of professional and pedagogical knowledge and skills of students to work with preschool children takes place without taking into account the specifics of their future activities. Given that the modernization of higher education in Ukraine is aimed at the development of promising models of training qualified specialists in accordance with European standards, the problem of creating the necessary pedagogical conditions for the formation of the readiness of physical culture and sports specialists to work with preschool children is becoming actualized. The purpose of the article is to determine and characterize the components of pedagogical conditions for the formation of the readiness of physical culture and sports specialists to organize sports games with children of older preschool age.

In the process of research, we used such methods as analysis, synthesis, generalization, and systematization. The implementation of pedagogical conditions was based on the professional training of future physical culture and sports specialists to work with children of preschool age in two stages, thanks to which it is possible to ensure the gradual, high-quality and sustainable formation of each of the components of their professional readiness for future professional activities.

At the first stage of professional training, the candidates were formed to have optimal physical fitness for further implementation of their own experience in physical culture in their practical activities. At the second stage of the professional training of future specialists in the physical education of preschool children, the acquirers of the necessary knowledge, abilities and skills regarding the implementation of physical culture and health technologies in the practice of work of preschool educational institutions of various types took place. A set of approaches, forms and methods formed the methodological basis of our scientific search.

The conducted research made it possible to conclude that the educational, upbringing and health-improving influence of the elements of sports games on preschool children will be effective only if the training is conducted by a professionally trained specialist. This is the specificity of the process of teaching sports games and various types of game activities for the specified category of children.

The obtained materials were used in the process of modernizing the professional training of future specialists in physical culture and sports to work with children of older preschool age, to improve the educational process in institutions of higher education.

Key words: *pedagogical conditions, physical culture and sports specialists, implementation of pedagogical conditions, use of sports games, children of older preschool age, formation of readiness of physical culture and sports specialists to use sports games in work with preschool children.*

Вступ

Соціально-економічні зміни в українському суспільстві, намір України щодо інтеграції в європейську спільноту зумовили нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою. Модернізація вищої освіти в Україні відбувається в напрямі її демократизації, гуманізації та спрямована на розробку перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів.

На цьому наголошено в законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Указі Президента України «Про національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року», «Концепції розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 рр.», у Стратегії національно-патріотичного виховання дітей і молоді, проєкті Закону України «Про дошкільну освіту» (2023 р.) та інших рекомендаційних і нормативно-правових документах.



У зазначених документах вказано про посилення ролі педагога у прищепленні здобувачам інтересу до навчання, стимулюванні навчання протягом життя, актуалізації їхньої допитливості, ініціативності, самостійності. Реалізація цих завдань педагогічної науки можлива за умови впровадження нових сучасних моделей, різноманітних форм та інноваційних методів і прийомів навчання й виховання. Напрямами професійної діяльності фахівця з фізичної культури є фізичне виховання, спорт та здоров'я людини. У процесі розвитку діяльності фахівців з фізичної культури формуються професійні норми, правила, вимоги до представників такої сфери діяльності.

Реалізація завдань, регламентованих законодавчими актами, передбачає надання пріоритетності особистісному та професійному розвитку, формуванню нестандартного мислення, пошуку кожним студентом власної траєкторії професійного становлення. Нині існує запит на перехід підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту із традиційної до компетентнісної основи, що вимагає якісної переорієнтації змістового наповнення всіх ланок освітнього процесу, використання таких методів, форм і засобів, які сприяють досягненню студентами належного рівня знань, умінь для самостійної дослідницької роботи, посилення мотивації навчання, розвитку особистісних якостей.

Вище зазначене актуалізує пошук як змістового, так і процесуального компонентів професійної педагогічної освіти майбутніх учителів, вихователів, інструкторів з фізичного виховання, тренерів, оскільки процес реформування повинен бути спрямований на підвищення якості освіти, підготовку компетентних фахівців фізичної культури і спорту, здатних адекватно і чутливо реагувати на потреби суспільства.

Усвідомлення студентами сутності та природи гармонійного психічного і фізичного розвитку дитини, специфіки формування патріотичності в дітей дошкільного віку стане науковим підґрунтям для формування компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту під час роботи в закладах дошкільної освіти у цій професійній площині.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Аналіз та узагальнення інформації з тематики дослідження свідчить, що на сьогодні підготовка фахівців фізичної культури і спорту до організації спортивних ігор з дітьми дошкільного віку у закладах вищої освіти відсутня. Формування професійно-педагогічних знань та умінь у сту-

дентів для роботи з дітьми дошкільного віку відбувається без урахування специфіки їхньої майбутньої діяльності (К.Л. Крутій, І.С. Деснова, М.І. Замелюк). У зв'язку з чим виникає необхідність проведення досліджень з розробки нових підходів, які полягають у зміні змісту та наповнення освітньо-професійних програм підготовки фахівців високої кваліфікації за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт». Це пов'язано з тим, що підготовка фахівців з фізичної культури і спорту для роботи з дітьми 4–6 років здійснюється традиційними способами, тобто за методиками, розробленими для підготовки тренерів-педагогів з фізичної культури і спорту закладів середньої освіти.

Як вказують фахівці (Е.С. Вільчковський, В. Пасічник, О.Є. Конох), освітній, виховний та оздоровчий вплив елементів спортивних ігор на дітей дошкільного віку буде ефективним лише в тому разі, якщо навчання буде проводити професійно підготовлений фахівець. У цьому полягає специфіка процесу навчання спортивних ігор та різних різновидів ігрової діяльності для зазначеної категорії дітей.

Підставою для цього послугувало, зокрема, Положення про заклад дошкільної освіти, де наголошується, що як інструктори з фізкультури, так і вихователі мають спрямовувати свою професійну діяльність на ефективне вирішення, серед інших, таких завдань, як:

- засвоєння вихованцями програми розвитку, навчання і виховання;
- зміцнення і збереження фізичного, психічного, психологічного і соціального здоров'я дітей;
- додержання вимог медичного персоналу щодо охорони здоров'я вихованців згідно з інструкцією про охорону життя і здоров'я дітей;
- організація заходів загартування;
- виконання режиму дня.

На сьогодні вже доведено, що ефективність процесу фізичного виховання дошкільників значною мірою визначається професійною компетентністю інструкторів фізичної культури і вихователів закладу дошкільної освіти (О.Є. Конох).

Проте саме розроблення моделі формування готовності таких здобувачів зазнає труднощів у реалізації парадигми професійного самовизначення та пріоритету особистості, зміни стилю роботи, характеру взаємин з дітьми, забезпечення індивідуалізації процесу фізичного виховання, розвитку рухових здібностей дитини через такі складно-координаційні види рухової діяльності, як спортивні ігри.



Також аналіз освітніх програм за розділом «Фізичне виховання і спорт» свідчить, що обсяг матеріалу з рухливих ігор, елементів спортивних ігор, якими має опанувати дитина, великий, а це ускладнює їх використання під час організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку. Крім того, така розмаїть матеріалу для педагога, який завершив підготовку за традиційною програмою навчання, не дає можливості здійснювати вибір спортивної гри залежно від особливостей запиту дитини і завдань щодо занять фізичними вправами.

У зв'язку з вище викладеним мета статті – визначити та охарактеризувати компоненти педагогічних умов для формування готовності фахівців з фізичної культури і спорту до організації спортивних ігор з дітьми старшого дошкільного віку.

2. Методологія та методи

Дослідження спирається на методологічні принципи науковості й об'єктивності. Застосовуючи методи аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації отриманих даних, вирішення зазначеної проблеми, на нашу думку, можливе за умови роботи в таких напрямках:

- перший – у підвищенні кваліфікації інструкторів з фізичної культури та вихователів, готових до інновацій у сфері фізичного виховання дошкільників, здатних проявляти посилену увагу до особи кожної дитини, відчувати стійку потребу в освоєнні цінностей фізичної культури і спорту;

- другий – у професійній підготовці майбутніх учителів з фізичної культури за спеціалізацією «Фізичне виховання дітей дошкільного віку»;

- третій – в інтеграції окремих модулів специфіки роботи з дітьми старшого дошкільного віку в навчальний процес підготовки тренерів-викладачів за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт».

Крім цього, підготовка і підвищення кваліфікації вихователів, учителів та інструкторів з фізичної культури дає можливість розкрити додаткові резерви в управлінні процесом фізичного вдосконалення дітей, перетворивши фахівців дошкільних навчальних закладів на суб'єктів активної творчої діяльності на основі розвитку внутрішніх мотивів до самовдосконалення і самовизначення. В основу укладення освітньої програми покладено принцип модульності, що дозволяє об'єднати змістову і процесуальну сторони діяльності, забезпечити гнучкі варіанти модулів, інтеграцію наук. Сукупність підходів, форм та методів становить методологічну основу нашого наукового пошуку.

3. Результати та дискусії

Проведене дослідження показало, що у практиці роботи закладів дошкільної освіти м. Запоріжжя і області здійснюються реальні кроки в розробці та реалізації інноваційних проектів, гуманістично орієнтованих систем фізкультурного виховання дошкільників, створенні педагогічних умов для творчого самовираження дітей у руховій діяльності.

Одним з найбільш перспективних напрямів удосконалення системи фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах є спеціально організований педагогічний процес, який повинен здійснюватися компетентними фахівцями з фізичної культури і спорту.

Вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців галузі фізичної культури показало, що спеціалізація «Фізичне виховання дітей дошкільного віку» є лише в декількох закладах вищої освіти України (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Інститут здоров'я, спорту і туризму Класичного приватного університету, Запорізький національний університет). У багатьох інших у кращому випадку вивчають по одній-дві дисципліні з організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти або лише як складову частину дисципліни «Теорія фізичного виховання з основами методик».

Аналіз освітньо-професійних програм факультетів фізичного виховання дозволив констатувати, що сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури та спорту зорієнтована переважно на формування готовності студентів до роботи з дітьми шкільного віку та молоддю.

Слід зазначити, що наявна система підготовки фахівців фізичної культури та спорту не задовольняє сучасних потреб, які б відповідали вимогам професійної діяльності інструктора з фізичної культури закладу дошкільної освіти.

Так, у більшості випускників факультетів фізичного виховання не сформовано професійну готовність до фізкультурно-оздоровчої діяльності з дітьми дошкільного віку. Підтвердженням цього є результати анкетування керівників закладів дошкільної освіти (завідувачів та методистів) у кількості 39 осіб щодо стану підготовки інструкторів з фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми, які засвідчили, що задоволені професійною підготовкою 34,3% опитуваних, не задоволені – 47,9%, частково задоволені – 11,2%, не можуть відповісти – 6,6%.



Зокрема, рівнем професійних умінь фахівців фізичного виховання не задоволені 67,2% з опитуваних; рівнем їхніх теоретичних знань із різних питань організації фізкультурно-оздоровчої роботи – 21,5%.

Опитування інструкторів з фізичної культури закладів дошкільної освіти (40 осіб) щодо труднощів, які найчастіше виникають у них під час організації і проведення фізкультурно-оздоровчих заходів, виявило, що у 98,2% опитаних труднощі виникають у дозуванні фізичного навантаження, особливо оцінки реакції організму дитини на запропоноване навантаження, тривалості відновлення після нього.

На факультеті фізичного виховання, здоров'я та туризму Запорізького національного університету на спеціальності 017 «Фізична культура і спорт», освітня програма «Фізичне виховання» відкрита спеціалізація «Фізичне виховання дітей дошкільного віку».

Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до роботи з дітьми дошкільного віку передбачає два етапи, завдяки чому забезпечується поетапне, якісне і стійке формування кожного з компонентів їхньої професійної готовності до майбутньої професійної діяльності.

Метою першого етапу професійної підготовки є формування у здобувачів оптимальної фізичної підготовленості з гімнастики, плавання, рухливих ігор, легкої атлетики, спортивних ігор, спортивних танців і системи знань з фізичної культури, а також підвищення рівня їхнього фізичного здоров'я; формування інтересу до занять фізичною культурою, стійкої переконаності в необхідності цих занять і формування потреби в здоровому способі життя та фізичному самовдосконаленні, формування потреби реалізувати у своїй практичній діяльності свій досвід з питань фізичної культури; формування потреби у вибраній професії.

Метою другого етапу професійної підготовки майбутніх фахівців до фізичного виховання дітей дошкільного віку є формування у здобувачів необхідних знань, умінь і навичок щодо впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій у практику роботи дошкільних навчальних закладів різного типу.

Так, отримання фундаментальних знань щодо анатомо-фізіологічних, морфо-функціональних і психологічних особливостей дітей; теорії і методики фізичного виховання дітей дошкільного віку; нетрадиційних методів оздоровлення дітей дошкільного віку; особливостей організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі дошкільної освіти; основ комплексного контролю

за фізичним станом дітей; особливостей організації фізичного виховання в закладах дошкільної освіти різного типу; адаптивного фізичного виховання; основ валеології; основ реабілітації та масажу дозволяють сформуванню у студентів особистісних якостей, значущих у майбутній професійній діяльності.

Зміст професійної підготовки сучасних фахівців фізичної культури і спорту має інтегрувати у собі підготовку майбутнього вчителя фізичної культури, педагога дошкільної освіти, тренера-викладача і забезпечувати специфіку майбутньої професійної діяльності.

Вибір сукупності дисциплін має вирішальне значення для формування професійної готовності майбутніх фахівців до фізичного виховання дітей дошкільного віку і повинен забезпечити надійний фундамент для реалізації знань, умінь та навичок фахівцями у професійній діяльності.

Головною метою реалізації змісту навчання на рівні першого (бакалаврського) ступеня вищої освіти є формування у студентів позитивної мотивації до педагогічної діяльності, зокрема до роботи з дітьми дошкільного віку, опанування основами загальнотеоретичних знань, фундаментальних професійних умінь і навичок, необхідних майбутньому фахівцю у діяльності в галузі фізичної культури і спорту, зокрема дошкільної освіти, а також підвищення рівня здоров'я та спеціальної фізичної підготовленості студентів.

У змісті підготовки здобувачів ступеня вищої освіти другого (магістерського) рівня послідовно розкриваються такі теми: проблеми і перспективи розвитку фізкультурної освіти дітей дошкільного віку та професійної підготовки майбутніх фахівців цієї галузі; методика проведення різних форм фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах; організація і проведення реабілітаційних заходів з дітьми дошкільного віку.

Метою змісту професійної підготовки фахівців галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» є формування теоретичних і методичних знань щодо анатомо-фізіологічних, психофізичних особливостей дітей дошкільного віку, формування основних рухів, методики розвитку фізичних якостей, дозування фізичного навантаження на заняттях, проведення реабілітаційних заходів, а також оволодіння вміннями та навичками щодо впровадження сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій у роботу закладів дошкільної освіти різного типу (дисципліни: «Фізичне виховання в дошкільних закладах



різного типу», «Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку», «Особливості розвитку дітей дошкільного віку», «Комплексний контроль за фізичним станом дітей дошкільного віку», «Оздоровчі види плавання в дошкільних закладах», «Рухливі та спортивні ігри в дошкільних закладах», «Організація оздоровчої роботи в дошкільних закладах»), а також переддипломна практика на базі дошкільних навчальних закладів.

З метою визначення ефективності підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту для роботи з дітьми дошкільного віку проведено анкетування студентів усіх курсів факультету фізичного виховання Запорізького національного університету спеціалізації «Дошкільне фізичне виховання», яке засвідчило, що готовність до застосування рухливих і спортивних ігор серед дітей дошкільного віку у своїй діяльності підтверджують 92% здобувачів, частково визнають свою готовність 7,4%, відповідно 0,6% зовсім не визнають.

Нами було виявлено, що готовими до взаємодії з працівниками дошкільних навчальних закладів з питань організації фізичного виховання дітей визнали 80,9% респондентів, до здійснення лікарсько-педагогічного контролю за фізичним вихованням дітей у ДНЗ – 98,7% респондентів, до розвитку фізичних якостей у дітей дошкільного віку – 99,3% респондентів.

Вважають себе готовими 88,1% опитуваних до проведення занять з дітьми спеціальної медичної групи, до проведення реабілітаційних заходів у дошкільному навчальному закладі з дітьми різних нозологічних груп – 92,2% респондентів; до навчання дітей спортивних ігор – 85,9% респондентів; до проведення масажу – 89% респондентів.

Загалом, можна зробити висновок, що проблема професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми у ЗДО, що відбувається у закладах вищої освіти III–IV рівнів акредитації, зокрема на факультетах фізичного виховання, може бути ефективно вирішена за умови введення спеціалізацій, які дають можливість посилити роботу з таких питань навчання студентів, як: володіння нетрадиційними методами оздоровлення дітей; проведення занять з дітьми спеціальної медичної групи; проведення реабілітаційних заходів у дошкільних навчальних закладах з дітьми різних нозологічних груп; організація фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільних навчальних закладах різного типу; здійснення лікарсько-педагогічного

контролю за фізичним вихованням дітей і навчання дітей спортивних ігор тощо.

Отже, необхідно зазначити, що перегляду і вдосконалення вимагають не тільки окремі питання підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до роботи з дітьми дошкільного віку, а й перебудови потребує вся система підготовки майбутніх фахівців, які працюватимуть у закладах дошкільної освіти різного типу. Для здійснення більш ефективного формування професійної готовності у майбутніх фахівців до фізичного виховання дітей у ЗДО потребує наукове обґрунтування організаційно-методичних засад цього процесу.

Вивчення проблеми дослідження і результати власного педагогічного експерименту підтвердили коректність висунутої гіпотези і дозволили сформулювати такі висновки.

Висновки

Загалом, поглиблене вивчення особливостей реалізації педагогічних умов формування готовності фахівців фізичної культури і спорту до застосування спортивних ігор у роботі з дітьми дошкільного віку, недостатнє використання спортивних ігор як джерела гармонійного і патріотичного розвитку дітей у сім'ї та закладі дошкільної освіти значно обмежує можливості розвитку рухових здібностей старших дошкільників. Своєю чергою це знижує рухову активність, збіднює руховий досвід і самостійну діяльність дітей, негативно позначається на їхньому здоров'ї і знижує мотивацію до подальшого активного заняття фізичною культурою і спортом.

Вирішення цієї проблеми вимагає досить серйозного теоретичного осмислення, визначення умов ефективного використання спортивних ігор у системі фізичного виховання закладів дошкільної освіти, відповідної підготовки педагогічних і тренерських кадрів.

Дослідженням встановлено, що управляти процесом розвитку рухових здібностей дитини через використання спортивних ігор можна за наявності єдності цілей, завдань, змісту, організаційних форм, засобів і методів навчання, тобто програм і педагогічних технологій програмування занять, заснованих на особистісно діяльній підході, спрямованих на гармонійний розвиток дитини.

Реалізація освітнього, оздоровчого, виховного напряму експериментальної програми, комплексний розвиток рухових здібностей підвищують стійкість дошкільників до захворювань, сприяють гармонійному психічному, фізичному розвитку та національно-патріотичному вихованню дітей.



Педагогічна технологія програмування занять, заснована на ігрових формах і методах розвитку рухових здібностей, дає позитивні результати за умов: формування у дітей ефективної системи мотивів і стимулів до оволодіння змістом програми через ігрові форми занять; реалізації індивідуально-диференційованого підходу в розвитку рухових здібностей; забезпечення оптимальних навантажень, відповідних функціональним можливостям зростаючого організму дитини.

Реалізація визначених педагогічних умов професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту сприятиме ефективності формування у здобувачів вищої освіти компетентностей організовувати і проводити спортивні ігри серед дітей дошкільного віку під час навчання у вищій школі.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є перевірка реалізації в освітньому процесі педагогічних умов системи професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту до роботи в закладах дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Береженна Л., Нелюбіна М., Лясківська Л. Ігрові квести у формуванні уявлень дошкільників про здоровий спосіб життя. *The XII International Scientific and Practical Conference "Actual priorities of modern science, education and practice"*. Paris, France. 2022. С. 545–547.
2. Богдановський І.В. Теоретико-методичні засади застосування спортивних ігор як ефективного засобу виховання в дітей дошкільного віку позитивного ставлення до спорту. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2017. Випуск LXXVIII. Том 2. С. 107–112.
3. Вільчковський Е.С., Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навчальний посібник для студентів дошкільних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів. Суми : Університетська книга, 2017. 428 с.
4. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.help/zakonodavstvo-ukraini/1556-18>.
5. Закон України «Про освіту» зі змінами. URL: https://urist.com.ua/download_act/pro_osvitu.
6. Конох О.Є. Застосування засобів спортивних ігор у процесі фізичного виховання дітей старшого шкільного віку. *Вісник Запорізького національного університету. Збірник наукових статей «Фізичне виховання та спорт»*. Запоріжжя : ЗНУ, 2018. № 1. С. 10–16.
7. Концепція розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 рр. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
8. Крутий К.Л., Деснова І.С., Замелюк М.І. Самодіяльна гра дитини дошкільного віку: важливість єдиних термінологічних підходів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 1. С. 122–133.
9. Пасічник В., Пітин М., Окопний В. Концепція ігрової діяльності у межах фізичного виховання

дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2022. № 9 (154). С. 78–85.

10. Пахальчук Н.О., Мируха О.І., Романенко Г.М. Педагогічні умови активізації рухової активності дітей. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (96.2). С. 72–75.
11. Проект Закону України про дошкільну освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3010-20#Text>.
12. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей і молоді 2020–2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text>.
13. Указ Президента України «Про національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року». URL: http://sportmon.org/wp-content/uploads/2021/02/rekomendacziyi-shhodo-strategichnogo-rozvytku-fizychnogo-vykhovannya-ta-sportyvnoyi-pidgotovky-uchnivskoyi-molodi-na-period-do-2025-roku_compressed.pdf.
14. Hamidovna N.R. Preparation of children in schools by making technological techniques in pre-school education. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 2020. № 8. P. 120–124.
15. Harrison Joyce M., Blakemore Connie L., Buck Marilyn M. *Instructional Strategies for Secondary School Physical Education*. Boston, 2001.
16. Narimbaeva L.K. The development of the pre-school education system is a requirement of the times. *The American Journal of social science and education innovations*. 2020. № 2(11). P. 108–111.
17. Nosirova R.K. Methodology for teaching outdoor games in preschool institutions. *Academic Research in Educational Sciences*. 2020. № 1(4).
18. Shykyrynska O., Kanarova O., Medun L. Features of soft skills development children of senior preschool age in play activity: theoretical and methodological aspect. *Science and education for sustainable development*. Publishing House of University of Technology, Katowice, 2022. P. 708–719.
19. Stork S., Sanders W. Physical Education in Early Childhood. *The Elementary School Journal*. 2017. № 108(3). P. 197–206.

REFERENCES

1. Berezhenna, L., Neliubina, M., Liaskivska, L. (2022). Ihrovi kvesty u formuvanni uiaвлен doshkilnykiv pro zdorovyi sposib zhyttia [Game quests in the formation of ideas of preschoolers about a healthy lifestyle]. *The XII International Scientific and Practical Conference "Actual priorities of modern science, education and practice"*. Paris, France. P. 545–547.
2. Bohdanovskiyi, I.V. (2017). Teoretyko-metodychni zasady zastosuvannya sportyvnykh ihor yak efektyvnoho zasobu vykhovannya v ditei doshkilnoho viku pozytyvnoho stavlennia do sportu [Theoretical and methodological principles of using sports games as an effective means of raising a positive attitude to sports in preschool children]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedagogichni nauky" – Collection of scientific works "Pedagogical Sciences"*. Issue LXXVIII. Volume 2. P. 107–112 [in Ukrainian].
3. Vilchkovskiyi, E.S., Kurok, O.I. (2017). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannya ditei doshkilnoho viku: navchalnyi posibnyk dlia studentiv doshkilnykh fakultetiv vyshchych pedagogichnykh navchalnykh zakladiv [Theory and methods of physical education of preschool



children: education manual for students preschool faculties of higher pedagogical educational institutions]. Sumy: Universytetska knyha. 428 p [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Retrieved from: <https://zakon.help/zakonodavstvo-ukraini/1556-18>.

5. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" zi zminamy [Law of Ukraine "On Education" as amended]. Retrieved from: https://urst.com.ua/download_act/pro_osvitu.

6. Konokh, O.Ie. (2018). Zastosuvannya zasobiv sportyvnykh ihor u protsesi fizychnoho vykhovannia ditei starshoho shkilnoho viku [The use of sports games in the process of physical education of children of high school age]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu: Fizyчне vykhovannia ta sport – Bulletin of the Zaporizhzhya National University. Physical education and sports*. Zaporizhzhia: ZNU. № 1. P. 10–16 [in Ukrainian].

7. Kontsepsiia rozvytku osvity v Ukraini na period 2015–2025 rr. [The concept of education development in Ukraine for the period 2015–2025]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

8. Krutii, K.L., Desnova, I.S., Zameliuk, M.I. (2022). Samodiialna hra dytyny doshkilnoho viku: vazhlyvist yedynykh terminolohichnykh pidkhodiv [Self-active play of a preschool child: the importance of unified terminological approaches]. *Akademichni studii. Seriya: Pedahohika – Academic studies. Series: Pedagogy*. (1). P. 122–133 [in Ukrainian].

9. Pasichnyk, V., Pityn, M., Okopnyi, V. (2022). Kontsepsiia iatrovoi diialnosti u mezhakh fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [The concept of game activity within the scope of physical education of preschool children]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova – Scientific Journal of the NPU named after M.P. Drahomanova*. № 9 (154). P. 78–85 [in Ukrainian].

10. Pakhalchuk, N.O., Myrukha, O.I., Romanenko, H.M. (2019). Pedahohichni umovy aktyvizatsii rukhovoї aktyvnosti ditei [Pedagogical conditions for the activation of children's motor activity]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*. № 5.2 (96.2). P. 72–75 [in Ukrainian].

11. Proekt Zakonu Ukrainy pro doshkilnu osvitu [Draft Law of Ukraine on preschool education]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3010-20#Text>.

12. Stratehiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi 2020–2025 [Strategy of National Patriotic Education of Children and Youth 2020–2025]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text>.

13. Ukaz Prezydenta Ukrainy "Pro natsionalnu stratehiu z ozdorovchoi rukhovoї aktyvnosti v Ukraini na period do 2025 roku" [Decree of the President of Ukraine "On the national strategy for healthy physical activity in Ukraine for the period until 2025"]. Retrieved from: http://sportmon.org/wp-content/uploads/2021/02/rekomen-dacziyi-shhodo-strategichnogo-rozvytku-fizychnogo-vyhovannya-ta-sportyvnoyi-pidgotovky-uchnivskoyi-molodina-period-do-2025-roku_compressed.pdf.

14. Hamidovna, N.R. (2020). Preparation of children in schools by making technological techniques in pre-school education. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. № 8. P. 120–124.

15. Harrison, Joyce M., Blakemore, Connie L., Buck, Marilyn M. (2001). *Instructional Strategies for Secondary School Physical Education*. Boston, 2001.

16. Narimbaeva, L.K. (2020). The development of the preschool education system is a requirement of the times. *The American Journal of social science and education innovations*. № 2(11). P. 108–111.

17. Nosirova, R.K. (2020). Methodology for teaching outdoor games in preschool institutions. *Academic Research in Educational Sciences*. № 1(4).

18. Shykyrynska, O., Kanarova, O., Medun L. (2022). Features of soft skills development children of senior preschool age in play activity: theoretical and methodological aspect. *Science and education for sustainable development*. Publishing House of University of Technology, Katowice. P. 708–719.

19. Stork, S., Sanders, W. (2017). Physical Education in Early Childhood. *The Elementary School Journal*. № 108(3). P. 197–206.

Стаття надійшла до редакції 25.04.2023.
The article was received 25 April 2023.



УДК 378.091.3:656.61.052
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-6>

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КЕЙС-МЕТОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З НАВІГАЦІЇ Й УПРАВЛІННЯ МОРСЬКИМИ СУДНАМИ

Гузь Андрій Миколайович,
старший викладач кафедри безпеки життєдіяльності
та професійно-прикладної фізичної підготовки
Херсонська державна морська академія
gooze@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9318-4384

Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір визначає новітні вимоги до ефективних форм та методів навчання здобувачів вищої освіти.

Це актуалізує проблему пошуку нових підходів до підготовки майбутніх фахівців, зокрема фахівців з навігації й управління морськими суднами. Невичерпну базу для створення кейсів для багатьох дисциплін навчального плану становлять морські журнали та циркуляри. Курсанти набувають різноманітну інформацію про реальні аварійні ситуації на суднах з детальним описом обставин, які мають пропедевтичну функцію для запобігання подібних випадків у майбутньому.

Метою статті є обґрунтування особливостей застосування кейс-методу в практиці підготовки майбутніх фахівців навігації й управління морськими суднами.

У статті обґрунтовуються особливості самореалізації здобувачів у процесі учіння, їх самоорганізація під час діяльності, активізація пізнавальної активності в роботі з кейсами. Розкриваються нюанси реалізації кейс-методу в умовах дистанційного навчання. Організація занять має практичний характер, робота над кейсом формує досвід моделювання реальної ситуації зі сфери професійної діяльності моряків під час їхньої роботи на судні. Цікавим для нашого дослідження є планування й організація кейсів, які вимагають вирішення спеціально створеної проблемної ситуації, а пошук виходу з неї завжди ускладнюється цілим комплексом обставин, особливостей, факторів ризику тощо. В результаті пошуку рішення таких ситуацій здобувачі вищої освіти, окрім практичної примірки на себе моделі поведінки фахівця морського флоту під час певної роботи на судні, навчаються критично та логічно мислити та отримують конкретний алгоритм дій у подібних обставинах своєї майбутньої праці. Слід зазначити, що використання кейс-методу є доречним тільки на старших курсах навчання у вищому навчальному закладі, коли у здобувачів уже є системні знання комплексу спеціальних дисциплін залежно від спеціалізації, при цьому застосування кейсів носить міжпредметний характер і використовується під час занять з таких основоположних дисциплін, як морська англійська мова за професійним спрямуванням, безпека життєдіяльності, основи охорони праці та охоронні заходи на судні тощо.

Ключові слова: професійна компетентність, метод кейсів, людський фактор, робота в групі, алгоритм поведінки.

CASE METHOD APPLICATION PECULIARITIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SHIP NAVIGATION SPECIALISTS

Guz Andrii Mykolayovych,
Senior Lecturer
of the Department of Life Safety and Vocational Applied Physical Training
Kherson State Maritime Academy
gooze@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9318-4384

The integration of education system of Ukraine into the European educational space sets new requirements for effective forms and methods of teaching higher education students.

This raises the issue of finding new approaches to training future specialists, in particular, specialists in ship navigation. Maritime journals and circulars provide an inexhaustible source of case studies for many curriculum disciplines. Cadets acquire various information about real-life shipboard emergencies with a detailed description of the circumstances, which has a propaedeutic function to prevent similar cases in the future.

The purpose of the article is to substantiate the peculiarities of applying the case method in the practice of training future ship navigation specialists.



The article substantiates the peculiarities of self-realisation of students in the learning process, their self-organisation during the activity, and intensification of cognitive activity in working with cases. The nuances of implementing the case method in the context of distance learning are revealed. The organisation of classes is practical, and the work on the case forms the experience of modelling a real situation from the sphere of seafarers' professional activity during their work on board. Of interest for our study is the planning and organisation of cases that require solving a specially created problem situation, and the search for a way out of it is always complicated by a whole range of circumstances, features, risk factors, etc. As a result of finding a solution to such situations, higher education students, in addition to practically trying on the behavioural model of a maritime specialist during certain work on a ship, learn to think critically and logically and receive a specific algorithm for action in similar circumstances for their future work. It should be noted that the use of the case method is appropriate only in the senior years of study at a higher education institution, when students already have systematic knowledge of a range of specialised disciplines depending on their specialisation, while the use of cases is interdisciplinary and is used in classes in such fundamental disciplines as maritime English for professional purposes, occupational safety, the basics of occupational health and safety on board a ship, etc.

Key words: *professional competence, case method, human factor, work group, behavioural algorithm.*

Вступ. Наскільки важливим для освітніх закладів залишається питання сформованості професійних компетентностей у майбутніх фахівців, настільки важливим залишається й організація їх якісного навчання. Ковідний час, військовий стан змусили викладачів активізувати пошук методів активного навчання здобувачів освіти. Викликом для всіх є дистанційне навчання. Для нашого закладу це не стало виключенням.

Пошук оригінальних підходів до роботи з курсантами триває постійно. Однак, за результатами опитування викладачів, ми звернули увагу на те, що застосуванню на заняттях методу кейсів віддають перевагу більше шістдесят відсотків педагогів. На їхню думку, цінність кейс-технології в тому, що вона відображає як практичну проблему, так і вимагає реалізувати комплекс знань, який необхідно засвоїти під час вирішення поставленої проблеми.

Як відомо, кейс (від англ. case) – це опис конкретної ситуації або випадку в будь-якій сфері: соціальній, економічній, медичній тощо. Однак кейс містить не просто опис, а й якусь проблему або протиріччя і будується на реальних фактах (Кейс-метод, 2022).

Застосування кейс-методів, або кейс-технологій, у педагогічній науці дає змогу реалізувати принципи комунікативного підходу в навчанні. Так, наприклад, розробка відповідних методичних матеріалів почалася з навчання іноземних мов, але згодом ефективність кейс-методів стала настільки високою, що у світовій сучасній педагогіці методика case study є актуальним завданням для дослідників і викладачів. Зараз виділяють навіть окремий вид педагогіки, заснований на засадах кейс-технологій, – це кейс-педагогіка, де реалізується новітній підхід до викладання, де обидва суб'єкти навчання стають партнерами у вирішенні поставленої проблеми. У контексті професійного розвитку за допомогою кейс-методу всі учасники активно

залучені до аналізу інформації з метою вивчення контексту, персонажів, проблем, варіантів, критеріїв та рішень (Еллет, 2018). На сучасному етапі вивчення ефективності використання кейс-методу в освітньому процесі найбільш глибокі дослідження були проведені такими вченими, як К. Крестенсен, В. Еллет, Д. Гарвін, С. Лауншпах, С. Райнхардт, та іншими.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми. Останніми роками кейс-методика постійно доводить свою високу ефективність серед інших проблемно-ситуаційних форм навчання, а також методологія кейс-технологій дозволяє підняти мотивацію до навчання, яка в умовах дистанційного навчання є досить низькою. Аналіз теоретичних джерел дозволяє констатувати, що викладання за методом кейсів покращує навчання студентів (Бонні, 2015), підвищує сприйняття студентами результатів навчання і дає змогу досягти цілей навчання (Крейн, 2016). Цікавим для нашого дослідження стало те, що науковці характеризують метод кейсів як легко адаптований стиль викладання, що передбачає проблемно-орієнтоване навчання та сприяє розвитку аналітичних навичок (Херрід, 2011). Також ми погоджуємося з вчителями-практиками, які стверджують, що такий метод підвищує мотивацію учнів до участі в класних заходах, що сприяє навчанню та покращує результати оцінювання (Ядав, 2007).

Наприклад, сучасні дослідники у практичних висновках акцентували увагу на тому, що така активна форма навчання, яка фокусується на конкретному випадку і передбачає навчання студентів у процесі практичної діяльності (йдеться про метод кейсів), – це реальні або вигадані історії, які містять «освітнє послання» або розповідають про події, проблеми, дилеми, теоретичні чи концептуальні питання, що потребують аналізу та/або прийняття рішень (Андерсен, 2014).



До завдань нашого дослідження належать: визначення складників кейс-методів; розглядання призначення та ефективності кейс-технологій; виявлення переваг та недоліків використання кейс-технологій; аналіз наукових джерел за темою дослідження, а також огляд сучасних методів аналізу розвитку кейс-технологій у навчанні майбутніх фахівців морського флоту.

Кейс являє собою опис певної реальної ситуації, яка є форматною та призначеною для навчання здобувачів вищої освіти шляхом аналітичного узагальнення та приведення критичної ситуації до її вирішення завдяки пошуку найкращого варіанта, базуючись на попередніх знаннях, отриманих на першому та другому курсах навчання. Зазвичай кожний кейс-метод має набір своїх завдань, серед яких – уміння знайти важливу додаткову інформацію, яка у підсумку допоможе знайти необхідне рішення, розвинути навички застосування теоретичних знань для критичного аналізу змодельованої проблеми-ситуації, наочно уявляти особливості прийняття рішень у ситуації невизначеності, а також різні підходи до розробки плану дій, орієнтованих на досягнення кінцевого результату, набути навичок точного і ясного викладу власної точки зору в усній або письмовій формі, розвиток уміння поєднувати в роботі свої теоретичні та практичні знання. Робота на основі методики кейсів є досить вимогливою як для викладача, так і для курсанта/здобувача вищої освіти (Лаунспах, 2017).

2. Методологія та методи. Слід зазначити, що стаття має оглядовий характер, використовувався теоретичний аналіз джерельної бази, який підтверджується результатами спостереження.

Першочерговим завданням для викладача є пошук належного матеріалу кейсу, до якого висуваються дві основні вимоги. Перша – зміст кейсу має бути цікавим тому, хто його виконує, оскільки чим більш нетипова і нестандартна ситуація кейсу, моделюючого реальний випадок під час роботи на судні, тим більш мотивований буде курсант/здобувач вищої освіти. У результаті опитування курсантів ми отримали відповідь на запитання «Які за змістом кейси вам дозволяють включатися в роботу із задоволенням?», отримали відповіді: із задоволенням працюють 16%, де складні запропоновані ситуації; 48% – просто цікаві ситуації; ті ситуації, які вимагають організувати спілкування – 62%. Другою вимогою до складання кейсу буде визначення рівня підготовки курсанта/здобувача вищої освіти в плані необхідних системних знань спеціальних дисциплін, тільки на базі

яких можливе вирішення ситуаційної проблеми, наведеної в кейсі. Тобто пошукова активність курсантів відіграє значну роль в успішному вирішенні поставленої проблеми. Саме ці вищезазначені фактори-вимоги визначають якість отриманих результатів.

Слід зауважити, що, на нашу думку, щодо вмінь майбутнього фахівця з навігації і управління морськими суднами є можливість швидко та правильно приймати рішення навіть у тих ситуаціях, з якими він детально ознайомлений лише теоретично. Тут повинне стати в нагоді його розвинене логічне та аналітичне мислення, яке задіяне на етапі навчання за допомогою кейсів.

Необхідно зазначити, що банк кейсів, розроблений у нашому закладі, повинен постійно оновлюватися, базуючись на випадках, які є реальними або максимально наближеними до реальних на сучасних судах.

Якщо звернутися до практичної імплементації методу кейсів у морській освіті, важливо також враховувати обов'язки майбутніх офіцерів, передбачені модельним курсом Міжнародної морської організації «Лідерство та робота в команді», реалізація та впровадження якого безпосередньо пов'язані зі зростанням ролі морської англійської мови. Так, до компетенції судноводіїв також входить здійснення оперативного управління безпекою судноплавства за допомогою бортового та берегового зв'язку (Модельний курс ІМО 1.39).

На нашу думку, одним з найбільш ефективних способів забезпечення курсантів відповідною компетенцією є підбір навчального матеріалу, що викликає у них інтерес і, відповідно, сприяє успішному навчанню. Таким чином, одним з найкращих способів викликати зацікавленість майбутніх судноводіїв є розгляд конкретного кейсу, який задіює необхідність спілкування та вирішення на практичному занятті з морської англійської мови конкретних проблемних ситуацій, які змодельовані як можливі на судні. Успішність викладання та правильний підбір кейсу за складністю, виходячи з уже отриманих попередніх знань або з досвіду роботи на судні, оцінюється за результатами такого заняття.

Безперечним є те, що, як і в рольовій грі, метод кейсів спонукає здобувачів вищої освіти думати, дискутувати з іншими учасниками кейсу, знаходити та приймати рішення, спростовуючи необхідність хибних дій або помилок своїх колег, вчитися аргументувати та контраргументувати. При цьому слід зазначити, що більша ефективність досягається саме коли обидва методи



використовуються разом у відповідній системі (Реинхардт, 2019). На нашу думку, ефективність застосування кейс-методів залежить від організації парної і групової роботи. Якісні показники значно зростають у тих групах, де курсанти вже досягли певного рівня знань та компетенцій згідно зі своєю майбутньою професією та спеціалізацією.

Слід зауважити, що метод кейсів не обмежений теоретичним або практичним складником навчання, наприклад, він може бути успішно впроваджений разом у комбінації з методом «мозкового штурму» в формі спілкування за темою. В такому випадку пошук розв'язання проблеми та вміння вдало використовувати теоретичну інформацію буде головною метою заняття.

Також кейс-метод може бути трансформовано у рольову гру, коли задіяні в кейсі повинні виконати характерні для їхніх ролей дії. Тут буде задіяно практичний напрям кейс-методики. У цьому випадку курсант/здобувач вищої освіти не тільки продовжує розвивати нестандартне мислення, а й вчиться демонструвати практичні знання та вміння, які можуть бути оперативно скореговані фасилітатором/викладачем.

Так, на прикладі Херсонської державної морської академії широке впровадження кейс-технологій відбувається на практичних, лабораторних та семінарських заняттях старших та випускних курсів таких спеціалізацій, як «Управління судновими технічними системами і комплексами», «Експлуатація суднового електрообладнання і засобів автоматики» та «Навігація і управління морськими суднами» спеціальності «Морський та внутрішній водний транспорт».

Високу ефективність кейс-методів за результатами навчання засвідчують не тільки викладачі, а й практикуючі тренінг-офіцери безпосередньо на судні під час своєї експертної оцінки для перевірки необхідного мінімуму знань уже працюючих студентів-моряків, для яких це перша практика на судні. Таким чином, на прикладі статистичних даних, наданих представниками крюінгової компанії Марлоу Навігейшн, успішно задіяна кейс-технологія під час навчання в морській академії, завдяки своєму безпосередньому відношенню до безпеки виконання посадових інструкцій в аварійних ситуаціях на морі, безумовно сприяє відсотковому зменшенню частини людського фактора як основної причини аварій у морі, каліцтв та травм на судні, екологічних катастроф, пов'язаних з розливом палива або нафтопродуктів тощо. Це ще раз свідчить, що більш широке впровадження кейс-технології має надзвичайне

значення і актуальність та на практиці є зворотно пропорційним до зменшення суднових аварій у морі.

Звичайні цілі та завдання кейс-методу можуть відрізнятися, але до основних з них належать такі як: вміння затребувати або самостійно виявити необхідну додаткову інформацію; розвиток навичок застосування теоретичних знань для аналізу практичної проблеми; розвиток навичок прийняття рішень у ситуації невизначеності; вміння поєднувати теоретичний і практичний складник для рішення ситуативної проблеми; розвиток навичок конструктивного критичного та логічного мислення разом з об'ємним поглядом для вирішення проблеми або серії проблем з критичним врахуванням інших точок зору під час рішення проблеми кейсу в групі; розвиток навичок роботи в команді з розподіленням завдань між усіма учасниками кейсу; розвиток вміння здійснювати обґрунтування вибраного рішення з аргументуванням та контраргументуванням.

Форми роботи з кейсами також мають свої особливості, серед яких виділяються: індивідуальна робота здобувачів вищої освіти; робота в групах; експертиза результатів рішення ситуативної проблеми кейсу в групі/групах у рамках дискусії.

До основних кейс-стадій належать такі: ознайомлення із ситуаційною проблемою; виявлення основних причин її виникнення; перетворення проблеми на завдання для рішення з чіткою послідовністю дій і ролей у цьому кожного учасника кейсу, причому для кожного з учасників кейсу завдання визначається набір дій-кроків щодо його вирішення, призначаються відповідальні особи для реалізації заходів, вони визначають необхідні ресурси, засоби та час для рішення проблеми/серії проблем. Зазвичай кожна частина завдань повинна мати конкретний результат і чіткі критерії оцінювання ефективності виконання завдання.

3. Результати та дискусії. На нашу думку, кейс-методика являє собою технологію розвивального навчання, яка є однією з найбільш прогресивних і визнаних у рамках сучасної освіти. При цьому під розвивальним навчанням слід розуміти новий активно-діяльнісний спосіб навчання, що йде на зміну пояснювально-ілюстративному способу.

Після ґрунтового аналізу багатьох зразків кейсів можна виділити деякі особливості окремих типів кейсів, що в майбутньому може допомогти створити чітку класифікацію кейсів за певними властивостями та рекомендації щодо їх використання в різних таргет-групах залежно від складності



рішення ситуативних проблем, які порушуються в кейсах. Наприклад, велика частина кейсів, яка використовується в навчанні як майбутніх фахівців морського флоту, так і під час викладання курсів підвищення кваліфікації вже досвідчених моряків, має таку особливість, як стислий виклад проблемної ситуації з описом чітких даних, що мають обмежену кількість правильних рішень; зазвичай такі кейси відрізняються чіткою конструкцією. Поряд з такими кейсами можна розмістити кейси, які являють собою виклад ситуації з великою кількістю даних, націлених на навчання вміння поділу вступної інформації на головну і другорядну; також виділяють кейси, що являють собою повністю оригінальний виклад ситуації, але повністю наблизений до можливих аварійних обставин на судні, незалежно від обсягу даних та інформації. Головним завданням таких кейсів є з'ясування здатності курсанта/здобувача вищої освіти/працюючого досвідченого моряка нестандартно мислити та проявляти креативність мислення.

На нашу думку, незважаючи на певну поширеність окремих кейсів у навчанні, не має і не повинно бути конкретних обмежень щодо впровадження максимально різних типів кейсів, тому що головною метою будь-якого кейсу є повне відтворення реально можливих ситуацій на судні, число яких теоретично необмежене, адже єдиним обмежуючим критерієм під час вибору кейсу може виступати його мінімальний рівень відповідності проблемної ситуації до реальних умов і обставин роботи моряка на судні. Під час проведення занять можна використовувати усі кейси як разом, так і окремо залежно від головних цілей і завдань заняття.

Метод кейсів вміщує у себе досить широкий набір навчальних засобів і прийомів, таких як робота у команді, прийом експерименту, прийом порівняння, прийом моделювання, прийом помилки тощо. Розвиток здатності знаходити рішення проблемної ситуації і навчання роботи з інформацією завжди входять в основні призначення кейс-методики. Так, успішним результатом проведення заняття з використанням кейс-технологій, незалежно від того, було це заняття з морської англійської мови або семінар чи практичне заняття з охорони праці на судні, буде вдалий пошук виходу з проблемної ситуації, оснований на попередньо отриманих знаннях цілого комплексу дисциплін. Слід зауважити, що метод кейсів зосереджується на виробленні відповідного алгоритму поведінки. Це дає можливість збагатити свій досвід прак-

тичними навичками відношення до кризових ситуацій та формувати навички стресостійкості. В такому випадку дуже ретельно варто слідкувати за процесом формування та комплектації спеціально розроблених актуальних навчально-методичних матеріалів за тематикою дисциплін.

Висновки. Отже, на нашу думку, кейс-метод, або кейс-технологія, є конкретним прийомом моделювання реальних ситуативних обставин в обсязі одного практичного заняття або семінару, поєднуючи професійну та навчальну діяльність. Окрім цього, кейс-метод вважається ефективним способом розвинення креативних здібностей здобувачів вищої освіти. До головних переваг використання кейсів відносять максимальну відповідність до форми реальних ситуацій роботи на судні з можливістю чіткої диференціації спеціально створених обставин у його середині залежно від спеціалізації того, хто навчається; практичну спрямованість; роботу в команді на етапі навчання в групах завдяки активній взаємодії курсантів; можливість безпосереднього отримання матеріалів з відкритих джерел, використання бази періодичних морських журналів, циркулярів тощо, де описані реальні аварійні ситуації на судні, з деталізацією обставин, подій та прийнятих рішень, які призвели до трагічних наслідків з покроковим роз'ясненням помилок та їх рекомендаціями щодо усунення подібних випадків або успішного вирішення проблемної ситуації; максимальне наближення до реальних ситуацій, які наводяться з досвіду представників професії, на відміну від звичайної умовно синтетичної складової частини класичної версії навчальних занять; підвищення мотивації в навчальній діяльності майбутніх фахівців морського флоту за рахунок рольової компоненти; можливість розвитку креативного та логічного мислення та комплексного задіяння раніше отриманих знань для вирішення ситуаційної проблеми кейсу; необмежена кількість моделювання тренувальних завдань тощо.

На нашу думку, у кейс-методі є деякі недоліки, серед яких відносно велика витрата часу на створення ретельно опрацьованого кейсу, а також наявність помилок на фактичні або методичні помилки. Як відомо, у разі проведення класичного заняття є можливість коригування матеріалів у бік полегшення або ускладнення. Але під час створення кейсу може бути вкрай важко диференціювати завдання відповідно до можливостей конкретної групи здобувачів вищої освіти. Таким чином, професіоналізм викладача/фасилітатора в роботі



з кейсами напряму впливає на успішність тих, хто навчається. Метод кейсів являє собою порівняно новий вид сучасних методів педагогічних технологій. За результатами спостережень серед викладачів і курсантів він є найбільш ефективним у практичній підготовці майбутніх фахівців з навігації і управління морськими суднами, які вже після другого або третього курсу навчання мають проходити практику на судні, з усіма ризиками, складними обставинами та необхідністю діяти нестандартно, знаходити рішення проблем ситуаційного характеру на рівні та поруч з офіцерським складом судна. На нашу думку, подібний досвід для майбутніх фахівців з навігації і управління морськими суднами з кейсами зменшує розгубленість та стресовий складник у можливій аварійній або екстремальній ситуації, таким чином поступово зменшуючи високий відсоток людського фактора у статистиці причин аварій у морі (Конвенція SOLAS, 2014).

У подальших дослідженнях планується розробити й обґрунтувати класифікацію кейсів за різними цілями застосування та якістю практичного застосування під час занять.

ЛІТЕРАТУРА

- Андерсен Е., Шиано Б. Навчання за методикою кейсів : практичний посібник. Гарвард, США, 2014.
- Бонні К.М. Метод вивчення конкретних ситуацій покращує успішність студентів та сприйняття навчальних досягнень. *Журнал мікробіології та біологічної освіти*. 2015. Випуск 16(1). С. 21–28.
- Еллет Вільям. Довідник з кейсів, нова редакція : навчальний посібник. Гарвард, США, 2018. URL: <https://www.amazon.com/Case-Study-Handbook-Revised-Students-ebook/dp/pdf> (дата звернення: 11.02.2023).
- Крейн М. Як вкласти навчання в кейс-метод? Вплив кейс-підходів на знання, ставлення та залучення студентів. *Журнал про досконалість у викладанні в коледжі*. 2016. Випуск 27(2). С. 131–153.
- Лауншпах С., Петіт А. Створення кейсу: Кейс-метод, мотивація та навчання аргументації. Бомонт, США, 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/336370159_Making_the_Case_The_Case_Method_Motivation_and_the_Teaching_of_Argument (дата звернення: 14.02.2023).
- Модельний курс 1.39: Лідерство та робота в команді. Лондон : ММО, 2014.
- Кейс-метод. *Вікіпедія* : вільна енциклопедія. Дата оновлення: 08.12.2022. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Кейс-метод> (дата звернення: 15.04.2023).
- Райнхардт С. Метод кейсів. URL: <http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/unterricht-streihen/reihe08/> (дата звернення: 11.02.2023).
- Міжнародна конвенція з охорони людського життя на морі (СОЛАС), консолідоване видання. Лондон : ММО, 2014.
- Уолтер Б., Лундеберг М., Канг Х., Херрід К. Сприйняття студентами використання систем персональної відповіді («клікерів») з кейсами в науці. *J Col Sci Teach*. 2011. Випуск 40 (4). С. 14–19.
- Херрід К., Шиллер Н. Журнал коледжу. 2011. URL: https://www.researchgate.net/profile/Nancy-Schiller/publication/353958616_In_Case_You_Are_Interested_Results_of_a_Survey_of_Case_Study_Teachers/links/62b744591010dc02cc5b9252/In-Case-You-Are-Interested-Results-of-a-Survey-of-Case-Study-Teachers.pdf (дата звернення: 24.03.2023).
- Ядав А. Викладання природничих наук за допомогою кейсів: національне дослідження сприйняття викладачами переваг та викликів використання кейсів. *J Col Sci Teach* 2007. Випуск 37 (1). С. 38. URL: https://www.researchgate.net/profile/Aman-Yadav-12/publication/262960630_Teaching-science_with_case_studies_A_national_survey_of_faculty_perceptions_of_the_benefits_and_challenges_of_using_cases/links/559a9b9308ae99aa62ce1615/Teaching-science-with-case-studies-A-national-survey-of-faculty-perceptions-of-the-benefits-and-challenges-of-using-cases.pdf (дата звернення: 24.03.2023).

REFERENCES

- Andersen, E. and Schiano, B. (2014). *Teaching with Cases: A Practical Guide*. Harvard Business Press.
- Bonney, K.M. (2015). Case Study Teaching Method Improves Student Performance and Perceptions of Learning Gains. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 16(1), 21–28.
- Ellet, William. (2018). *The Case Study Handbook, Revised Edition: A Student's Guide*. Retrieved from: <https://www.amazon.com/Case-Study-Handbook-Revised-Students-ebook/dp/pdf> (Last accessed: 11.02.2023).
- Krain, M. (2016). Putting the Learning in Case Learning? The Effects of Case-Based Approaches on Student Knowledge, Attitudes, and Engagement. *Journal on Excellence in College Teaching*, 27(2), 131–153.
- Launspach, S., Petit, A. (2018). Making the case: The case method, motivation, and the teaching of argument. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/336370159_Making_the_Case_The_Case_Method_Motivation_and_the_Teaching_of_Argument (Last accessed: 14.02.2023).
- Model Course 1.39 Leadership & Teamwork. London: IMO, 2014.
- Case method. *Wikipedia*. (Last updated: 08.12.2022). Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Кейс-метод> (Last accessed: 15.04.2023).
- Reinhardt, S. Die Methode der Fallstudie. Retrieved from: <http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/unterricht-streihen/reihe08/> (Last accessed: 11.02.2023).
- The International Convention for the Safety of Life at Sea (SOLAS) Consolidated Edition. London: IMO, 2014.
- Wolter B., Lundeberg M., Kang H., Herreid C. (2011). Students' perceptions of using personal response systems ("clickers") with cases in science *J Col Sci Teach* 40 (4), 14–19.
- CF Herreid, NA Schiller, *Journal of College* (2011). Retrieved from: <https://www.researchgate.net/>



profile/Nancy-Schiller/publication/353958616_In_Case_You_Are_Interested_Results_of_a_Survey_of_Case_Study_Teachers/links/62b744591010dc02cc5b9252/In-Case-You-Are-Interested-Results-of-a-Survey-of-Case-Study-Teachers.pdf (Last accessed: 24.03.2023).

12. Yadav, A, et al. (2007). Teaching science with case studies: a national survey of faculty perceptions of the benefits and challenges of using cases. *J Col Sci Teach* 37(1), 38. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Aman-Yadav-12/publication/262960630_Teaching_

[science_with_case_studies_A_national_survey_of_faculty_perceptions_of_the_benefits_and_challenges_of_using_cases/links/559a9b9308ae99aa62ce1615/Teaching-science-with-case-studies-A-national-survey-of-faculty-perceptions-of-the-benefits-and-challenges-of-using-cases.pdf](https://www.researchgate.net/publication/262960630_Teaching_science_with_case_studies_A_national_survey_of_faculty_perceptions_of_the_benefits_and_challenges_of_using_cases/links/559a9b9308ae99aa62ce1615/Teaching-science-with-case-studies-A-national-survey-of-faculty-perceptions-of-the-benefits-and-challenges-of-using-cases.pdf) (Last accessed: 24.03.2023).

Стаття надійшла до редакції 27.04.2023.

The article was received 27 April 2023.



УДК [378.015.3:159.923:378-051

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-7>

САМООРГАНІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОЯВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДАТНОСТЕЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Дубінка Микола Михайлович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
mdubinka72@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7129-3750

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми самоорганізації та відображено сутність цього феномену як суб'єктної властивості, що є важливим компонентом процесу оволодіння майбутніми викладачами педагогічними здатностями, рівень сформованості яких допомагає реалізовувати складні професійні завдання. Тобто здобувач вищої освіти має володіти такими здатностями: ставити і реалізовувати цілі, вміло розподіляючи час; уміти ефективно планувати професійну діяльність; уміти використовувати педагогічний інструментарій; прагнути до саморозвитку; здійснювати самоконтроль, саморефлексію, самовдосконалення. Здатності, що окреслені, є визначальними у вирішенні освітніх, особистих і професійних завдань.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичної основи сутності самоорганізаційних педагогічних здатностей у майбутніх викладачів вищої школи.

Методи дослідження теоретичних основ зазначеної проблеми: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація результатів наукових пошуків та наявної науково-педагогічної літератури.

Результати. Освітній процес підготовки майбутнього викладача досліджується в нерозривному зв'язку зі змістом його діяльності, де ключовим компонентом є самоорганізація. Вона визначається як властивість суб'єкта, що пов'язана з умінням організувати себе, а її змістовно-діяльнісна сторона розкривається через такі педагогічні здатності, як: цілеспрямованість, активність, обґрунтованість, мотивація, планування своєї діяльності, вираженість рішень та відповідальність за них. Виявленню стану готовності майбутніх викладачів до самоорганізації та, відповідно, виявленню рівня сформованості педагогічних здатностей буде слугувати використання сукупності діагностичних процедур: методик, тестів, опитувальників.

Висновки. Самоорганізація майбутнього викладача є динамічною та впорядкованою суб'єктною властивістю, що характеризується цілісністю та інтегративною сукупністю таких здатностей, як: мотивація, цілепокладання, аналіз ситуації, планування, рефлексія, оцінка результатів та їх корекція; уміння швидко приймати правильні рішення, доцільно розподіляти власні сили та засоби; самостійність, відповідальність, гнучкість, здійснення саморегуляції власної діяльності та емоційно-вольової сфери.

Ключові слова: особистість, мотивація, цілепокладання, планування, рефлексія, самостійність, відповідальність, самоорганізація, саморегуляція, самовизначення, саморозвиток.

SELF-ORGANIZATION OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A MANIFESTATION OF PEDAGOGICAL ABILITIES: THEORETICAL ASPECT

Dubinka Mykola Mykhaylovych,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor
at the Department of Pedagogy and Special Education
Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State University
mdubinka72@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7129-3750

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem of self-organization and reflects the essence of this phenomenon as a subject property, which is an important component of the process of mastering pedagogical skills by future teachers. Their formation helps to implement complex professional tasks at a high level. This is ensured thanks to the following abilities: to set and implement goals, skillfully allocating



time; to be able to effectively plan professional activities; be able to use pedagogical tools; strive for self-development; exercise self-control, self-reflection, self-improvement. The described abilities are decisive in solving educational, personal and professional tasks.

The purpose of the article is to substantiate the theoretical basis of the essence of self-organizing pedagogical abilities in future teachers of higher education.

Methods of researching the theoretical foundations of the outlined problem: analysis, synthesis, generalization and systematization of the results of scientific research and available scientific and pedagogical literature.

The results. The educational process of training a future teacher is studied in an inextricable connection with the content of his activity, where the key component is self-organization. It is defined as a property of the subject related to the ability to organize oneself, and its content-activity side is revealed through the following pedagogical abilities: purposefulness, activity, reasonableness, motivation, planning one's activities, balanced decisions and responsibility for them. Identifying the state of readiness of future teachers for self-organization and accordingly identifying the level of formation of pedagogical abilities, will serve the use of a set of diagnostic procedures: methods, tests, questionnaires.

Conclusions. Self-organization of the future teacher is a dynamic and ordered subject property, characterized by the integrity and integrative set of the following abilities: motivation, goal setting, situation analysis, planning, reflection, evaluation of results and their correction; the ability to quickly make the right decisions, appropriately allocate one's own forces and resources; independence, responsibility, flexibility, self-regulation of one's own activity and emotional and volitional sphere.

Key words: *personality, motivation, goal setting, planning, reflection, independence, responsibility, self-organization, self-regulation, self-determination, self-development.*

Вступ. Новизна теми та актуальність наукових рішень. За сучасних складних умов розвитку освіти в Україні загалом та вищої зокрема важливим є забезпечення високого рівня особистої освітньої мобільності, що є внутрішнім рушієм розвитку власне фахівця, виступає механізмом адаптації до професійного середовища та характеризується як значущий фактор результативності професійної діяльності. Це, своєю чергою, вимагає високого рівня готовності викладача до організації освітньо-наукової діяльності та сформованих здатностей здобувачів вищої освіти до самоорганізації, що не є випадковим, адже самоорганізація є одним із компонентів успішного оволодіння майбутніми викладачами вибраною професією.

Провідним критерієм підготовленості майбутніх викладачів закладів вищої освіти до професійної діяльності є здатність вільно мислити та мати сформовані уміння та навички самоорганізації у сучасних умовах: формулювати цілі, продуктивно розподіляючи час на їх реалізацію; здійснювати ефективно конструювання процесу її досягнення; вміло використовувати педагогічний інструментарій; прагнути до розвитку професійних здібностей; здійснювати самоконтроль, саморефлексію, аналізувати результати самовдосконалення.

Як відомо, самоорганізація є суб'єктною властивістю майбутнього фахівця, а належний рівень сформованості умінь і навичок самоорганізації орієнтує на оволодіння здатністю самостійно набувати нові знання й уміння; розвиває потребнісно-мотиваційну сферу, що є вагомим чинником реалізації ситуації успіху; надає впевненості

та оптимізму; стимулює прагнення до високої якості здійснення професійної діяльності та її аналізу з метою вдосконалення.

Здатність до самоорганізації нами розглядається як властивість особистості майбутнього викладача виконувати дії з цілевизначення, планування, конструювання, організації діяльності, самоконтролю і самоаналізу, спроможність мобілізувати особисті ресурси (волю, здібності) для здійснення адекватних до ситуації дій, продукування ефективних рішень і гнучкого реагування на професійні завдання з метою якісного їх розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема «самості» («осердя особистісної неповторності, цілісності індивіда» (Філософський енциклопедичний словник, 2002)) та самоорганізації особистості зокрема є об'єктом наукових пошуків низки зарубіжних та вітчизняних науковців. І це не випадково, адже прагнення майбутнього викладача до пізнання самого себе, а також набуття навичок, що сприяють підвищенню рівня самоорганізації, є важливим кроком подальшого самовизначення та самовдосконалення у професійній діяльності. Так, феномен самоорганізації майбутнього педагога та його сутнісно-змістове наповнення є предметом вивчення в низці досліджень (Н. Башавець, С. Кульневич, В. Львович, І. Міщенко, К. Майнцер, Д. Ніколіс, Дж. Томас та ін.); процес самоорганізації та його педагогічний супровід досліджується в працях В. Арешонкова, Т. Гури, О. Дубасенюк, Т. Новаченко, Л. Сущенко; визначенню умов самоорганізації майбутніх фахівців різних напрямів підготовки (і особливо педагогів)



присвячені роботи О. Гончарук, О. Демченка, Т. Козловської, І. Мельник, Н. Мирончук, В. Наумчук, Т. Новаченко, О. Тесленкова, Т. Шевченко, А. Яворського та ін. Питанням формування умінь самоорганізації та її культури присвячені наукові пошуки таких дослідників, як Н. Дуднік, А. Килівник, О. Князькова, С. Котова, В. Одарченко, І. Репко, В. Федорчук.

Цінність використання ідей самоорганізації у процесі підготовки майбутніх викладачів визначається більш глибоким осмисленням педагогічних явищ, оптимальністю конструювання та проектування моделей педагогічних систем. Чітке усвідомлення процесуальної сторони зазначеного феномену сприяє ефективності використання «самості» в різних аспектах предметно-практичної діяльності.

Звідси **мета** статті полягає в обґрунтуванні теоретичної основи сутності самоорганізаційних педагогічних здатностей у майбутніх викладачів вищої школи.

Методологія дослідження та логіка представлення дослідженого матеріалу. Представлення досліджуваного матеріалу ми здійснювали на основі синергетичного підходу, оскільки синергетичні аспекти поведінки систем є універсальними, а система (як головний предмет аналізу синергетики) також є універсальною категорією, ідеї синергетики знаходять широке втілення у працях як природничого, так і психолого-педагогічного, гуманітарного, соціосинергетичного змісту, в царині соціального управління. Вивчаючи закони самоорганізації складних систем, синергетика репрезентує ті універсальні закони їх розвитку, в яких давно назріла нагальна потреба.

Вивчаючи зазначену проблему з позиції методології синергетики, ми дійшли певних висновків про можливість аналізу освітніх реалій: самоорганізація впливає з об'єктивних передумов саморуку будь-якої системи, в тому числі й педагогічної, що свідчить про її внутрішню активність, здатність до створення й ускладнення структури. Якщо розглядати самоорганізацію як явище, що поширене у соціумах, то цей феномен можна вважати й педагогічним явищем.

Самоорганізація в професійній діяльності викладачів вищої школи має істотне значення, оскільки виконання функціонально-рольових обов'язків потребує не лише реалізації ними навчально-педагогічної, організаційно-методичної, виховної функцій, здійснення наукової діяльності, а й мобілізації власних ресурсів для професійного та особистісного саморозвитку

і самовдосконалення. Належний рівень самоорганізації дає змогу викладачеві чітко визначати цілі своєї діяльності та встановлювати пріоритетність справ, ефективно планувати діяльність власну і тих, хто навчається, раціонально розподіляючи час і ресурси, вибирати адекватні методи комунікації, прогнозувати результати своєї діяльності на основі рефлексивно-оцінної діяльності.

У дослідженні ми виходили з позицій синергетичного підходу, де особистість визначається як відкрита самоорганізована система, що здатна до саморозвитку. Науковець Дж. Томас зазначав, що ця самоорганізованість характеризується як процес «упорядкування, виникнення просторових, часових, просторово-часових або функційних структур» (Томас, 1980: 9). Тому логічним є виокремлення такої вимоги до особистості майбутнього викладача, як бути здатним до самозростання, до виявлення та продукування внутрішньої ресурсної бази – особистісних структур, що допомагають розв'язанню нагальних завдань. При цьому важливим механізмом саме і виступає самоорганізованість особистості.

У контексті подальшого теоретичного аналізу зазначеної дефініції для нас слушним є уточнення сутності поняття «самоорганізація». Так, у низці довідникових джерел така категорія визначається як «процес, у ході якого відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи» (Соціолого-педагогічний словник, 2015: 328). Філософський енциклопедичний словник характеризує поняття «самоорганізація» як «активний процес формування, відтворення, збереження або удосконалення організації складної динамічної системи, що забезпечує її нормальне існування і функціонування як цілісного утворення» (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 563).

Отже, самоорганізаційні процеси виражаються в перебудові вже наявних та у створенні нових зв'язків між елементами системи, де визначальною характеристикою є власне цілеспрямованість як досить важлива здатність у процесі професійної підготовки майбутнього викладача, стимулюючи його активність включення у діяльність та високу працездатність.

У цьому контексті цікавою є позиція Н. Дуднік. Науковець під самоорганізацією розуміє «специфічну характеристику особистості» (Дуднік, 2007: 84) майбутнього фахівця, визначаючи її як «результат і умову активності у професійній самореалізації та самовдосконаленні» (Дуднік, 2007: 84).



Науковець І. Міщенко розуміє самоорганізацію як уміння здійснювати діяльність, у процесі якої більш ефективно має прояв спроможність реалізації особистісної креативної «жилки», діяти нестандартно, творчо (Міщенко, 2023).

Н. Мирончук, визначаючи сутнісно-змістову основу самоорганізації навчально-професійної діяльності, характеризує її як «цілісне, динамічне утворення особистості» (Мирончук, 2015: 167). Як системоутворюючі її елементи автор визначає «сукупність педагогічної рефлексії, професійної компетентності і самоуправління власною діяльністю» (Мирончук, 2015: 168). При цьому головною спрямованістю є безперервність самовдосконалення майбутнього фахівця. А результатом, на нашу думку, має стати продуктивна професійна діяльність, зорієнтована на успіх.

Вважаємо, що одним із ключових питань процесу підготовки фахівця у закладах вищої освіти є формування у нього здатності до самоорганізації в професійній діяльності, ефективність якої залежить і від рівня сформованості психічних процесів, і сукупності професійно-педагогічних здібностей, стійкості мотиваційно-вольового компонента, і від власне професійної спрямованості на результат тощо. Слушною є позиція Т. Козловської, яка, підтримуючи зазначене положення, характеризує цю проблему через інтеграцію усіх сторін саморозвитку фахівця, що охоплює процеси самопізнання, самовизначення, самоорганізацію, самореалізацію, самодіяльність, самоконтроль, самооцінювання, самонавіювання, самовдосконалення. Вони як певний симбіоз допомагають продуктивно здійснювати самокерування через включення до різноманітної діяльності, спілкування та виконання певних рольових дій (Килівник, 2016).

Під час подальшого розгляду проблеми слушно наголосити, що разом з цілеспрямованістю досить важливою педагогічною здатністю самоорганізації є її осмислення, тобто коли свідомість фахівця після етапу відтворення трансформується у режим концентрації власної діяльності, розуміння її значущості. Не випадково І. Міщенко як важливу ознаку власне самоорганізованості називає здатність майбутнього викладача бути готовим до діяльності (налаштування, підтримка працездатності, емоційна стійкість, спрямованість на успіх). Така мобілізація спрямована, як стверджує автор, на реалізацію потенційно-ресурсних можливостей, а саме: «психологічних (енергетичних), інформаційних, матеріальних, фінансових і часу» (Міщенко, 2023). Так, з метою

забезпечення перших значущою є самомотивація (А. Маслоу називає її самоактуалізацією). Цей потребо-мотиваційний складник є рушійною силою, що допомагає майбутньому викладачеві бути в ролі самокеруючого суб'єкта та здійснювати власну освітню траєкторію. Умовою продуктивності внутрішньої мотивації є духовний стрижень, наявна система ціннісної бази, сформованість готовності рухатись до мети з належним вольовим підкріпленням. Все це має забезпечити успіх реалізації творчого потенціалу в основних напрямках життєдіяльності: як соціального оточення, так і професійної сфери. Практика показує: на реалізацію визначених ресурсів впливає рівень інтелектуальних здібностей, розвиток різних типів мислення, рух до самовдосконалення.

Процес самоорганізації майбутнього викладача інтегрує у собі ще й такі педагогічні здатності, як вольова саморегуляція, контроль діяльності та певне самообмеження. Так, вольова саморегуляція допомагає «координувати психічні процеси, стани, властивості та компенсувати дефіцитарні якості, властивості і можливості» (Соціолого-педагогічний словник, 2015: 330). Контроль діяльності є значущою функцією свідомості, адже, як стверджує Н. Мирончук, використовуючи дослідження С. Кульневича, має базуватися на етико-моральних засадах. А це, своєю чергою, сприяє реалізації інших важливих функцій, таких як: 1) критичність (певна суб'єктна характеристика); 2) рефлексивність («осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального й індивідуального способу існування» (Соціолого-педагогічний словник, 2015: 312); 3) колізійність (визначення протиріч та самоаналіз прихованих причин подій); 4) мотивування («...активна, спрямована діяльність» щодо реалізації «предметного змісту потреби» (Соціолого-педагогічний словник, 2015: 213); 5) самозабезпечення належного рівня діяльності, що базується на духовності, ціннісних орієнтаціях (Мирончук, 2015: 169–170). Самообмеження – пропорційність у співвідношенні творчого і нормативного компонентів у самоорганізації діяльності. Автор наголошує, що така самоорганізація в діяльності майбутнього викладача є важливим запусковим механізмом та акцентує на ряді стадій її проходження: 1) адаптація (інтеріоризація професійних вимог до власної особи та їх самоусвідомлення, «засвоєння виробничо-технічних і соціальних норм поведінки» (Соціолого-педагогічний словник, 2015: 10), здатність до рефлексії, пошук можливих шляхів розв'язання професійно-педаго-



гічних проблем). На стадії адаптації формуються й апробуються «різні моделі організації навчальної та позанавчальної діяльності» (Мирончук, 2015: 170); 2) диференціація (структурний поділ, частинами якого є «прояв індивідуальної неповторності, формуються стиль самоорганізаційної діяльності, навички навчально-практичної саморегуляції, вміння прогнозувати професійні результати» (Мирончук, 2015: 170); 3) індивідуалізація («адекватність самооцінки, стійкі навички організації власної діяльності та самокерування, актуалізація здатності до самостійної постановки й професійного вирішення теоретичних і практичних завдань, авторський стиль моделювання й організації педагогічної діяльності») (Мирончук, 2015: 171). Як результат проходження цієї стадії у майбутнього викладача формуються вміння й навички самоорганізації, здатність до ґрунтового «самоаналізу навчально-професійних завдань, готовість до організації власної діяльності, раціонального розподілу часу та сили, у нього з'являється потреба в подальшому саморозвитку» (Мирончук, 2015: 171).

Під час реалізації змісту освітньо-професійної програми майбутній викладач стикається з безліччю бар'єрів: це й узгодження дій з нормами комунікації; визначення цільової спрямованості та визначення завдань; вибір форм, методів та засобів навчання і виховання; різноманіття шляхів

розв'язання педагогічних проблем. Оптимальність будь-якого вибору є пропорційною рівню самоорганізації, адже саме вона, як слушно зазначає В. Арешонков, інтегрує «самоструктурування, самовпорядкування і самовдосконалення особистісних, професійних та пізнавальних компетентностей педагога з метою професійної самореалізації» (Арешонков, 2007: 34).

Отже, ми розглядаємо самоорганізацію як суб'єктну властивість майбутнього фахівця. Самоорганізація особистості здобувача вищої освіти виявляється у цілеспрямованості, обґрунтованості педагогічних завдань, ефективній мотивації та самомотивації, чіткому плануванню професійної діяльності та оптимальному виборі ресурсів її здійснення, адекватності та швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, рефлексивності та критичній оцінці результатів своїх дій, є рушієм самоосвіти й професійного самовдосконалення педагога.

З метою подальшого вивчення зазначеної проблеми та розробки методики педагогічного супроводу процесу самоорганізації майбутніх викладачів в освітньому середовищі закладу вищої освіти варто запропонувати низку діагностичних методик (Тесленков, 2014; Новаченко, 2010), використання яких сприяло би виявленню стану готовності майбутніх викладачів до самоорганізації та сформованості самоорганізаційних здатностей (таблиця 1).

Таблиця 1

Методики діагностики прояву самоорганізаційних здатностей

| Автори діагностичної методики | Предмет діагностування |
|---|---|
| 1 | 2 |
| методика К. Замфір «Мотивація на професійну діяльність» (модифікація А. Реана); «Діагностика навчальної мотивації студентів» (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої) | вияв ставлення до викладацької діяльності |
| методики Т. Ільїної «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» та Т. Елерса «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» | мотивація досягнення успіху в майбутній діяльності |
| «Діагностика особливостей самоорганізації» (А. Ішков); опитувальники «Самоорганізація діяльності» (Є. Мандрикова) та «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова) | з'ясування рівня обізнаності з психолого-педагогічними засадами самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності; сформованості вміння стратегічного цілепокладання та тактичного планування; визначення особливостей структурування діяльності самоорганізації; аналізу та оцінки результатів з професійної самоорганізації; наявність навичок самоконтролю та самокорекції |
| опитувальник для оцінки наполегливості Є. Ільїна та Є. Фещенко та «Самооцінка організованості» | визначення цілеспрямованості особистості до діяльності та організованості в ній |
| методика С. Полякова | діагностування вміння планувати свою діяльність |
| методика Т. Елерса | виявлення здатності до усвідомлення та осмислення діяльності (налаштування, підтримка працездатності, емоційна стійкість, прагнення до успіху) |



Закінчення таблиці 1

| 1 | 2 |
|--|--|
| методика Д. Лондона | визначення рівня прояву вольової саморегуляції, контролю діяльності (цілеспрямованості, рішучості, ініціативності, наполегливості, сміливості, витримки, організованості, самостійності, старанності, самообмеження) |
| методика «Автономність-залежність» Г. Паригіна | з'ясування рівня самостійності майбутнього викладача у здійсненні діяльності |
| методика М. Пейсахова | здатність майбутніх викладачів до самоуправління та самооцінки |
| методика Ю. Орлова «Потреба в досягненні» та тест Л. Бережнкової «Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» | потреби в досягненні мети, успіху, високих досягнень та рівня прагнення до професійного саморозвитку |

Для виявлення здатності майбутніх викладачів до самоорганізації варто використовувати методики, де за допомогою анкетування кожний учасник може визначити й оцінити особистісну самоорганізацію та фактори, які заважають або стимулюють процес оволодіння нею.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Для нашого дослідження базовою є синергетика (діє обопільно, узгоджено), що вивчає «процеси самоорганізації у відкритих системах фізичної, ... та іншої природи» (Соціолого-педагогічний словник, 2015: 339), взаємодіючи з іншими «само»: самопізнанням, самовираженням, саморегуляцією, самовизначенням і, як результат, саморозвитком. К. Майнцер доводить, що відкритість і нелінійність цих систем є необхідними і достатніми умовами виникнення ефектів самоорганізації (Майнцер, 2000: 53).

Отже, за результатами аналізу наукових доробок самоорганізація майбутнього викладача характеризується як динамічна та впорядкована суб'єктна властивість, яка виявляється в цілеспрямованості, обґрунтованості педагогічних завдань, ефективній мотивації та самомотивації, чіткому плануванню професійної діяльності та оптимальному виборі ресурсів її здійснення, адекватності та швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, рефлексивності та критичній оцінці результатів своїх дій, є рушієм самоосвіти й професійного самовдосконалення педагога.

Здатність до самоорганізації нами розглядається як властивість особистості майбутнього викладача виконувати дії з цілевизначення, планування, конструювання, організації діяльності, самоконтролю і самоаналізу, спроможність мобілізувати особисті ресурси (волю, здібності) для здійснення адекватних до ситуації дій, продукування ефективних рішень і гнучкого реагування на професійні завдання з метою

якісного їх розв'язання. У разі її здійснення особистість демонструє самостійність, відповідальність, гнучкість, вольові зусилля, здійснюючи саморегуляцію власної діяльності, як її результатів, так і емоційно-вольової сфери. Все це в комплексі забезпечує ефективність формування майбутнього викладача як професіонала.

Перспективи подальших розвідок напряму вбачаємо у розробці методики педагогічного супроводу процесу самоорганізації майбутніх викладачів в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арешонков В.Ю. Педагогічна самоорганізація в системі безперервної освіти : термінологічно понятійний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2007. № 32. С. 30-35.
2. Килівник А.М. Формування культури самоорганізації майбутнього соціального педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2016. Вип. 48. С. 121-126.
3. Міщенко І.В. Самоорганізація. URL: <http://www.pharmacencyclopedia.com.ua/>.
4. Мирончук Н.М. Основні аспекти самоорганізації навчально-професійної діяльності майбутніх викладачів. *Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти* : збірник наукових праць / за ред. проф. С.С. Вітвицької, доц. Н.М. Мирончук. Житомир : ФОП Левковець, 2015. С. 168-172.
5. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула, вид. 2-е. Харків : Мачулін, 2015. 444 с.
6. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди; редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
7. Dudnik N. The role of self-organization in formation professionalism of future teachers. *Educational Dimension*, 17.2007. P. 83-90.
8. Mainzer K. Complexity and self-organization. The emergence of a new science and culture at the turn of the century. *Synergetic paradigm. Variety of searches and approaches*. 2000. P. 48-61.



9. Teslenkov A.Yu. Self-organization in activity of future teacher. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. January–February. Vol. 1, 2014. P. 240–244.

10. Thomas J.B. *The Self in Education*. Windser, 1980. 115 p.

REFERENCES

1. Areshonkov, V.Yu. (2007). *Pedahohichna samoorhanizatsiya v systemi bezpererвної osvity: terminolohichno ponyatiynyy analiz* [Pedagogical self-organization in the system of continuous education: terminological and conceptual analysis]. *Visnyk Zhytomyr's'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*. Zhytomyr : Vyd-vo ZHDU im. I. Franka. 2007. № 32. S. 30–35 [in Ukrainian].

2. Kylivnyk, A.M. (2016). *Formuvannya kul'tury samoorhanizatsiyi maybutn'oho sotsial'noho pedahoha* [Formation of the culture of self-organization of the future social pedagogue]. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho – Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi. Seriya "Pedahohika i psykholohiya"*. Vyp. 48. S. 121–126 [in Ukrainian].

3. Mishchenko, I.V. (2023). *Samoorhanizatsiya* [Self-organization]. Retrieved from: <http://www.pharmencyclopedia.com.ua/> [in Ukrainian].

4. Myronchuk, N.M. (2015). *Osnovni aspekty samoorhanizatsiyi navchal'no-profesiynoyi diyal'nosti*

maybutnikh vykladachiv [Main aspects of self-organization of educational and professional activities of future teachers]. *Profesiyna pidhotovka fakhivtsiv u systemi nepererвної osvity – Professional training of specialists in the system of continuous education: zbirnyk naukovykh prats' / za red. prof. S.S. Vitvyts'koyi, dots. N.M. Myronchuk*. Zhytomyr: FOP Levkovets', 2015. S. 168–172 [in Ukrainian].

5. *Sotsiolo-ho-pedahohichnyy slovnyk* (2015). [Sociological-pedagogical dictionary] / Za red. V.V. Radula, vyd. 2-e. Kharkiv: Machulin, 2015. 444 s. [in Ukrainian].

6. *Filosofs'kyy entsyklopedychnyy slovnyk* (2002). [Philosophical encyclopedic dictionary]. NAN Ukrayiny, In-t filosofiyi imeni H.S. Skovorody; redkol.: V.I. Shynkaruk (holova) ta in. Kyiv: Abrys. 742 s. [in Ukrainian].

7. Dudnik, N. (2007). The role of self-organization in formation professionalism of future teachers. *Educational Dimension*, 17. P. 83–90 [in English].

8. Mainzer, K. (2000). Complexity and self-organization. The emergence of a new science and culture at the turn of the century. *Synergetic paradigm. Variety of searches and approaches*. P. 48–61 [in English].

9. Teslenkov, A.Yu. (2014). Self-organization in activity of future teacher. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. January–February, Vol. 1. P. 240–244 [in Austrian].

10. Thomas, J.B. (1980). *The Self in Education*. Windser. 115 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.04.2023.

The article was received 28 April 2023.



УДК 378:[373.011.3-051:5]
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-8>

СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Марушко Лариса Петрівна,
кандидат хімічних наук, доцент,
декан факультету хімії, екології та фармації
Волинський національний університет імені Лесі Українки
marushko.larysa@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8373-6747

Актуальність проблеми дослідження зумовлена необхідністю модернізації освіти, що вимагає підвищення її якості у напрямі підготовки нової генерації педагогічних кадрів, здатних задовольняти вимоги сучасного суспільства щодо виховання молодого покоління, зорієнтованого на оволодіння міцними знаннями та вміннями з предметів, зокрема природничо-наукового спрямування. На основі аналізу наукових досліджень та публікацій підкреслено необхідність формування у майбутніх учителів природничих спеціальностей готовності до професійної діяльності. **Метою** статті є виокремлення та аналіз деяких аспектів структурно-компонентної характеристики феномену «готовність майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності» як результату їхньої підготовки у закладах вищої освіти. Як **методи** дослідження було вибрано теоретичний та критичний аналіз, синтез, абстрагування, конкретизацію, безпосереднє спостереження за навчально-професійною діяльністю, теоретичний та критично-аналітичний аналіз наукової літератури з метою виявлення шляхів розв'язання досліджуваної проблеми. **Результати.** Готовність майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності визначено як сукупність професійних якостей, природничо-наукових знань та умінь, а також досвіду педагогічної діяльності, які дають змогу успішно вирішувати завдання навчання у межах природничої освіти учнів з урахуванням таких характеристик предмета, як фундаментальність, інтегративність, цілісність, міжпредметність. Основними структурними компонентами досліджуваної готовності визначено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Практична цінність полягає в тому, що розкрито поняття «готовність до професійної діяльності», узагальнено структуру готовності до професійної діяльності з огляду на наукові роботи вітчизняних та зарубіжних науковців. **Висновки.** Готовність майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності є своєрідним інтегральним особистісним утворенням, рівень сформованості якого визначається виразністю і гармонізацією її компонентів, які синтезують та інтегрують множинну професійних (природничо-наукових, методичних) знань, умінь й особистісних якостей, визначають здатність до адаптації, відповідальність у прийнятті рішень і здатність до саморозвитку.

Ключові слова: *готовність до професійної діяльності, диференціація, індивідуалізація, компоненти, майбутні вчителі природничих спеціальностей.*

STRUCTURE AND COMPONENT ANALYSIS OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Marushko Larysa Petrivna,
Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Chemistry, Ecology and Pharmacy
Lesya Ukrainka Volyn National University
marushko.larysa@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8373-6747

The relevance of the researched problem is determined by the need to modernize education, which requires an increase in its quality in the direction of training a new generation of pedagogical personnel capable of meeting the requirements of modern society for the education of the younger generation, focused on mastering solid knowledge and skills in subjects, in particular, of the natural science direction. The necessity of forming the readiness for professional activity among future teachers of natural sciences is emphasized from the analysis of scientific research and publications. **The objective** of the article is to highlight and analyze some aspects of the structural and component characteristics of the phenomenon of “readiness of future teachers of natural sciences for professional activity” as a result of their training at higher education institutions. **The methods** of theoretical and critical analysis, synthesis, abstraction, concretization, direct observation



of educational and professional activity, theoretical and critical-analytical analysis of scientific literature on the research problem in order to identify ways to solve the problem were chosen as research methods. **Research results.** The readiness of future teachers of natural sciences for professional activity is defined as a set of professional qualities, natural science knowledge and skills, as well as experience in pedagogical activity, which make it possible to successfully solve the tasks of teaching within the scope of natural science education of pupils, taking into account such characteristics of the subject as fundamentality, integrability, integrity, intersubjectivity. The main structural components of the studied readiness are defined as motivational, cognitive, activity, and reflexive. The practical value is that the concept of “readiness for professional activity” has been described, the structure of readiness for professional activity has been generalized in view of the scientific works of domestic and foreign scientists. **Conclusions.** The readiness of future teachers of natural sciences for professional activity is a kind of integral personal creation, the level of formation of which is determined by the expressiveness and harmonization of its components, which synthesize and integrate a set of professional (natural-science, methodology) knowledge and skills and personal qualities, determine the ability to adapt, responsibility in decision-making, and self-development ability.

Key words: *readiness for professional activity, differentiation and individualization, components, future teachers of natural sciences.*

Вступ. У сучасних умовах зростання наукової інформації, повсюдного накопичення емпіричного та теоретичного матеріалу з дидактики та методики навчання учнів фізики, хімії, біології та географії, посилення взаємозв'язку предметів природничо-наукового циклу, інтеграції та диференціації шкільної природничої освіти підготовка майбутніх учителів, зокрема й природничих спеціальностей, до професійної діяльності є однією з найважливіших проблем. Саме тому професійна підготовка майбутніх учителів, зокрема й природничих спеціальностей, стає предметом багатьох досліджень. Підвищення інтересу науковців до цього питання також зумовлене ускладненням професійної діяльності вчителя, різноманітністю її контекстів, зміною принципів комунікації, невизначеністю її ціннісно-сенсових засад у сучасних умовах.

Загалом варто відзначити стрімку трансформацію функції педагога в освітньому процесі: вчитель перетворюється з транслятора знань та зразка умінь на керівника активною самотійною діяльністю учнів, набуває роль експерта, консультанта (Москалюк, 2017). Змінюється і зміст педагогічної діяльності, яка набуває інноваційного характеру та виявляється у:

- зниженні значущості традиційних форм роботи – лекційних та практичних занять;
- зростанні ролі методичної та науково-дослідної роботи, спрямованої на організацію самотійної роботи учнів;
- посиленні індивідуалізації освітнього процесу, зокрема й шляхом активного застосування інформаційно-комунікативних технологій та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів;
- створенні умов для академічної мобільності учнів (Оніпко, 2015).

У таких умовах на перший план висувається завдання підготовки вчителів нової формації, готових працювати в інноваційних

умовах, здатних використовувати у своїй професійній діяльності сучасні педагогічні технології, бути провідником нових напрямів та ідей у педагогічній практиці. Особливо актуальним є формування готовності майбутніх учителів, зокрема природничих спеціальностей, до професійної діяльності, що виявлятиметься у володінні фундаментальними знаннями, глибокими професійними вміннями, у спрямованості на виконання ефективної педагогічної діяльності.

Мета статті полягає у виокремленні та аналізі деяких аспектів структурно-компонентної характеристики феномену «готовність майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності» як результату їхньої підготовки у закладах вищої освіти (ЗВО).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети в межах дослідження використано низку теоретичних та емпіричних методів наукового пошуку (методи теоретичного та критичного аналізу, синтезу, абстрагування, конкретизації, безпосереднє спостереження за навчально-професійною діяльністю студентів і викладачів тощо), здійснено теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження для відбору й осмислення дидактичного матеріалу та критично-аналітичний аналіз концепцій, теорій та методик з метою виявлення шляхів розв'язання досліджуваної проблеми.

Матеріал і результати дослідження. Інтерес до проблеми готовності особистості існує не одне століття та вивчається психологією, філософією, педагогікою. Однак можемо констатувати, що часто неможливо визначити окремі компоненти готовності, що стосуються суто проблем філософії або психології, як правило, вони тісно взаємопов'язані один з одним (Грамастик, 2019).

З позиції філософії поняття «готовність» розглядається в кількох аспектах, зокрема як вияв: діалектичної єдності



сутності та форми (певного рівня готовності до її здійснення); сталості та мінливості (перехід від постійного стану до зростання рівня готовності внаслідок цілеспрямованого впливу навчання та виховання); необхідності (необхідність бути готовим для здійснення певного виду діяльності); можливості (вияв різного рівня готовності до здійснення діяльності) (Філософський словник соціальних термінів, 2002).

З філософської позиції акцентується, що готовність особистості до діяльності є певним станом її свідомості та що будь-яка діяльність може програмуватися і спрямовуватися свідомістю, тобто є своєрідною причиною людських дій (Оніпко, 2015).

Стан готовності особистості зумовлено низкою її психічних особливостей, тому дослідження готовності особистості до дії часто мають міждисциплінарний характер. Загалом поняття «готовність» є амбівалентним, його розуміння залежить від теоретичних підходів до вивчення досліджуваної проблеми, які не виключають, а взаємодоповнюють одне одного. Готовність до професійної діяльності як цілісне утворення охоплює емоційно-вольовий складник, інтерес до діяльності, потребу в досягненні результату, розуміння обов'язків та завдань професійної діяльності, почуття професійної відповідальності, самоконтроль, зосередженість на успіху (Сучасний тлумачний словник української мови, 2009). Подібним є трактування готовності до професійної діяльності як здатності суб'єкта діяльності виконувати свої функціональні обов'язки у певних проблемних ситуаціях; сукупності знань та умінь, що передбачають вільне володіння власною професією та орієнтацію у суміжних сферах; конкурентоздатність на ринку праці, здатністю до адаптації в мінливих умовах (ВТССУМ, 2009).

Поняття готовності у педагогічній науці розкривається у контексті педагогічного виду діяльності як особливого виду професійної діяльності, наприклад, як готовність до професійної самоосвіти та самостійної професійної діяльності, творчої професійної діяльності, інноваційної педагогічної діяльності (Войтович, 2021), формування ціннісно-сенсової установки до сучасної освітньої стратегії. Готовність до педагогічної діяльності визначається також як рівень професійної майстерності вчителя, що відображає оволодіння стандартами професійно-педагогічної освіти, прагнення підвищення власних професійних якостей (Упатова, 2022); єдність теоретичної готовності педагогічно мислити та практичної готовності педагогічно діяти (Марущак, Миколюк, Шевчук, 2020). Тобто

готовність до професійної педагогічної діяльності є особливим особистісним станом, що передбачає наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної практики, володіння ефективними способами та засобами досягнення професійних цілей, здатність до професійної творчості та рефлексії.

Основними напрямками професійної діяльності майбутніх учителів природничих спеціальностей (а отже, і необхідності формування готовності до її здійснення) визначено:

– планування: розробка робочих програм навчальних предметів предметної галузі «Природознавство», календарно-тематичне планування, розробка конспектів та технологічних карт уроків, проектування індивідуальних освітніх маршрутів;

– розробка, адаптація та застосування індивідуальних, групових та колективних форм, методів, технологій навчання, спрямованих на досягнення особистісних, метапредметних та предметних результатів навчання в межах природничої освіти школярів у позаурочній діяльності та в неаудиторній зайнятості, організація проектної, навчально-дослідницької діяльності, проведення лабораторних експериментів, польових практик;

– діагностика: розробка діагностичного інструментарію, проведення діагностики рівня сформованості та динаміки формування особистісних, метапредметних та предметних результатів навчання в межах предметної (природничої) галузі.

На основі аналізу наукової педагогічної літератури готовність майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності розглядаємо як сукупність компонентів, що формуються в процесі оволодіння педагогічною діяльністю та забезпечують якісно новий, ефективніший рівень вирішення складних професійних завдань.

Зміст поняття «готовність майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності» формується з урахуванням типологічних та специфічних характеристик педагогічної діяльності. Типологічні характеристики трансформуються як здатність майбутніх учителів успішно вирішувати завдання навчання в межах природничої освіти учнів. Специфічні характеристики пов'язані з особливостями природничо-наукового знання: фундаментальність, інтегративність, цілісність, міжпредметність.

Таким чином, готовність майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності визначаємо як сукупність



професійних якостей, природничо-наукових знань та умінь, а також досвіду педагогічної діяльності, які дають змогу успішно вирішувати завдання навчання в межах природничої освіти учнів з урахуванням таких характеристик предмета, як фундаментальність, інтегративність, цілісність, міжпредметність.

Компонентний склад готовності майбутніх учителів, зокрема й природничих спеціальностей, розглядався низкою науковців. Тому аналіз наукових пошуків дає нам можливість припустити, що, незважаючи на відносну різноманітність у визначенні компонентів готовності майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності, доцільно виокремити такі основні складники:

1) мотиваційно-ціннісний компонент характеризується ціннісним ставленням до професійної педагогічної діяльності, усвідомленим інтересом до змісту та організації освітнього процесу, наявністю мотивів до професійного розвитку (Войтович, 2021; Граматик, 2019);

2) когнітивний – характеризується рівнем теоретичних дидактичних та методичних знань та умінь у професійній педагогічній діяльності, узагальнення власного педагогічного досвіду та використання педагогічного досвіду колег (Марущак, Миколюк, Шевчук, 2020);

3) сенсовий компонент характеризується глибиною та усвідомленістю теоретичних та практичних знань та умінь у предметній сфері природничих наук (хімії, фізики, біології, географії та міжпредметних галузях), розумінням основних наукових концепцій, принципів, зв'язків, методів дослідження та невирішених проблем відповідної науки, умінням поєднувати теоретичні знання з природничих наук з розумінням можливостей їхнього практичного застосування та вмінням застосовувати ці знання) (Гончарук, 2018; Hays & Reinders, 2020);

4) діяльнісний – характеризується мірою оволодіння майбутніми вчителями вміннями та навичками, необхідними для успішного здійснення професійних функцій: рівнем практичних умінь у галузі організації освітнього процесу) (Оніпко, 2015);

5) особистісний компонент характеризується рівнем усвідомлення та самооцінки себе як професіонала та суб'єкта професійної діяльності, сформованістю специфічних професійних властивостей: організованості, ініціативності, вимогливості, гнучкості, інтелектуальної та пізнавальної активності, креативності, здатності до рефлексії професійної діяльності, володіння навичками самоосвіти та саморозвитку (Лаврентьева, 2014).

З огляду на це у межах статті основними компонентами готовності майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності визначаємо:

– *мотиваційний* компонент охоплює професійну мотивацію та цінності, а тому відображає сформованість інтересу щодо реалізації нормативних виконань соціальних ролей учителя природничих спеціальностей;

– *когнітивний* – групує конкретні знання та пізнавальні вміння у предметній та методичній сферах. Загалом когнітивний компонент віддзеркалює сукупність професійних знань та рівень природничої грамотності та світогляду, сформованість образно-логічного мислення;

– *діяльнісний* компонент охоплює вміння планування та проектування, необхідні для здійснення педагогічної діяльності вчителя природничих спеціальностей: розробку робочих програм навчальних предметів, календарно-тематичного планування, конспектів та технологічних карток уроків; вміння проектування оптимального використання індивідуальних, групових та колективних форм, методів, технологій під час урочної чи позаурочної діяльності; здатність до постановки експерименту (хімічного, фізичного, біологічного), інтуїтивне розуміння специфіки протікання хімічних, фізичних, біологічних процесів та техніки їхньої лабораторної реалізації, свідомого управління такими процесами;

– *рефлексивний* – охоплює сукупність професійно-особистісних якостей, які впливають на професійну діяльність учителя природничих спеціальностей та є, по суті, рушійними силами професійного розвитку.

Усі структурні компоненти готовності майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності є взаємопов'язаними і взаємодоповнючими. Формування діяльнісного компонента зумовлене сформованістю когнітивного компонента досліджуваного феномену, а саме достатнім рівнем професійних знань і умінь. Процес діяльності, в якому формується і виявляється діяльнісний компонент готовності до професійної діяльності, активізує розумову діяльність студентів, котрі усвідомлюють цінність і значущість для природничої освіти учнів засвоєних знань і умінь. У результаті підвищується їхня мотивація навчально-пізнавальної активності, що сприяє формуванню мотиваційного компонента. Внаслідок цього усвідомлені цінності і сформовані мотиви спонукають студентів до поглиблення наявних професійних знань, умінь та навичок, що зумовлює формування рефлексивного



компонента готовності майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, готовність майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності є своєрідним інтегральним особистісним утворенням, рівень сформованості якого визначається виразністю і гармонізацією її компонентів, які синтезують та інтегрують множину професійних (природничо-наукових, методичних) знань, умінь й особистісних якостей, визначають здатність майбутніх учителів до адаптації у сучасних мінливих умовах, відповідальність у прийнятті рішень і здатність до саморозвитку. Готовність майбутніх учителів до професійної діяльності, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, є результатом професійної підготовки, а отже, формується в освітньому процесі закладів вищої освіти. Необхідність формування готовності майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності зумовлена об'єктивними потребами суспільства у наданні якісних освітніх послуг згідно з оновленими світовими стандартами.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в модернізації фахової підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей на засадах диференціації та індивідуалізації навчання з метою формування у них готовності до професійної діяльності. Вирішення цього завдання вимагає визначення концептуальних засад та розробки авторської системи фахової підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності на засадах диференціації та індивідуалізації навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
2. Войтович О.П. Фахова підготовка майбутніх учителів природничих наук. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. 194. С. 13–17.
3. Гончарук В.В. Підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей до формування екологічної культури учнів. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. 2018. Вип. 12 (52). С. 26–29.
4. Граматик Н. Проблема підготовки майбутніх учителів природничих наук: аналітичний огляд. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2019. Вип. 3 (128). С. 126–133.
5. Лаврентьева О.О. Розвиток методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект : монографія. Київ : КНТ, 2014. 456 с.

6. Марущак О.В., Миколок О.Д., Шевчук Н.О. Готовність майбутніх учителів трудового навчання та технологій до реалізації індивідуально-диференційованого підходу в освітньому процесі. *Сучасні технології підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва: теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2020. Вип. 2. С. 19–24.

7. Москалюк Н.В. Педагогічні умови формування дослідницьких умінь студентів майбутніх учителів у процесі вивчення біологічних дисциплін. *Фізико-математична освіта*. 2017. Вип. 3(13). С. 111–115.

8. Оніпко В.В. Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи в профільній школі. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2015. Вип. 1 (28). С. 164–170.

9. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / укл. Н.Д. Кусайкіна, Ю.С. Цибульник ; за заг. ред. В.В. Дубічинського. Харків : «Школа», 2009. 1008 с.

10. Упатова І.П., Москальов В.Б., Дехтярьова О.О. Диференційований підхід у процесі професійної підготовки біологів як умова реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. 2022. Вип. 2 (133). С. 167–172.

11. Філософський словник соціальних термінів: близько 900 слів / за ред. В. Крисаченко. Харків : Корвін, 2002. 672 с.

12. Hays J., Reinders H. Sustainable learning and education: A curriculum for the future. *International Review of Education*. 2020. Vol. 66 (1). P. 29–52.

REFERENCES

1. Busel, V.T. (Eds.). (2009). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]*. (rev.). Kyiv; Irpin: VTF "Perun" [in Ukrainian].
2. Voitovych, O.P. (2021). Fakhova pidhotovka maibutnix uchyteliv pryrodnychkh nauk [Professional training of future teachers of natural sciences]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences*, 194, 13–17 [in Ukrainian].
3. Honcharuk, V.V. (2018). Pidhotovka maibutnix uchyteliv pryrodnychkh spetsialnostei do formuvannia ekolohichnoi kultury uchniv [Preparation of future natural sciences teachers to the formation of ecological culture of pupils]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal "Internauka" – International scientific journal "Internauka"*, 12, 26–29 [in Ukrainian].
4. Hramatyk, N. (2019). Problema pidhotovky maibutnix uchyteliv pryrodnychkh nauk: analitychnyi ohliad [The problem of training future teachers of Natural Sciences: analytical review]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho – Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky*, 3 (128), 126–133 [in Ukrainian].
5. Lavrentieva, O.O. (2014). *Rozvytok metodolohichnoi kultury maibutnix uchyteliv pryrodnychkh dystsyplin u protsesi profesii noi pidhotovky: teoretyko-metodychnyi aspekt [Development of methodological culture of future*



science teachers in the process of professional training: theoretical and methodological aspect]. Kyiv: KNT [in Ukrainian].

6. Marushchak, O.V., Mykoliuk, O.D., Shevchuk, N.O. (2020). Hotovnist maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii do realizatsii indyvidualno-dyferentsiiovanoho pidkходу v osvithomu protsesi [Readiness of future teachers of labor training and technology to the implementation of an individually differentiated approach in the educational process]. *Suchasni tekhnolohii pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii, pedahohiv profesiinoi osvity i fakhivtsiv obrazotvorchoho ta dekoratyvnoho mystetstva: teoriia, dosvid, problemy – Modern technologies for training future teachers of labor education and technology, teachers of vocational education and specialists in fine and decorative arts: theory, experience, problems: collection of scientific papers*. Vols. 2, pp. 19–24. Vinnytsia: TOV “Merkiuri-Podillia” [in Ukrainian].

7. Moskaliuk, N.V. (2017). Pedahohichni umovy formuvannia doslidnytskykh umin studentiv maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia biolohichnykh dystsyplin [Pedagogical conditions of formation of researching lessons of students of future teachers in the process of the study of biological disciplines]. *Fyzyko-matematychna osvita – Physical and mathematical education*, 3 (13), 111–115 [in Ukrainian].

8. Onipko, V. (2012). Kontseptualni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychyykh

dystsyplin do roboty v profilnii shkoli [Conceptual foundations training future teachers of natural disciplines to work in a profile school]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the pedagogical department*, 1 (28), 164–170 [in Ukrainian].

9. Kusaikina, N.D. & Tsybulnyk, Yu.S. (2009). *Suchasnyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy: 100000 sliv [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language: 100000 words]*. V.V. Dubichynskoho (Ed.). Kharkiv: “Shkola” [in Ukrainian].

10. Upatova, I.P., Moskalov, V.B., Dekhtiarova, O.O. (2022). Dyferentsiiovanyi pidkhid u protsesi profesiinoi pidhotovky biolohiv yak umova realizatsii indyvidualnoi osvithoi traiektorii [A differentiated approach in the process of professional training of biologists as a condition for the implementation of an individual educational trajectory]. *Visnyk Kremenchutskoho natsionalnoho universytetu imeni Mykhaila Ostrohradskoho – Transactions of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University*, 2 (133), 167–172 [in Ukrainian].

11. Krysachenko, V. (Eds.). (2002). *Filosofskyi slovnyk sotsialnykh terminiv [Philosophical dictionary of social terms]*. Kharkiv: Korvin [in Ukrainian].

12. Hays, J., Reinders, H. (2020). Sustainable learning and education: A curriculum for the future. *International Review of Education*, 66 (1), 29–52.

Стаття надійшла до редакції 25.04.2023.

The article was received 25 April 2023.



УДК [005.21+005.412]:377
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-9>

СТРАТЕГІЧНІ ДОМІНАНТИ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Масліч Світлана Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики професійної освіти
та соціально-гуманітарних дисциплін

Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти
smaslich@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8606-0949

Ермоленко Андрій Борисович,
кандидат політичних наук, доцент,
заступник директора з навчальної роботи

Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти
diamond_621@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-3048-7844>

Мета дослідження полягає в окресленні стратегічних напрямів розвитку закладів професійної освіти, визначенні основних чинників, що сприяють популяризації професійної освіти, факторів, що забезпечують підвищення якості професійної підготовки здобувачів освіти у закладах професійної освіти. Для досягнення мети використано теоретичні й емпіричні методи, метод статистичного дослідження. Методика дослідження базується на наукових положеннях компетентнісного, діяльнісного, системного, середовищного, інформаційного підходів.

Результати. Сучасний освітній процес закладів професійної освіти потребує реалізації новітніх підходів. З цією метою важливо розробити концепцію розвитку закладу, яка буде відображати стратегічні цілі й напрями його діяльності. Необхідним елементом розробки стратегії є здійснення SWOT-аналізу з визначенням сильних і слабких сторін закладу, його можливостей та ймовірних зовнішніх загроз. Успішний розвиток закладу професійної освіти можливий за умови узгодженої діяльності з потенційними роботодавцями, вивчення потреб ринку праці, забезпечення закладу сучасним матеріально-технічним забезпеченням, якісним складом педагогічного колективу, достатнім фінансуванням. Значну роль у реформуванні освітнього процесу закладів професійної освіти відіграє міжнародна співпраця, участь у європейських програмах. Вагомим чинником популяризації професійної освіти є профорієнтаційна робота, а її елементом – кар'єрне консультування. Створення центрів кар'єри у закладах професійної освіти – один із напрямів стратегічного планування. Значну роль в організації освітнього процесу відіграє вміння використовувати цифрові ресурси й електронні засоби навчання, тому формування і розвиток цифрової компетентності учасників освітнього процесу – нагальна потреба сучасного суспільства.

Висновки. У результаті проведеного дослідження визначено основні підходи до розробки стратегії закладу професійної освіти з урахуванням вимог сьогодення. З'ясовано причини, що гальмують процес підготовки здобувачів освіти закладів професійної освіти. Окреслено основні напрями якісної організації професійної підготовки здобувачів освіти.

Ключові слова: ринок праці, освітній процес, професійна освіта, якість підготовки, кваліфіковані робітничі кадри.



STRATEGIC DOMINANTS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTION DEVELOPMENT

Maslich Svitlana Volodymyrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor
at the Department of Vocational Education Methodology and Humanities
Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education
smaslich@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-8606-0949>

Yermolenko Andrii Borysovych,
Candidate of Political Sciences, Associate Professor,
Deputy director of educational work
Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education
diamond_621@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-3048-7844>

The purpose of the study is to outline the strategic directions of development of vocational education institutions, identify the main factors that contribute to the popularization of vocational education, factors that ensure the improvement of the quality of vocational training of students in vocational education institutions. To achieve this goal, theoretical and empirical methods, as well as the method of statistical research were used. The research methodology is based on the scientific provisions of the competence, activity, system, environmental, and information approaches.

Results. The modern educational process of vocational education institutions requires the implementation of the latest approaches. To this end, it is important to develop a concept for the development of the institution that will reflect the strategic goals and directions of its activities. A necessary element of strategy development is a SWOT analysis to determine the strengths and weaknesses of the institution, its capabilities, and possible external threats.

The successful development of a vocational education institution is possible only if it works in concert with potential employers, studies the needs of the labor market, provides the institution with modern material and technical support, high-quality teaching staff, and sufficient funding. International cooperation and participation in European programs play a significant role in reforming the educational process of vocational education institutions. A significant factor in the popularization of vocational education is career guidance, and career counseling is an element of it. The creation of career centers in vocational education institutions is one of the directions of strategic planning. The ability to use digital resources and e-learning tools plays a significant role in the organization of the educational process, so the formation and development of digital competence of participants in the educational process is an urgent need for modern society.

Conclusions. As a result of the study, the main approaches to the development of a strategy for a vocational education institution are identified, taking into account the requirements of today. The reasons that hinder the process of training students in vocational education institutions are identified. The main directions of high-quality organization of vocational training of students are outlined.

Key words: *labor market, educational process, vocational education, quality of training, skilled workers.*

Вступ. На сьогодні вимоги сучасного ринку праці потребують реалізації новітніх підходів до організації освітнього процесу у закладах професійної освіти (ЗПО). Зі свого боку зладжена робота педагогічних колективів з питання забезпечення організаційних, педагогічних та методичних засад підготовки кваліфікованих робітничих кадрів сприяє формуванню професійної компетентності молодого покоління, пробуджує інтерес у здобувачів освіти до навчання загалом та вибраної професії зокрема, розвиває активну життєву позицію, наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість. Заклади освіти, які готують фахівців усіх рівнів, насамперед повинні звертати

увагу на потреби ринку праці, відповідність професійної підготовки у закладі вимогам роботодавців, стан матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу. Удосконалення та підвищення ефективності підготовки майбутніх кваліфікованих робітників залежить і від рівня впровадження інноваційних форм та методів навчальної діяльності, використання європейського досвіду професійної підготовки молоді.

Варто зазначити, що на вітчизняному ринку праці спостерігається дефіцит кваліфікованих робітничих кадрів. У цьому контексті роботодавці виділяють основні проблеми: по-перше, невідповідність знань та умінь, отриманих випускниками закладів



освіти, вимогам роботодавців, по-друге, нестача потрібної кількості кваліфікованих кадрів (дефіцит молоді в країні).

На сайті Державної служби зайнятості України вказується, що найбільш популярними професіями на вітчизняному ринку праці є:

– кваліфіковані робітники з інструментом (швачка, електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування, слюсар-ремонтник, слюсар-сантехнік, електрогазозварник, пекар, слюсар-електрик з ремонту електроустаткування, слюсар з ремонту колісних транспортних засобів);

– робітники з обслуговування, експлуатації устаткування та машин (водій, тракторист, токар, оператор заправних станцій, фрезерувальник, оператор верстатів, машиніст екскаватора, водій навантажувача, машиніст крана (кранівник));

– працівники сфери торгівлі та послуг (продавець, кухар, продавець-консультант, охоронник, офіціант, соціальний робітник, перукар) та ін. (Ситуація на ринку праці та діяльність Державної служби зайнятості у січні–березні 2023 року, 2023).

Наведені дані підтверджують факт дефіциту робітничих професій на вітчизняному ринку праці. Тому перед ЗПО стоїть завдання якісної підготовки майбутніх кваліфікованих робітничих кадрів відповідно до вимог ринку праці.

Мета статті – окреслити стратегічні домінанти розвитку закладу професійної освіти.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми.

У Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року зазначається, що основною проблемою у галузі професійної освіти, яка потребує негайного розв'язання, є «невідповідність підготовки кваліфікованих кадрів потребам особи, національної економіки та суспільства» (Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року, 2019). У цьому ж документі визначено фактори, що зумовили таку проблему. Серед них – недостатній обсяг фінансування професійної (професійно-технічної) освіти, недостатня співпраця закладів професійної (професійно-технічної) освіти з роботодавцями та бізнес-партнерами, недосконалість системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування молоді і дорослих. Наслідком такої ситуації є відсутність престижності робітничих про-

фесій й, відповідно, дефіцит кваліфікованих робітників на вітчизняному ринку праці.

У контексті заявленої нами теми на особливу увагу заслуговують результати проведеного дослідження у межах програми «EU4Skills: кращі навички для сучасної України», за яким було опитано 12 878 роботодавців (Ринок праці України: сьогоднішня і тенденції майбутнього, 2022). Окремі висновки за здійсненим опитуванням подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Затребуваність роботодавцями окремих компетентностей та навичок

| Компетентності, навички | Сутність |
|--|---|
| Особистісно-мотиваційна компетентність | Орієнтація на результат Робота в команді Відповідальність |
| Комунікативна навичка | Уміння вести діалог |
| Професійно-функціональна навичка | Робота з документами |
| Професійно-технічна навичка | Робота з обладнанням |
| Цифрова навичка | Робота з базовими офісними програмами |

Бачимо, що значна частка компетентностей та навичок синхронізуються з ключовими компетентностями. Відповідно до Рамкової програми ЄС щодо оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя ними є: грамотність; мовна компетентність; математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії; цифрова компетентність; особиста, соціальна та навчальна компетентність; громадянська компетентність; підприємницька компетентність; компетентність культурної обізнаності та самовираження (Рамкова програма ЄС щодо оновлених ключових компетентностей, 2018). Зауважимо, що освітній процес ЗПО нині будується на компетентнісній основі, а професійна підготовка здобувачів освіти розпочинається саме із формування ключових компетентностей. Зокрема, предметами, результатом вивчення яких є формування ключових компетентностей, у ЗПО зазвичай є предмети «Основи трудового законодавства», «Інформаційні технології», «Основи галузевої економіки та підприємництва», «Основи екології та енергоменеджменту», «Основи професійної етики» та ін.

Болючою нині є проблема відтоку кадрів за кордон, нестача кваліфікованих робітників, плинність персоналу, відсутність програм підготовки для малого бізнесу, про-



це неодноразово наголошують роботодавці та представники бізнесу. Перераховане особливо загострюється в умовах сьогодення – повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну.

2. Методологія та методи.

Задля досягнення мети дослідження нами використано методи теоретичного аналізу, проведено опитування, бесіди, спостереження, збір та обробку статистичних даних, узагальнено результати досліджень стосовно проблеми розвитку закладів професійної освіти. Методика дослідження базується на наукових положеннях компетентнісного, діяльнісного, системного, середовищного, інформаційного підходів.

3. Результати та дискусії.

Основні напрями розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на державному рівні відображені у Стратегії її розвитку. Відповідно до документа такими напрями визначено:

- побудову ефективної системи управління та фінансування;
- покращення змісту та якості професійної освіти;
- розвиток державно-приватного партнерства;
- популяризацію сфери (Професійна освіта. Міністерство освіти і науки України, 2020).

Безумовно, пріоритетними напрямами роботи ЗПО є реалізація сучасних підходів до організації освітнього процесу, співпраця із соціальними партнерами, використання науково-технічних досягнень, урахування змін у технологіях виробництва та надання послуг, застосування інноваційних освітніх технологій, інтерактивних методів навчання. У цьому сенсі основним напрямом роботи педагогічних колективів ЗПО стає постійний рух уперед, використання інновацій у всіх сферах освітньої діяльності, моніторинг потреб ринку праці, упровадження сучасних навчальних, виробничих та виховних технологій. Реалізація такої мети забезпечується через розвиток професійної компетентності педагогічних працівників, підвищення рівня їхньої професійної компетентності.

Ефективним інструментом менеджменту в галузі освіти є стратегічний план. У перекладі з давньогрецької стратегія є загальним, недеталізованим планом досягнення важливої мети. Для окреслення стратегії освітнього закладу передусім доцільно визначити його сильні і слабкі сторони, а також розпізнати можливості та зовнішні загрози, тобто здійснити SWOT-аналіз. Як приклад розглянемо SWOT-аналіз діяльності ДПТНЗ «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг» (таблиця 2).

Таблиця 2

SWOT-аналіз діяльності ДПТНЗ «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг»

| Сильні сторони | Слабкі сторони |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Високий рейтинг закладу у системі освіти. 2. Потужний педагогічний колектив. 3. Зручне розташування. 4. Широкий спектр напрямів підготовки. 5. Міцні зв'язки із соціальними партнерами. 6. Функціонування Регіонального багатопрофільного навчально-практичного центру сфери послуг. 7. Заклад визначено як базовий для проведення стажування та проведення перепідготовки викладачів та майстрів виробничого навчання. 8. Розпочато підготовку за рівнем фахового молодшого бакалавра за спеціальністю «Харчові технології». 9. Впроваджено елементи дуальної освіти. 10. Досвід міжнародного партнерства. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Недостатнє фінансування на оновлення обладнання майстерень та кабінетів. 2. Недостатня відповідність професійної підготовки потребам регіонального ринку праці. 3. Відсутність ліцензійного програмного забезпечення освітнього процесу. 4. Училище не має потужних стратегічних партнерів з розвитку наукоємних та прикладних професій. 5. Безперешкодна доступність навчальних приміщень для маломобільних груп не забезпечена. 6. Невисокі показники виробничої діяльності. 7. Відсутність якісної термоізоляції приміщень, протікання даху, низький температурний режим. 8. Відсутність гуртожитку. |
| Можливості | Загрози |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Участь закладу у програмі EU4Skills. 2. Розширення кола соціальних партнерів. 3. Оновлення банку професій. 4. Ліцензування нових професій. 5. Співпраця з міжнародними партнерами, обмін досвідом у підготовці кваліфікованих кадрів. 6. Співпраця з Агенцією регіонального розвитку Вінницької області. 7. Підготовка фахівців для індустрії гостинності як провідного сектору розвитку Вінниці та Вінницької області. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Поширений у суспільстві стереотип про низьку престижність робітничих професій стримує абітурієнтів від вступу до закладу. 2. Спад регіональної економіки призводить до скорочення кадрових потреб роботодавців. 3. Дистанційна форма роботи, введена через карантинні обмеження, суттєво ускладнює здобуття більшості практичних навичок. 4. Демографічний спад та міграція абітурієнтів за кордон. |



Більшість позицій наведеного SWOT-аналізу стосується всієї системи професійної освіти в Україні. Якщо сильні сторони та можливості є індивідуальними для кожного закладу, слабкі сторони та загрози практично ототожнюють проблеми всієї системи вітчизняної професійної освіти. Ми вже говорили про непрестижність професійної освіти в українському суспільстві та, як наслідок, дефіцит робітничих кадрів на вітчизняному ринку праці. Значною проблемою є також відтік молоді за кордон. Особливо ця проблема загострюється у нинішній час – період повномасштабного вторгнення російських окупантів до нашої держави. Так, станом на 24.12.2022 р., за кордоном перебувало 516 243 здобувачі освіти й майже 11 тисяч педагогічних працівників. При цьому якщо останній показник має тенденцію до зниження, то кількість здобувачів освіти, що виїждять за кордон, зростає (Overview of the current state of education and science in Ukraine in terms of Russian aggression, 2022).

Болючим питанням для ЗПО є проблема фінансування, яке знову-таки загострюється у період війни. Якість професійної підготовки залежить від багатьох чинників. Важливу роль у цьому процесі відіграє наявність сучасного матеріально-технічного забезпечення. Обладнання, інструмент, за допомогою яких здобувачі освіти мають відпрацьовувати трудові навички, повинні бути новітніми, такими, що оснащують сучасні підприємства й заклади, де буде відбуватися майбутня професійна діяльність здобувачів освіти. Альтернативним варіантом вирішення проблеми фінансування стосовно оновлення матеріально-технічної бази для ЗПО є участь у грантових програмах, пошук донорів, співпраця з роботодавцями. У цьому сенсі можливості ЗПО розширює програма «EU4Skills: кращі навички для сучасної України» – програма міжнародного партнерства Німеччини, Фінляндії, Польщі та Естонії для підтримки реформ професійної освіти в Україні. Пілотними у впровадженні такої програми стали 7 областей України: Вінницька, Львівська, Запорізька, Миколаївська, Полтавська, Рівненська та Чернівецька. Принагідно зазначимо, що реалізація такої програми в Україні охоплює 3 компоненти: «Підвищення ефективності реформи професійно-технічної освіти», «Покращення якості, привабливості професії та збільшення її відповідності потребам ринку праці», «Модернізація інфраструктури та обладнання» (EU4SKILLS. Міністерство освіти і науки України, 2023).

Визначення стратегічних цілей ЗПО розглянемо на прикладі Державного профе-

сійного-навчального закладу «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг». Відповідно до прийнятої внутрішньої стратегії розвитку на 2021–2026 рр. закладом визначено такі стратегічні цілі, як:

1. Підготовка кваліфікованих кадрів відповідно до потреб регіонального ринку праці.

2. Оновлення моделі професійного навчання.

3. Удосконалення системи забезпечення якості професійного навчання.

4. Цифрова трансформація закладу.

5. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників.

6. Модернізація інфраструктури та обладнання.

7. Активізація виробничої діяльності.

8. Формування кар'єрної та підприємницької компетентності учасників освітнього процесу.

9. «Перезавантаження» профорієнтаційної роботи.

10. Формування активної громадянської позиції.

Перераховані цілі узгоджуються із загальною стратегічною метою – створення нового типу закладу професійної освіти з орієнтацією на європейські стандарти.

Нами було наголошено на проблемі фінансування ЗПО щодо оновлення матеріально-технічної бази. Участь у програмі «EU4Skills: кращі навички для сучасної України» дозволяє окремим ЗПО модернізувати матеріально-технічне забезпечення окремих закладів та професій. Зокрема, у межах цієї програми у ДПТНЗ «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг», окрім виконання ремонтно-будівельних робіт, передбачено створення міжрегіонального освітнього комплексу індустрії гостинності, що об'єднуватиме тренувальний готельно-туристичний простір та інтерактивний хаб-простір для підготовки кухарів, кондитерів, майстрів ресторанного обслуговування (рис. 1) (Ковальчук, Масліч, Ткаченко, Шевчук & Щипська, 2022: 334).

Як відомо, важливу роль у професійному зростанні особистості відіграє кар'єра. Однак питання формування кар'єрної компетентності, побудови індивідуальної траєкторії кар'єрного розвитку, формування навичок кар'єрної орієнтації донедавна у закладах освіти розглядалися опосередковано. Якщо говорити про ЗПО, проблема формування та розвитку кар'єрної компетентності майбутніх випускників цих закладів є нагальною і потребує реалізації низки заходів для її розв'язання. Розв'язок такої проблеми носить державний характер. На сьогодні Міністерством освіти і науки України



Рис. 1. Структура міжрегіонального навчального комплексу індустрії гостинності

ініційовано і впроваджено низку заходів для ЗПО з питань кар'єрного консультування та розвитку кар'єри, серед яких:

- листи МОН у регіони з методичними рекомендаціями щодо створення центрів кар'єри;

- старт Школи кар'єрного консультанта – офіційної програми підвищення кваліфікації від Інституту модернізації змісту освіти;

- конференція для сфери професійної освіти «Кар'єрне консультування в дії»;

- впровадження тренінгових програм «Організація, просування та методичний розвиток Центрів кар'єри» – для педагогічних працівників, «Формування персонального профайлу фахівця» – для здобувачів освіти ЗПО (у межах програми «EU4Skills: кращі навички для сучасної України») та ін.

Важливо, щоб ЗПО долучалися до реалізації подібних заходів, адже кар'єрна компетентність здобувачів освіти – це шлях у їхню успішну професійну діяльність, з іншого боку, гарантія економічного зростання держави.

Ми вже зауважували, що нинішнє суспільство ставить оновлені вимоги щодо організації освітнього процесу. Однією з таких вимог є необхідність цифровізації. Вплив цифрових технологій на всі галузі людської діяльності безперечний. Професійна освіта не є винятком, адже інноваційні методи навчання у ЗПО передбачають всебічне використання цифрових технологій не лише під час теоретичного навчання, а й у разі відпрацювання практичних навичок майбутньої професійної діяльності. Крім того, питання цифровізації набуває особливої актуальності у нинішній час: під час організації освітнього процесу за дис-

танційною та змішаною формами, коли взаємодія учасників освітнього процесу відбувається опосередковано у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та цифрових технологій.

Розвиток цифрової компетентності є динамічним процесом, що потребує системної роботи. У цьому аспекті важливу роль відіграють усі види освіти: формальна, неформальна, інформальна. Практичний досвід роботи з вебресурсами, програмним забезпеченням, цифровими пристроями дають можливість якісно використовувати їх під час проведення навчальних занять. У ДПТНЗ «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг» у контексті цифрової трансформації освітнього закладу реалізуються такі завдання, як:

- систематичне поповнення й оновлення бази цифрової техніки;

- створення STEM-лабораторії цифрового розвитку;

- робота Школи цифровізації освітнього процесу;

- розробка електронної контент-бібліотеки навчальних та методичних матеріалів, силабусів навчальних дисциплін;

- участь в обласній грантовій Програмі розвитку інформаційних, телекомунікаційних та інноваційних технологій у закладах освіти.

Висновки. Нинішні тенденції сучасного суспільства породжують нову парадигму освіти. Цифрові технології дають поштовх до інноваційних форм організації освітнього процесу. Заклади освіти, в яких відбувається підготовка майбутніх кваліфікованих робітників, насамперед повинні звертати увагу на потреби ринку праці, на відповідність професійної підготовки потребам



роботодавців. Удосконалення та підвищення ефективності освітнього процесу необхідно розпочинати з розробки стратегії закладу освіти. Описаний нами досвід ДПТНЗ «Вінницького вищого професійного училища сфери послуг» щодо організації освітнього процесу може бути використаний вітчизняними ЗПО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ключові компетентності для навчання протягом життя. Рамкова програма ЄС щодо оновлених ключових компетентностей. 2018. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>.

2. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року. 12 червня 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#n8>.

3. Професійна освіта. Міністерство освіти і науки України. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/profesiyno-tekhnichna-osvita>.

4. Ринок праці України: сьогодення і тенденції майбутнього. Європейська Бізнес Асоціація. 2022. URL: <https://eba.com.ua/rynok-pratsi-ukrayiny-sogodennya-i-tendentsiyi-majbutnogo/>.

5. Ситуація на ринку праці та діяльність Державної служби зайнятості у січні–березні 2023 року. Державний центр зайнятості. 2023. URL: <https://www.dcz.gov.ua/analytics/67>.

6. EU4SKILLS. Міністерство освіти і науки України. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/eu4skills>.

7. Kovalchuk V., Maslich S., Tkachenko N., Shevchuk S., & Shchypska T. Vocational Education in the Context of Modern Problems and Challenges. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. No. 11 (8). URL: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n8p329>.

8. Overview of the current state of education and science in Ukraine in terms of Russian aggression (as of December 2022). URL: <https://drive.google.com/file/d/1wLmm2ongB9HNRlrQHqSdVrBsHECTNruV/view>.

REFERENCES

1. Ključovi kompetentnosti dlia navchannia protiahom zhyttia. Ramkova prohrama YeS shchodo

onovlenykh ključovykh kompetentnosti. (2018) [Key competences for lifelong learning. The EU framework for renewed key competences]. Retrieved from: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>.

2. Kontsepsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity "Suchasna profesiina (profesiino-tekhnichna) osvita" na period do 2027 roku. (2019) [The concept of implementation of state policy in the field of professional (professional and technical) education "Modern professional (professional and technical) education" for the period until 2027. June 12, 2019]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#n8>.

3. Profesiina osvita. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020). [Professional education. Ministry of Education and Science of Ukraine]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/profesiyno-tekhnichna-osvita>.

4. Rynok pratsi Ukrainy: sohodennia i tendentsii maibutnoho. Yevropeiska Biznes Asotsiatsiia. (2022) [Labor market of Ukraine: present and future trends. European Business Association]. Retrieved from: <https://eba.com.ua/rynok-pratsi-ukrayiny-sogodennya-i-tendentsiyi-majbutnogo/>.

5. Sytuatsiia na rynku pratsi ta diialnist Derzhavnoi sluzhby zainiatosti u sichni–berezni 2023 roku. Derzhavnyi tsentr zainiatosti. (2023) [The situation on the labor market and the activities of the State Employment Service in January–March 2023. State Employment Center]. Retrieved from: <https://www.dcz.gov.ua/analytics/67>.

6. EU4SKILLS. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2023) [EU4SKILLS. Ministry of Education and Science of Ukraine]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/eu4skills>.

7. Kovalchuk, V., Maslich, S., Tkachenko, N., Shevchuk, S., & Shchypska, T. (2022). Vocational Education in the Context of Modern Problems and Challenges. *Journal of Curriculum and Teaching*. 11 (8). Retrieved from: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n8p329> [in English].

8. Overview of the current state of education and science in Ukraine in terms of Russian aggression (as of December 2022). Retrieved from: <https://drive.google.com/file/d/1wLmm2ongB9HNRlrQHqSdVrBsHECTNruV/view>.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2023.

The article was received 26 April 2023.



УДК [378.016:811.161.2'276.6]:656.61-051
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-10>

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Нагрибельна Інна Анатоліївна,
докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри соціально-
гуманітарних дисциплін та інноваційної педагогіки
Херсонська державна морська академія
innanagribelna@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6393-3754

Анотація. У статті представлено проблему, що є актуальною у системі професійної підготовки здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх фахівців морської галузі. Наукова розвідка присвячена аналізу засобів навчання професійної лексики у підготовці майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови. Актуальність проблеми зумовлена тим, що якісне оволодіння професійною лексикою сприяє підвищенню рівня комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх фахівців морської галузі. Оскільки площина професійної лексики моряків не є сталою, а постійно збагачується й оновлюється, то потребують окремої уваги засоби навчання майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови.

Мета дослідження полягає в тому, щоб проаналізувати засоби навчання професійної лексики у підготовці майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови. Зазначену мету було реалізовано через сукупність методів аналізу, синтезу та узагальнення. У статті висвітлено **результати** теоретичного аналізу порушеної проблеми, які спрямували подальший напрям розроблення проблеми у практичній площині. Визначено, що опрацювання фахової лексики потребує включення різних форм, методів і прийомів навчання на заняттях з української мови. Доцільними видаються такі форми роботи, що передбачають пропорційне використання самостійної та аудиторної (комбінованої) освітньої діяльності. Відзначено, що важливим є і врахування міжпредметних зв'язків та інтеграції освітніх компонент, адже специфіка професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі має ґрунтуватися на інтегративних підходах задля формування успішного та конкурентного спеціаліста. З цією метою розроблено та репрезентовано комплекс вправ і завдань щодо опрацювання професійної лексики. У результаті впровадження представлених видів роботи на заняттях з української мови було сформовано **висновок** про методичну доцільність подібної діяльності та її поліфункціональність.

Ключові слова: фахівці морської галузі, професійна лексика, комунікативна компетентність, спеціальна термінологія, інтегрований підхід до навчання.

MEANS OF TEACHING PROFESSIONAL VOCABULARY IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE MARITIME INDUSTRY IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES

Nahrybelna Inna Anatoliivna,
Doctor of Pedagogical Science, Professor,
Professor
at the Department of Social Sciences and Humanities and Innovative Pedagogy
Kherson State Maritime Academy
innanagribelna@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6393-3754

Abstract. The article presents a problem that is relevant in the system of professional training of students of higher education future specialists in the maritime industry. Scientific research is devoted to the analysis of the means of teaching professional vocabulary in the training of future specialists in the maritime industry in Ukrainian language classes. The relevance of the problem is determined by the fact that the quality mastery of professional vocabulary contributes to the increase of the level of communicative competence of students of higher education future specialists in the maritime industry. Since the level of professional vocabulary of seafarers is not constant, but is constantly enriched and updated, the means of training future specialists in the maritime industry in Ukrainian language classes require special attention.



The purpose of the study is to analyze the means of teaching professional vocabulary in the training of future specialists in the maritime industry in Ukrainian language classes. The specified goal was realized by a set of methods of analysis, synthesis and generalization. The article highlights the results of the theoretical analysis of the raised problem, which directed the further development of the problem in the practical plane. It was determined that the development of professional vocabulary requires the inclusion of various forms, methods, and methods of teaching in Ukrainian language classes. Such forms of work, which involve the proportional use of independent and classroom (combined) educational activities, appear to be appropriate. It was noted that it is also important to consider interdisciplinary ties and the integration of educational components, because the specifics of the professional training of future specialists in the maritime industry should be based on integrative approaches in order to form a successful and competitive specialist. For this purpose, a set of exercises and tasks for developing professional vocabulary has been developed and presented. As a result of the implementation of the presented types of work in Ukrainian language classes, **a conclusion** was formed about the methodological expediency of such activity and its multifunctionality.

Key words: *marine industry specialists, professional vocabulary, communicative competence, special terminology, integrated approach to education.*

Вступ. Важливим індикатором фахової компетентності сучасного випускника вишу є рівень його оволодіння комунікативними компетентностями (soft skills), які «дозволяють випускникам ЗВО бути успішними на своєму робочому місці» (Глосарій НАЗЯВО, 2019: 4). Як відомо, інколи вживається «синонімічний термін *transferable skills* (навички, що їх можна переносити). Йдеться про навички, що вважаються цінними на будь-якому робочому місці, незалежно від професійної сфери (Глосарій НАЗЯВО, 2019: 4). Своєю чергою якісне оволодіння професійною лексикою сприяє підвищенню рівня комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх фахівців морської галузі. Оскільки площина професійної лексики моряків не є сталою, а постійно збагачується й оновлюється, то потребують окремої уваги засоби навчання майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови. Саме цей аспект є індикатором **новизни дослідження**. Усвідомлення зазначених чинників підтверджує **актуальність** порушеної проблеми дослідження, яка полягає в потребі аналізу й впровадження засобів навчання професійної лексики у підготовці майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови. Усе зазначене вплинуло на **мету дослідження** – проаналізувати засоби навчання професійної лексики у підготовці майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови. Логіка порушеної проблеми зумовила **постановку завдань**:

– дослідити засоби навчання фахової лексики майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови;

– репрезентувати ефективні освітні практики застосування засобів навчання фахової лексики в процесі професійної підготовки моряків.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що в науковій пло-

щині сформовано авторитетне підґрунтя щодо вивчення проблеми комунікативної компетентності загалом та засобів навчання професійної лексики зокрема. У науковому доробку О. Колмикової (2021), К. Климової (2011), І. Нагрибельної (2022), Н. Сіранчук (2015), Л. Турлак (2021) та ін. представлено нароби щодо форм, методів і прийомів опрацювання професійної лексики. Для нашого дослідження практично значущими є праці, в яких акцентовано увагу на опануванні фахової комунікації в процесі підготовки майбутніх спеціалістів морської галузі. Це наукові розвідки О. Колмикової (2021), Т. Константинової (2019), І. Нагрибельної (2022), Л. Турлак (2021).

Студіювання джерельної бази дозволило виокремити низку важливих чинників, які потребують належного оцінювання та обов'язкового урахування, такі як: активне збагачення прошарку фахової морської лексики, специфіка організації освітнього процесу у сучасних умовах, збільшення ролі самостійної роботи у підготовці здобувачів ВО та ін.

2. Методологія та методи.

Методологічну основу наукового дослідження здійснено з урахуванням основних положень філософського вчення про мову як засіб спілкування, збереження й передавання інформації; Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти; Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти з урахуванням Манільських поправок 2010 р.; державно-нормативних документів: Закону України «Про вищу освіту», «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті». У процесі наукового пошуку реалізовано сукупність методів аналізу, синтезу та узагальнення.

3. Результати та дискусії.

Комунікативна компетентність сучасного випускника закладу вищої освіти є не тільки ключовим індикатором освітньої особистості, а і складною категорією. Одним із її компонентів є професійна комунікація,



що передбачає вільне володіння фаховою лексикою. Специфіка професійної діяльності майбутніх фахівців морської галузі зумовлює методично грамотну, ефективну роботу щодо опанування активної професійної лексики моряків на заняттях з української мови.

У науковій площині знаходимо міркування, що підтверджують загальну ідею нашої наукової розвідки – «...володіти мовленнєвими знаннями, уміннями та навичками з метою подальшого використання у професійній сфері, орієнтуватися в рідній та іншомовній культурі, розуміти та адекватно використовувати міжкультурну лексику, мати уяву про мовленнєвий етикет тощо» (Колмикова; Турлак, 2021: 243).

Погоджуємося з такою думкою, адже володіння професійною лексикою – це показник професійної компетентності, яка реалізується не тільки засобом спеціальних фахових знань, а і засобом комунікативного складника.

Дотримуємося ідеї про те, що сучасна професійна лексика фахівців морської галузі – це складна площина мовознавства, яка об'єднує спеціальну термінологію, іншомовні лексеми та спектр активної лексики. З урахуванням такого різноманіття в етимології професійної лексики моряків та специфіки її застосування актуалізується роль засобів її навчання у підготовці майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови.

У процесі підготовки майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови доцільно приділяти увагу роботі над професійною лексикою системно, а не епізодично (у межах певних тем). Вибір ефективних, методично доцільних засобів навчання дозволить опрацювати фахову лексику у межах всього курсу української мови та сприятиме виробленню стійкої комунікативної компетентності.

Аналіз наукової джерельної бази та власний досвід викладацької діяльності дозволяють стверджувати, що опрацювання фахової лексики потребує включення різних форм, методів і прийомів навчання на заняттях з української мови. Доцільними видаються такі форми роботи, що передбачають пропорційне використання самостійної та аудиторної (комбінованої) освітньої діяльності. Важливим є і врахування міжпредметних зв'язків та інтеграції освітніх компонент, адже специфіка професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі має ґрунтуватися на інтегративних підходах задля формування успішного та конкурентного спеціаліста. З огляду на зазначене вважаємо, що ефективними

будуть види навчальної діяльності, що передбачають урахування міжпредметної інтеграції української та англійської мов, української мови та історії, психології, морської астрономії тощо.

Проілюструємо конкретні приклади вправ і завдань, що були розроблені на зазначених засадах, та рекомендуємо для впровадження у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови.

1. Укладіть словник морської термінології.

2. Користуючись спеціальними фаховими джерелами, доберіть і перекладіть на українську мову (якщо це потрібно) терміни, пов'язані з навігацією, метеорологією, комунікаціями на борту судна, безпекою, ремонтом та обслуговуванням судна, та інші терміни, які можуть виникнути в процесі роботи на морі.

3. Укладіть текст фахового спрямування, використовуючи опорну професійну лексику, що подана нижче. Обґрунтуйте стильову приналежність створеного тексту, його характерні ознаки та структурні компоненти.

Опорна лексика

1. Азимут – кут стосовно півночі, що вимірюється в градусах і використовується для навігації суден.

2. Танк – ємність на судні, де зберігається паливо, вода.

3. Рейс – маршрут судна від одного порту до іншого.

4. Вітрило – дерев'яна або текстильна конструкція, яка використовується для передачі сили вітру та прискорення руху судна.

5. Чартер – угода між власником судна та орендарем на передачу судна в оренду на певний період.

6. Борт – бічна частина судна.

4. Доберіть приклад інструкції або технічних документів для обслуговування суден і визначте у вибраному тексті морські терміни. Поясніть їх лексичне значення. Прокоментуйте: чи доводилося вам працювати з відповідними засобами/приладдям під час плавальної практики.

Під час виконання цього завдання курсантам можна запропонувати готові тексти інструкцій, зокрема з експлуатації судна.

Інструкція з експлуатації двигуна

1. Перш ніж запустити двигун, переконайтеся, що на борту досить палива. Перевірте рівень палива в баку та наявність у запасних паливних баках.

2. Перевірте рівень охолоджуючої рідини у системі охолодження двигуна.

3. Переконайтеся, що мастило в двигуні належного рівня та в хорошому стані.

4. Запустіть двигун та відслідкуйте показники на панелі приладів, щоб переко-нати в правильній роботі двигуна.

5. Після закінчення роботи з двигуном вимкніть його та переконайтеся в прав-ильному зберіганні та захисті двигуна від пошкоджень.

Прогнозовано в репрезентованому тек-сті курсанти можуть виділити такі терміни:

- паливо
- бак
- охолоджуюча рідина
- мастило
- панель приладів
- технічне обслуговування
- фільтри
- свічки запалювання
- деталі
- зберігання
- охорона

5. Опишіть поданий ілюстративний матеріал (рис. 1, 2, 3), користуючись професійною лексикою. Визначте тип судна. Поясніть професійні обов'язки капітана, старшого та другого поміч-ників капітана на судах такого типу. Наведіть приклади комунікативної ситуа-ції між капітаном та його помічником (помічниками) на містку.

Репрезентовані у дослідженні завдання спрямовані на формування комунікативної компетентності у здобувачів освіти. Важли-вим чинником у роботі є застосування про-фесійно орієнтованого підходу, що вияв-ляється у виборі дидактичного матеріалу (текстів, ілюстративного матеріалу). Акцен-товано увагу на контекстуальному вивченні професійної лексики, а не на окремих лек-семах.

У межах порушеної проблеми розгля-немо ще один її аспект: в умовах дис-танційного навчання актуалізується роль електронних засобів та їх ефективності для опрацювання професійної лексики. Нам імпонує теза про те, що «... сучасне цифрове освітнє середовище має широ-кий арсенал інструментів, що сприятимуть успішному опануванню навчального мате-ріалу здобувачами вищої освіти. Водночас процес вивчення української мови майбут-німи фахівцями морської галузі з викорис-танням цифрових інструментів має відпо-відати специфіці предмета. Вона полягає в комплексному забезпеченні можливостей комунікації учасників освітнього процесу, ефективній роботі з навчальним матері-алом (зокрема, текстами), організації різних форм контролю з боку викладача та само-контролю здобувача освіти» (Нагрибельна,

2021: 153). Спираючись на це твердження, зазначимо, що впровадження представле-них завдань відбувається на освітній плат-формі LMS MOODLE KMSA (Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment) у вебсистемі Херсонської державної мор-ської академії. Вибір такої платформи ціл-ком виправданий, адже «...привабливість виявляється не тільки в інтуїтивно зрозум-ілій системі (навіть не для спеціалістів) інструментів для впровадження комп'ютер-ного навчання та в докладних інструкціях щодо їх застосування, а й у пристосовано-сті до сучасних освітніх потреб. Так, можли-вості інформаційного середовища MOODLE дозволяють ефективно організувати взаємодію викладача і студента в умовах



Рис. 1. Візуалізація судна



Рис. 2. Візуалізація судна



Рис. 3. Візуалізація судна



дистанційного навчання за допомогою форуму, чату, розвиненої системи коментування й оцінювання теоретичних та практичних завдань, а інструменти автоматичної перевірки суттєво економлять час викладача та звільняють від рутинної роботи. Відкритість його форми дає можливість додати нові модулі й блоки, а також постійно удосконалювати навчальний матеріал» (Нагрибельна та ін., 2020).

З огляду на зазначене опрацювання професійної лексики можна здійснювати і в умовах дистанційного навчання, користуючись описаним ресурсом.

Висновки. У результаті аналізу порушеної проблеми можемо констатувати, що оволодіння професійною комунікацією неможливе без знань фахової лексики та вміння доцільно застосовувати її у різних комунікативних ситуаціях. Види діяльності, що було репрезентовано в дослідженні, спрямовані на формування загальнопрофесійної компетентності, важливим складником якої є комунікативна компетентність. Пропоновані завдання відзначаються тим, що сприяють активізації пізнавальної, дослідницької та творчої діяльності здобувачів вищої освіти. Водночас навчальний матеріал, на основі якого відбувається опрацювання професійної лексики, має фахову спрямованість та інтегративну основу.

Порушена в дослідженні проблема є актуальною та перспективною, потребує подальшого аналізу в контексті фахової підготовки сучасного здобувача освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глосарій НАЗЯВО. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/01/Глосарій.pdf>
2. Колмикова О., Турлак Л. Комунікативна компетентність як необхідна вимога реалізації професійної діяльності фахівців морської галузі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. № 30. 2021. С. 243.
3. Константинова Т., Турлак Л. Формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі у

процесі професійної підготовки. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету* : матеріали V Всеукр. науково-практич. конф. 2019. 31, с. 144–149.

4. Нагрибельна І. Навчання української мови майбутніх фахівців морської галузі засобами цифровізації. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. № 94. 2021. С. 151–157.

5. Нагрибельна І., Сугейко Л., Мельничук Ю. Упровадження дистанційного курсу з методики навчання української мови на основі системи MOODLE. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 77(3), с. 162–174. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.2759>.

REFERENCES

1. Hlosarii NAZYaVO. Retrieved from: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/01/Глосарій.pdf>
2. Kolmykova, O., Turlak, L. (2021). Komunikativna kompetentnist yak neobkhdna vymoha realizatsii profesiinoi diialnosti fakhivtsiv morskoi haluzi [Communicative competence as a necessary requirement for the implementation of the professional activity of specialists in the maritime industry]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. № 30. P. 243 [in Ukrainian]
3. Konstantynova, T., Turlak, L. (2019). Formuvannia movlennievoi kultury maibutnikh fakhivtsiv morskoi haluzi u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of speech culture of future specialists in the maritime industry in the process of professional training]. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu* : materialy V Vseukr. naukovopraktych. konf. 31. P. 144–149 [in Ukrainian].
4. Nahrybelna, I. (2021). Navchannia ukrainskoi movy maibutnikh fakhivtsiv morskoi haluzi zasobamy tsyfrovizatsii [Teaching the Ukrainian language to future specialists in the maritime industry by means of digitalization]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohichni nauky"*. № 94. P. 151–157 [in Ukrainian].
5. Nahrybelna, I., Suheiko, L., Melnychuk, Yu. (2020). Uprovadzhennia dystantsiinoho kursu z metodyky navchannia ukrainskoi movy na osnovi systemy MOODLE [Implementation of a distance learning method of the Ukrainian language based on the MOODLE system]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 77(3). P. 162–174. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.2759> [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 25.04.2023.
The article was received 25 April 2023.*



УДК 001.5:159.955:378.015.311
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-11>

ОГЛЯД СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ТЕОРІЇ ТА ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Петренко Вікторія Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківській національній економічній університет імені Семена Кузнеця
viktoriiia.petrenko@hneu.net
orcid.org//0000-0001-7209-5107

Мета. Стаття висвітлює сучасні наукові теорії та підходи до визначення сутності й змісту понять «критичність», «критичне мислення» (далі-КМ) в різних наукових площинах з метою подальшої розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій для формування КМ у здобувачів вищої освіти.

Результати. З'ясовано, що КМ є затребуваною компетентністю на сучасному ринку праці через низку чинників, як-то: зростаючу роль КМ як невіддільної складової управління в ситуаціях невизначеності; зростання обсягу і швидкості доступу до інформації та комунікації; одна з навичок адаптації робітників до інновацій; тощо.

Для досягнення поставленої мети у статті застосовані загальнонаукові і спеціальні методи дослідження: методи порівняння, аналізу, узагальнення та інтерпретації психолого-педагогічної літератури; ряд позицій системного підходу.

В статті схарактеризовано підходи до інтерпретації основних понять КМ, як-то: «критика», «критичність», «критерій». Надано короткий огляд основних наукових теорій, що впливають на формування КМ, а саме: аналітична філософія та логіка, гіпотетично-дедуктивний науковий метод, прагматизм, психоаналіз, критична теорія франкфуртської школи, феміністична традиція.

Розглянуто підходи до формування КМ в психолого-педагогічних джерелах, як-то: філософський; соціологічний; психологічний, що охоплює когнітивні навички та диспозиції до КМ; педагогічний, підґрунтям якого може бути будь-який із згаданих вище підходів. Зазначено, що оцінювання КМ залежить від його концептуалізації. Тести критичного мислення відрізняються за своїми цілями, форматами та контекстами, проте спостерігається тенденція в об'єднанні двох форматів тестів (тестів з множинним вибором та тестів відкритого типу) в один тест.

Висновки. Відтак здобуття КМ студентами закладів вищої освіти є однією з вимог їх майбутнього працевлаштування. Сучасні підходи до формування КМ надають широкі можливості викладачам щодо впровадження педагогічних технологій в освітній процес закладу вищої освіти. Разом з тим існують певні утруднення з вибором чи розробкою педагогічних технологій з формування КМ.

Ключові слова: критичне мислення, формування критичного мислення, студенти закладів вищої освіти, підходи до формування критичного мислення, оцінювання критичного мислення.

REVIEW OF THE CURRENT SCIENTIFIC THEORIES AND APPROACHES TO STUDENTS' CRITICAL THINKING FORMATION AT INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Petrenko Viktoriia Oleksandrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
Foreign Philology and Translation
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
viktoriiia.petrenko@hneu.net
orcid.org//0000-0001-7209-5107

The purpose of the article is to highlight current scientific theories and approaches to determining the essence and content of the concepts of “criticality”, “critical thinking” (hereinafter – CT) in various scientific perspectives for the purpose of further development and implementation of innovative pedagogical technologies for the formation of CT among students of higher education.

Results. It has been found that CT is a demanded competence in the modern labor market due to a number of factors, such as: the growing role of CT as an integral part of management in situations of uncertainty;



increase in the volume and speed of access to information and communication; one of the skills to adapt workers to innovation; etc.

To achieve its goal, the article applies general scientific and special research methods, such as methods of comparison, analysis, generalization and interpretation of psychological and pedagogical literature; a number of positions of a systematic approach.

The article describes approaches to interpretation of basic concepts of CT, such as: "criticism", "criticality", "criterion". A brief overview of the main scientific theories influencing the formation of CT is provided, namely: analytical philosophy and logics, the hypothetical-deductive scientific method, pragmatism, psychoanalysis, critical theory of the Frankfurt School, feminist tradition.

Approaches to the formation of CT in psychological and pedagogical sources are examined, such as: philosophical; sociological; psychological, encompassing cognitive skills and dispositions to CT; pedagogical, the basis of which can be any of the approaches mentioned above. It is noted that the evaluation of the CT depends on its conceptualization. Critical thinking tests differ in their goals, formats and contexts, but there is a tendency to combine two test formats (multiple choice tests and open-ended tests) into one test.

Conclusions. Thus, the acquisition of CT by students of higher education institutions is one of the requirements for their future employment. Modern approaches to the formation of CT provide ample opportunities for teachers to implement pedagogical technologies in the educational process of a higher education institution. At the same time, there are certain difficulties with the selection or development of pedagogical technologies for the formation of CT.

Key words: *critical thinking, formation of critical thinking, students of higher education institutions, approaches to critical thinking formation, critical thinking assessment.*

Вступ.

Наразі соціально-економічні орієнтири суспільства і динамічність прогресивних змін призводять до трансформації способу життя сучасного людства, що впливає на вимоги, які необхідні сучасній людині для працевлаштування та проживання. Критичне мислення (далі – КМ) як трансверсальна компетентність майбутніх фахівців 21 сторіччя є одним із інструментів формування і розвитку людського і соціального капіталу, а також є однією з важливих компетентностей на світовому ринку праці (Борова, 2020). Дослідженню КМ присвячено праці М. Ліпман, П. Фасьоне, Д. Халперн, В. Індраєсієне, Д. Перкінс та інші науковців. Серед українських учених вивченню цього питання приділяють значну увагу С. Терно, О. Тягло, Н. Козаченко та інші.

Разом із тим аналіз та вивчення наявної ситуації свідчить, що формуванню КМ у здобувачів вищої освіти України приділяється недостатня увага.

Мета статті полягає в огляді сучасних наукових підходів до визначення сутності й змісту понять «критичність», «критичне мислення» з метою подальшої розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій для формування КМ у здобувачів вищої освіти.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Значний попит в різних сферах, галузях і прошарках суспільного життя на популярний маркетинговий «бренд» «критичне мислення» призвів до широкої дискусії в академічній спільноті щодо формування КМ у здобувачів вищої освіти, що обумовлено певними чинниками, серед яких:

– Зростає роль КМ як *невіддільної складової управління* в ситуаціях швидкої

та *непередбачуваної мінливості, невизначеності, складності та неоднозначності*, які неможливо спланувати. Прикладами таких ситуацій можуть слугувати екстремальні явища природи катастрофічного характеру та обставини різного характеру (війна, пандемія, масова міграція тощо), що уможливають соціальну дезорганізацію. Вирішення управлінських ситуацій потребує багатомірних, аргументованих рішень, що спираються на КМ. Відтак, формування КМ у здобувачів вищої освіти має забезпечити громадян необхідними навичками для прийняття обґрунтованих рішень у мінливих умовах сучасності.

– *Зростання обсягу і швидкості доступу до інформації та комунікації.* Легкий доступ до багатопольної інформації призвів до переосмислення взаємодії як з традиційними, так і з новими формами засобів масової інформації та розуміння їх ролі та функції в демократичних суспільствах. О. Тягло стверджує, що КМ є зброєю у інформаційній складовій гібридної війни для опору фейкам засобів масової інформації, соціальних мереж тощо (Тягло, 2017). Наразі у сучасному демократичному суспільстві від громадян очікується здійснення КМ як неодмінної умови буття громадянина, вміння висловлювати незалежну та обґрунтовану думку щодо голосування, зважувати якість аргументів, представлених у ЗМІ або в інших джерелах влади. КМ також розглядається як суттєве підґрунтя для функціонування сучасних демократій (Вінсент-Ланкрін та ін., 2019: 53).

– *Затребуваність КМ як однієї з навичок адаптації робітників до інновацій.* Інновації стали однією з рушійних сил економічного зростання в країнах OECD. Вінсент-Ланкрін



визначає три категорії компетентностей для інновацій, що є взаємопов'язаними: 1) технічні навички (ноу-вот і ноу-хау); 2) креативність та навички КМ (КМ, уява, креативність); 3) поведінкові та соціальні навички (наполегливість, сумлінність, самооцінка, спілкування, співпраця). Таким чином, набуття КМ поряд з іншими компетентностями є важливою умовою адаптації робітників до інновацій (Вінсент-Ланкрін та ін., 2019: 46). Наразі КМ належить до десяти топ-компетентностей, що є зажаданими на світовому ринку праці кожного року.

Разом з тим, дослідження наукових джерел з проблеми формування КМ у здобувачів вищої освіти дає підстави стверджувати, що серед основних завдань, з якими стикається сучасна освітня практика є такі, як-то: визначення поняття «КМ», вимірювання КМ, теоретичне обґрунтування розвитку КМ (Ларссон, 2017).

2. Методологія та методи

Для досягнення поставленої мети у статті застосовані загальнонаукові і спеціальні методи дослідження: методи порівняння, аналізу, узагальнення та інтерпретації психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження з метою вироблення наукових підходів до визначення сутності й змісту основних понять; ряд позицій системного підходу для систематизації та класифікації емпіричної інформації.

3. Результати та дискусії

Сучасні підходи до формування КМ у здобувачів закладів вищої освіти спираються на різні наукові теорії, проте кожен з підходів оперує такими поняттями, як-то: «критика», «критичність», «критерій» у відношенні до поняття КМ. В своїй роботі ми спираємося на таке визначення поняття «критерій» як «міра, підстава для розпізнавання вартості якоїсь думки» (Онацький, 1960: 768). Дефініції понять «критика» та «критичність» залежать від практик застосування згаданих понять. Критика передбачає судження, що спирається на критерії (Козаченко, 2017). Критичність є відправною точкою КМ, що полягає в мистецтві постановки питань та уможливорює усвідомлення та розуміння основ та критеріїв, на яких ґрунтується КМ (Нурмела, 2002).

Отже, розглянемо основні традиції теоретичного обґрунтування формування КМ, що виходять з різних трактувань понять «критичність», «критерій» в науковому дискурсі (Брукфілд, 2012).

Аналітична філософія та логіка: виявлення специфіки засобів природної (національної) мови. Традиція ґрунтується на загальнолюдському характері логіки, тобто результати умовиводів та самі міркування

не виходять з «нейтральної, істинної, аксіоматичної» точки зору, а залежать від соціального становища, статі, віку тощо людини. Таке мислення призводить до свідомого чи несвідомого порушення законів логіки, риторичних спотворень, лінгвістичних маніпуляцій, наприклад до софізмів і паралогізмів.

Г. Б'єста, Г. Штамс в своїй роботі обговорюють три концепції «критичності», а саме: критичний догматизм, трансцендентальна критика Карла-Отто Апеля і деконструкція Жака Дерріда (Б'єста і Штамс, 2001).

Критичний догматизм полягає в застосуванні критерію з метою оцінки конкретного стану речей, феномену тощо. Критичний догматизм опирається на істинність критерію, що є незмінним та не підлягає критиці.

Трансцендентальна критика К.-О. Апеля визнає, що всі знання є лінгвістично опосередковані. Науковець стверджує, що індивідуальний досвід стає знаннями, коли переходить на рівень мовної гри. Зв'язок між досвідом і мовою встановлюється через аргументацію, що має сенс тільки в рамках мовної гри, в рамках конкретного «товариства спілкування». Основна відмінність між критичним догматизмом та трансцендентальною критикою Апеля полягає в застосуванні критерію, істинність якого доводиться за допомогою трансцендентальної форми аргументації через позицію об'єктивуючої рефлексивності.

Деконструктивний стиль критики Ж. Дерріда забезпечує найбільш послідовну і саморефлексивну концепцію критики. Згаданий стиль ґрунтується не на істинності критерію (як у критичному догматизмі) або певною концепцією раціональності (як у трансцендентальній критиці), а скоріше пошуком справедливості та істини, оскільки виходить з положення, що критерії можуть не бути такими істинними та самодостатніми.

Гіпотетично-дедуктивний науковий метод. Традиція відноситься до емпіричного наукового методу перевірки гіпотези за допомогою спостереження і збору доказів, які треба пояснити за допомогою вже діючих у науці законів та теорій. Науковці розрізняють три підходи в роз'ясненні наукових феноменів та явищ, що виходять з відповідних наукових теорій та традицій: позитивістський підхід, інтерпретаційний підхід, діалектичний підхід. Різні підходи привертають увагу дослідника до різних аспектів явища і, відповідно, доповнюють один одного, проте потрібно уникати методологічної ампліфікації (Нурмела, 2002).

Прагматизм: прагнення до отримання необхідних результатів експериментів. Традиція спирається на американській



прагматизм, що використовує стратегії «постійних експериментів», «навчання на помилках» та «навмисного пошуку нової інформації та можливостей» для досягнення кращих соціальних форм. Послідовники ідей прагматизму і конструктивізму розглядають критичність як уміння досліджувати і реконструювати себе, міжособистісні відносини і навколишнє середовище заради удосконалення власного «Я», іншого та інших на трьох рівнях – особистісному, міжособистісному і соціальному.

Психоаналіз: прагнення до повноцінного життя. В основі традиції є психоаналіз З. Фрейда, тобто критичний аналіз нашого життєвого досвіду, який заважає людині реалізувати свої можливості та розкрити свою «справжню» особистість. Психоаналітика фокусується на особистісному рівні та визначає всі фактори в культурному і соціальному середовищі, дитячому віці і травматичних переживаннях інших періодів життя особистості, що впливають на мислення конкретного індивіда. Аналітична психологія і неформальна логіка тлумачить критичність як виявлення проблем і помилок, а також здатність особистості висувати обґрунтовані аргументи і формувати логічні обґрунтування з метою встановлення добрих взаємовідносин, суспільного добробуту та підтримки демократичних процесів (Індраесієне, 2021: 38).

Критична теорія франкфуртської школи: донесення правди до влади. Традиція, що є відверто політичною, оскільки прагне сприяти соціальній справедливості, викриває та бореться з ідеологічними маніпуляціями та несправедливістю влади. В критичній теорії та в критичній педагогіці поняття «критичність» трактується як здатність людини критично оцінювати припущення, що визначають і обмежують мислення та надають критерії для розуміння несправедливості і нерівності в міжособистісних відносинах в соціально-політичному контексті.

Прихильники *феміністичної традиції* роблять акцент на міжособистісному рівні та наголошують на значному впливові контексту на критичне мислення. За таких умов критичність є доволі сумнівною.

Відтак, критичність, на відміну від КМ, є способом буття людини, переосмислення і відтворення себе і своїх відносин з самим собою, навколишнім середовищем і світом. Критичність розглядається як здатність об'єктивно, неупереджено оцінювати відносини, почуття, повсякденну діяльність і весь попередній досвід людини заради пошуку добра, істини і справедливості як універсальних критеріїв. Незважаючи на

те, що КМ має різні визначення в науці, КМ є інструментом критичності, що спрямовано на досягнення мети через аргументацію, усну чи письмову комунікацію тощо. КМ також фокусується на рефлексивному оцінюванню власного когнітивного розвитку. Лише в такому розумінні КМ виступає своєрідним «мисленням вищого рівня» або «метамисленням» – мисленням про мислення. Тобто КМ є інтелектуальним усвідомленим контролем за виконанням та результатом власної інтелектуальної діяльності (Сігурдссон, 2015: 134; Джонсон і Хембі, 2015).

Слід відзначити, що формування КМ в психолого-педагогічних джерелах, що присвячені висвітленню згаданих педагогічних проблем, має декілька підходів. Розглянемо деякі з них більш детально.

За філософським підходом, прикладами визначення поняття КМ є «...цілеспрямоване, саморегульоване судження, результатом якого є інтерпретація, аналіз, оцінка та висновок, а також пояснення доказових, а також концептуальних, методологічних, критеріологічних або контекстуальних міркувань, на яких ґрунтується це судження» (Фасьоне, 1990: 2); вміле, відповідальне мислення, що сприяє правильному судженню, оскільки 1) спирається на критерії, 2) самокоригується і 3) є чутливе до контексту (Ліпман, 1988:39).

Зазначимо, що у філософській площині, дефініції поняття КМ є нормативними та спираються на певні критерії (наприклад, на філософські цінності Добро, Правда та інші) чи якості ідеального критичного мислителя.

Одним з недоліків такого підходу є недостатня увага до процесів мислення людини в реальному контексті.

За соціологічним підходом, вчені підкреслюють вплив соціокультурних факторів, таких як-то: суспільство, влада, статус тощо, на процес КМ. Мислення завжди відбувається в контексті, який має соціальні впливи та взаємодії, як прямі, так і непрямі, а на мислення людини впливають різні контексти (Уоллес та ін., 1993). Проте для формування навичок КМ все ж варто шукати особливості мислення, що повторюються в різних контекстах.

Формулювання поняття КМ в когнітивній психології є описовими, тобто складаються з детального опису поведінки людини, її навичок в процесі прийняття рішення. Для пояснення КМ також використовують такі поняття як метапізнання, що охоплює два основних виміри: метакогнітивний моніторинг – усвідомлення власних когнітивних функцій (за наявності метакогнітивних



знань) та метакогнітивна регуляція – застосування своїх когнітивних ресурсів для навчання або вирішення проблем тощо (Хакер 1998).

Критики такого підходу відзначають, що людський мозок не є аналогом комп'ютера, бо, коли людина думає, вона не усвідомлює процес мислення (значна частина якого несвідома). Тільки після прийняття рішення можна певною мірою реконструювати і проаналізувати процес мислення.

Більшість визначень КМ в психологічній площині спираються на характеристику двох вимірів, як-то: когнітивного, тобто когнітивних вмінь або навичок та диспозиційного, а саме схильності до КМ.

Диспозиція до КМ є певною готовністю індивідуума до застосування КМ відповідно до певних умов діяльності або ситуацій. Диспозиція до КМ має складну трьохкомпонентну структуру, а саме містить такі компоненти: схильність або мотивація до КМ; чутливість або уважність до ситуацій, в яких потрібно застосувати КМ; здатність до КМ (Перкінс та ін., 1993).

Наукова література описує кілька таксономій диспозицій до КМ. Таксономії, як правило, варіюються від широких характеристик, які емпірично виводяться, до конкретних теоретичних положень. Метою згаданих таксономій є дослідження поняття КМ та його операціоналізації з метою формування та оцінювання, зокрема у здобувачів вищої освіти (Сосу, 2013: 108). Наприклад, науковці виокремили сім диспозицій, що характеризують людину з ідеальним КМ, а саме: 1) диспозиція до широких поглядів та авантюризму; 2) диспозиція до стійкої інтелектуальної допитливості; 3) диспозиція до роз'яснення та пошуку розуміння; 4) диспозиція до планування і стратегії; 5) диспозиція до інтелектуальної уважності/обережності; 6. диспозиція до пошуку й оцінювання причин; 7) диспозиція до метакогнітивного мислення (Перкінс та ін., 1993: 6).

Приміром, *диспозиція до пошуку й оцінювання причин* має таку трьохкомпонентну структуру:

Ключові схильності: схильність до здорового скептицизму; схильність ставити під сумнів надані факти, схильність до перевірки припущень і упереджень; прагнення до отримання аргументів; бажання виявити підстави та джерела.

Ключові чутливості: пильність до доказових основ; уважність до поверхневого або надмірного узагальнення, настороженість до прогалин у знаннях.

Ключові здібності: здатність розрізняти причину і наслідок, вміння виявляти логічну

структуру; здатність міркувати індуктивно, вміння зважувати і оцінювати причини (Перкінс та ін., 1993: 8).

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що диспозиції особистості до КМ регулюють доцільну цілісну поведінку особистості в ситуаціях, коли потрібно застосовувати КМ.

Узагальнюючи роботи дослідників *в педагогічній перспективі* щодо проблеми формування КМ у студентів, науковцями розроблено педагогічну технологію формування КМ у студентів, що складається з чотирьох етапів: 1) стимулювання мотивації студентів до вирішення критичних ситуацій; 2) надання студентам «надлишкової» інформації щодо попереднього досвіду вирішення реальних ситуацій для конструювання їх власної системи знань щодо мови та світу; 3) спрямування здобувачів вищої освіти на обґрунтування своїх позицій у вирішенні критичних ситуацій; 4) розширення навичок КМ у здобувачів вищої освіти через трансфер контекстуального досвіду КМ за межі контексту. Кожен з зазначених етапів має свої методи навчання (Юань та ін., 2022).

Оскільки КМ має свої визначення за різними підходами, то оцінювання КМ залежить від його концептуалізації. Існує ряд популярних інструментів критичного мислення: WGCTA; EWCTET; CCTT; CCTST; NSTAES тощо.

Однак, незважаючи на збіг у деяких аспектах, тести критичного мислення відрізняються за своїми цілями, форматами та контекстами. Сучасна тенденція полягає в об'єднанні двох форматів відповідей (як тестів з множинним вибором, так і тестів критичного мислення відкритого типу) в один тест (Ку, 2009).

Проте існують певні утруднення щодо використання згаданих тестів при підготовці до КМ здобувачів вищої освіти, а саме: викладачі мають сумніви щодо доцільності вимірювання КМ в спеціальних дисциплінах за допомогою згаданих тестів КМ оскільки вони більш спрямовані на повсякденні ситуації; проведення таких тестів займає багато часу, проте не стосується вимірювання сформованих навичок КМ в рамках певної дисципліни безпосередньо; обмеженість в матеріальних ресурсах на придбання тестів; брак часу на засвоєння основної структури та теорії тестів для вибору відповідного тесту для дисципліни (Біссел і Лемонс, 2006).

Висновки

Критичне мислення є компетентністю 21 століття, що є затребуваною на світовому ринку праці, яку необхідно формувати протягом навчання.



Проте при формуванні КМ існують певні утруднення для впровадження педагогічних технологій з формування критичного мислення у студентів. По-перше, існує велика кількість визначень «критичного мислення», з одного боку, проте всі вони мають спільні характеристики, а саме: аналіз, умовивід, оцінка, індуктивне і дедуктивне мислення. Диспозиції до КМ є необхідною складовою компетентності з КМ, оскільки свідчать про стан готовності до застосування КМ в ситуаціях, які цього потребують.

Формування КМ у студентів може підвищити результати навчання з будь-якої академічної дисципліни. Проте другим утрудненням для викладачів є вибір завдань та тестів, що формують та вимірюють КМ. Значна кількість наукових джерел свідчить, що оцінювання КМ є предметно-незалежним оцінюванням, тобто дозволяють вимірювати КМ незалежно від контексту. Відносно просто оцінити знання студентів, однак багатьом викладачам не вистачає часу та ресурсів для проектування тестів чи завдань, що сприяють формуванню КМ у студентів та вимірюють КМ студентів за академічною дисципліною.

Таким чином, серед перспектив подальших досліджень у цьому напрямі – розробка педагогічних технологій з формування КМ на заняттях з іншомовної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

- Борова Т., Ведь Т. Теоретичні основи сутності поняття «трансверсальні компетентності» в постмодерністській освіті. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 21. Т. 3. 2020. С. 154–159. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.3-33>.
- Козаченко Н. Критичне мислення: граничні підходи та оптимальні шляхи. *Актуальні проблеми духовності*: зб. наук. праць / ред.: Я.В. Шрамко. Вип. 18. Кривий Ріг, 2017. С. 161–174. URL: <https://doi.org/10.31812/apd.v18i1.24>.
- Онацький Є. *Українська мала енциклопедія: кн. VI: Літери Ком – Ле*. 1960, Адміністрація УАПЦ. URL: <https://doi.org/10.31812/apd.v18i1.24>.
- Тягло О.В. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*. 2017. 2(16). С. 240–257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2017_2_16.
- Бієста Г. Я. Ж., і Штамс Г. Дж. J. M. Критичне мислення і питання критики: деякі уроки деконструкції [Critical Thinking and the Question of Critique: Some Lessons from Deconstruction]. *Studies in Philosophy and Education*. 2011. № 20(1). С. 57–74. URL: <https://doi.org/10.1023/a:1005290910306> [in English].
- Біссел А., Лемонс П. Новий метод оцінювання критичного мислення на уроках. [A New Method for Assessing Critical Thinking in the Classroom]. *BioScience*. 2006. № 56(1). С. 66. URL: [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)056%5B0066:ANMFAC%5D2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)056%5B0066:ANMFAC%5D2.0.CO;2) [in English].
- Брукфілд С. Викладання критичного мислення: інструменти та методи, які допомагають студентам поставити під сумнів свої припущення. [Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions]. 2012, Jossey-Bass. [in English].
- Вінсент-Ланкрін С., Гонсалес-Санчо К., Букаерт М. Виховання в студентів творчих здібностей та критичного мислення. [Fostering Students' Creativity and Critical Thinking]. In *Educational Research and Innovation*. OECD, 2019. URL: <https://doi.org/10.1787/62212c37-en> [in English].
- Джонсон Р., Хембі Б. Метарівневий підхід до проблеми визначення «критичного мислення». [A Meta-Level Approach to the Problem of Defining "Critical Thinking"]. *Argumentation*. 2015. № 29(4). С. 417–430. URL: <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9356-4> [in English].
- Індраєсієне В. Критичне мислення у вищій освіті та на ринку праці. [Critical thinking in higher education and labour market]. 2021, Peter Lang Publishing. URL: <https://doi.org/10.3726/b18636> [in English].
- Ку К. Оцінка ефективності критичного мислення студентів: Умови до вимірювань у форматі кількох відповідей. [Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format]. *Thinking Skills and Creativity*. 2009. 4(1). С. 70–76. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.02.001> [in English].
- Ларссон К. Розуміння та навчання критичному мисленню – новий підхід. [Understanding and teaching critical thinking – A new approach]. *International Journal of Educational Research*. 2017. № 84. С. 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.05.004> [in English].
- Ліпман М. Критичне мислення в різних дисциплінах. [Critical Thinking Across the Disciplines]. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*. 1988. № 1(1). С. 3–4. URL: <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews19881178> [in English].
- Мозлі Д., Ал Е. Рамки для мислення: посібник для викладання та навчання. [Frameworks for thinking: a handbook for teaching and learning]. 2005, Cambridge University Press. [in English].
- Нурмела Т. Мистецтво мислення та уміння висловлюватися: теоретико-концептуальне дослідження навичок критичного мислення, необхідних у сестринській справі. [Ajattelun taito ja lupa ilmaista: Teoreettis-käsitteellinen tutkimus hoitotyön edellyttämästä kriittisen ajattelun taidosta ja sen edellytyksistä]. 2002, Tampere University Press. [in Finnish].
- Перкінс Д., Джей Е., Тішман, С. Поза здібностями: диспозиційна теорія мислення. [Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking]. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1993. № 39(1). С. 1–21. URL: <http://www.jstor.org/stable/23087298> [in English].
- Сігурдссон Г. Трансформаційна критика: який внесок конфуціанство може зробити в сучасну освіту. [Transformative Critique: What Confucianism Can Contribute to Contemporary Education]. *Studies in Philosophy and Education*. 2015. № 36(2). С. 131–146. URL: <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9502-3> [in English].
- Сосу Е. Розробка та психометрична валідація шкали диспозиції критичного мислення. [The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale]. *Thinking Skills and Creativity*. 2013. № 9. С. 107–119. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002> [in English].



19. Уоллес Б., Адамс Х. Б., Малтбі Ф., Метфілд Дж. АМСК: активне мислення в соціальному контексті. [TASC: thinking actively in a social context]. А.В. Academic Publishers, 1993 [in English].

20. Фасьоне П.А. Критичне мислення: заява про експертний консенсус для цілей освітнього оцінювання та навчання. Результати досліджень та рекомендації. [Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations]. 1990, Newark, DE: American Philosophical Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315423) [in English].

21. Хакер Д. Визначення та емпіричні основи. [Definitions and Empirical Foundations]. *Routledge EBooks*, 15–38. 1998. URL: <https://doi.org/10.4324/9781410602350-8> [in English].

22. Халперн Д. Викладання критичного мислення: допомога студентам коледжу розвивати навички та схильності критичного мислителя. [Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker]. *New Directions for Teaching and Learning*. 1999 (80). P. 69–74. URL: <https://doi.org/10.1002/tl.8005> [in English].

23. Юань Р., Ляо В., Ван З. Як вчителі англійської мови як іноземної (EFL) сприймають критичне мислення та викладають його: систематичний огляд з 2010 по 2020 рік. [How do English-as-a-foreign-language (EFL) teachers perceive and engage with critical thinking: A systematic review from 2010 to 2020]. *Thinking Skills and Creativity*, 2022, 43, 101002. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101002> [in English].

REFERENCES

1. Borova, T. A., & Ved, T. M. (2020). Teoretychni osnovy sutnosti poniattia "transversalni kompetentnosti" v postmodernistskii osviti. [Theoretical basics of the concept of transversal competences in postmodern education]. *Innovate Pedagogy*, 3(21), 154–158. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.3-33> [in Ukrainian]

2. Kozachenko, N. (2017). Krytychne myslennia: hranychni pidkhody ta optimalni shliakhy. [Critical thinking: the limiting approaches and optimal ways] *Aktual'ni Problemi Duhovnosti*, 18, 165–178. <https://doi.org/10.31812/apd.v18i1.24> [in Ukrainian]

3. Onatskyi, Ye. (1960). *Ukrainska mala entsyklopediia: kn. VI : Lityy Kom – Le*. [Ukrainian Small Encyclopedia: book. VI : the letters COM – LE]. Administratura UAPT. <https://doi.org/10.31812/apd.v18i1.24> [in Ukrainian]

4. Tiaglo, O. (2017). Dosvid zasvoiennia krytychnoho myslennia v ukrainskii vyshchii shkoli [Experience of Mastering of Critical Thinking in the Ukrainian Higher Education] *Filosofii osvity*, 2(16), 240–257. http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2017_2_16 [in Ukrainian]

5. Biesta, G. J. J., & Stams, G. J. J. M. (2001). Critical Thinking and the Question of Critique: Some Lessons from Deconstruction. *Studies in Philosophy and Education*, 20(1), 57–74. <https://doi.org/10.1023/a:1005290910306>

6. Bissell, A. N., & Lemons, P. P. (2006). A New Method for Assessing Critical Thinking in the Classroom. *BioScience*, 56(1), 66. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)056%5B0066:ANMFAC%5D2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)056%5B0066:ANMFAC%5D2.0.CO;2)

7. Brookfield, S. (2012). Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions. Jossey-Bass.

8. Indraėsiene, V. (2021). Critical thinking in higher education and labour market. Peter Lang Publishing. <https://doi.org/10.3726/b18636>

9. Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. Newark, DE: American Philosophical Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315423).

10. Hacker, D. J. (1998). Definitions and Empirical Foundations. *Routledge EBooks*, 15–38. <https://doi.org/10.4324/9781410602350-8>

11. Halpern, D. F. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999(80), 69–74. <https://doi.org/10.1002/tl.8005>

12. Johnson, R. H., & Hamby, B. (2015). A Meta-Level Approach to the Problem of Defining "Critical Thinking." *Argumentation*, 29(4), 417–430. <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9356-4>

13. Ku, K. Y. L. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.02.001>

14. Larsson, K. (2017). Understanding and teaching critical thinking—A new approach. *International Journal of Educational Research*, 84, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.05.004>

15. Lipman, M. (1988). Critical Thinking Across the Disciplines. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 1(1), 3–4. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews19881178>

16. Moseley, D., & Al, E. (2005). *Frameworks for thinking: a handbook for teaching and learning*. Cambridge University Press.

17. Nurmela, T. (2002). *Ajattelun taito ja lupa ilmaista: Teoreettis-käsitteellinen tutkimus hoitotyön edellyttämästä kriittisen ajattelun taidosta ja sen edellytyksistä*. Tampere University Press.

18. Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1–21. <http://www.jstor.org/stable/23087298>

19. Sigurđsson, G. (2015). Transformative Critique: What Confucianism Can Contribute to Contemporary Education. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 131–146. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9502-3>

20. Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>

21. Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. In *Educational Research and Innovation*. OECD. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>

22. Wallace, B., Adams, H. B., Maltby, F., & Mathfield, J. (1993). *TASC: thinking actively in a social context*. A.B. Academic Publishers.

23. Yuan, R., Liao, W., Wang, Z., Kong, J., & Zhang, Y. (2022). How do English-as-a-foreign-language (EFL) teachers perceive and engage with critical thinking: A systematic review from 2010 to 2020. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101002. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101002>

Стаття надійшла до редакції 26.04.2023.
The article was received 26 April 2023.



УДК [378.016:81'243]:355-057.875
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-12>

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Шостак Оксана Григорівна,
доктор філологічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов і перекладу
Національний авіаційний університет
oshostak@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7532-4294

Глушаниця Наталія Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і перекладу
Національний авіаційний університет
nat4848@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8511-0844

Білоконь Галина Михайлівна,
старший викладач кафедри іноземних мов і перекладу
Національний авіаційний університет
halyna.bilokon@npp.nau.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9875-1843

Мета дослідження полягає у виокремленні наукових підходів та принципів організації процесу мовної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів та обґрунтуванні доцільності їх застосування. Оскільки стаття є оглядовою, для досягнення поставленої мети використано теоретичні **методи** дослідження: методи порівняльного аналізу та узагальнення положень керівних документів і теоретичних джерел з проблеми дослідження. **Результати.** Зовнішньополітичний курс Україна націлений на здобуття членства в НАТО, тому проблема забезпечення належного рівня оволодіння іноземною мовою військовослужбовцями наразі набуває особливого значення. Процес мовної підготовки сфокусований на розвитку комунікативної компетентності курсантів та ґрунтується на загально-дидактичних принципах науковості, системності, послідовності, безперервності, автономності навчання, зв'язку навчання з практикою та спеціальних принципах, які є взаємопов'язані та застосовуються комплексно при організації процесу мовної підготовки. Лінгводидактичні принципи комунікативності, які передбачають врахування комунікативних потреб та когнітивних здібностей курсантів у військово-професійній сфері, враховуються при доборі змісту, методів, форм та засобів навчання. **Висновки.** Виокремлено наукові підходи та принципи організації процесу мовної підготовки курсантів та обґрунтовано доцільність їх застосування. Теоретичний аналіз наукових досліджень та керівних документів Міністерства оборони України дозволив визначити, що організація процесу іншомовної підготовки курсантів базується на рекомендаціях, визначених мовним Стандартом НАТО СТАНАГ 6001, та здійснюється відповідно до програм підготовки військових фахівців за спеціальностями. З'ясовано, що найоптимальнішим методом вивчення іноземної мови курсантами є прискорений метод вивчення іноземних мов, сфокусований на досягненні конкретних практичних цілей. Пропонуються зразки діалогів (дрилл-технології) та змодельовані ситуації спілкування. Метод моделювання ситуацій військово-професійної діяльності та комунікативний метод визначаються як ключові засоби формування комунікативної компетентності, оскільки вони сприяють розвитку уміння спілкування іноземною мовою в нестандартних ситуаціях. Наголошується на доцільності співпраці викладачів кафедри іноземних мов з фахівцями навчально-наукових центрів мовної підготовки та фахових навчальних дисциплін.

Ключові слова: мовна підготовка курсантів, мовний стандарт НАТО СТАНАГ 6001, комунікативна компетентність, метод моделювання ситуацій, дрилл-технології.



PRINCIPLES OF ORGANIZING THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING OF CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Shostak Oksana Hryhorivna,
Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Professor at the Department of Foreign Languages and Translation

National Aviation University

oshostak@ukr.net

orcid.org/0000-0001-7532-4294

Glushanytsia Nataliia Viktorivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Translation

National Aviation University

nat4848@ukr.net

orcid.org/0000-0002-8511-0844

Bilokon Galina Mykhaylivna,
Senior Teacher at the Department of Foreign Languages and Translation

National Aviation University

halyna.bilokon@npp.nau.edu.ua

orcid.org/0000-0002-9875-1843

The aim of the study is to identify scientific approaches and principles of organizing the process of language training of cadets of higher military educational institutions and justify the feasibility of their application. Since the article is a review, the following theoretical research **methods** were used: methods of comparative analysis and generalization of the provisions of guiding documents and theoretical sources on the research problem. **Results.** Ukraine's foreign policy course is aimed at gaining membership in NATO, therefore the issue of ensuring the appropriate level of foreign language proficiency by military personnel is currently getting particular importance. The process of language training is focused on the development of the communicative competence and is based on the general didactic principles of scientificity, systematicity, consistency, continuity, autonomy of training, the connection of training with practice and special principles that are interconnected and introduced comprehensively in the language training process. The linguistic and didactic principles of communication, that take into account the cadets' communicative needs and cognitive abilities, are considered when choosing the content, methods, forms, and means of education. **Conclusions.** Scientific approaches and principles of organizing the process of cadets' language training are singled out and the expediency of their application is substantiated. Theoretical analysis of scientific research and guidance documents of the Ministry of Defense of Ukraine made it possible to determine that the organization of the process of cadet's foreign language training is based on the recommendations defined by the NATO Language Standard STANAG 6001. It is carried out in accordance with the educational programs of military specialists by specialty. It was found that the most optimal method of learning a foreign language is an intensive method focused on achieving specific practical goals. Samples of dialogues (drill technologies) and simulated communication situations are presented. The method of modeling situations of military-professional activity and the communicative method are defined as key means of forming communicative competence, as they contribute to the development of the ability to communicate in a foreign language in non-standard situations. Cooperation between Military English teachers and specialists of educational and scientific centers of language training, as well as teachers of specialized disciplines, is emphasized.

Key words: *language training of cadets, language standard NATO STANAG 6001, communicative competence, situation modeling method, drill technologies.*

Вступ. Професійна діяльність військово-службовця Збройних Сил України передбачає участь у міжнародних військових навчаннях, заходах міжнародного оборонного співробітництва, налагодженні міжнародних зв'язків у сфері оборони, ведення службової переписки з зарубіжними колегами, усне спілкування іноземною мовою при виконанні професійних завдань. Уміння спілкуватися іноземною мовою є ключо-

вим для успішного виконання службових обов'язків. Однак, загалом, рівень володіння іноземною мовою військовослужбовцями це стандартизований мовленнєвий рівень СМР-1 (рівень виживання). Рівень виживання передбачає розуміння простих висловлювань на повсякденні теми. Військовослужбовець може спілкуватися з носієм мови, якщо співрозмовник вдається до перефразувань, а темп мовлення



повільний. Цей показник не відповідає вимогам мовного стандарту НАТО СТАНАГ 6001, згідно з якими мінімально необхідний рівень володіння іноземною мовою має бути СМР-2 (функціональний). Досягнення означеного рівня передбачає здатність військовослужбовця здійснювати спілкування на різноманітну тематику, включаючи професійну, сприймати загальний зміст повідомлення, однак несприятливі умови значно обмежують здатність розуміння сказаного. Оскільки зовнішньополітичний курс Україна націлений на здобуття членства в НАТО з метою отримання гарантій безпеки зі сторони міжнародних організацій колективної безпеки щоб зберегти цілісність та суверенітет держави, проблема забезпечення належного рівня оволодіння іноземною мовою військовослужбовцями наразі набуває особливого значення. Варто зазначити, що популяризація англійської мови для військових дає позитивні результати. Зростає кількість військовослужбовців, які починають самостійно вивчати мову, послуговуючись глосаріями військових термінів, онлайн-словниками, які включають термінологію військової сфери з транскрипцією, граматичними вправами та прикладами ситуацій їх використання. Мета статті полягає у виокремленні наукових підходів та принципів організації процесу мовної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів та обґрунтуванні доцільності їх застосування.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми. Проблема організації мовної підготовки для військовослужбовців є предметом наукового дослідження низки вітчизняних науковців. Дослідники доходять висновку, що «оперативна сумісність національних військових контингентів у ході виконання завдань, які вимагають міжнародної участі, як і раніше, зводить перед військово-політичним керівництвом мовний бар'єр як основну перешкоду, що, так само, посилює необхідність пошуку нових шляхів організації та/або вдосконалення процесу навчання іноземних мов у Збройних Силах України» (Ворона, Ворона, Ворона, 2022). Науковці обґрунтовують необхідність співпраці Збройних Сил України з військовими відомствами інших країн в контексті організації процесу мовної підготовки. Ковальчук І. запропонувала та теоретично обґрунтувала модель формування професійно-комунікативної компетентності курсантів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у закладах вищої військової освіти. Науковець визначає комунікативну компетентність курсанта як складне інтегративне утворення, сукупність комунікативних знань, умінь

і навичок та професійно важливих якостей, яке забезпечує здійснення ефективного спілкування у військово-професійній сфері (Ковальчук, 2018). Лагодинський О. наголошує на доцільності створення Інституту іноземних мов Міністерства оборони України, який би забезпечив здійснення організації мовної підготовки за уніфікованими навчальними програмами та зосередження на досягненні результату навчання – СМР2. Вивчивши та порівнявши системи іншомовної підготовки у збройних силах США, Великої Британії та України, науковець пропонує «виокремити навчальну дисципліну «Іноземна мова» із загального переліку навчальних дисциплін ВВНЗ і включення її до системи курсової підготовки. Це забезпечить більш якісне оволодіння іноземною мовою без відволікання курсантів (слухачів) на вивчення інших предметів» (Лагодинський, 2019). Андріянова Н. проаналізувала сучасний стан та шляхи удосконалення системи іншомовної підготовки військовослужбовців. Науковець виокремлює причини недостатнього рівня володіння іноземною мовою військовослужбовцями (Андріянова, 2020). Основоположними для нашої наукової розвідки є результати дослідження Дж. Каулі. Науковець у предметно-мовному інтегрованому навчанні засобами української та англійської мови виділяє чотири компоненти: зміст (Content), спілкування (Communication), пізнання (Cognition) та культуру (Culture), так званий принцип 4-х «С» (Cowley, 2011).

2. Методологія та методи. Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: методи порівняльного аналізу та узагальнення положень керівних документів і теоретичних джерел з проблеми дослідження з метою виокремлення та обґрунтування доцільності використання принципів організації процесу мовної підготовки курсантів. Організація мовної підготовки курсантів здійснюється відповідно до керівних документів, затверджених Міністерством Оборони України: Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил (2009 рік), Основних засад мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України (2019 рік), затверджених Міністерством оборони України, Дорожньої карти вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України (на 2021–2025 роки) та Методичних рекомендацій з проведення мовного тестування у системі Міністерства оборони України. Основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України спрямовані на визначення стратегії розвитку



та удосконалення системи мовної підготовки особового складу, орієнтованих на досягнення ними професійного рівня володіння іноземними мовами відповідно до мовного стандарту NATO STANAG 6001. Реалізація Основних засад здійснюється в два етапи: 2019–2024 роки та 2025–2030 роки.

3. Результати та дискусія. Нагальність підвищення рівня якості мовної підготовки обумовлена такими чинниками:

1) невідповідність системи іншомовної підготовки в Україні євроатлантичним стандартам мовної освіти;

2) необхідність розвитку взаємосумісності з військовими структурами країн-членів і партнерів НАТО;

3) впровадження нових кваліфікаційних вимог щодо рівня володіння іноземними мовами особовим складом у системі Міністерства оборони України.

Система мовної підготовки особового складу включає мовну підготовку курсантів, яка є предметом нашого наукового дослідження. Мовна підготовка особового складу Збройних Сил визначається Концепцією мовної підготовки особового складу Збройних Сил як невід'ємний компонент загальної системи підготовки військово-службовців та працівників Збройних Сил, яка є комплексом взаємоузгоджених, планомірних та послідовних заходів навчального та тренувального характеру, сфокусованих на вивченні особовим складом іноземних мов у обсязі, необхідному для ефективного виконання посадових обов'язків, служби (роботи), а також навчання за кордоном (Концепція, 2009: 2). Комунікативна компетенція курсанта передбачає вміння здійснювати усне та письмове спілкування у військово-професійній сфері, чітко формулювати комунікативні наміри та ефективно взаємодіяти в команді, добирати відповідний стиль комунікативної поведінки, здійснювати міжкультурну комунікацію у сфері міжнародного військового співробітництва, приймати швидкі та правильні рішення в нестандартних ситуаціях, самостійно удосконалювати та оновлювати знання іноземної мови відповідно до вимог ситуації. Навчання курсантів іноземної мови здійснюється на основі системного підходу, комунікативного підходу, інтуїтивно-свідомого підходу, свідомого пізнавального підходу та прагматичного підходу. Інтуїтивно-свідомий підхід передбачає оволодіння іноземною мовою шляхом неусвідомленого, інтенсивного засвоєння мовних шаблонів, зразків, моделей, унікаючи, при цьому, пояснення граматичних правил. Означений підхід є ефективним для формування та розвитку навичок усного спілку-

вання. Значення лексичних одиниць та фраз тлумачиться іноземною мовою, при цьому викладач послуговується різноманітними прийомами, як наприклад, перифраз, підбір синонімів та антонімів, тлумачення, уникаючи використання рідної мови. Граматичні помилки коригуються у процесі говоріння, але після того як курсанти самостійно, без допомоги викладача, формулюють граматичне правило. Свідомо пізнавального підхід, на відміну від інтуїтивно-свідомого, навпаки, передбачає засвоєння правил використання іншомовних лексико-граматичних моделей, і тільки після цього курсанти будують усвідомлені висловлювання відповідно до правил. Комунікативний підхід ми розглядаємо як поєднання інтуїтивного та свідомого засвоєння правил застосування іншомовних конструкцій зі знаннями про іншомовну культуру при моделюванні процесу комунікації. Комунікативний підхід визначаємо ключовим при навчанні курсантів, оскільки іноземною мовою можна оволодіти, тільки спілкуючись нею. Прагматичний підхід у контексті навчання іноземної мови передбачає формування вміння ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування для реалізації комунікативної мети. Відповідно до означеного підходу курсанти опановують принципи організації та структури висловлювання. Одним із основоположних методологічних принципів нашого наукового дослідження ми визначаємо системний підхід. Ми розглядаємо іншомовну підготовку курсантів як підсистему, невід'ємну складову системи загальної підготовки військовослужбовців та працівників сфери Міністерства оборони України. Комплексне використання описаних вище підходів у процесі іншомовної підготовки курсантів підпорядковане досягненню головної мети: підготовка конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно здійснювати професійне спілкування засобами іноземної мови в стандартних та нестандартних ситуаціях.

Принципи мовної підготовки курсантів визначаються Концепцією мовної підготовки особового складу Збройних Сил. Організація процесу мовної підготовки курсантів, а саме розвиток їх комунікативної компетентності, ґрунтується на загально-дидактичних принципах науковості, системності, послідовності, безперервності, автономності навчання, зв'язку навчання з практикою та спеціальних принципів навчання (Тарнавська, 2013). Означені принципи навчання є взаємопов'язані та застосовуються комплексно. Ми погоджуємося з Лобко В. (Лобко, 2021), на думку якого,



підбір спеціальних принципів навчання іноземної мови здійснюється відповідно до:

1) особливостей спеціальної мовної підготовки курсантів;

2) вимог до рівня володіння іноземною мовою;

3) доцільності застосування спеціальних та андрагогічних принципів навчання.

До спеціальних принципів мовної підготовки курсантів Лобко В. відносить: принцип комунікативності, принцип автентичності, принцип проблемності, принцип ролей, принцип раціонального розподілу навчальної діяльності, принцип фахового спрямування, принцип міжпредметної міждисциплінарної взаємодії. Серед андрагогічних принципів науковець виокремлює такі принципи: пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, принцип опори на досвід того, хто навчається, індивідуалізація навчання, системність навчання, контекстність навчання, принцип актуалізації результатів навчання, принцип елективності навчання, принцип усвідомленості навчання (Лобко, 2021). Окрім загально-дидактичних та спеціальних принципів організації мовної підготовки курсантів, виокремлюють також методичні принципи (Tarnavska, Glushanytsia, 2019). При відборі змісту, методів, форм та засобів навчання ми керувалися лінгводидактичними принципами комунікативності, які передбачають врахування комунікативних потреб та когнітивних здібностей курсантів у військово-професійній сфері (Лямзіна, Савчин, 2021). Бхіндер Н. серед методичних принципів, орієнтованих на формування комунікативної компетентності курсантів, виокремлює «принцип комунікативної спрямованості навчання, принцип зв'язку мови і культури, принцип інтеграції видів мовленнєвої діяльності, принцип інтерактивної діяльності, принцип домінувальної ролі вправ, принцип автентичності, принцип новизни в навчанні, принцип використання професійних проблемних ситуацій, принцип свідомого вивчення мови, принцип подолання комунікативних бар'єрів, принцип створення позитивної міжособистісної комунікативної взаємодії, принцип інтенсивності, принцип поєднання індивідуальних та групових форм роботи, принцип врахування мовленнєвого досвіду курсантів, принцип комунікативної релевантності, принцип превентивності, що означає перехід від корекції помилок до їх профілактики, принцип компенсаторної стратегії» (Бхіндер, 2022). Науковець надає ґрунтовне пояснення як ефективно використовувати означені принципи у процесі мовної підготовки курсантів для досягнення результату

навчання іноземної мови – формування іношомовної комунікативної компетентності.

Ми визначаємо поняття принцип у контексті нашого дослідження як основоположне правило, якому підпорядковується організація процесу мовної підготовки курсантів.

Мовна підготовка курсантів охоплює вивчення курсу загальної мовної підготовки та курсу спеціальної мовної підготовки відповідно до майбутньої спеціалізації курсанта. Загальна мовна підготовка передбачає оволодіння курсантом іноземною мовою відповідно до вимог навчальної програми, орієнтоване на підвищення рівня володіння іноземною мовою, який би забезпечив досягнення певного стандартизованого мовленнєвого рівня (СМР). Спеціальна мовна підготовка курсантів – це вивчення іноземної мови за спеціальною навчальною програмою, спрямоване на засвоєння певного обсягу фахової лексики та термінології військово-професійного спрямування необхідного для ефективного виконання завдань професійної діяльності. Означені курси орієнтовані на розвиток та вдосконалення комунікативних навичок у військово-професійній сфері відповідно до мовного стандарту НАТО СТАНАГ 6001, а саме досягнення мінімально-необхідного рівня СМР-2+ (Основні засади мовної підготовки, 2019). Вивчення курсантами навчальної дисципліни «Іноземна мова (загальний, загальновійськовий та спеціальний курс)» передбачає наступні етапи оволодіння іноземною мовою. Перший етап – досягнення стандартизованого мовленнєвого рівня НАТО «СТАНАГ 6001» – СМР-1+. Другий етап – досягнення стандартизованого мовленнєвого рівня НАТО «СТАНАГ 6001» СМР-2+. Зміст матеріалу навчальної дисципліни «Іноземна мова (загальний, загальновійськовий та спеціальний курс)» сформований таким чином, щоб задовольняти професійні інтереси та потреби курсантів. Фахово-прикладна спрямованість навчального матеріалу сприяє систематизації і закріпленню знань з іноземної мови, вдосконаленню комунікативних навичок, розвитку професійно важливих якостей, підвищенню мотивації до здійснення мовленнєвої діяльності.

Провідним методом навчання курсантів іноземної мови є предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) як дієвий засіб встановлення міждисциплінарних зв'язків. Використання цього методу дає змогу курсантам одночасно вивчати фахові дисципліни та іноземну мову. При цьому значно розширюється словниковий запас курсантів, оскільки вони цілеспрямовано



опрацьовують великий обсяг фахового матеріалу з різних навчальних дисциплін.

В сучасних реаліях, в умовах війни, коли існує нагальна потреба в військовослужбовцях, які володіють іноземною мовою в обсязі, достатньому для здійснення ефективного спілкування з іноземними колегами, щоб успішно пройти курс військових тренувань закордоном, доцільно використовувати інтенсивні методи вивчення іноземних мов. Науковцями розроблено та удосконалено низку інтенсивних методів вивчення іноземної мови, такі як: метод навчання (використання неусвідомлених резервних можливостей), метод занурення (використанням сугестопедії та психічних процесів, які відбуваються на рівні підсвідомості), емоційно-смісловий метод (від формування простих навичок комунікації до професійного спілкування використовуючи рольові ігри), метод активізації резервних можливостей особистості і колективу (метод Китайгородської), сугестокібернетичний інтегральний метод (використання технічних засобів), метод гіпнопедії (ознайомлення з матеріалом перед сном та його відтворення після сну), експрес метод Давидової (сигнали-фрази в аудіо текстах, для підсвідомого сприйняття) та «методика 25-го кадру».

На нашу думку, найоптимальнішим методом вивчення іноземної мови курсантами є «армійський метод». Це прискорений метод вивчення іноземних мов сфокусований на досягненні конкретних практичних цілей, розроблений в США. В основу означеного методу покладені принципи бихевиоризму та лінгводидактичні принципи Л. Блумфілда, який розглядав мовленнєве спілкування як систему стимулів та реакцій співрозмовника на них. Курсанти вивчають мову впродовж 6-8 місяців, кількість годин на тиждень 25, плюс декілька годин на самопідготовку. В групах невелика кількість людей. Курс спрямований на розвиток мовленнєвих компетенцій, умінь спілкування та розуміння на слух іншомовного мовлення шляхом прослуховування коротких, простих діалогів, вивчення їх та застосування в найрізноманітніших змодельованих ситуаціях спілкування. Використовуються, переважно, вправи-дрилли, які є ефективним засобом засвоєння нових лексичних одиниць та правильної вимови. Дрилл-технології сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів. Пропонуємо приклад вправи-дрилл: (*Mellor-Clark Simon. Campaign 1: English for the Military. Student's Book. Macmillan, 2004. – 160 p. P. 158.*)

B: Hello John,

A: Good morning corpor

B: Oh dear, that truck doesn't look too good.

A No, I'm trying to repair it. The battery's flat to start with.

B: You have to charge it again – or buy a new one.

A: And the spare tyre is missing.

B: You have to get a new one then- you have to replace that, it's really important.

A: And another tyre- the right tyre is flat.

B: Well you have to change that, or you can put some air in it.

A: I know, There's no petrol- the petrol tank's empty.

B: After you charge the battery and change the tyre you have to fill it at the station

A: The aerial's damaged too.

B: You have to replace that.

A: Do I have to do it?

B: Of course. You don't have to do it now. Do it tomorrow.

A: Well, I suppose I'll replace it. But I have to see the lieutenant now.

Метод моделювання ситуацій військово-професійної діяльності та комунікативний метод визначаються нами як ключові засоби формування комунікативної компетентності курсантів. При моделюванні ситуацій мають бути створені такі умови, які б змушували учасників пережити емоції, стреси, типові для реальної професійної діяльності. Пропонуємо приклад такої нестандартної ситуації:

After a firefight, 2 Platoon enters an old building to clear it of enemy combatants. When Private Paul comes into one of the rooms, he notices an enemy soldier on the ground seriously wounded. The man moves slightly and Private Paul starts fire. Another wounded enemy soldier pretends to surrender and then opens fire. Private Paul is bleeding from an open wound.

Task: Decide what your immediate priorities are. Agree on a common plan for the situation.

Таким чином, застосування методу моделювання ситуацій сприяє розвитку уміння ефективного спілкування іноземною мовою в нестандартних, максимально наближених до реальних ситуаціях. Водночас підвищуються вимоги до викладачів іноземних мов, інструкторів з мовної підготовки та тих, хто проводить тестування. Викладачі іноземних мов та тестологи мають проходити підвищення кваліфікації, закордонні стажування, організовані відповідно до вимог мовного стандарту СТАНАГ 6001, один раз на 5 років. Тестологи повинні володіти методикою розроблення та проведення мовних тестів. Викладачі мають бездоганно оперувати військовою та військово-технічною



термінологією, використовувати комунікативну методику навчання та метод моделювання.

Висновки. У результаті проведеного дослідження визначено принципи організації процесу мовної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів та обґрунтовано доцільність їх застосування. Теоретичний аналіз наукових досліджень та керівних документів Міністерства оборони України дозволив визначити, що організація процесу іншомовної підготовки курсантів базується на рекомендаціях, визначених мовним Стандартом НАТО СТАНАГ 6001 та здійснюється відповідно до програм підготовки військових фахівців за спеціальностями. Процес мовної підготовки сфокусований на розвитку комунікативної компетентності курсанта. Досягнення позитивних результатів можливе за умови тісної співпраці викладачів кафедри іноземних мов з фахівцями навчально-наукових центрів мовної підготовки та фахових навчальних дисциплін. Важливе значення надається систематичному, цілеспрямованому самостійному вивченню курсантами іноземної мови під час самопідготовки, з використанням онлайн ресурсів. Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці та обґрунтуванні моделі формування комунікативної компетентності військовослужбовця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cowley S.J. Distributed Language. Ed. S.J. Cowley. University of Hertfordshire. UK : John Bendjamins Publishing Company, 2011. P. 45–49.
2. Tarnavska T., & Glushanytsia N. Key pedagogical principles of it integration in higher education. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 2019. № 3(2). P. 129–142.
3. Андріянова Н. Вільне володіння англійською мовою військовослужбовців Збройних Сил України Запорука сильної Європейської армії. *Військова освіта*. 2020. С. 18–24.
4. Бхіндер Н. Принципи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. *Педагогічний дискурс*. 2022. № 32. С. 56–65.
5. Ворона Т., Ворона А., Ворона М. Мовна підготовка військовослужбовців: закордонний досвід. *Військова освіта*. 2022. № 1(45). С. 40–51.
6. Ковальчук І. С. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2018.
7. Лагодинський О. Іншомовна підготовка у збройних силах Сполучених Штатів Америки та Великої Британії: досвід для України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної*

служби України. Серія: педагогічні науки. 2019. Вип. 3. С. 164–179.

8. Лобко В.О. Принципи навчання іноземної мови військових фахівців у процесі професійної підготовки. Всеукраїнська науково-методичної Інтернет-конференції «Методика та специфіка викладання іноземних мов у закладах вищої освіти». Харків : Національна академія Національної гвардії України, 2021. 373 с. С. 109.

9. Лямзіна Н.К., Савчин І.М. Основні принципи навчання англійської мови китайських студентів. Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації: матеріали Міжнародної науковопрактичної конференції (Дніпро, 12 березня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 28–30.

10. Основні засади мовної підготовки особового складу в системі Міністерства оборони України : вих. документ Міністерства оборони України № 1524/з/84 від 08.08.2019, 34 с.

11. Про затвердження Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України та плану реалізації Концепції мовної підготовки особового складу ЗСУ : Наказ Міністра оборони України від 01 червня 2009 р. № 267. Київ : МО України, 2009. 34 с.

12. Тарнавська Т.В. Використання соціальних мереж і блогів у навчанні. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки*. 2013. № 186(1). С. 136–141.

REFERENCES

1. Cowley, S.J. (2011). Distributed Language. Ed. S.J. Cowley. University of Hertfordshire. UK: John Bendjamins Publishing Company, pp. 45–49 [in English].
2. Tarnavska, T., & Glushanytsia N. Key pedagogical principles of it integration in higher education. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2019. 3(2), pp. 129–142 [in English].
3. Andriianova, N. (2020). Vilne volodinnia anhliiskoiu movoiu viiskovosluzhbovtiv Zbroinykh Syl Ukrainy Zaporuka sylnoi Yevropeiskoi armii [Fluency in the English language of servicemen of the Armed Forces of Ukraine is the key to a strong European army]. *Viiskova osvita*, 18–24 [in Ukrainian].
4. Bkhinder, N. (2022). Pryntsyipy formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv raketno-artyleriiskoho ozbroiennia [Principles of formation of foreign language communicative competence of future officers of missile and artillery weapons]. *Pedahohichniy diskurs*, 32, 56–65 [in Ukrainian].
5. Vorona, T., Vorona, A., Vorona, M. (2022). Movna pidhotovka viiskovosluzhbovtiv: zakordonnyi dosvid [Language training of military personnel: foreign experience]. *Viiskova osvita*. № 1(45), 40–51 [in Ukrainian].
6. Kovalchuk, I.S. (2018). Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional and communicative competence of future officers in the process of studying humanitarian disciplines in higher military educational institutions]. avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. 13.00.04. Zhytomyr [in Ukrainian].
7. Lahodynskyi, O. (2019). Inshomovna pidhotovka u zbroinykh sylakh Spoluchenykh Shtativ Ameryky ta Velykoi Brytanii: dosvid dlia Ukrainy [Foreign language training in



the armed forces of the United States of America and Great Britain: experience for Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky*. Vyp. 3, 164–179 [in Ukrainian].

8. Lobko, V.O. (2021). Pryntsypy navchannia inozemnoi movy viiskovykh fakhivtsiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Principles of foreign language training for military specialists in the process of professional training]. *Vseukrainska naukovo-metodychnoi Internet-konferentsii "Metodyka ta spetsyfika vykladannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity"*. Kharkiv: Natsionalna akademiia Natsionalnoi hvardii Ukrainy. 373 s. S. 109 [in Ukrainian].

9. Liamzina, N.K., Savchyn I.M. (2021). Osnovni pryntsypy navchannia anhliiskoi movy kytaiiskykh studentiv [Basic principles of teaching English to Chinese students]. *Transformatsiia osvity v konteksti protsesiv hlobalizatsii: materialy Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii (Dnipro, 12 bereznia 2021 r)*. Dnipro: Mizhnarodnyi humanitarnyi doslidnytskyi tsentr, 28–30 [in Ukrainian].

10. Osnovni zasady movnoi pidhotovky osobovoho skladu v systemi Ministerstva obrony Ukrainy [Basic

principles of language training of personnel in the system of the Ministry of Defense of Ukraine]: vykh. dokument Ministerstva obrony Ukrainy № 1524/z/84 vid 08.08.2019, 34 s. [in Ukrainian].

11. Pro zatverdzhennia Kontseptsii movnoi pidhotovky osobovoho skladu Zbroinykh Syl Ukrainy ta planu realizatsii Kontseptsii movnoi pidhotovky osobovoho skladu ZSU [On the approval of the Concept of language training of the personnel of the Armed Forces of Ukraine and the implementation plan of the Concept of language training of the personnel of the Armed Forces of Ukraine]: *Nakaz Ministra obrony Ukrainy vid 01 chervnia 2009 r. № 267*. Kyiv : MO Ukrainy, 2009. 34 s. [in Ukrainian].

12. Tarnavska, T.V. (2013). Vykorystannia sotsialnykh merezh i blohiv u navchanni [Using social networks and blogs in education]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Serii: Filolohichni nauky*. (186 (1)), 136–141 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.04.2023.

The article was received 25 April 2023.



СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

UDC 378.018.43:351.746.1-057.875
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-13>

**APPLICATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE
PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER PROTECTION SPECIALISTS:
THEORETICAL BASICS AND GENERALIZATION OF EXPERIENCE**

Islamova Oleksandra Olehivna,
PhD in Philosophy, Associate Professor,
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
*National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after
Bohdan Khmelnytskyi*
a.islamova90@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2102-7363

The article presents a review of scientific sources and publications aimed at determining the theoretical foundations of using distance learning technologies in the training of border guard specialists. It is found that these technologies have proven to be effective in the context of improving and enhancing the quality of professional training of border guards. The application of distance learning technologies in the professional training of border guard specialists is an important and necessary element in the modern world. The main theoretical foundations that justify the use of distance learning technologies in the professional training of border guard specialists in the European Union include such aspects as learning effectiveness, cost-effectiveness, wide access to training, modernity of technology, mobility and flexibility, interactivity and cooperation, and relevance of knowledge.

It is found that among a fairly wide range of studies carried out in previous years, the authors focus on the use of distance learning technologies for the purpose of training and retraining of officers and junior personal of border agencies of Ukraine and other countries, to improve their qualifications in the retraining system, to update the knowledge of border protection specialists on regulatory and legal aspects in the field of border protection, to improve their communication skills (including foreign language skills). The role of distance learning technologies in developing the leadership skills of border guard specialists, improving their tactical medicine skills, etc. is also important.

The use of distance learning technologies in the professional training of border guard specialists in the European Union is an important element of responding to the challenges of the modern world. Distance learning allows to ensure the quality of professional training of border guard specialists effectively and ensure that their knowledge and skills meet modern requirements and standards.

However, despite the attention of scholars to this problem, there are currently only a few publications that present the experience of using distance learning technologies in the professional training of border guard specialists in the European Union.

Key words: border guards, distance learning, professional training, European Union countries, theoretical foundations, technologies.

**ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ОХОРОНИ КОРДОНУ:
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ ДОСВІДУ**

Ісламова Олександра Олегівна,
кандидат філософських наук, доцент,
старший викладач кафедри іноземних мов
*Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького*
a.islamova90@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2102-7363

У статті представлено огляд наукових джерел та публікацій, метою якого є визначення теоретичних основ застосування технологій дистанційного навчання у підготовці фахівців з охорони кордону. З'ясовано, що ці технології довели свою ефективність у контексті вдосконалення та покращення якості про-



фесійної підготовки прикордонників. Застосування технологій дистанційного навчання в професійній підготовці фахівців з охорони кордону є важливим і необхідним елементом у сучасному світі. Основні теоретичні засади, що обґрунтовують застосування технологій дистанційного навчання в професійній підготовці фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу, включають такі аспекти, як: ефективність навчання, економічність, широкий доступ до навчання, сучасність технологій, мобільність та гнучкість, інтерактивність і співпраця, а також актуальність знань.

З'ясовано, що серед досить широкого спектра досліджень, виконаних у попередні роки, автори зосереджують свою увагу на застосуванні технологій дистанційного навчання з метою підготовки та перепідготовки офіцерських кадрів та молодшого персоналу прикордонних відомств України та інших країн, для підвищення рівня їхньої кваліфікації у системі перепідготовки, для осучаснення знань фахівців з охорони кордону щодо нормативно-правових аспектів у сфері охорони кордону, поліпшення їхньої комунікативної підготовки (зокрема, володіння іноземною мовою). Важливою є роль технологій дистанційного навчання для розвитку лідерських якостей фахівців охорони кордону, поліпшення їхніх навичок з тактичної медицини тощо.

Застосування технологій дистанційного навчання у професійній підготовці фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу є важливим елементом відповіді на виклики сучасного світу. Дистанційне навчання дозволяє ефективно забезпечувати якість професійної підготовки фахівців з охорони кордону та забезпечувати їхнім знанням та навичкам відповідність сучасним вимогам та стандартам.

Однак, незважаючи на увагу вчених до цієї проблеми, на сьогодні представлені лише поодинокі публікації, у яких наведено досвід застосування технологій дистанційного навчання у професійній підготовці фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу.

Ключові слова: фахівці з охорони кордону, дистанційне навчання, професійна підготовка, країни Європейського Союзу, теоретичні основи, технології.

Introduction. The use of distance learning technologies in the training of border guard specialists can be useful and effective. This is evidenced by the results of publications by scholars who have studied this important aspect of solving the problem of improving the quality of professional training of border guard specialists. For example, distance learning technologies can be used for training and retraining of officers and junior personal, to improve their qualifications, to update their knowledge of regulations and legislation in the field of border protection, to improve communication skills (foreign language proficiency), to develop leadership skills of border protection specialists, to improve tactical medicine skills, etc.

One of the main advantages of distance learning is the ability to access knowledge and information with an Internet connection. This is especially important for border guard specialists who may be located at different border areas and may not be physically able to participate in offline classes. Feedback from the organizers of the SBGS professional training shows that the use of distance learning opportunities has proven to be important and in demand at all levels of the system of professional training and advanced training of border guards. The importance of this form of education for the professional development of servicemen in the conditions of professional activity lies in the opportunity to improve their professional level directly at the place of service through the use of the departmental Intranet and telecommunication technologies (Didenko, Balendr, Ryzhykov, Novikova, Tuz, 2021).

Moreover, distance learning is more flexible and adaptive to the needs of border professionals, as they can study some of the training materials at a time and pace that suits them.

Analysis of recent research and publications. The use of distance learning technologies, as well as the technical, pedagogical, technological and organizational features of its implementation, have been the subject of research by a significant number of domestic and many foreign scholars. At the beginning of the twenty-first century, researchers of the problem of using distance learning technologies noted their wide possibilities for the educational process, in particular in conditions when the provision of educational services should be flexible and adaptive to the needs of students, when the educational materials can be mastered by students (cadets) at a convenient time.

Researchers V. Lapinsky and I. Regailo, study learning as a controlled, objectively determined process with a predetermined goal. They consider it through the prism of social motivation, genetically determined predisposition of the learner to cognitive activity, processes of memorization and forgetting, as well as other components of a complex dynamic system formed by the learner and the learning environment. In this process, the use of electronic learning tools is important (Lapinsky, Reheilo, 2012).

Professor L. Morska also emphasizes the important role of information technology in education, in particular for mastering foreign languages (Morska, 2007).



Improving the quality of the educational process through the use of electronic educational tools, in particular computer modeling of distance learning processes and Internet technologies, is discussed in the study by A. Mushak (Mushak, 2004). S. Sysoieva, A. Aleksyuk, P. Volovyk and others also emphasize the important aspects of technologization of education and professional activity in the context of continuity (Sysoieva, 2001). At the same time, the authors emphasize that distance learning limits the possibility of direct, synchronous communication between the instructor and cadets.

The purpose of the article is to summarize scientific works to determine the theoretical basis for the use of distance learning technologies in the professional training of border guard specialists in the European Union.

Summary of the main research material.

The use of distance learning technologies in the professional training of future specialists is the subject of many psychological studies.

According to L. Tkachuk (Tkachuk), the main psychological feature of distance learning is that, unlike the classical educational process, when there is a 'subject-subject' process takes place, under the condition of distance education, this 'subject-subject' is violated: the teacher cannot observe the student's reaction to the material presented, cannot respond to this reaction, cannot correct the presentation of information, clarify it, specify it, give examples, etc.

Generally, many scientists are trying to identify the psychological features of distance learning. In particular, M. Nazar (Nazar, 2013) considers such features to be the development of active visualization associated with working of two-dimensional and especially three-dimensional graphics; acceleration of obtaining the results of patterned transformations of the situation; activation of independent learning, formation of skills and abilities, development of independent thinking of students.

We share the opinion of L. Tkachuk, who states that during distance learning there is a "focus on technical means, on the virtual environment, constant concentration on the monitor screen, prolonged involvement in the virtual world" (Tkachuk). In view of this, there is an impact on the internal state of the students. Distance learning as a new psychological environment puts forward a number of specific requirements for students, including the ability to identify and filter important information from large amounts of information; the ability to properly

distribute the workload and quickly process the information received; to formulate messages or information requests briefly, accurately and competently. The active use of distance learning resources leads to an increase in the cognitive load on the perception of information, and the use of hypertext mode requires the ability to navigate a complex and often confusing system of links. Another psychological feature of distance learning is the influence of 'information noise'. This phenomenon occurs during prolonged work with electronic learning tools (Tkachuk).

Thus, it is obvious that there is an impact on the psyche of the student in the process of his/her interaction with global information networks, electronic learning tools and distance learning technologies.

The results of the analysis and synthesis of publications in scientific journals indexed in the Web of Science and Scopus databases allow us to conclude that distance education has undergone significant changes in recent years, especially with the widespread use of Internet technologies (Debeş, 2021; Lassoued, Alhendawi, and Bashitialshaaer, 2020; Altun, Akyıldız, Gülay, and Özdemir, 2021). Among the most modern trends in this area, scientists identify the following:

mobile learning, as the expanding capabilities of smartphones and tablets make their use for distance education more convenient – students can access course materials and participate in online classes from anywhere and at any time using their mobile devices;

gamification, which involves the use of game design elements in non-game contexts, including education; this trend is becoming increasingly popular in distance education, as it can make learning more engaging and interactive;

adaptive learning is the usage of data and analytics to adapt the learning experience to the individual needs of students. This trend is becoming increasingly common in distance education as it can help learners achieve better learning outcomes;

artificial intelligence, which is used in distance education to provide personalized learning experiences, analyze student performance data, and even automate certain aspects of learning;

social learning, which involves the usage of social media and other collaborative tools to facilitate learning and knowledge sharing among learners. This trend is becoming increasingly popular in distance education as it can help learners connect with others and create a sense of community;



microlearning, which involves breaking down complex concepts into small parts that learners can easily digest. This trend is becoming increasingly common in distance education as it can help learners learn more effectively.

These trends change the way of distance education, making it more accessible, personalized and attractive to learners around the world.

In general, foreign scholars are unanimous in saying that distance learning has become extremely popular in many countries in recent years, and today, foreign experience with its use is very diverse and multifaceted.

Some countries, such as Canada, have been successfully using distance learning as an additional means of education for decades, and “the Ontario Online Learning Portal” is one of the largest and most developed online learning platforms in the world.

In the United States, many universities use distance learning to deliver online courses and distance learning programs. For example, universities such as Western Governors University and the University of Phoenix offer online courses and distance learning programs that can help students complete their higher education without leaving their homes. Famous universities such as the University of California, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Harvard University, and others offer a variety of learning platforms such as Coursera, edX, Udacity, Khan Academy, and others

In Europe many countries also use distance learning as an additional means of education. In the UK the Open University is the leading distance learning university, providing a wide range of online courses and degree programs.

In Asian countries distance learning is also becoming increasingly popular and is used as a means of education in many higher education institutions. In Japan virtual universities such as Tokyo Tech Online Education offer online courses and distance learning programs.

In China, where the COVID-19 pandemic has led to the closure of schools and universities, various online platforms for distance learning have been created, such as Tencent Classroom, DingTalk, and others.

Since the study is devoted to solving the problem of using distance learning technologies in the professional training of border guard specialists, we consider it appropriate to consider how this important aspect of pedagogical theory and practice is presented in the publications of scholars.

Totally, the problem of informatization of the SBGS activities is addressed in the studies of O. Androshchuk (application of information technologies for intellectualization of

decision-making support in the activities of the State Border Guard Service of Ukraine) (Androshchuk, 2011), O. Blazhuk (application of information technologies in the training of future border guard officers) (Blazhuk, 2014), S. Psol (experience and prospects of development of distance learning in the system of professional training of border guards) (Psol, Tsviak, 2010) and others.

The usage of electronic educational resources in the training of future officers of border guard units was the subject of attention of O. Didenko, O. Masliy, S. Biliavets, O. Androshchuk, A. Balendr (Didenko, Androshchuk, Masliy, Balendr, Biliavets, 2020). Professor A. Balendr substantiated the peculiarities of creating a distance learning course for border guards according to the sectoral qualifications framework based on the Virtual Aula platform (Balendr, 2018), and O. Blazhuk described the experience of organizing distance learning for future border guard officers using information technology (Blazhuk, 2011).

Noteworthy are the studies of I. Bloschynskyi, in which the author presents the theoretical and practical foundations of professional training of specialists of the State Border Guard Service of Ukraine using distance learning technologies (Bloschynskyi, 2015). An important achievement of the author is the substantiation of the system of professional training of future border guard officers using distance learning technologies. According to the author, this system should provide targeted management of the cadets' learning process. The model of this system “combines the goal with the results of the study, and the structural components are interconnected and interact, which ensures its effectiveness, takes into account the main components of the process under study, reproduces, imitates, reflects the properties, features and characteristics of the process” (Bloschynskyi, 2016).

The usage of information and communication technologies in the foreign language training of border guard specialists of the European Union was the subject of a study by A. Balendra, O. Komarnytska, I. Bloschynskyi and O. Didenko (Didenko, Balendr, Komarnytska, Bloschynskyi, 2018). The authors paid special attention to the characterization of the content, structure and tasks of the distance learning course “Communicative English for the Professional Needs of Border Guards” based on the Virtual Aula web platform. This distance learning course is an example of an innovative, communicative educational tool for the development of professional foreign language competence of border guard personnel (Didenko, Balendr, Komarnytska, Bloschynskyi, 2018).



The modern capabilities of web-based training platforms that are widely used to train the staff of EU border guard agencies are presented by a group of NA BGSU lecturers (Balendr, Korolov, Adamchuk, Yakymchuk, Sinkevych, Bloschynskyi, 2019). The researchers cite the most common web-based platforms used for training border guard agencies, including the FRONTEX Virtual Aula web platform; CEPOL e-Net service; CGFTP web platform; EUBAM ILIAS training platform; UNHCR Connect & Learn web platform. The authors also conducted a comparative analysis of DL courses on educational web platforms with border-related topics in the EU and proved that the web platform with the largest number of courses focused on training border guard specialists is the Virtual Aula platform of the FRONTEX Agency (Balendr, Korolov, Adamchuk, Yakymchuk, Sinkevych, Bloschynskyi, 2019).

Researchers O. Lemeshko, O. Yankovets, V. Lemeshko and others have considered the peculiarities of the development of professional competencies during the advanced training of border guards through massive open online courses (MOOCs) (Lemeshko, Yankovets, Lemeshko, Yankovets, Basaraba, 2020).

The experience of organizing practical classes with future border guard officers in professional disciplines through the usage of interactive distance learning technologies is presented in the study by O. Samoilenko and O. Zabolotna (Samoilenko, Zabolotna, 2021). The researchers note that during a pandemic, it is advisable to use the technical capabilities of the Newline TruTouch interactive panel when conducting online training sessions using Google Meet.

In the same context, the practical experience of training future bachelors of state border security using distance learning technologies, which is presented in the publication of O. Lazorenko (Lazorenko, 2021), is worthy of attention. On the example of the discipline "Border Guard Service" and using the technical capabilities of the interactive panel Newline TruTouch, the methodology for conducting practical classes using distance learning technologies is substantiated.

The article of O. Fedorenko and A. Miroshnichenko (Fedorenko, Miroshnichenko, 2022) is devoted to the problem of developing the professional competence of border guard service specialists by introducing distance learning technologies into the educational process. The authors identify the main ways of implementing the provisions of the competence approach in the practice of professional training of these specialists,

and also substantiate the feasibility of using distance learning to form future border guard specialists' professional competence as a personal characteristic (Fedorenko, Miroshnichenko, 2022).

Thus, the use of distance learning technologies in the training of border guard specialists proves to be useful and effective. This is evidenced by the results of publications by domestic and foreign scholars who have studied the peculiarities of using distance learning technologies to improve and enhance the quality of professional training of border guard specialists.

Among the wide range of studies conducted in previous years, the authors focus on the use of distance learning technologies for the training and retraining of officers and junior personal of border agencies of Ukraine and other countries, to improve their qualifications in the retraining system, to update the knowledge of border guard specialists on regulatory and legal aspects in the field of border protection, to improve their communication skills (including foreign language skills). The role of distance learning technologies in developing the leadership skills of border guard specialists, improving their tactical medicine skills, etc. is also important.

The use of distance learning technologies in the professional training of border guard specialists is an important and necessary element in the modern world. The main theoretical foundations that justify the use of distance learning technologies in the professional training of border guard specialists in the European Union include the following aspects:

- training effectiveness (distance learning is an effective method that allows students to acquire knowledge and skills at a convenient time and place, allows them to learn at a pace that meets their needs and individual capabilities);

- cost-effectiveness (distance learning is a cost-effective method that reduces the cost of transportation, accommodation and other expenses associated with studying in regular educational institutions);

- wide access to education (distance learning allows for wide access to education, in particular for those who live or serve remotely from educational institutions and centers);

- state-of-the-art technologies (the use of distance learning technologies allows the use of modern technologies and learning tools, such as video conferencing, virtual classrooms, electronic textbooks and other interactive resources);

- mobility and flexibility (distance learning allows you to get an education and improve



your skills without having to leave your workplace, which allows you to maintain a balance between your studies and other aspects of life);

interactivity and cooperation (distance learning allows cadets and students to interact with instructors and other learning entities, collaborate on projects and discuss material in virtual classrooms, which helps enrich the learning process and improve the quality of education);

knowledge relevance (e-learning allows you to quickly update and supplement training material, which is especially important in the field of border protection, where knowledge of new technologies and strategies is very important for successful work).

Conclusions. The usage of distance learning technologies in the professional training of border guard specialists in the European Union is an important element of responding to the challenges of the modern world. Distance learning allows to ensure the quality of professional training of border guard specialists and ensure that their knowledge and skills meet modern requirements and standards.

However, despite the attention of scholars to this problem, there are currently only a few publications that present the experience of using distance learning technologies in the professional training of border guard specialists in the European Union. However, there is no comprehensive and systematic study of this important topic. In particular, the organizational and pedagogical foundations of joint professional training of border guard agencies in the pan-European dimension, the specifics of the using of distance learning technologies in the training of future border guard officers within the European Border Guard Partner Academies Network, the characteristics of educational web platforms of international organizations involved in the training of border guard specialists in the European Union, etc. remain insufficiently understood. These important aspects will be the prospects for further research.

BIBLIOGRAPHY

1. Діденко О., Балендр А., Рижиков В., Новикова Т., Туз О. Професійна мобільність майбутнього фахівця у структурі готовності до діяльності за фахом: сутнісно-понятійний аспект. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. № 24(1). С. 108–120. URL: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v24i1.633>.
2. Лапінський В.В., Регейло І.Ю. Навчання з використанням електронних засобів навчального призначення як керований процес. *Проблеми сучас-*

ного підручника : збірник наукових праць. Київ, 2012. Вип. 12. С. 481–486.

3. Морська Л.І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 243 с.

4. Мушак А.Я. Комп'ютерне моделювання процесів дистанційного навчання в Інтернет-технологіях : автореф. дис. ... канд. техн. наук : 01.05.02 «Математичне моделювання та обчислювальні методи». Київ, 2004. 20 с.

5. Сисоєва С.О. Технологізація освіти і професійної діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Педагогічні технології у неперервній освіті* : монографія. / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : Віпол, 2001. С. 27–45.

6. Ткачук Л.В. Психологічні особливості дистанційного навчання як перспективної освітньої технології. URL: http://www.zippo.net.ua/data/files/KafPsihol/NavchRobota/lvtkachuk_02.pdf.

7. Назар М.М. Характерні психологічні особливості дистанційної освіти через мережу Інтернет *Медіа-освіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспективи*, 2013. № 1(1), с. 264–274.

8. Debeş G. Distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic: advantages and disadvantages. *Int. J. Curr. Instr.* 2021. 13, 1109–1118.

9. Lassoued Z., Alhendawi M., and Bashitialshaaer R. An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Educ. Sci.* 2020. 10:232. DOI: 10.3390/educsci10090232.

10. Altun T., Akyıldız S., Gülay A., Özdemir C. Investigating education faculty students' views about asynchronous distance education practices during COVID-19. *Psycho Educ. Res. Rev.* 2021. 10, 34–45.

11. Андрощук О. Інформаційні технології інтелектуалізації підтримки прийняття рішень в діяльності Державної прикордонної служби України : монографія. Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикор. служби України ім. Богдана Хмельницького, 2011. 222 с.

12. Блажук О. Інформаційні технології у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Вип. 33, с. 26–29, 2014. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvucuped_2014_33_9.

13. Псьол С.В., Цвяк Л.В. Дистанційне навчання в системі професійної підготовки прикордонників: досвід і перспективи розвитку. *Збірник наукових праць. Серія «Педагогічні та психологічні науки»*. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2010. № 56. С. 101–104.

14. Діденко О., Андрощук О., Маслій М., Балендр А., Білявець, С. Використання електронних освітніх ресурсів у підготовці майбутніх офіцерів прикордонних підрозділів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020, № 80 (6), с. 39–57.

15. Балендр А. Створення дистанційного курсу навчання прикордонників за галузевою рамкою кваліфікацій на основі платформи Virtual Aula. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електрон. наук. фахов. вид. 2018. Т. 63, № 1. С. 68–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_63_1_9.

16. Блажук О.А. Організація дистанційної форми навчання майбутніх офіцерів-прикордонників



з використанням інформаційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка і соціальна робота»*. УжНУ, 2011. Вип. 22. С. 14–17.

17. Bloschynskyi I.H. Methods of Distance Learning of Personnel in the State Border Guard Service of Ukraine. *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum. Pedagogika, Psychologie a Sociologie*. Praha : Publishing house Education and Science, 2015. № 2 (15). P. 27–34.

18. Блощинський І.Г. Теорія та практика професійної підготовки фахівців Державної прикордонної служби України з використанням технологій дистанційного навчання : монографія. Хмельницький : вид-во НАДПСУ, 2016. 496 с.

19. Діденко О.В., Балендр А.В., Комарницька О.І., Блощинський І.Г. Інформаційно-комунікаційні технології в іншомовній підготовці фахівців з охорони кордону країн Європейського Союзу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 67. № 5. С. 56–71.

20. Балендр А., Корольов В., Адамчук О., Якимчук А., Сінкевич С., Блощинський І. Розвиток дистанційного навчання прикордонників у країнах Європейського Союзу. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2019. Том 71. № 3. С. 305–319.

21. Lemeshko O.V., Yankovets O.V., Lemeshko V.V., Yankovets A.V., Basaraba I.O. Massive open online courses as a means of border guards' professional competence development. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol. 75, № 1. P. 279–293, DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.2969>.

22. Самойленко О., Заболотна О. Застосування технологій інтерактивного навчання за дистанційною формою під час організації практичних занять з майбутніми офіцерами-прикордонниками з дисциплін професійного спрямування. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України: Серія «Педагогічні науки»*. 2021. № 2 (25). URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/790/756>.

23. Лазоренко О. Підготовка майбутніх бакалаврів безпеки державного кордону з використанням технологій дистанційного навчання. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Том 26, № 3. URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/880>.

24. Федоренко О., Мірошніченко А. Розвиток професійної компетентності фахівців прикордонної служби засобами дистанційного навчання. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України: Серія «Педагогічні науки»*. 2022. Том 30, № 3. URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/1096>.

REFERENCES

1. Didenko, O., Balendr, A., Ryzhykov, V., Novikova, T., Tuz, O. (2021). Profesiina mobilnist maibutnoho fakhivtsia u strukturi hotovnosti do diialnosti za fakhom: sutnisno-poniatiinyi aspect [Professional mobility of the future specialist in the structure of readiness for activity by profession: substantive and conceptual aspect.]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky*, 24(1), 108–120 [in Ukrainian].

2. Lapinskyi, V.V., Reheilo, I.Yu. (2012). Navchannia z vykorystanniam elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia yak kerovanyi protses [Learning using e-learning tools as a managed process]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv, Vyp. 12, 481–486 [in Ukrainian].

3. Morska, L.I. (2007). Metodychna systema pidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnykh mov do vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u navchanni uchniv: monohraphiya [Methodical system of training future foreign language teachers to use information technologies in teaching students: monograph]. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, 243 [in Ukrainian].

4. Mushak, A.Ya. (2004). Kompiuterne modeliuвання protsesiv dystantsiinoho navchannia v Internet-tekhnolohiiakh [Computer modeling of distance learning processes in Internet technologies]: *avto-ref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. tekhn. nauk: 01.05.02 "Matematychni modeliuвання ta obchysliuvalni metody"*. Kyiv, 20 [in Ukrainian].

5. Sysoieva, S.O. (2001). Tekhnolohizatsiia osvity i profesiinoi diialnosti v umovakh neperervnoi profesiinoi osvity [Technologization of Education and Professional Activity in the Context of Continuing Professional Education]. *Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii osviti: monohraphiya / S.O. Sysoieva, A.M. Aleksiuk, P.M. Volovyk ta in.; za red. S.O. Sysoievoi*. Kyiv: Vipol., 27–45 [in Ukrainian].

6. Tkachuk, L.V. Psykholohichni osoblyvosti dystantsiinoho navchannia yak perspektyvnoi osvithoi tekhnolohii [Psychological features of distance learning as a promising educational technology] [in Ukrainian].

7. Nazar, M.M. (2013). Kharakterni psykholohichni osoblyvosti dystantsiinoi osvity cherez merezhu Internet [Characteristic psychological features of distance education via the Internet]. *Mediaosvita v Ukraini: naukova refleksii i vyklykiv, praktyk, perspektyvy*, 1(1), 264–274 [in Ukrainian].

8. Debeş, G. (2021). Distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic: advantages and disadvantages. *Int. J. Curr. Instr.*, 13, 1109–1118 [in English].

9. Lassoued, Z., Alhendawi, M., and Bashitialshaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Educ. Sci.* 10:232 [in English].

10. Altun, T., Akyıldız, S., Gülay, A., and Özdemir, C. (2021). Investigating education faculty students' views about asynchronous distance education practices during COVID-19. *Psycho Educ. Res. Rev.* 10, 34–45.

11. Androshchuk, O. (2011). Informatsiini tekhnolohii intelektualizatsii pidtrymky pryiniattia rishen v diialnosti Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Information technologies for intellectualization of decision-making support in the activities of the State Border Guard Service of Ukraine]. *Monohrafiia. Khmelnytskyi: Vyd-vo Nats. akademii Derzh. prykor. sluzhby Ukrainy im. Bohdana Khmelnytskoho*, 222 [in Ukrainian].

12. Blazhuk, O. (2014). Informatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnykh ofitseriv-prykordonnykh [Information Technology in the Training of Future Border Guard Officers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*, Vyp. 33, 26–29 [in Ukrainian].

13. Psol, S.V., Tsviak, L.V. (2010). Dystantsiine navchannia v systemi profesiinoi pidhotovky



- prykordonnykiv: dosvid i perspektyvy rozvytku [Distance Learning in the System of Professional Training of Border Guards: Experience and Development Prospects]. *Zb. nauk. prats. Ser.: Pedahohichni ta psykholohichni nauky*. Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU, № 56, 101–104 [in Ukrainian].
14. Didenko, O., Androshchuk, O., Maslii, M., Balendr, A., Biliavets, S. (2020). Vykorystannia elektronnykh osvitynykh resursiv u pidhotovtsi maibutnykh ofitseriv prykordonnykh pidrozdiliv [Using of Electronic Educational Resources in the Training of Future Border Guard Officers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 80 (6), 39–57 [in Ukrainian].
15. Balendr, A. (2018). Stvorennia dystantsiinoho kursu navchannia prykordonnykiv za haluzevoiu ramkoiu kvalifikatsii na osnovi platformy Virtual Aula [Creation of a distance learning course for border guards based on the sectoral qualification framework based on the Virtual Aula platform]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia: elektron. nauk. fakhov. vyd.*, T. 63, № 1, 68–80 [in Ukrainian].
16. Blazhuk, O.A. (2011). Orhanizatsiia dystantsiinoho formy navchannia maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii [Organization of distance learning for future border guard officers using information technology]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika i sotsialna robota*. UzhNU, Vyp. 22. 14–17 [in Ukrainian].
17. Bloschynskiyi I.H. (2015). Methods of Distance Learning of Personnel in the State Border Guard Service of Ukraine. *Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum. Pedagogika, Psychologie a Sociologie*. Praha: Publishing house Education and Science, № 2 (15), 27–34 [in English].
18. Bloschynskiyi, I.H. (2016). Teoriia ta praktyka profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy z vykorystanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia: monohrafiya [Theory and Practice of Professional Training of Specialists of the State Border Guard Service of Ukraine with the Use of Distance Learning Technologies: monograph]. Khmelnytskyi: vyd-vo NADPSU, 496 [in Ukrainian].
19. Didenko, O.V., Balendr, A.V., Komarnytska, O.I., Bloschynskiyi, I.H. (2018). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v inshomovnij pidhotovtsi fakhivtsiv z okhorony kordonu krain Yevropeiskoho Soiuzu [Information and Communication Technologies in the Foreign Language Training of Border Guard Specialists in the European Union]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. T. 67. № 5, 56–71 [in Ukrainian].
20. Balendr, A., Korolov, V., Adamchuk, O., Yakymchuk, A., Sinkevych, S., Bloschynskiyi, I. (2019). Rozvytok dystantsiinoho navchannia prykordonnykiv u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Development of distance learning for border guards in the European Union]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia*, Tom 71. № 3, 305–319 [in Ukrainian].
21. Lemeshko, O.V., Yankovets, O.V., Lemeshko, V.V., Yankovets, A.V., Basaraba, I.O. (2020). Massive open online courses as a means of border guards' professional competence development. *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 75, № 1, 279–293 [in English].
22. Samoilenko, O., Zabolotna, O. (2021). Zastosuvannia tekhnolohii interaktyvnoho navchannia za dystantsiinoy formoy pid chas orhanizatsii praktychnykh zaniat z maibutnimy ofitseramy-prykordonnykamy z dystyplin profesiinoho spriamuvannia [Application of interactive distance learning technologies in the organization of practical classes with future border guard officers in professional disciplines]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy: Serii: pedahohichni nauky*. № 2(25) [in Ukrainian].
23. Lazorenko, O. (2021). Pidhotovka maibutnykh bakalavriv bezpeky derzhavnoho kordonu z vykorystanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [Training of future bachelors of state border security using distance learning technologies]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky*. Tom 26 № 3 [in Ukrainian].
24. Fedorenko, O., Miroshnichenko, A. (2022). Rozvytok profesiinoy kompetentnosti fakhivtsiv prykordonnoi sluzhby zasobamy dystantsiinoho navchannia [Development of Professional Competence of Border Guard Service Specialists by Means of Distance Learning]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky*. Tom 30 № 3 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.04.2023.
The article was received 25 April 2023.



УДК [81'221:81'232]:37.016:811.111'373
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-14>

МЕТОД АСОЦІАТИВНИХ СИМВОЛІВ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ЕФЕКТИВНОГО ЗАСВОЄННЯ АНГЛОМОВНОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Котило Альона Олександрівна,
здобувачка третього (освітнього) рівня PhD доктора філософії
Херсонський державний університет
KotyloA@i.ua
orcid.org/0000-0002-9865-6598

Стаття присвячена одній з актуальних проблем – впровадженню і використанню інноваційних методів та форм роботи на уроках англійської мови. З'ясовуються характерні особливості інноваційного навчання, наголошується на необхідності його здійснення в умовах стрімкого розвитку сучасного суспільства. Розкриваються особливості і зміст інноваційних технологій навчання, визначається доцільність їх впровадження в практику організації освітнього процесу початкової школи. Основна увага зосереджується як на теоретичних, так і практичних аспектах реалізації методу асоціативних символів та його впливі на пізнавальні процеси здобувачів освіти молодших класів. Стаття висвітлює ефективність використання цього методу, зокрема на уроках англійської мови під час вивчення лексичного матеріалу.

Метою статті є обґрунтування актуальності та аналіз ефективності впровадження методу асоціативних символів як інноваційного засобу навчання англійської мови.

У процесі дослідження використовувалися такі **методи**, як: огляд нормативних документів про освіту в Україні, наукової літератури, включаючи наукові статті, книги та інші джерела, що висвітлюють тему методу асоціативних символів, систематизація, узагальнення інформації.

Результати. За результатами спостереження нами з'ясовано, що застосування методу асоціативних символів під час вивчення англійської мови здобувачами початкової школи є актуальним та перспективним в організації розвитку не тільки комунікативних здібностей школярів. Дослідження показує, що впровадження такого методу сприяє покращенню процесу вивчення лексики та розвитку лексичної компетентності. Активізуються творчі можливості, зростає вмотивованість до вивчення англійської мови.

Метод асоціативних символів гарантує рівноправну взаємодію суб'єктів навчання. Як учитель, так і здобувачі освіти стають активними учасниками цікавої та веселої гри, правила якої вони самі встановлюють та створюють образи-символи, що допомагають розкрити значення нового мовного явища. Для цього плідно працює вчитель під час підготовки до уроків: звертається увага на особливості класу (враховується темп навчання, психологічний стан, рівень розвитку уваги тощо).

Висновки. Узагальнюючи результати спостережень за процесом реалізації методу асоціативних символів, ми можемо констатувати, що такий метод є педагогічно доцільним у практиці навчання англійської мови. Застосування лексичних вправ, реалізація вмінь наводити відповідні асоціації, активне спілкування як з учителем, так і в групі призводить до активізації процесу вивчення англійської мови, до формування стійкої мотивації до учіння.

Ключові слова: лексична компетентність, інноваційна технологія, активне навчання, метод асоціативних символів, процес вивчення англійської мови, показники реалізації методу асоціативних символів.

THE ASSOCIATIVE SYMBOLS METHOD AS AN INNOVATIVE APPROACH OF EFFECTIVE ACQUISITION OF ENGLISH VOCABULARY

Kotylo Alona Oleksandrivna,
Student of the Higher Education Master's Degree Program in Education,
Pedagogy PhD
Kherson State University
KotyloA@i.ua
orcid.org/0000-0002-9865-6598

The article is devoted to one of the current issues – the implementation and utilization of innovative methods and forms in English lessons. The characteristic features of innovative education are explored, emphasizing the necessity of its implementation in the rapidly developing modern society. The article



reveals the peculiarities and content of innovative teaching technologies, determining the relevance of their implementation into the practice of organizing the educational process in Primary school. The main focus is placed on both the theoretical and practical aspects of the method of associative symbols and its impact on cognitive processes of the students in the elementary school level. The article highlights the effectiveness of using this method and its positive influence on learning, particularly in the acquisition of lexical material.

The purpose of this article is to justify the relevance and analyze the effectiveness of the implementation of the Associative Symbols Method as an innovative means of teaching English.

The research employed the following **methods**: a review of educational normative documents in Ukraine, scientific literature including articles, books and other sources that highlight the topic of the Associative Symbols Method, systematization and generalization of information.

Results. Based on the observations, we have found that the application of the method of associative symbols in the English language learning by primary school students is a relevant and promising direction for the development not only of their communication skills. The research shows that the implementation of this method contributes to the improvement of the vocabulary learning and the development of lexical competence. Creative opportunities are activated, and motivation to learn the English language increases.

The method of associative symbols ensures equal interaction between the participants of the learning process. Both the teacher and the learners become active participants in an interesting and enjoyable game, where they establish the rules themselves and create symbolic images that help to reveal the meaning of new language phenomena. In order to achieve this, the teacher works productively during the preparation for the lesson: attention is paid to the peculiarities of the class (considering the pace of learning, psychological state, level of imagination development, etc.).

Conclusions. Summarizing the results of observations during the implementation of the associative symbol method, we can conclude that this method is pedagogically appropriate in the practice of teaching English. The application of lexical exercises, the development of the ability to make relevant associations, and active communication both with the teacher and within the group lead to the activation of the English learning process and the formation of a strong motivation for learning.

Key words: *lexical competence, innovative technology, active learning, the method of associative symbols, the process of learning English, indicators of implementing the method of associative symbols.*

Вступ. Україна впевнено крокує в Європу. У зв'язку з цим виникає необхідність модернізації та реформування освіти. На сьогодні навчальний процес зорієнтований на учня, його індивідуальні особливості та здібності. В Законі України «Про освіту» зазначено, що метою освіти є забезпечення всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування високих моральних якостей, виховання почуття відповідальності за свої вчинки та за майбутнє країни (Закон України «Про освіту», 2017).

Велику увагу приділяють вивченню англійської мови. Адже вона є ключовим засобом спілкування між людьми різних країн та культур. Вона використовується у наукових дослідженнях, бізнесі, політиці, туризмі та інших сферах життя. Володіння англійською мовою дає можливість отримувати оновлену інформацію та використовувати ресурси, які не завжди доступні у перекладі на інші мови.

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, 2003), на які спирається сучасна освітня політика України, виникає необхідність підготовки конкурентоспроможних школярів, здатних брати участь у процесі міжкультурної комунікації. У Національній доктрині розвитку освіти зазначається: «Розвиток

освіти має бути прискореним, випередженим, інноваційним» (Національна доктрина розвитку освіти, 2002). Таким чином, у сучасній педагогіці актуальною залишається проблема пошуку шляхів покращення ефективності вивчення англійської мови. Відповідно до цього зростає роль іншомовної освіти.

Особливо актуальною є проблема вивчення англійської мови на ранньому етапі. Адже саме в молодшому шкільному віці закладається основа її вивчення. Для нашого дослідження важливим є визначення і реалізація кроків формування англомовної компетентності за Концепцією НУШ.

Практика роботи в школі показує, що традиційні методики все частіше поєднуються з інноваційними. На сьогодні є велика кількість методів та технологій викладання англійської мови. М. Куріч наголошував, що основним завданням сучасного вчителя є використання методів і форм організації навчальної діяльності учнів, які найкраще відповідають рівню розвитку кожної дитини (Куріч, 2013). Для педагога важливим є вміння підбирати до свого професійного арсеналу адекватні педагогічним ситуаціям інноваційні методи. Серед багатьох популярності набуває асоціативне навчання.

Метою статті є обґрунтування актуальності та аналіз ефективності впровадження методу асоціативних символів як інноваційного засобу навчання англійської мови.



Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- визначити сутність методу асоціативних символів як складника інноваційної мовної технології;

- довести доцільність впровадження методу асоціативних символів під час вивчення англomовного лексичного матеріалу для здобувачів початкової освіти.

Методологія та методи. Методологічну основу дослідження становлять концептуальні підходи щодо формування особистості здобувача початкової освіти в іншомовному середовищі. Серед них визначені Концепцією Нової української школи, зокрема компетентнісний, діяльнісний, індивідуальний підходи. Вибрано методи для розкриття змісту статті, доказовості зібраної інформації, зокрема аналіз психолого-педагогічних джерел, що розкривають особливості навчання дітей англійської мови; спостереження, узагальнення результатів.

Результати та дискусії. Володіння англійською мовою відкриває двері до широкого спектра міжнародних можливостей. Це можуть бути робочі пропозиції, отримання освіти за кордоном, участь у міжнародних проектах та програмах обміну, а також спілкування з різними культурами та людьми з усього світу.

Аналіз наукових досліджень підтверджує, що навчання іноземних мов для досягнення кращих результатів потрібно починати з початкової школи. Так, відомий американський психолінгвіст Наом Хомський висловив погляд, що люди народжуються зі здатністю засвоювати будь-яку мову швидко та ефективно. Він вважав, що людський мозок має вбудовані механізми, які дозволяють нам оволодіти мовою на ранньому етапі розвитку. За умов правильної організації навчання діти молодшого шкільного віку дуже швидко вивчають мову до рівня вільного володіння (Дубяга, 2015: 7–8).

Основним завданням у початковій школі є формування мовної компетентності учнів. Знання лексичних одиниць, тобто слів і словосполучень, є основою для успішного оволодіння іноземною мовою та ефективного розвитку іншомовної комунікативної компетентності (Смоліна, 2010: 17).

Молодший шкільний вік, який охоплює період від 6 до 11 років, – це вік становлення свідомості дитини. Наприклад, М. Заброцький вважав, що в цей час відбувається інтенсивний розвиток пізнавальних здібностей та формування мовленнєвої компетентності. Правильно організований вплив на дитину під час навчання в початковій школі дозволяє їй опанувати іноземну

мову з легкістю та природністю, як рідну (Заброцький, 2002: 110).

Рівень практичного володіння іноземною мовою безпосередньо залежить від якості сформованості лексичної компетенції, яка визначена в Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти і включає знання та здатність використовувати словниковий запас мови, яка вивчається (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, 2003). Своєю чергою сформованість лексичної компетенції є важливим складником для успішної англomовної комунікації. Чим більше слів і виразів учень знає і може використовувати, тим вища його можливість ефективно спілкуватися у різних мовних ситуаціях.

Слід зазначити, що поняття іншомовної лексичної компетентності є досить складним для тлумачення, і на сьогодні немає єдності щодо її визначення, так само як і до визначення компетентності загалом.

Науковець С. Лейко у своїй праці розглядає основні підходи до трактування поняття «компетентність», зокрема: когнітивний підхід, де компетентність розглядається як уміння застосувати набуті знання, уміння та навички у певній сфері; соціокультурний характеризує компетентність як здатність ефективно комунікувати з представниками іншої культури, розуміти та використовувати їхні мовні норми, цінності та конвенції; у функціональному підході компетентність розглядається як здатність виконувати певні комунікативні функції та завдання (Лейко, 2013).

Значний внесок у розуміння поняття «лексична компетентність» вніс науковець І. Ярема. На його думку, це здатність індивіда на основі лексичних знань використовувати мовний словниковий запас, миттєво викликаючи з тривалої пам'яті слова залежно від конкретного мовного завдання, доречно вживаючи вибрані вирази, приказки, прислів'я та фразеологічні звороти в межах професійного розвитку, а також забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний контроль процесу лексичного наповнення мовлення (Ярема, 2013: 100).

Вчені стверджують, що лексична компетентність є ключовим елементом іншомовної комунікативної компетентності. «Без граматики можна сказати дуже мало, без лексики – нічого!», – акцентує увагу Д. Вілкінс на необхідність знань лексики для ефективного використання мови в реальних мовленнєвих ситуаціях (Екмекзі Emrah, 2014: 591). Своєю чергою С. Смоліна підкреслює важливість взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості.



Відома вчена вказує на те, що складниками лексичної компетентності є лексичні навички, знання і загальна мовна усвідомленість або здатність їх використовувати в усіх видах мовленнєвої діяльності (Смолина, 2010: 17).

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти лексична компетентність розглядається як знання і здатність використовувати мовний словниковий запас, який включає лексичні та граматичні елементи, які дозволяють користувачеві мови висловлюватися і розуміти мовлення інших людей (Common European Framework of Reference for Languages, 2001).

Цікавою для нашого дослідження є думка, що для того, щоб кожна нова лексична одиниця засвоювалася міцніше, необхідно залучати для оволодіння нею різні канали сприймання. Залучення слухового, зорового, мовленнєво-моторного і рухового аналізаторів дозволяє створити більш повне і глибоке сприйняття та розуміння лексичного матеріалу. Крім того, використання різних каналів сприймання робить процес навчання цікавішим і більш захоплюючим для учнів. Таким чином, на уроках англійської мови необхідно створити умови для того, щоб діти не тільки засвоїли потрібний обсяг матеріалу, а й могли самостійно використовувати ці знання на практиці (Державний стандарт початкової загальної освіти, 2018).

Для вчителя, як організатора освітнього процесу, головним викликом є використання таких форм і методів, які допоможуть активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів та підвищити ефективність набуття ними нових знань.

Розширити можливості навчального процесу та зробити урок сучасним та цікавим допоможе використання інноваційних технологій. Інноваційні технології є цілеспрямованим системним набором прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплюють весь процес навчання, починаючи з визначення мети і закінчуючи отриманням результатів (Дичківська, 2004: 10).

Інноваційна педагогічна технологія включає цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в практику новаторських підходів, методів, прийомів і засобів у навчально-виховний процес. Саме вчитель є тим новатором, який відіграє ключову роль у впровадженні інноваційних педагогічних підходів і технологій, відштовхуючись від вимог навчальної програми, модернізує систему викладання, шукає нові способи організації навчального процесу та стимулює дитину до навчання.

Реалізація інноваційних технологій у професійній діяльності допомагає формувати відповідні методичні вміння у вчителя. Наприклад (Телячук, 2014: 97):

- доступно пояснювати навчальний матеріал, тобто інноваційні технології дозволяють учителю представити навчальний матеріал у цікавій і доступній формі для учнів;

- вдало і доцільно використовувати наочність, що допомагає учням краще уявити і усвідомити предметні поняття та зв'язки між ними;

- застосовувати різноманітні форми активізації діяльності, що забезпечує цілеспрямованість, логічну послідовність і системність у навчальному процесі та створює стимулюючу атмосферу для учнів;

- бути творчим у використанні сучасних інноваційних технологій та методів і прийомів активного навчання;

- моделювати і проводити інтегровані уроки, для реалізації міжпредметних зв'язків та засвоєння спільних понять;

- використовувати комп'ютерні програми, вебресурси, електронні підручники, інтерактивні дошки та інші технічні засоби, що ефективно формують уявлення і поняття учнів.

Також аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що інноваційні форми роботи мають свої особливості та переваги порівняно з традиційними методами, зокрема:

- інноваційне навчання сконцентровано зосереджується на активній участі учнів у освітньому процесі. Викладач не домінує;

- інноваційне навчання спрямоване на розвиток навичок, які є ключовими для майбутнього, таких як критичне мислення, співпраця, комунікація, та інші навички, які готують учнів до вимог сучасного суспільства та ринку праці;

- інноваційне навчання сприяє встановленню дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування, дозволяє зробити навчання більш цікавим, ефективним і візуальним;

- інноваційне навчання дозволяє врахувати індивідуальні особливості та потреби учнів.

Зважаючи на різноманітність та велику кількість сучасних інноваційних педагогічних технологій, учителі початкової школи повинні бути уважними і готовими до їх вибору та впровадження у навчально-виховний процес. Інноваційна діяльність вимагає від учителя найвищого ступеня педагогічної творчості, оскільки їхнє завдання полягає в оновленні педагогічного процесу та впровадженні прогресивних методів у традиційну систему освіти (Шевченко, 2010: 34–35).



За результатами опитування вчителів початкових класів нами зроблено висновок: учителі активно застосовують на уроках англійської мови прийоми і методи формування мовної компетентності. Перевага надається ігровим (68% респондентів) методам, прийомам театралізації (32%), діалогу (34%) тощо.

Асоціативному методу, або Методу Асоціативних Символів (МАС), приділили увагу 56% учителів. МАС є способом комунікації, який використовує рухи, жести, міміку, кодову мову уявлень і асоціацій для активізації мовленнєвої та розумової активності учнів (Гулько, 2011). Такий метод сприяє розвитку образного мислення, уяви, лінгвістичного чуття та здогадку, а також дає можливість проявити власну ініціативу та фантазію (Гулько, 2013: 24). Його основною метою є вивчення великих обсягів лексичного та граматичного матеріалу без необхідності його механічного запам'ятовування. Вчителі цілеспрямовано застосовують асоціації, які виникають на основі власного життєвого досвіду та попередніх знань учнів. І як результат це сприяє створенню зв'язків, які полегшують процес запам'ятовування та розуміння мовного матеріалу.

Такий метод гри дозволяє дітям молодшого шкільного віку легко опанувати велику кількість лексичного і граматичного матеріалу. Навчальний процес стає захоплюючим і цікавим, спонукаючи здобувачів освіти позитивно ставитися до вивчення іноземної мови. Цей підхід підвищує мотивацію та забезпечує стійкий інтерес до навчання, сприяючи успішному вивченню іноземної мови.

Асоціативний метод можна ефективно використовувати під час вивчення різних тем, наприклад, таких як: «Я і моя сім'я», «Дикі та свійські тварини», «Овочі та фрукти», «Іграшки», «Професії», «Транспорт», «Рухи та дії», «Розміри та форми», «Одяг», «Частини тіла», «Предмети навколо нас», «Об'єкти природи», під час чого вчитель запропонує для сприймання відповідні асоціативні символи.

Навчальному процесу, де реалізується метод Асоціативних Символів, характерна відповідна етапність, зокрема:

I. *Створення образу-асоціації.* Вчитель разом з учнями створює образ-асоціацію, який пов'язує новий лексичний матеріал з конкретним символом або образом. Діти з великим задоволенням беруть активну участь у такому процесі. Вчитель пояснює вибраний символ рідною мовою, яка використовується лише для створення асоціації. Однак з часом необхідність у цьому зникає. Діти зосереджені, уважно слідкують за про-

цесом та швидко запам'ятовують матеріал, який пропонується.

Наприклад, під час вивчення теми «Я і моя сім'я» можна використати такі асоціації: «mother» – руки перед собою, ніби тримаємо дитячий візок; «father» – жест руками, який демонструє силу батька; «sister» – робимо рух руками, що нагадує утримання спідниці; «brother» – рух ногою, ніби штовхаємо м'ячик, «family» – демонструємо коло, утворене злегка зігнутими руками, яке символізує єдність родини.

Під час вивчення теми «Дикі та свійські тварини» можна використовувати такі асоціативні образи: «giraffe» – піднімаємо руку вгору і витягуємо її, імітуючи високу шию жирафа; «crocodile» – витягаємо руки вперед, відкриваючи та закриваючи їх, щоб показати щелепи крокодила; «snake» – робимо зигзагоподібні рухи руками, ніби імітуємо рухи змії; «parrot» – розводимо руки в сторони і махаємо, ніби крилами папуги; «cow» – прикладаємо до голови вказівні пальці, демонструючи роги корови тощо.

Під час вивчення теми «Іграшки» можна застосовувати такі асоціативні символи, як: «ball» – демонструємо м'ячик, притискаючи пальці долоні один до одного; «kite» – відтворюємо, піднімаючи праву руку вгору по діагоналі, імітуючи політ повітряного змія; «puzzle» – розташовуємо руки разом, показуючи складання пазла; «drum» – відтворюємо, барабанячи по поверхні столу або робимо рухи руками, імітуючи гру на барабанах; «car» – витягуємо руки перед собою, затискаємо кулачки, ніби тримаємо кермо автомобіля.

II. *Перевірка розуміння.* На цьому етапі перевіряємо розуміння запропонованих асоціативних символів. Вчитель разом з учнями повторює ці символи, а потім перевіряє, наскільки ефективно вони засвоєні кожним здобувачем окремо. Це може включати запитання або прохання виконати дії, пов'язані з асоціативним символом.

III. *Зображення такого образу та одночасно озвучування мовою, яка вивчається.* Перевіривши розуміння створеної асоціації, учні озвучують іноземною мовою і одночасно візуально зображують її образ. Це допомагає закріпити зв'язок між лексичним матеріалом і візуальним символом, а також розвиває їхні мовленнєві навички (Гулько, 2011).

Для здобувачів освіти 4-го класу було проведено експеримент, спрямований на вивчення ефективності методу асоціативних символів під час вивчення англійської мови. Метод передбачав створення візуальних зв'язків для кожного нового слова



англійської мови. Учні були залучені до активної участі у створенні асоціацій, використовуючи свою уяву та креативність. Під час експерименту було акцентовано увагу на такі критерії, як: психолого-емоційна комфортність, вмотивованість, лексична компетентність, творчість, критичне мислення та самостійність.

На рисунку можна побачити порівняльні дані показників, що формуються за допомогою методу асоціативних символів, де на кінець навчального року спостерігається позитивна динаміка показників. Підвищується мотивація учнів, вони стають більш зацікавленими у вивченні англійської мови. Здобувачі освіти стають більш самостійними та впевненими у власних знаннях та навичках. Впевнено використовують нові слова та фрази англійською, що сприяє їхній комунікативній взаємодії з іншими. Використання методу асоціативних символів сприяє розширенню лексичного запасу здобувачів початкової освіти, змінюється позиція практично кожного учня з пасивної до активної, де легше запам'ятовувати нові іншомовні слова, їхнє значення та використовувати їх у правильному контексті. Підвищується і показник «творчість», здатності генерувати нові ідеї.

Таким чином, можна стверджувати, що метод позитивно впливає на розвиток когнітивних навичок учнів та їхню здатність аналізувати, критично мислити і приймати обґрунтовані рішення. МАС є методом «живого» викладання. Він не обмежується простим запам'ятовуванням слів, а стимулює здобувачів освіти до активного засвоєння лексичного матеріалу за допомогою рухів, жестів, міміки. Використання образів-символів та часте повторення вивченого матеріалу замінюють потребу в постійному перекладі нових лексичних одиниць. Цей метод сприяє розвитку креативності та ініціативи.

За результатами спостереження за роботою вчителів на уроках англійської мови ми відзначили, що широко використовується МАС під час гри, коли можна створити позитивну атмосферу в класі, активізувати навчальний процес, стимулювати творчість учнів, підвищити зацікавленість, залучити їх до активної роботи. Ігри доз-

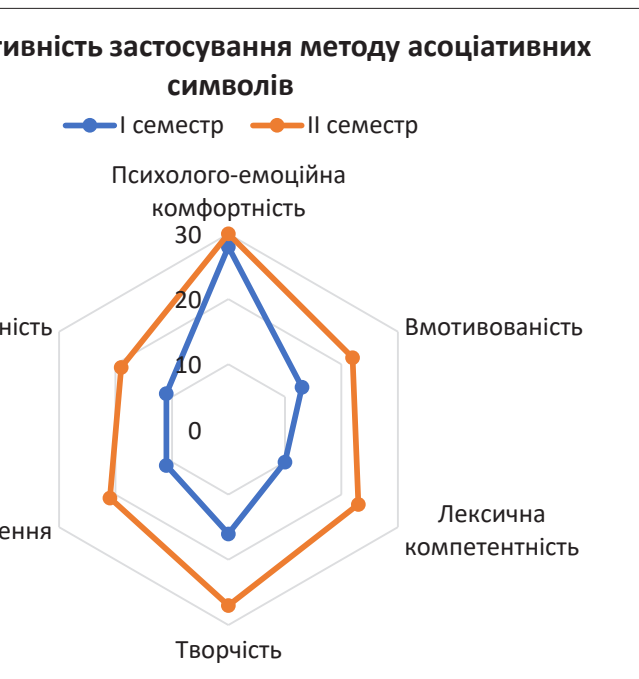


Рис. 1. Результативність застосування методу асоціативних символів

воляють зробити урок цікавішим та забезпечити активну партнерську взаємодію між учнями. Вони дають змогу варіювати хід уроку, види занять, а також допомагають уникнути одноманітності заняття, змінюють динаміку навчального процесу, покращуючи емоційний стан учнів та вчителів (Fendrikova, 2008: 32).

Отже, за результатами спостереження ми можемо стверджувати, що асоціативний метод у вивченні іноземних мов є інтерактивним та цікавим для здобувачів початкової освіти. Він сприяє ефективному засвоєнню лексичного матеріалу, активізації уваги, розвиває уяву за допомогою рухів та жестів у ігровій формі. Крім того, цей метод сприяє розвитку мовної здогадки та лінгвістичного відчуття, а також стимулює творчість та самостійність у процесі вивчення іноземної мови.

Такий метод навчання є оптимальним віковим, психологічним особливостям здобувачів початкової школи, оскільки враховує їхню природну потребу в постійному русі, імітації та фантазії.

Висновки. Упровадження сучасних інноваційних технологій сприяє вирішенню педагогічних і методологічних проблем. Проте важливо пам'ятати про збереження та використання позитивних аспектів традиційної системи освіти. Поєднання інноваційних та традиційних методів навчання створює гармонійне освітнє середовище для здобувачів початкової освіти. Варто зауважити, що використання такого підходу



до викладання іноземних мов дозволяє покращити якість навчання, створює психолого-емоційну комфортність, а також формувати комунікативні компетентності, розвивати самостійність та творчість кожного суб'єкта учіння, сприяє якісному засвоєнню практично всіх аспектів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письма, аудіювання) та формуванню навичок самостійної роботи в навчальному процесі.

Однією з основних переваг Методу Асоціативних Символів порівняно з іншими підходами до навчання є його ігровий характер. Цей метод створює захопливу та цікаву атмосферу, яка зовсім не обтяжує учня, а дозволяє з легкістю сприймати великий обсяг інформації. Успіх цього методу значною мірою залежить від учителя, оскільки саме він має створити доброзичливе навчальне середовище, де діти почуваються впевнено, не соромляться висловлювати свої думки, проявляти свою фантазію, вивчати нову мову шляхом активного спілкування. Педагог повинен постійно бути активним, він має мотивувати та заохочувати дітей до постійної взаємодії під час навчання. Залучення різних сенсорних каналів допомагає учням розвивати свої індивідуальні особливості та розкривати вроджені здібності. Ігри пробуджують інтерес, розвивають увагу, пам'ять, стимулюють активну взаємодію з учителем.

З урахуванням усіх переваг інноваційних методів навчання слід відзначити, що їх впровадження може бути викликом. Учителю необхідно мати глибокі теоретичні знання та практичні навички, щоб успішно організовувати інтерактивні вправи. Крім того, важко передбачити, які вправи будуть найефективнішими та результативними на різних етапах уроку. Також неможливо завжди передбачити, як учні відгукнуться та як спрацюють під час виконання певних інтерактивних вправ. Ці виклики потребують від учителя гнучкості, креативності та вміння швидко адаптуватися до потреб та реакцій учнів для досягнення успіху в навчальному процесі.

Використання Методу Асоціативних Символів в освіті ще не є дуже поширеним у навчальних закладах, але ми вбачаємо перспективу в його подальшому дослідженні, адже таке навчання є результативним, цікавим та дієвим. У своїх подальших розвідках звернемо увагу на психолого-педагогічні умови реалізації МАС у період переходу здобувачів початкової освіти до середньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гунько С.В., Гусак Л.Є., Єфіменко О.І., Стадник Н.Р. Англійська мова для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів. Луцьк : ДП «Волинські старожитності», 2011. 104 с.
2. Гунько С., Гусак Л., Лещенко З. Граючись учимось. Англійська мова : програма та методичні рекомендації. Київ : Редакції газет дошкільної та початкової освіти, 2013. 88 с.
3. ДСТУ 688-2019-п. Початкова освіта. (Чинний від 2018-02-21). URL: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/> (дата звернення: 26.05.2023).
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 218 с.
5. Дубяга С.М. Педагогічні технології в початковій школі : навчально-методичний посібник. Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. 160 с.
6. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. 110 с.
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru> (дата звернення: 26.05.2023).
9. Куріч М. Використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови. *Нова педагогічно думка* : науково-методичний журнал. 2013. № 2. С. 80–83.
10. Лейко С.В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128–135.
11. Національна доктрина розвитку освіти. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О. Любар; за ред. В.Г. Кременя. Київ : Т-во «Знання», КОО, 2002. С. 688–704.
12. Смоліна С.В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 16–23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2010_4_4 (дата звернення: 25.05.2023).
13. Телячук В., Лесіна О. Інноваційні технології навчання в початковій школі. Вінниця : Освіта, 2014. 154 с.
14. Шевченко С.І. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навчальний посібник. Ніжин : Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2010. 155 с.
15. Ярема І. Методичні засади формування англійської лексичної компетентності у професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 97–104.
16. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). URL: <https://rm.coe.int/16802fclbf> (дата звернення: 25.05.2023).
17. Ekmekçi Emrah. Developing lexical competence through online exercises: evaluations through the eyes of students. *The Journal of International Social Research*. 2014. URL: <https://www.researchgate.net/>



publication/314364441_developing_lexical_competence_through_online_exercises_evaluations_through_the_eyes_of_students (дата звернення: 25.05.2023).

18. Fendrikova O.T. Games at the initial stage of learning a foreign language. English language in the elementary school, 2008. P. 32–33.

REFERENCES

1. Hunko, S.V., Husak, L.Ye., Yefimenko, O.I., Stadnyk, N.R. (2011). English for Young Learners in General Education Institutions using Associative Symbols Method. Lutsk: DP "Volyn Antiquities" [in Ukrainian].
2. Hunko, S., Husak, L., Leshchenko, Z. (2013). Learning through Play. (English Language: Program and Methodological Recommendations. Kyiv: Publishing House of Preschool and Primary Education Newspapers [in Ukrainian].
3. State Standard of Primary General Education. Retrieved from: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/> (Last accessed: 26.05.2023) [in Ukrainian].
4. Dychkivska, I.M. (2004). Innovative Pedagogical Technologies: Teaching Manual. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
5. Dubiaha, S.M. (2015). Pedagogical Technologies in Primary School: Teaching and Methodological Manual. Melitopol: Publishing House of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University [in Ukrainian].
6. Zabrotskyi, M.M. (2002). Fundamentals of Developmental Psychology. Ternopil: Educational Book–Bohdan [in Ukrainian].
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2003) / Ed. by S.Yu. Nikolaieva. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian].
8. On Education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 No. 2145-VII. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru> (Last accessed: 26.05.2023) [in Ukrainian].
9. Kurich, M. (2013). The Use of Interactive Technologies in Foreign Language Lessons. *Nova Ped. Dumka: Scientific and Methodological Journal*, No. 2, 80–83 [in Ukrainian].
10. Leiko, S.V. (2013). The Concept of "Competence" and "Competency": Theoretical Analysis. *Pedahohichni Protsey: Teoriia i Praktyka*. Issue 4, 128–135 [in Ukrainian].
11. National Doctrine of Education Development. History of Ukrainian School and Pedagogy: Reader / O.O. Liubar; ed. by V.G. Kremen. Kyiv: "Znannia" Society, KOO, 2003, pp. 688–704.
12. Smolina, S.V. (2010). Methodology of Forming Foreign Language Lexical Competence. *Inozemni Movy*, No. 4, 16–23. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2010_4_4 (Last accessed: 25.05.2023) [in Ukrainian].
13. Teliachuk, V., Lesina, O. (2014). Innovative Teaching Technologies in Primary School. Vinnytsia: Os vita [in Ukrainian].
14. Shevchenko, S.I. (2010). Methodology of Teaching English in Primary School: Teaching Manual. Nizhyn: Publishing House of M. Hohol Nizhyn State University [in Ukrainian].
15. Yarema, I. (2013). Methodological Foundations of Forming English Lexical Competence in Professionally Oriented Speaking of Metallurgical Specialty Students. *Pedahohika i Psykholohiia Profesiinnoi Osvity*, No. 3, 97–104 [in Ukrainian].
16. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Retrieved from: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (Last accessed: 25.05.2023) [in English].
17. Ekmekçi, Emrah. (2014). Developing lexical competence through online exercises: evaluations through the eyes of students. *The Journal of International Social Research*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/314364441_developing_lexical_competence_through_online_exercises_evaluations_through_the_eyes_of_students (Last accessed: 25.05.2023) [in English].
18. Fendrikova, O.T. (2008). Games at the initial stage of learning a foreign language. English language in the elementary school, 32–33 [in English].

Стаття надійшла до редакції 27.04.2023.
The article was received 27 April 2023.



УДК 004.77:378.147

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-15>

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ SMART-КОМПЛЕКСІВ В ОСВІТІ

Таран Максим Володимирович,
аспірант кафедри педагогіки

Національний університет біоресурсів і природокористування України
maksim.taran2013@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4044-8104

Буцик Ігор Михайлович,
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки

Національний університет біоресурсів і природокористування України
i.butsyk@nubip.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3105-2802

У статті представлено узагальнену характеристику результатів дослідження із встановлення специфічних дидактичних особливостей SMART-комплексів в освіті. Охарактеризовані основні їх завдання, місце та склад у межах сучасної SMART-освіти. Визначено «SMART-комплекс» як спеціальне об'єднання технічних засобів і сучасних програмних технологій із методикою освітнього процесу, використання яких на певних етапах навчання дозволяє досягнути ефективних освітніх результатів за рахунок організації та мотивації активної самостійної навчальної роботи за допомогою цифрових інформаційних освітніх ресурсів. Визначено основними завданнями SMART-комплексу у методичній системі та системі засобів навчання організацію самостійної персоналізованої навчальної роботи на різних етапах навчання за допомогою застосування цифрових інформаційних освітніх ресурсів.

Встановлено, що SMART-комплекси як елементи освіти характеризується певними специфічними дидактичними особливостями: забезпеченням організації навчання з врахуванням етапів навчальної роботи та вимог методики навчання; виконанням ролі викладача на певних етапах навчальної роботи; наявністю своєрідної структури та виконанням спеціальних завдань у складі методичної системи навчання; органічним та чітким функціонуванням у підсистемі засобів навчання; визначенням через мету навчання завдань, місця та складу комплексу; виконанням інтегративного завдання для об'єднання та використання електронних та цифрових інформаційних ресурсів, інформаційно-комунікаційних мереж та комп'ютерних програм; виконанням адаптивної функції в організації навчання та представлення змісту навчання.

Запропоновано узагальнену схему місця SMART-комплексів у методичній системі навчання та системі засобів навчання.

Ключові слова: освіта, SMART-комплекс, навчальний процес, методичні системи навчання, засоби навчання, технології, етапи навчання.

DIDACTIC FEATURES OF THE USE OF SMART-COMPLEXES IN EDUCATION

Taran Maksym Volodymyrovych,
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
maksim.taran2013@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4044-8104

Butsyk Ihor Mykhailovych,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Pedagogy

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
i.butsyk@nubip.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3105-2802

The article presents a generalized description of the research results on identifying specific didactic features of SMART complexes in education. Their main objectives, place and composition within modern SMART



education have been characterized. The “SMART-complex” is defined as a special combination of technical means and modern software technologies with the educational process methodology, the use of which at certain learning stages allows achieving effective educational results through the organization and motivation of active independent learning work via digital information educational resources. The main objectives of SMART-complex in the methodological system as well as the teaching aids system are to organize independent personalized learning work at different stages of learning through digital information educational resources.

It has been established that SMART-complexes as learning elements are characterized by certain specific didactic features: they organize training, taking into account the stages of learning and the requirements of teaching methods; perform the role of a teacher at certain stages of learning; have a peculiar compositional design and implement special tasks as part of the methodological training system; function organically and clearly in the subsystem of teaching aids; determine the tasks, place and composition of the complex through the learning objective; serve as an integrative task for combining and using electronic and digital information resources, information and communication networks, and computer programmes; perform an adaptive function in organizing learning and presenting learning content.

The generalized scheme of SMART-complexes' place in methodological training system as well as the teaching aids system has been offered.

Key words: *education, SMART-complex, educational process, methodological training systems, teaching aids, technologies, stages of learning.*

Вступ. Ефективна професійна діяльність фахівців є запорукою економічного успіху кожної держави. В сучасному стані світової та державної економіки пріоритетними завданнями вищої освіти в Україні є організація якісної підготовки професійних кадрів, в основі якої – формування у особисті фахівця високого рівня здатності та готовності до виконання професійних завдань. Нинішні освітні процеси в Україні зазнали певних змін, що утворилися на ґрунті проголошеної пандемії, спричиненої захворюваністю інфекцією COVID-19, та веденням військових дій на території держави. Це змусило заклади освіти більш технологізувати процеси навчання, віднаходити та впроваджувати нові форми освітньої роботи, активніше застосовувати технології дистанційного навчання.

Одне із важливих місць в методичних системах навчання почали займати SMART-комплекси як певні цілісні технічні електронно-інформаційні динамічні системи забезпечення освітнього процесу. Вони зазнали широкого застосування не тільки у інформаційно-комунікаційному середовищі як спеціальні додаткові освітні засоби, але й як спеціалізовані невід’ємні елементи методичних систем, що задіяні в організації процесів навчання і виховання. У такому разі актуальною є проблема вивчення ефективних шляхів побудови і застосування SMART-комплексів у професійній підготовці фахівців у закладах вищої освіти.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Сучасна багатогранність освітніх процесів стала в основі змін в її структурі, що спричинило виникнення нових функціональних елементів. Варто наголосити, що до загальнонавчального широкого спектру дидактичних понять нещодавно додалися нові поняття (“SMART-освіта”,

“SMART-технологія», “SMART-середовище», “SMART-комплекс», “SMART-курс», “SMART-підручник» тощо), трактування сутності, місця та завдань яких у наукових та методичних публікаціях не завжди відзначаються спільними позиціями. У нинішніх наукових дослідженнях висвітлено різні аспекти технологізації освіти: впровадження SMART-технологій в освітні процеси (Б. Абдрахманова, І. Кліщ, О. Мокрицька, О. Рогульська, І. Слободянюк, О. Тарасова, А. Твердохліб, С. Якубов, Я. Якінін та ін.); організація SMART-освіти (Н. Дубова, С. Chou, B. Gros, A. Lee, H. Peng, J. Putra, B. Putra, J. Spector, Y. Su, C. Tsa та ін.); застосування SMART-комплексів та їх елементів в освіті (В. Абрамов, Г. Бонч-Бруєвич, О. Гуменний, Р. Гуревич, А. Зуєва, М. Кадемія, А. Кононенко, Г. Косенко, С. Масліч, О. Прохорчук та ін.). Різносторонність наукових поглядів на сьогодні не дозволяє чітко визначати мету та дидактичні можливості того чи іншого освітнього елемента, що призводить до певного дисбалансу в педагогічній теорії та освітній практиці.

З кожним днем у освіті частіше вживають поняття “SMART-комплекс». Проведений аналіз вищевисвітлених наукових праць, синтез та узагальнення отриманих результатів дозволили встановити, що наразі в освіті немає чіткого визначення поняття “SMART-комплекс», яке б визначало б його складові та структуру. У вузькому розумінні під “SMART-комплексами» в освіті ми розуміємо спеціальний набір «розумних» засобів і технологій для організації освітніх процесів. А ось широке розуміння “SMART-комплексу» вимагає, у першу чергу, встановлення чіткого змістового їх наповнення та характерних функціональних завдань і можливостей. Тому існуюча необхідність визначання змісту SMART-комплексу, як



певного засобу навчання, спрямувало наше подальше дослідження у напрямі встановлення його специфічних дидактичних особливостей, завдань, структурних елементів та їх зв'язків в освітніх процесах.

Методологія та методи. Метою дослідження є встановлення специфічних дидактичних особливостей та завдань SMART-комплексів у методичній системі та системі засобів навчання, що стане основою для подальшого визначення їх сутності. В основі методології даного дослідження лежить попередньо сформульована гіпотеза та концепція, які ґрунтуються на припущенні про те, що ефективність освітнього процесу підвищиться за умови чіткого встановлення місця, завдань та необхідних засобів SMART-технологій в освіті, теоретичного обґрунтування їх сутності, визначення функціональних та дидактичних особливостей і на цій основі розроблення та впровадження спеціальних SMART-комплексів у методичні системи навчання.

Для проведення даного дослідження було використано комплекс методів:

1) аналіз, синтез, пошуково-бібліографічний метод, порівняння, узагальнення, систематизація – для вивчення педагогічної наукової, методичної літератури і нормативних документів із проблем організації «SMART-освіти»;

2) логіко-семантичний аналіз, абстрагування, ідеалізація, конкретизація – для уточнення сутності поняття «SMART-комплекс» та встановлення специфічних дидактичних особливостей застосування SMART-комплексів у методичній системі навчання;

3) контент-аналіз – для вивчення змісту та завдань SMART-комплексів;

4) моделювання – для розробки узагальненої схеми місця SMART-комплексів у методичній системі навчання та системі засобів навчання.

Результати та дискусії. Останні десятиліття характеризуються широким спектром впровадження та використання розумних пристроїв у різних сферах людської діяльності. Нині SMART-технології інтенсивно почали входити й в освітні процеси, наповнюючи їх новими засобами та органічно поєднуючись із освітніми технологіями та методиками навчання. Тому наше дослідження із визначення специфічних дидактичних особливостей та завдань SMART-комплексів відбувалося саме через аналіз проблеми організації SMART-освіти.

Варто зазначити, що сутність поняття «SMART» слід шукати у розумінні вкладаєних у цю аббревіатуру англійських термінів, яка дослівно перекладається як технологія самоконтролю, аналізу та звіт-

ності (Self-Monitoring, Analysis and Reporting Technology). Тобто «SMART» як і в освіті, так в іншій галузі, слід розуміти, у першу чергу, як певну організаційну технологію, спрямовану на досягнення запланованих цілей. Нині вважається, що «Smart education» є сучасною освітньою концепцією, яка інтегрує у собі ідеї реалізації в освіті SMART-технологій (Smart технології..., Шін Канг-Так, Чан Се-Юн, 2011: 12–21). У своїй роботі А. Твердохліб характеризує SMART-технології як розумні та ефективні. На думку науковця, такі технології в освіті засновані на «...використанні різноманітних комплексних засобів і сучасних інтерактивних методів навчання...» (Твердохліб, 2017: 301–305). Така ж позиція висвітлена у публікації Н. Дубової, де охарактеризовано технологізацію процесу навчання у рамках SMART-освіти за рахунок впровадження нових технічних та цифрових інформаційних засобів, що дозволяє більш активізувати навчальну роботу через: розширення обсягу навчальних джерел шляхом залучення різноманітних мультимедіа; організацію швидкого і простого налаштування на рівень потреб особистості; створення гнучкості у виборі форм навчання. Отже, такі позиції дозволяють розглядати SMART-технології як певне спеціальне об'єднання технічних засобів і їх технологій із методикою освітнього процесу (Дубова, 2019: 209–211).

Сьогодні організації SMART-освіти характеризують як реалізацію «розумного навчання», в основі якого – підвищення ефективності (покращення) освітнього процесу шляхом адаптації змісту та місця навчання, а також персоналізацію навчальної роботи (Begosa Gros). У наукових працях вказується, що «SMART-освіта» / «розумне навчання» базується на застосуванні двох типів технологій: 1) «розумних» засобів та пристроїв; 2) інтелектуальних цифрових технологій. Приведені вище характеристики дозволяють, у першу чергу, визначити дещо узагальнений склад та організаційне завдання SMART-комплексів у сучасних методичних системах навчання. З огляду на вказане слід вважати, що SMART-комплекс – це спеціалізований набір «розумних» засобів, які під час виконання дидактичного завдання, функціонують на основі застосування цифрових технологій. Тому за своїм призначенням вони виконують два основних завдання: 1) організаційно-інтеграційне – поєднання між собою необхідних для організації навчання спеціальних приладів і засобів; 2) дидактичне – організація навчальної роботи для досягнення поставленої мети (Begosa Gros, Spector, 2014: 2-10, HyeJin Lee and Yohan Hwang, 2022).



Досить цікавим для нашого дослідження є інше, дещо видозмінене, визначення поняття “SMART” в освіті через переклад абrevіатури із зміненими першочерговими англомовними термінами, що, на нашу думку, вказує на певний розвиток у формуванні наукових та педагогічних поглядів у розумінні сутності цієї проблеми. Нині “SMART” в освіті розшифровують як “Self-directed, Motivated, Adaptive, Resource free, Technology embedded”, що означає: «забезпечення можливостей для самостійного навчання; мотивування до активної пізнавальної діяльності; адаптування методів, місця та часу навчання; забезпечення вільного доступу до освітніх ресурсів; постійне забезпечення процесу навчання сучасними технологіями» (Рогульська, Тарасова, 2016: 249-252, Begosa Gros, Spector, 2014: 2–10, HyeJin Lee and Yohan Hwang, 2022). Виходячи із вказаного, слід вважати, що “SMART-комплекс», як певний спеціальний набір засобів з «розумними» технологіями, відповідно до дидактичного завдання, організовує та мотивує активне самостійне навчання студентів за допомогою цифрових інформаційних освітніх ресурсів за рахунок спеціального адаптування та застосування методів, врахування особистісних потреб щодо місця та часу навчання.

Проведена робота у напрямі встановлення специфічних дидактичних особливостей та завдань SMART-комплексів дозволила вважати, що цей комплекс є певною своєрідною самостійною системою, яка виконує спеціально визначене освітнє завдання. Ця система складається із необхідних для цього засобів (компонентів та елементів), що функціонують на основі застосування сучасних «розумних» технологій та цифрового й інтерактивного освітнього середовища. Р. Гуревич і М. Кадемія вказують, що SMART-комплекс включає у себе об'єднання «інтерактивних приладів для навчання (наприклад, SMART-Notebook, SMART-board та додаткове до них програмне забезпечення)». Таке трактування дозволяє вважати, що основним завданням SMART-комплексу в освіті є організація навчальної роботи (студента, учня) на основі використання сучасної техніки та технологій.

З погляду О. Гуменного та А. Зуєвої SMART-комплекс є інформаційною динамічною системою навчально-методичного спрямування, до якої входить електронний навчальний курс. О. Гуменний вказує, що одним із основних завдань SMART-комплексу є забезпечення безперервності дидактичного циклу навчального процесу. На думку науковця, комплекс складається

з організаційних навчально-методичних матеріалів навчальних занять та контролюючих засобів, вибудованих на трьох принципах: інтерактивності (взаємодії між об'єктами), адаптивності (можливості персоналізації), інформаційної відкритості та доступності навчальних матеріалів (Гуменний, 2018: 4–7). А. Зуєва відзначає, що SMART-комплекс вибудовується за рахунок: змістового наповнення (повнота та якість навчального контенту відповідно освітньої мети); атестаційного наповнення (повнота та якість засобів діагностики); наповнення супроводу і підтримки (наявність допоміжних інформаційних матеріалів та інструкцій); адаптивних можливостей (побудова персоналізованого графіка навчального процесу); комунікаційних можливостей (забезпечення швидкої і взаємодію між користувачами) (Зуєва, 2018: 60).

На основі проведеного аналізу вказаних вище дефініцій встановлено, що SMART-комплекси мають широкі межі застосування в освітньому процесі, від чого залежать його тип, завдання та зміст. Вважаємо, що мета навчання на різних етапах навчальної роботи безпосередньо лежить в основі визначення складу та призначення SMART-комплексу, наприклад: на етапі формування знань (лекційне заняття) до його складу може входити SMART-Notebook, SMART-Bridgit, SynhronEyes тощо: на етапі формування умінь до його складу може входити електронна техніка (ПК, ноутбук, гаджет) та спеціалізовані програми, електронний навчальний курс, спеціалізований тренажерний комплекс, лінгафонний кабінет з необхідним обладнанням і т. д. Отже, SMART-комплекс – це спеціально структурований набір засобів навчання на певні етапи навчальної роботи, функціонування якого відбувається за рахунок сучасних «розумних» цифрових технологій.

Проведений аналіз наукових праць та сучасної освітньої практики дозволив встановити, що SMART-комплекс *виконує спеціальну інтегративну функцію* в організації навчання та представленні змісту навчання, що полягає в широкому залученні в освітній процес, об'єднанні та використанні електронних та цифрових інформаційних ресурсів, інформаційно-комунікаційних мереж та комп'ютерних програм. На думку науковців, SMART-комплекс спрямовує роботу студента з певними джерелами навчальної інформації, нормативними та навчально-методичними матеріалами, які знаходяться в інформаційному середовищі закладу освіти (Кононенко, Масліч, 2020: 37–46). За дослідженнями інших



науковців, комплекс дозволяє працювати студенту й з інформаційними джерелами за межами закладу освіти через застосування мережі Internet, що також відбувається й на основі використання в процесі навчання електронних навчальних курсів та підручників (Зуєва, 2018: 59–60, Гуменний, 2018: 4–7, Прохорчук, 2019: 225–227).

У результаті проведеної роботи було встановлено, що SMART-комплекс також виконує спеціальну адаптивну функцію в організації навчання та представлення змісту навчання. За своєю структурою комплекс є певним спеціальним набором навчально-інформаційних та навчально-методичних матеріалів для організації персоналізованої навчальної роботи. При цьому одним із його завдань є визначення актуального, необхідного та достатнього на відповідний момент освітнього контенту з подальшим його порційним представленням, наприклад: інформаційного матеріалу, інструкцій, навчального завдання, діагностичних засобів тощо. Вказане вказує, що, у першу чергу, в основу такої функції SMART-комплексу покладена потреба у диференціюванні та пристосуванні змісту навчання, методів та засобів до конкретних спеціальних умов, вимог та потреб в організації навчальної роботи, що реалізується за допомогою відповідного програмного забезпечення та спеціальних засобів.

У сучасній освіті методичні системи навчання виконують роль певного організуючого освітнього механізму на основі спеціального системного об'єднання різних методик та технологій навчання, засобів навчання, навчальних дисциплін, курсів та циклів, освітніх програм та спеціалізацій. Методична система навчання, за своїм змістом та функціональністю, уводить студента у специфічне інтегроване освітнє середовище, яке функціонує за рахунок дієвості необхідних для цього навчальних процесів і засобів. Варто вказати, що дидактичною особливістю SMART-комплексу у методичній системі та системі засобів навчання є те, що вони виступають спеціальними допоміжними елементами, тобто додатковими засобами, в організації освітніх процесів. А отже, за своїм дидактичним призначенням SMART-комплекс безпосередньо входить у склад підсистеми засобів навчання, чим її збагачує та розширює. Підтвердження такого висновку знайдено у публікаціях низки науковців (Кононенко, Масліч, 2020: 37–46; Зуєва, 2018: 59–60; Мокрицька, Гуревич, Кадемія, Гуменний, 2018: 4–7). З огляду на вказане слід вважати, що SMART-комплекс – це *компонент методичної системи*, що вибудовується

як спеціально структурований *набір засобів навчання* з сучасними, так званими «розумними» технологіями, використання яких дозволяє досягнути ефективних освітніх результатів на певних етапах навчальної роботи.

У результаті проведеного аналізу та синтезу наукових праць, сучасної освітньої практики та власних досліджень встановлено, що завданням SMART-комплексу у закладах вищої освіти є організація персоналізованої самостійної навчальної роботи студентів на тих чи інших етапах навчання за допомогою застосування цифрових інформаційних освітніх ресурсів. Безпосереднім місцем SMART-комплексу у методичній системі є підсистема засобів навчання, в яку він інтегрується як допоміжний організаційно-навчальний засіб. На основі проведеної роботи було запропоновано узагальнену схему місця SMART-комплексів у методичній системі навчання (рис. 1).

На основі проведеного аналізу наукових праць (Дубова, 2019: 209–211, R. R. J. Putra and B. L. Putro 2019, Smart технології в освіті, HyeJin Lee and Yohan Hwang) було встановлено, що ще однією дидактичною особливістю є те, що впровадження SMART-комплексу в освітньому процесі *змінює роль викладача* і, відповідно, частково й структуру організації навчання в методичній системі. SMART-комплекс за своєю дидактичною метою стає організатором навчання студента. На думку Н. Дубової, за такої умови викладач стає наставником-консультантом, координатором навчального процесу, конструктором та реконструктором електронного навчального курсу та, безпосередньо, самого SMART-комплексу та його компонентів (Дубова, 2019: 209–211).

Отже, у результаті проведеного дослідження встановлено, що SMART-комплекси виконують специфічні дидактичні завдання, є елементами освітнього процесу як спеціальні допоміжні засоби в організації навчальної роботи. Вони входять до складу підсистеми засобів навчання у методичній системі і являють собою спеціальне об'єднання технічних засобів і сучасних програмних технологій із методикою освітнього процесу. Використання SMART-комплексів спрямоване на організацію та мотивацію активної самостійної навчальної роботи за допомогою цифрових інформаційних ресурсів на тих чи інших етапах навчання, що дозволяє досягнути ефективних освітніх результатів.

Висновки. На основі аналізу наукових праць та власних теоретичних досліджень було встановлено специфічні дидактичні особливості SMART-комплексів. Вважаємо,

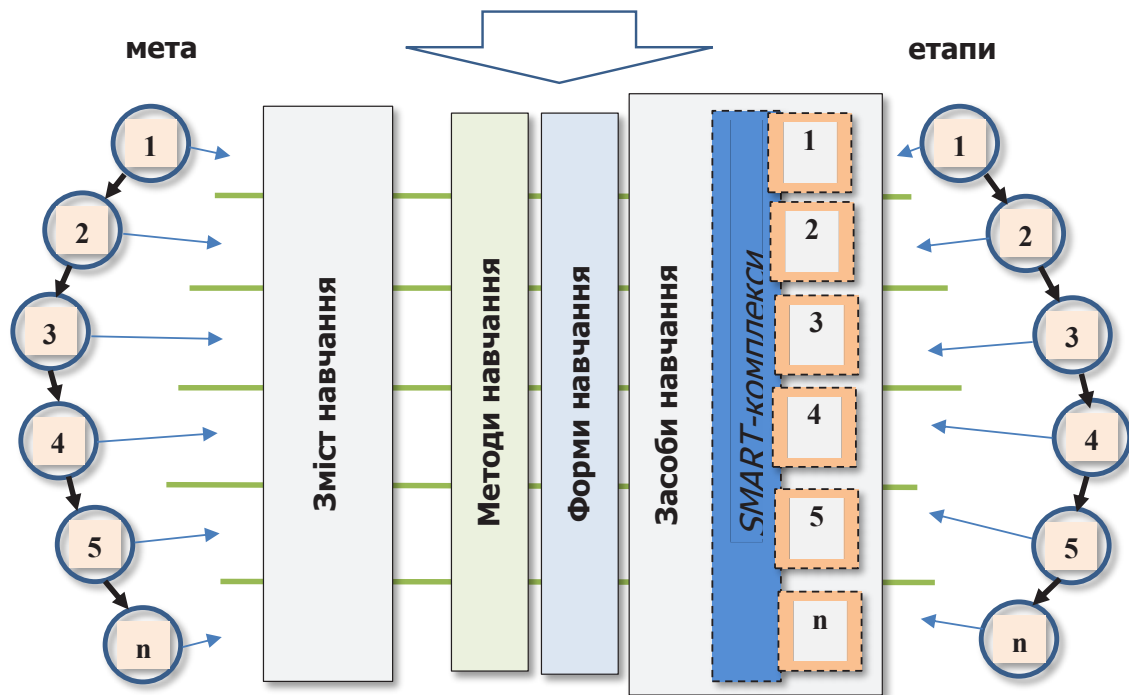


Рис. 1. Узагальнена схема місця SMART-комплексів у методичній системі навчання

що SMART-комплекс: забезпечує *організацію навчання* з врахуванням етапів навчальної роботи та вимог методики навчання; на певних етапах *виконує роль викладача*; має *своєрідну структуру* та виконує *спеціальні завдання* у складі методичної системи навчання; органічно та чітко *функціонує* у підсистемі засобів навчання; його *завдання, місце та склад визначається метою навчання*; виконує *інтегративні завдання* для об'єднання та використання електронних та цифрових інформаційних ресурсів, інформаційно-комунікаційних мереж та комп'ютерних програм; *виконує адаптивну функцію* в організації навчання та представлення змісту навчання.

Дослідженням встановлено, що основними завданнями SMART-комплексу у методичній системі та системі засобів навчання є організація самостійної персоналізованої навчальної роботи на тих чи інших етапах навчання за допомогою застосування цифрових інформаційних освітніх ресурсів. Отримані результати дозволили розуміти «SMART-комплекс» як певний компонент методичної системи, що являє собою спеціальне об'єднання технічних засобів і сучасних програмних технологій із методикою освітнього процесу, використання яких на певних етапах навчання дозволяє досягнути ефективних освітніх результатів за рахунок організації та мотивації активної самостійної навчаль-

ної роботи за допомогою цифрових інформаційних ресурсів.

Спираючись на отримані результати досліджень, вважаємо пріоритетним напрямом подальшої роботи вивчення механізмів оптимального застосування SMART-комплексів у методичних системах навчання у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменний О. Концепція проектування SMART-комплексів навчальних дисциплін для закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Електронне наукове фахове видання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. *Серія Теорія та методика професійної освіти*. 2018. № 15 С. 4–7. URL: <https://jmls.ivet.edu.ua/index.php/3/article/view/533/527> (дата звернення: 20.09.2022).
2. Дуброва Н. SMART-освіта як засіб формування конкурентоздатності фахівців харчової галузі. *Інженерна освіта у сфері харчової і готельної індустрії: виклики сьогодення* : Міжнародна науково-методична конференція до 50-річчя кафедри устаткування харчової і готельної індустрії ім. М.І. Беляєва, 23–24 травня 2019 р. Харків : ХДУХТ, 2019. С. 209–211 URL: <http://surl.li/gliivo> (дата звернення: 20.03.2023).
3. Зуєва А. Критерії діагностування якості смарт-комплексу для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. 2018. С. 59–60. URL: <https://www.researchgate.net/publication/330350928> (дата звернення: 15.09.2022).
4. Кононенко А.Г., Масліч С.В. Використання SMART-комплексів у методичній системі сучасних



інформаційно-освітніх технологій. *Освіта та педагогічна наука*. 2020. № 1(173). С. 37–46. URL: <http://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps/article/view/63/63> (дата звернення: 15.10.2022).

5. Мокрицька О. В. Доповідь: “Smart-технології в освіті”. URL: <https://naurok.com.ua/dopovid-smart-tehnologi-v-osviti-201316.html> (дата звернення: 17.10.2022).

6. Прохарчук О. SMART-підручник – важливий елемент SMART-комплексу. *Матеріали XII Всеукраїнської науково-практичної конференції*. 2019 р. С. 225–227 URL: <https://is.gd/pLQRO3> (дата звернення: 08.01.2023).

7. Рогульська О.О., Тарасова О.В. Використання смарт-технологій у освітньому процесі вітчизняної вищої школи. Збірник наукових праць. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. № 47 С. 249–252. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/issue/view/2/z_47 (дата звернення: 20.11.2022).

8. Твердохліб А.І. Смарт-технології як основа формування сучасних тенденцій освіти. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. *Серія «педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2017. № 1(13). С. 301–305. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2017/1/49.pdf> (дата звернення: 18.12.2022).

9. Шін Канг-Так, Чан Се-Юн. План реалізації стратегії розумної освіти; Міністерство освіти, науки та технологій: Сеул, Корея, 2011. С. 12–21. URL: <http://surl.li/glnef> (дата звернення: 20.11.2022).

10. Begoña Gros The Design of Smart Educational Environments. URL: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-016-0039-x> (дата звернення: 14.10.2022).

11. HyeJin Lee and Yohan Hwang. Technology-Enhanced Education through VR-Making and Metaverse-Linking to Foster Teacher Readiness and Sustainable Learning. (2022) *Sustainability*. № 14(8). URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/8/4786> (дата звернення: 15.01.2023).

12. Spector J. M. . Conceptualizing the emerging field of smart learning environments. *Smart Learn. Environ.* 2014. № 1 (1). P. 2–10.

13. Putra R. R. J. and Putro B. L. (2019) Smart Education: Educational Service System for Equal Quality Education. *Journal of Physics: Conference Series*. № 1280 8. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1280/3/032029/pdf> (дата звернення: 10.09.2022).

14. Smart технології в освіті. URL: <https://sites.google.com/site/smarttehnologiie/interaktivni-tehnologiie-v-osviti> (дата звернення: 10.01.2023).

REFERENCES

1. Humennyi O. (2018) Kontsepsiia proektuvannia SMART-kompleksiv navchalnykh dystsyplin dlia zakladiv profesiinoi (profesiino-tehnichnoi) osvity. [The Concept of Designing SMART- complexes of Educational Disciplines for Institutions of Professional (Vocational and Technical) Education]. Electronic Scientific Publication of the Institute of Vocational and Technical Education of the National Academy of Sciences of Ukraine. Series Theory and Methodology of Professional Education. № 15 P. 4–7 URL:

<https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/3/article/view/533>. (date of application: 20.09.2022). [in Ukrainian].

2. Dubrova N. SMART-osvita yak zasib formuvannia konkurentozdatnosti fakhivtsiv kharchovoi haluzi. [SMART-education as a means of forming the competitiveness of specialists in the food industry]. Kharkiv: KhDUHT, 2019 P.209-211 URL: <http://surl.li/glivo> (date of application: 20.03.2023). [in Ukrainian].

3. Zuieva A. (2018) Kryterii diahnostuvannia yakosti smart-kompleksu dlia profesiinoi pidhotovky maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv. [Criteria For Diagnosing the Quality of a Smart Complex For Professional Training of Future Skilled Workers]. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational and Technical Education of the National Academy of Sciences of Ukraine*. P. 59–60 URL: <https://www.researchgate.net/publication/330350928>. (date of application: 15.09.2022). [in Ukrainian].

4. Kononenko A., Maslich S. (2020) Vykorystannia SMART-kompleksiv u metodychnii systemi suchasnykh informatsiino-osvitnykh tekhnolohii. [The Use of SMART-complexes in the Methodical System Modern Information and Educational Technologies]. *Education and Pedagogical Science*. № 1 (173) P. 37–46. URL: <http://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps/article/view/63/63>. (date of application: 15.10.2022). [in Ukrainian].

5. Mokrytska O. Dopovid: “Smart-tehnolohii v osviti”. [Report “Smart Technologies in Education”.] URL: <https://naurok.com.ua/dopovid-smart-tehnologi-v-osviti-201316.html>. (date of application: 17.10.2022). [in Ukrainian].

6. Prokharchuk O.(2019) SMART-pidruchnyk – vazhlyvyi element SMART-kompleksu. [The SMART-textbook is an Important Element of the SMART-complex]. Materials of the 12th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference. P.225-227 URL: <https://is.gd/pLQRO3>. (date of application:08.01.2023). [in Ukrainian].

7. Rogulska O.O., Tarasova O.V.(2016) Vykorystannia smart-tehnolohii u osvitnomu protsesi vitchyznianoi vyshchoi shkoly. [The Use of Smart Technologies in the Educational Process of a National Higher School]. Collection of Scientific Works. *Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in the Training of Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems*. № 47 P.249- 252 URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/issue/view/2/z_47. (date of application: 20.11.2022). [in Ukrainian].

8. Tverdokhlib A.I.(2017) Smart-tehnolohii yak osnova formuvannia suchasnykh tendentsii osvity. [Smart Technologies as a Basis for the Formation of Modern Trends in Education]. *Bulletin of Alfred Nobel University. “Pedagogy and Psychology” Series. Pedagogical Sciences*. № 1 (13). P. 301–305. URL:<https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2017/1/49.pdf>. (date of application:18.12.2022). [in Ukrainian].

9. Shin Kang-Tak, Jang Se-Yung (2011) Plan realizatsii stratehii rozumnoi osvity [Plan for the Implementation of the Smart Education Strategy]. Seoul: Korea, Ministry of Education, Science and Technology P. 12–21 URL:<http://http://surl.li/glnef> (date of application: 20.11.2022). [in Korean].

10. Begoña Gros The Design of Smart Educational Environments. URL: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-016-0039-x> (дата звернення: 14.10.2022).



11. HyeJin Lee and Yohan Hwang. Technology-Enhanced Education through VR-Making and Metaverse-Linking to Foster Teacher Readiness and Sustainable Learning. (2022) *Sustainability* № 14 (8) URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/8/4786> (дата звернення: 15.01.2023).

12. Spector J.M. (2014), Conceptualizing the emerging field of smart learning environments. *Smart Learn. Environ.* № 1(1), P.2–10

13. Putra R. R. J. and Putro B. L. (2019) Smart Education: Educational Service System for Equal

Quality Education. *Journal of Physics: Conference Series.* № 1280/8. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1280/3/032029/pdf> (дата звернення: 10.09.2022).

14. Smart tekhnologii v osviti [Smart Technologies in Education]. URL: <https://sites.google.com/site/smarttehnologiie/interaktivni-tehnologiie-v-osviti>. (date of application: 10.01.2023).

Стаття надійшла до редакції 25.04.2023.

The article was received 25 April 2023.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 101

Коректура · *Славогородська Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Семенченко Ю.С.*

Формат 64×84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 12,32.
Замов. № 0623/402. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.