

Національна академія педагогічних наук України  
Міністерство освіти і науки України  
Відділення загальної середньої освіти НАПН України  
Інститут педагогіки НАПН України  
Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija (Республіка Латвія)  
LUMEN Conference Center (Румунія)

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка  
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка



# «СВІТ ДИДАКТИКИ: ДИДАКТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ»

*Збірник матеріалів  
II МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ*

*22-23 листопада 2022 року*

Київ  
«Видавництво Людмила»  
2023

Національна академія педагогічних наук України  
Міністерство освіти і науки України  
Відділення загальної середньої освіти НАПН України  
Інститут педагогіки НАПН України  
Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija (Республіка Латвія)  
LUMEN Conference Center (Румунія)

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка  
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка



## **«СВІТ ДИДАКТИКИ: ДИДАКТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ»**

**Збірник матеріалів  
II МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ**

*22-23 листопада 2022 року*

Київ  
«Видавництво Людмила»  
2023

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол №16 від 15 грудня 2022 року)*

#### РЕЦЕНЗЕНТИ:

**Засккіна Тетяна Миколаївна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України

**Опалюк Тетяна Леонідівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Базиль Людмила Олександрівна**, доктор педагогічних наук, доцент, учений секретар Інституту професійної освіти НАПН України

#### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

**Малихін Олександр Володимирович**, доктор педагогічних наук, професор

**Арістова Наталія Олександрівна**, доктор педагогічних наук, професор

**Попов Роман Анатолійович**, доктор педагогічних наук, доцент

**Алексєєва Світлана Володимирівна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Загорюлько Марина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук

**Тетик Валентина Романівна**

**Ліпчевська Інна Леонідівна**

С95 Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 22-23 листопада 2022 р. / за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України О. Топузова; доктора педагогічних наук, професора О. Малихіна. Київ : «Видавництво Людмила», 2023. 299 с.

ISBN 978-617-555-081-6

До збірника увійшли матеріали учасників II Міжнародної науково-практичної конференції «Світ дидактики: дидактика в сучасному світі» (22-23 листопада 2022 р.).

У матеріалах конференції розглянуто питання теорії і методології сучасних дидактичних процесів; організації освітнього процесу в Україні в умовах воєнного стану; компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану в Україні та повоєнний період (інноваційні підходи, технології, моделі, методики, методи і засоби навчання); психолого-дидактичних проблем організації освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства; тенденцій розвитку сучасної дидактики (зарубіжний досвід); трансформаційних процесів в освіті ХХІ століття (дистанційне та змішане навчання); формальної, неформальної, інформальної освіти; інноваційних підходів, технологій, методик, методів, прийомів і засобів навчання.

Збірник адресовано науковцям, науково-педагогічним працівникам, педагогам, докторантам, аспірантам, студентам.

УДК 37.02(063)

*За зміст публікацій, достовірність інформації, цитат, покликань на літературні джерела відповідальність несуть автори.*

ISBN 978-617-555-081-6

© Інститут педагогіки НАПН України, 2023

© «Видавництво Людмила», 2023

# **ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ**

**Арістова Н. О.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

**Гусак Ю. А.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛОЖЕНЬ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ АВТОНОМНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

Потреба сучасного українського суспільства в молодому поколінні активних і свідомих громадян, які виявляють бажання навчатися протягом життя, набувати нові знання і переймати прогресивний досвід в умовах глобалізаційних викликів, зумовлює необхідність формування освітньої автономності учнів старшої школи на основі реалізації положень аксіологічного підходу. Дослідження, які присвячені формуванню автономності здобувачів освіти в закладах загальної середньої та вищої освіти (І. Ветрова, О. Малихін, Р. Попов, І. Сіняговська, О. Смольнікова, Н. Holes, Е. O'Neill), доводять, що освітній процес, в основу якого покладено принципові положення аксіологічного підходу, надає вчителю змогу здійснювати цілеспрямований дидактичний супровід щодо регуляції учнями старшої школи власної поведінки й діяльності, у тому числі й освітньої. Тому актуальність дослідження не викликає сумніву.

Незважаючи на те, що поняття «автономність» перебуває в центрі наукових досліджень та дискусій протягом останніх 40 років, на сьогодні в сучасній науковій педагогічній літературі бракує єдиного усталеного погляду на його визначення. Найбільше визнання отримало трактування цього поняття, запропоноване Х. Холеком (1981), який і ввів його в науковий обіг. Так, згідно з Х. Холеком, автономність є здатністю здобувача освіти брати відповідальність за власне навчання (1981, с. 3).

О. Смольнікова, яка вивчає питання, пов'язані з організацією автономного навчання іноземних мов студентів закладів вищої освіти, доходить висновку, за яким автономність розглядається як здатність суб'єктів навчання систематизувати власну освітню діяльність за або без втручання й вказівок викладача (залежно від ступеня автономності (2014).

Цікавим у контексті нашого дослідження є визначення когнітивної автономності, надане І. Сіняговською (2017). Так, учена розглядає когнітивну автономність як «якість особистості, основу якої складають інтелектуальні здібності й уміння, готовність і прагнення до самостійності, коригування діяльності, володіння прийомами пізнавальної діяльності, узагальнені

методологічні знання, самоконтроль» (Сіняговська, 2017, с. 24). Серед її суттєвих ознак дослідниця виокремлює наявність у здобувачів освіти «...потреби в знаннях; потреби в самореалізації; бажання глибше пізнати не лише знання, що засвоюються, але й способи оволодіння ними; критичний підхід до матеріалу, що вивчається, думок інших людей; бажання висловити свою власну точку зору; уміння самостійно мислити; уміння самостійно набувати нові знання і застосовувати їх для подальшої самоосвіти і практичної діяльності» (Сіняговська, 2017, с. 23). Слушною також видається думка про те, що в освітньому процесі когнітивна автономність має виявлятися через усвідомлення здобувачем освіти значущості учіння, уміння вчитися та здатності до формування індивідуального стилю пізнавальної діяльності.

Теоретичний аналіз наукової педагогічної літератури (Н. Арістова, О. Малихін, І. Павленко, Р. Попов, І. Сіняговська) переконливо доводить, що за врахування основних принципів аксіологічного підходу освітня діяльність будується таким чином, що вчитель має змогу застосовувати найбільш доцільні технології, методи, прийоми і засоби навчання, котрі забезпечують формування ціннісного ставлення учнів старшої школи до власного навчання, усвідомлення ними важливості здобуття освіти задля досягнення успіху в особистому й подальшому професійному житті, сприяє розвитку їхнього пізнавального інтересу й розкриттю творчого потенціалу.

Отже, реалізація положень аксіологічного підходу в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти сприяє формуванню освітньої автономності учнів старшої школи, що, у свою чергу, забезпечує їх перетворення на активних суб'єктів пізнавальної діяльності, здатних і готових до конструктивної діяльності, швидко адаптуватися до змін, які відбуваються в сучасному світовому й українському суспільстві.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Н. О. (2016). Аксіологічний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», вип. 36, т. I (17): тем. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання», дод. 3, 22–30.
2. Арістова Н. О. (2016). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.
3. Арістова Н. О. (2016). Науково-теоретичний аналіз поняття «суб'єктність» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 11/12, 90–94.
4. Ветрова І. (2017.) Проблема розвитку автономності учня як необхідна складова підготовки майбутнього вчителя англійської мови. *Нова педагогічна думка*, 2(90), 42–45.
5. Малихін О. В. (2015). Розуміння світоглядного потенціалу предметів гуманітарного циклу в контексті організації профільного навчання: історико-дидактичний аспект. *Дидактика: теорія і практика: зб. наук. праць* [за наук. ред. Г.О. Васківської], 11–15.
6. Малихін О. В. (2013). Суть і дидактичні умови формування стилю навчальної діяльності учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. *Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць*, вип. LXI, 358–365.

7. Малихін О. В., Арістова Н. О. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія, COVID-19): трансформація людських цінностей. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. Харків : «Мітра».

8. Малихін О. В., Павленко І. С. (2014). Формування загальнокультурної компетентності старшокласників в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі : колективна монографія. Дніпропетровськ : Акцент ПП.

9. Попов Р. А. (2019). Розвиток автономності студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика».

10. Попов Р. А. (2017). Становлення проблеми розвитку автономності особистості в діяльності. *Молодь і ринок*, 8(151), 39–45.

11. Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти: методичний посібник [Електронне видання]. (2021). Київ : КОНВІ ПРІНТ. Режим доступу: [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia\\_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf).

12. Сіняговська І. Ю. (2017). Можливості процесу навчання іноземних мов щодо формування когнітивної автономності студентів ВНЗ. *Інтелект. Особистість. Цивілізація*, 14, 20–26. Режим доступу: [file:///Users/nataliya/Downloads/Siniahovska-article-21-04-2017%20\(1\).pdf](file:///Users/nataliya/Downloads/Siniahovska-article-21-04-2017%20(1).pdf).

13. Смольнікова О. Г. (2014). Обґрунтування феномену автономного навчання іноземних мов. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер.: Педагогічні та історичні науки*, 119, 186–192.

14. Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

15. Malykhin O. V., Aristova N. O. & Kovalchuk V. I. (2019). Investigation into open educational resources for learning English in developing future philologists' instrumental values. *Society. Integration. Education. Proceedings the International Scientific Conference*, 3, 512–526.

16. O'Neill E. (2022). What is Learner Autonomy? Retrieved from <https://www.learnupon.com/blog/learner-autonomy/>.

17. Popov R. A. (2019). Personal autonomy development in activities: historical-didactical aspect. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII(78), Issue 196, 34–37.

18. Topuzov, O., Malykhin, O., Usca, S., & Aristova, N. (2021). Ukrainian-Latvian Comparative Studies on University Education: Common European Values and Current Challenges: *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 696-706.

**Білан І. В.**

*Ніжинський державний університет*

*імені Миколи Гоголя*

*(Ніжин, Україна)*

## **ТРАДИЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ (ПОГЛЯД З РАКУРСУ ХІХ СТОЛІТТЯ)**

Проблема естетичної культури та способів її виховання завжди хвилювала людство. Як показує суспільна практика, за відсутності чітко

окреслених естетичних орієнтирів у будь-якій соціальній системі виникають труднощі, деформуються або зовсім руйнуються сталі зв'язки, без яких подальший прогресивний рух неможливий. Тому проблема естетичного виховання нових поколінь залишається однією з найактуальніших в галузі освіти.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що до XIX століття фахових теоретичних та методичних досліджень щодо питань естетичного виховання було обмаль. Деякі аспекти цього напрямку виховання репрезентовано в працях видатних українських письменників та педагогів, таких як П. Білецький-Носенко, Б. Гринченко, К. Єльницький, М. Коцюбинський, І. Котляревський, М. Манасєїна, С. Русова, Т. Тимковський, І. Франко та ін.

Учені-математики та педагоги-методисти, з питання викладання математики та реалізації її естетичного потенціалу у процесі навчання, мають достатньо широкий діапазон думок: від пропозиції розглядати естетичний потенціал математики як емоційний фон процесу навчання до затвердження необхідності використовувати красу як відправне поняття процесу навчання. Більшість досліджень в цьому контексті пов'язані з розробкою методики естетичного виховання учнів у процесі вивчення математики.

Краса науки полягає у відкритті нової істини, у наведенні порядку там, де раніше панував хаос. Саме такі завдання вирішує математика і в ній чітко прослідковуються естетичні принципи. Намагання хоча б наблизитися до об'єктивних законів краси здійснювалися математиками ще з давніх часів. Ключове вираження краси тісно пов'язане із відомим у математиці правилом «золотого перерізу». Вчення про золотий переріз виникло у результаті ретельного вивчення природи чисел (Гончарук, 2007). Серед праць, написаних на цю тему у XIX столітті, можна виділити праці А. Цейзінга, який надав золотому перерізу «друге життя», досліджував золотий переріз як основний морфологічний закон у природі та мистецтві, довів його до абсолюту, зробивши універсальним для багатьох явищ навколишнього світу. На практиці він продемонстрував, що цей закон виявляється у пропорціях тіла людини та тілах тварин. Науковцем Г. Фехнером було продемонстровано зв'язок між психофізичним сприйняттям людини і «золотими» формами предметів. Т. Кук пропонував при вивченні рослин та тварин звертати увагу на їх логарифмічні спіралі, що тісно поєднується із вивченням математики у комплексі з природничими науками.

Ефективне розкриття естетичного потенціалу математики передбачає повноцінне сприйняття учнями її краси, розвиток естетичних смаків, образного мислення, тобто формування елементів естетичної культури. Виховання красою та через неї в процесі вивчення математики не тільки визначає естетико-ціннісну орієнтацію особистості, а викликає прагнення творити прекрасне, оперуючи математичними знаннями та вміннями.

Відомий французький фізик та математик XIX століття С. Пуассон вважав, що життя людини прикрашається двома речами: можливістю вивчати



математику та можливістю викладати її. Вчений зазначав, що вагому роль в естетичному вихованні відіграє саме майстерність викладання математики. Педагоги повинні постійно, на кожному занятті демонструвати, що математика чудова своєю гармонійністю, точністю, спільністю всіх її частин. Серед джерел естетичного впливу математики на учнів він виокремлював обов'язковість висновків, універсальність застосувань та досконалість мови.

Вагомими для розвитку естетичного напрямку виховання особистості стали зміни в ідейному змісті поняття мистецтво, що закріпилися наприкінці XIX століття. Домінуючий до цього погляд «мистецтво для мистецтва» майже втратив свою значущість. Натомість усе більшого поширення набував підхід про вплив мистецтва на формування особистості.

Одним з перших українських педагогів, який почав розробку моделі естетичного виховання був П. Білецький-Носенко, на його думку, головною метою педагогічної діяльності має бути гармонійний розвиток особистості.

Більш ґрунтовно, на нашу думку, підійшла до вивчення питання естетичного виховання С. Миропольська, визначивши основні категорії естетичного виховання та окресливши його завдання, а саме: розвиток естетичних здібностей і нахилів школярів, виховання естетичного сприйняття й чуття, формування естетичного смаку (Миропольська, 1987).

Зауважимо, що педагог та науковець В. Лисогорський, досліджуючи значення математики у естетичному вихованні учнів, наголошував на тому, що поняття краси у мистецтві та в математиці суттєво відрізняються. Він наголошував, що красу у математиці можна сприймати безпосередньо, вона міститься у гармонічному порядку частин, у гармонії форм та чисел. На думку дослідника В. Лисогорського, навіть початкову математику можна пояснювати у такий спосіб, що її вивчення буде супроводжуватися естетичним захопленням рівномірністю та симетричністю геометричних фігур, витонченістю розв'язку задач. Педагог стверджував, що головним для формування естетичних смаків учнів при вивченні математики є не обсяг знань, а вдало підібрана педагогічна методика. Вчений-методист пропонував використовувати такі методичні засоби: креслення та ліпку геометричних фігур; відпрацювання способів естетичного розв'язку задач і доказу теорем; привчання до охайного запису рішень завдань у зошитах (Попова, 2006).

К. Ушинський, один з найавторитетніших педагогів XIX століття, основоположник наукової педагогіки та народної школи, одним з перших надав естетичному вихованню наукового підґрунтя, поєднавши педагогіку з психологією та іншими науками про людину. На думку педагога, математика за своїм змістом найкраще слугує вирішенню сформульованих завдань. Він наголошує, що математичні задачі потрібно підбирати так, щоб їх зміст був пов'язаний із життям, світом, який оточує учнів. К. Ушинський радив, щоб на уроках математики учні вимірювали свій клас, предмети навколишнього світу; перераховували сторінки у книгах та своїх зошитах; рахували тижні, дні, години до певних свят, тим самим зростаючи як інтелектуально, так і естетично (Сухомлинський, 1976).



Єдність між навчанням математики та естетичним вихованням пояснюється тим, що обидва ці процеси спрямовані на особистість учня і при цьому вони є особистісною взаємодією між учнем і педагогом, коли вчитель, крім подання теоретичного математичного матеріалу, прищеплює світоглядні, моральні настанови учням. Принцип єдності вимагає дотримання гармонії навчання та естетичного виховання, та усі явища, що знаходяться у взаємному зв'язку, повинні викладатися учням таким чином.

Безумовно, успішність естетичного виховання в процесі вивчення математики значною мірою залежить від якісного керівництва цим процесом зі сторони вчителя. Така діяльність є досить трудомісткою й потребує наявності педагогічних здібностей щодо систематичного й ненав'язливого залучення особистості учня до світу прекрасного. Від цього залежить сприйняття школярами краси, натхнення нею, що в подальшому впливає на усвідомлення та формування їх естетичних уявлень, суджень та оцінок.

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок про те, що зарубіжні та українські педагогічні підходи до проблеми естетичного виховання в процесі викладання математики у ХІХ столітті ґрунтувалися на спільному принципі того, що краса світу передається, й у тому числі, за допомогою математичних вимірів та принципів. Сучасні учені, підтримуючи ідеї педагогів ХІХ століття, наголошують, що потрібно навчити учнів не просто розв'язувати задачі, а формулювати їх у вигляді реальної проблеми, додавати елементи, що викликають почуття подиву, сумніву, естетичного задоволення. Такий підхід мотивує учнів до вивчення математики, стимулює бажання розв'язувати нестандартні задачі, бачити красу навколишнього світу, а також виховує у них такі моральні якості як працьовитість, завзятість у досягненні мети (Лосева, 2002).

Якісне вивчення математики неможливе без звернення до естетичних принципів, краси навколишнього світу, геометричних фігур та об'єктів, що оточують учнів. Проголошені погляди педагогів і науковців ХІХ століття знаходять відгук у подальших педагогічних працях та практичній освітній діяльності, залишаючись актуальними і сьогодні.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончарук, С. (2007). Розвиток естетичного виховання школярів у загальноосвітніх школах. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 23, 136-143.
2. Лосева, Н. М. (2002). Взаємозв'язок емоційних і пізнавальних процесів у навчанні. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Київ-Запоріжжя. 81-84.
3. Миропольська Н. (1987). Формувати почуття прекрасного. Київ: Знання. с. 32.
4. Попова І. (2006). Відношення та пропорції. *Математична газета*. Київ: наука, 4, 7-12.
5. Сухомлинський В. (1976). Сто порад учителю. Київ: Радянська школа. с. 269.

## **ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В 21СТ.**

Ось уже дев'ять місяців українці живуть із постійним відчуттям страху. Його посилюють звуки повітряних тривог, вибухів, обстрілів і залпів артилерії. Це активує реакцію на виживання в складних умовах. Війна внесла в життя учителя й учня великі зміни. Діти подорослішали, життя школи змінилося. І уроки вже не ті. Учитель стає не просто надавачем освітніх послуг, а ще й психологом, товаришем, розрадником. На початку уроку в будь-якому класі важливо встановити емоційний зв'язок, який допоможе учням налаштуватися на урок, відчути себе в безпеці, зрозуміти, що він дійсно потрібний, ним цікавляться, його вміють вислухати. Саме так з'явиться позитивне емоційне підкріплення. Далі слід повернутися до «старої схеми» - перевірки домашнього завдання. Також слід пригадати вивчений матеріал. Обов'язковими на уроці є дихальні вправи, що допоможуть учням сконцентруватися на новому матеріалі. Сучасний учень – учень інформаційного світу очікує від учителя чогось незвичайного, а в умовах війни – спрощеного, цікавого, зрозумілого. Найкраще діти сприймають новий матеріал, поданий за допомогою гри, обміну думками. Діти хочуть, щоб їх вислухали й підтримали. Особливо важливою є похвала в кінці уроку, що допоможе створити історію успіху для кожного учня.

Особливу увагу на кожному уроці слід приділяти патріотичному вихованню. Діти повинні знати своїх героїв. Якщо ці герої серед вас, учителі, не бійтеся наводити приклади із життя.

Під час війни школа гуртує дітей, надає їм психологічну підтримку та дозволяє відчувати приналежність до спільноти. Ось чому на кожному уроці слід приділяти час дитячим емоціям, разом учитися їх розпізнавати та контролювати. У нинішніх умовах ми повинні перемістити фокус уваги з академічних успіхів на підтримку й нормалізацію психічного стану учнів. Пропонуємо надати перевагу формувальному оцінюванню, бо реалії сьогодення впливають на всіх учасників освітнього процесу й відповідь учня на уроці може не відображати повною мірою рівня знань

Сьогодні, як ніколи, вивчення української мови дуже важливе через її вплив на культурне й політичне життя суспільства. Вона є невід'ємним складником у формуванні менталітету народу, його національної свідомості. У зв'язку з останніми подіями, які відбуваються на території України, багато наших співвітчизників переходять на спілкування українською мовою, а отже це означає, що мова – ідентифікатор нації й все більше українців усвідомлюють це. Тому важливість вивчення української мови та літератури стає беззаперечним фактом.

Звертаю увагу на те, що доцільність виконань вправ у режимі реального часу та необхідність виконання домашніх завдань кожен має визначити самостійно, врахувавши специфіку регіону, клас, психологічний стан учнів тощо.

На уроках української мови та літератури вчителю варто зосередити роботу навколо чотирьох видів мовленнєвої діяльності: слухання й говоріння, читання та письма.

Орієнтування на види мовленнєвої діяльності, а не на конкретні теми чи твори сприятиме підтримці навчальної ініціативності, самостійності та відповідальності учнів, що є основою вміння вчитися.

Добираючи навчальні завдання, учителю бажано уникати одноманітності, репродуктивності, натомість збільшивши кількість завдань творчого спрямування, щоб сприяти вивільненню позитивних емоцій, підтримці віри дітей у власні сили й можливості.

Українська література – невичерпне джерело народної мудрості, персонажі творів – приклади найвищих моральних чеснот. Саме тому важливо акцентувати увагу на позитивних рисах головних героїв та розвивати їх у дітей: патріотизм, оптимізм, товариськість, відповідальність, чесність, відкритість та готовність протягти руку допомоги тому, хто цього потребує. Не слід забувати про те, що на уроках української мови та літератури ми не тільки вивчаємо програмовий матеріал, але й, засобами художнього слова, формуємо відданих патріотів, цілісних особистостей, інноваторів, здатних бути мобільними та швидко реагувати на зміни.

Ми маємо розуміти, що діти зараз, усі без винятку, травмовані психологічно та емоційно. Тому варто звертати увагу на стан дітей і допомагати їм впоратися зі складнощами. Рекомендуємо спробувати органічно «вплести» в уроки прості вправи для підтримки та стабілізації психоемоційного стану учнів.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Лист Міністерства освіти і науки України від 06.03.2022 № 1/3371-22 «Про організацію освітнього процесу» (дата звернення: 01.04.2022 р.)
2. Указ Президента України від 24 лютого 2022 року № 64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні», затверджений Законом України від 24 лютого 2022 року № 2102-IX (дата звернення: 01.04.2022 р.)

**Кравчук О. П.**  
*Інститут педагогіки НАПН України*  
*(Київ, Україна)*

## **ДВА ПРОСТІ/НЕПРОСТІ ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ**

Педагогічна практика є надзвичайно динамічною і різнорольовою.

В умовах світових потрясінь педагогічна спільнота стає одним з визначальних суспільних фундаментів, що забезпечує гуманітарний розвиток

суспільства та еколого-економічну безпечність процесів громадської взаємодії.

Оволодіння педагогом техніками продуктивної і відповідальної взаємодії з учасниками освітнього процесу передбачає розвиток фахової рефлексії та умінь критично оцінювати і трансформувати власний досвід.

В умовах воєнного стану та змішаної форми організації навчання рольова палітра вчителя змінюється з акцентуванням на консультативній роботі всіх учасників освітнього процесу щодо розвитку учня в навчанні та забезпечення відповідних умов з боку відповідальних дорослих.

Погляд на освітній процес як процес консультування дозволяє вчителю систематизувати власний досвід і розширити методичну скарбничку та освоїти інструменти консультування (вони актуальні для будь-якої сфери суспільної діяльності). Тобто, актуалізуючи себе в ролі консультанта, вчитель розвиває свою особистість в техніках фасилітації, медіації, кризис- і тайм-менджменту, емоційної стабілізації, педагогіки співробітництва, системно-діяльнісного аналізу дидактичних процесів і явищ, навчається постійно розвиватися, стає ефективним лідером громади.

Явище консультування – багатогранне. Ситуація консультування виникає крізь де відбувається діяльність у кооперації зі зворотнім зв'язком.

Консультування актуалізовано в якості об'єкта вивчення майже у всіх сферах суспільної діяльності.

Спираючись на власний багаторічний досвід вчителювання в початковій школі, основній і старшій (профільній) школі, досвід роботи з вчителями і студентами, досвід дослідництва освітніх та соціокультурних процесів і явищ, проаналізувавши численні публікації з філософії і психології консультування, запити учнів і їхніх батьків, трендові консультативні ідеї для бізнес процесів – приходимо висновку, що існують два ключові принципи консультування, які є визначальними для будь-якого гуманістично спрямованого консультативного процесу:

- 1) «Не нашкодь!»;
- 2) «Ви це можете!».

Принцип «Не нашкодь!» (лат. «Primum non nocere!») прийшов до нас з давніх давен – є провідним принципом багатьох культур. Час від часу він актуалізується у різних галузях людських відносин. Нині «Не нашкодь!» є провідним принципом біоетики і медицини. Зазвичай він іде у симбіозі з такими принципами: справедливості; поваги до особистості; «Роби благо!». Дані принципи описують гуманістично спрямовану філософську концепцію допомоги і втручання у життя людини з благими намірами.

У досліджених істориками писемних джерелах маємо перше формулювання його у Гіпократа: «Перш за все – не нашкодь, а вже потім – лікуй!» Щодо освітньої сфери можемо переформулювати принцип так: «Перш за все – не нашкодь, а вже потім – досягай дидактичних цілей!»

На перший погляд просте гасло «Не нашкодь!» зрозуміле і не викликає якихось уточнюючих запитань для педагогічної наук. Але воно є зовсім

невідрефлексованим, що підтверджується відсутністю його в змісті підручників з педагогіки і педагогічної психології. Жодним чином не висвітлюється будь-яка концепція реалізації цього принципу в освітню практику.

До прикладу: у письмових інтерв'ю учні зазначають, що значної моральної шкоди та зниження працездатності вони зазнають від несправедливого, неуважного, формального ставлення до себе і від неправдивого або надзвичайно застарілого змісту інформації, яку транслює вчитель на уроці. Ті хто писали подібні речі по декілька років ходити з болем від такого ставлення, а іноді й від невігластва своїх наставників. Є над чим замислитися.

Найбільша біда у спілкуванні вчителя з учасниками освітнього процесу є невміння вести конфіденційну розмову в інтересах здобувача знань, тобто учня. Але ж учень – це центральна фігура освітнього процесу. Без цього уміння консультуюча роль ніколи не буде реалізована вчителем.

Як педагогу стати ефективним у консультаційній діяльності учасників освітнього процесу? Найперше: необхідно знайти цінність нової ролі. Важливо поставити власну фахово-орієнтовану мету удосконалення методики навчання в напрямку розвитку себе в ролі консультанта. Як варіант: можемо проаналізувати фахову діяльність і взаємодію з оточуючими через відому ієрархію потреб людини відомого психолога А. Маслоу. Визначити які потреби і як ми задовольняємо у фаховій діяльності та у її розвитку. Потім спробувати уявити собі свій ідеальний образ ефективного педагогічного консультування. Таким чином змотивувати себе на новий крок в напрямі до нових суспільно ціннісних результатів в педагогіці. Потім визначити ресурси в наявності й дефіциті. Написати план-схему з визначенням термінів отримання проміжних результатів і далі.

Нажаль, треба наголосити: усьому треба системно вчитися і вчитися у кращих. Свою діяльність організувати так, щоб по максимуму задіювати у навчальному процесі найкраще (контент, обладнання, метод, текст тощо).

Всесвітня організація охорони здоров'я (World Health Organization — WHO) у документі «Глобальна програма з ВІЛ/СНІД» (1999 рік) дає таке визначення: *«Консультування - це конфіденційний діалог між клієнтом і людиною, що надає допомогу, що має на меті допомогти клієнту впоратися з проблемою і прийняти щодо проблеми власне рішення».*

Педагогічне консультування – є також двосторонній (а іноді і багатосторонній) діалог, в якому можуть вирішуватися задачі однієї зі сторін. У діалозі «педагог – учень» проблеми може формулювати як учень, так і учитель. Через співробітництво знаходиться оптимальний і прийнятний варіант вирішення її. У цьому одна із специфік сучасного освітнього процесу. Це один із прикладів суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Керуючись принципом «Ви це можете!» учитель скеровує спільну взаємодію на пошук ресурсів для подолання актуальних проблем. Спочатку треба сказати собі: «Я це зможу!», а вже потім спонукати до дій учня

(відповідальних дорослих, колег, спільноту). Перші дії у педагогічному консультуванні спрямовуються на виховання в учасників освітнього процесу впевненості в своїх ментальних і духовних силах.

Педагог у консультаціях знайомить іншого з філософією принципу «Ви це можете!», модифікуючи його звучання в залежності від ситуації «Ми це зможемо!», «Моя дитина це може!», «Я це можу!» і таке інше.

Треба вірити не в диплом, а в свої сили пізнання і розвитку себе в професії. Я впевнена, що ми – хто хоче розвиватися у педагогічній професії – можемо:

*«Ми це зможемо!»:*

- стати кращою версією себе.

*«Ми це зможемо!»:*

• оволодіти дидактичним методом консультування і поділитися своїм досвідом з колегами.

*«Ми це зможемо!»:*

- вірити у свої здібності й здібності своїх вихованців.

*«Ми це зможемо!»:*

- бути терплячим і люблячим учителем.

*«Ми це зможемо!»:*

• підтримати інших учасників освітнього процесу в їхніх прагненнях розвитку.

*«Ми це зможемо!»:*

• навчити учнів та їхніх батьків обґрунтовано вірити в себе і наполегливо долати перешкоди і досягати поставленої мети.

Педагогічна і просвітницька діяльність нічого не варта і нікому не потрібна, якщо здобувачі освіти на наше переконання «не зможуть» ... зрозуміти зміст навчання як буквально, так і ціннісно – як історичний поступ пізнання світу буття.

Той хто вважає, що учень: не зможе зрозуміти принципи створення таблиці множення; ніколи не оволодіє системою усного і писемного мовлення і не виросте до відчуття краси слів; не здатний освоїти логічні підвалини вибудови причинно-наслідкові зв'язків та аналізувати їх і далі ... по списку змісту компетентностей які формуються і розвиваються під час навчання. Така людина не готова взагалі бути вчителем (але ж у неї вже є диплом!). Порада проста: почніть с перших кроків в педагогіці (базові поняття). І прийти до усвідомлення своєї ролі в освітньому процесі. Також прийде і розуміння – чи своєю справою я буду займатися? Чи не важко буде мені – чи зможу я потягнути високу відповідальність, яка безперечно існує перед вихователями народу?

Але я керуюся двома базовими принципами педагогічного консультування і звертаюся до усіх молодих колег: «Ви це зможемо!» бо Ви вже вчитесь і маєте на меті працювати й надалі вчителями!

Усім нам бажаю навчатися у найкращих! І час від часу ставати кращою версією себе не тільки у педагогіці, але й у буденному житті в тих ролях, які ми виконуємо/обираємо. Наші діти мають стати розумнішими, здоровішими, людянішими, кмітливішими, заможнішими, щасливішими... а для цього їм треба навчатися у найкращих.

Отже, невідкладним завданням для сучасної дидактики є розробити концепцію реалізації принципу «Не нашкодь!» в освітньому процесі, сформулювати проблемне поле педагогічного консультування як об'єкту і предмету наукових досліджень, визначити місце нового психологічного інструментарію в технологіях навчання, забезпечити розвиток фахових компетентностей учителя, які уможливають його прагнення стати ефективним у педагогічному консультуванні учасників освітнього процесу. Важливо перейти від практики спонтанного, а тому – малоефективного, до практики системного продуктивного педагогічного консультування.

На принципі «Ви це можете!» досвічений педагог будує поле ефективної взаємодії з іншими і спрямовує тим самим потрібні енергії та ресурси на подолання перешкод.

Змінювати своє життя завжди складно і трохи лячно. Усвідомлювати свою роль у житті інших і відповідально впливати на їхній розвиток – це надзвичайно складне завдання. Цьому треба вчитися. Краще самому змінювати своє життя і визначати нові цілі розвитку, ніж попадати в ситуації, коли ти не можеш впливати на події, коли життя тебе примушує змінити себе, свої плани ...

**Лупаренко С. Є.**

*Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна)*

## **КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПИТАНЬ ДИТИНСТВА І ВИХОВАННЯ ДИТИНИ**

Культурологічний підхід є одним з методологічних підходів, що використовуються у науково-педагогічних дослідженнях. Його застосування (разом із іншими методологічними підходами) дозволяє вивчити об'єкт дослідження цілісно, системно, об'єктивно, що підвищує результативність дослідницької діяльності.

Культурологічний підхід – сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери психічного і соціального життя, зокрема сфери освіти й педагогіки, через призму культурологічних понять, як-то: культура, норми й цінності, культурні зразки, уклад і спосіб життя, культурна діяльність, інтереси тощо (Лозова, 2012, 98).

Важливе значення в освіті має ідея культуровідповідності – тісного зв'язку освіти і культури. обов'язковою умовою збереження і розвитку культури є діяльність людини, яка здатна до культурного облаштування життя й активної особистісної культурної діяльності. Мета освіти з цієї точки зору полягає у надання допомозі дитині встановити особливі сприятливі взаємини з оточенням людей через культуру педагога як особистості і культуру педагогічної діяльності. Водночас, головна ідея освіти і виховання з позиції культууроутворюючої функції полягає у вихованні людини культури, а через неї – у збереженні, відродженні й розвитку самої культури.



Використання культурологічного підходу до дослідження питань дитинства й виховання дитини сприяє вивченню феномену дитинства з позиції взаємовпливу педагогіки і культури, дозволяє визначити, що дитинство є початком прилучення особистості до соціокультурних надбань людства (людина виступає як суб'єкт культури), формування особистісної культури індивіда, його ціннісних ставлень до світу з позицій сучасної культури, гармонійного існування в суспільному доквіллі, а також дослідити соціальні й освітні процеси і явища як феномени культури, а дитинство й дітей – у контексті їхнього культурного існування.

Так, процес засвоєння дитиною накопиченого людством досвіду передбачає збереження, примноження й передачу досягнень культури від покоління до покоління, а цінності визначають культуру зсередини, із глибин індивідуального й соціального життя, вони стають ядром культури людини й суспільства, «сировиною», яка формує соціум (Parra-Luna, 2000). Функції освіти полягають не в передачі новому поколінню готового культурного змісту, а в повідомленні йому того руху, продовжуючи який воно могло б тісний зв'язок між поняттями освіти й культури, сформувати новий зміст культури. З огляду на це людина є тим, хто зберігає і розвиває культуру завдяки здатності до культурної облаштованості життя й активній особистій діяльності.

У цьому аспекті особливе значення має саме період дитинства, адже протягом нього дитина значною мірою залежить від навколишнього соціокультурного середовища, і воно може стати як рушійною силою подальшого розвитку дитини, так і руйнівною силою, яка розбещує людину. Саме від того, як протягом років дитинства соціокультурне середовище впливає на особистість, залежить у майбутньому рівень її розвитку (особливо духовний), можливість розуміти, цінити (цінність характеризує людський вимір суспільної свідомості, оскільки вона пропущена через особистість, її внутрішній світ) і передавати культурні здобутки людства.

Певна універсальність можливостей дитини полягає не лише в тому, що вона відкрита до засвоєння будь-якої інформації (і для цього вона володіє безмежними природними можливостями), формування психічних якостей і властивостей, але й у тому, що дитина (за відповідних умов) може засвоїти фундаментальні основи творчого потенціалу культури, а згодом – зберігати і примножувати її. Ця «відкритість» є необхідною умовою для перетворення історично сформованих зразків дій у предмет особливої творчої, пошуково-перетворюючої активності особистості. Тому уже із самого початку ці зразки дій можуть зазнавати внутрішніх (інколи дуже суттєвих) змін у контексті власної діяльності людини. У формі таких перетворювань дитина заново конструює нові смислові органи, розширюючи межі свого індивідуального життєвого досвіду – межі тієї зони найближчого розвитку, яку безпосередньо задає доросла людина. Тим самим самодетермінація цілісного способу життєдіяльності особистості стає логічною домінантою її життя.

З огляду на це дитинство є тим фактором, який визначає буття окремого індивіда й суспільства в цілому. Велике значення дитинства людини полягає в

тому, що разом – це дитинство людства, і кожний сьогоднішній день це дитинство існує, визначаючи собою майбутнє. Його цінність полягає також у постійному взаємопроникненні культури й дитинства як сфери самої культури. У зв'язку з цим дитина засвоює культуру і водночас творить її. Це ж саме роблять і дорослі люди, які підтримують і збагачують унікальний досвід взаємодії дитини з культурою.

У свою чергу, цей феномен творчої участі дитини у процесах змінення дійсності й самозмінення має в собі внутрішню суперечку. З одного боку, така участь передбачає певну свободу від еталонів накопиченого соціального досвіду. З іншого боку, ця участь передбачає співпричетність дитини до родових творчих основ.

Усесвітній історичний процес породив безліч окремих чинників людського розвитку, з яким дитина стикається ще з раннього віку. Однак без духовно-сислової роботи значення цих факторів залишилось би «нульовим», а дитина – зовсім безпорадною істотою перед соціокультурною реальністю. Створивши, для людини вихідну проблемну ситуацію розвитку, природа і культура поставили людину перед необхідністю розвиватися універсально.

Окрім того, культурологічний підхід дозволяє орієнтуватися на цілісний розвиток особистісної культури дитини, тобто її долучення до різних сфер мистецтва і формування зовнішньої та внутрішньої культури дитини (моральної, естетичної, екологічної культури тощо). Задля цього сам процес впливу на дитину через низку зовнішніх факторів (особливо освітніх і культурних) має перетворитися не на просте засвоєння знань, умінь та навичок, а на процес долучення до культурних надбань людства («культура не виражається лише в сукупності накопичених продуктів діяльності, але й у відношенні людини до природи, суспільства, самої себе» (Лозова, 2012, 89)). Це сприяє формуванню реальних ціннісних ставлень дитини до світу з позицій сучасної культури, її гармонійного існування в соціокультурному середовищі. Людина, яка інтеріоризувала загальнолюдські цінності, повела їх у внутрішній план, усвідомила їх як особисті цінності і керується ними у своїй практичній діяльності, є культурною людиною (Лозова, 2012).

До того ж, досліджуючи розвиток проблеми дитинства у вітчизняній педагогічній думці ХХ століття, важливо враховувати той рівень культурного розвитку суспільства, який склався на певному історичному етапі, адже він впливає на ставлення дорослих до дитинства, їхні погляди на розвиток дитини, а отже, певною мірою визначає соціокультурне забезпечення дітей.

Таким чином, культурологічний підхід до дослідження питань дитинства й розвитку дитини дозволяє вивчати дитинство у взаємозв'язку освіти й культури, розглядати людину як суб'єкт культури, а дитинство як початок долучення особистості до соціокультурних надбань людства, формування особистісної культури дитини, її ціннісних ставлень до навколишнього середовища з позицій культури, гармонійного існування у світі, дослідити

соціальні й освітні процеси та явища як феномени культури, а дитинство й дітей – у контексті їхнього культурного існування.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лозова, В. І. (Ред.). (2012) Наукові підходи до педагогічних досліджень. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
2. Parra-Luna, F. (2000). Axiological Systems Theory. *Encyclopedia of Life Support Systems*. URL: <https://www.eolss.net/Sample-Chapters/C02/E6-46-01-07.pdf> (дата звернення: 14.10.2021)

**Майстриук І. С.**

*Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна)*

### ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Успішна реалізація особистості в складному сучасному світі вимагає сформованості в неї належного рівня самоосвітньої компетентності. Вченими (Л.Білоусова, Т.Бойко, С.Бондар, Н.Бухлова, І.Вікторенко, Н.Вовк, В.Гайда, Н.Довматович, О.Кисельова, Н.Коваленко, О.Копил, К.Кучерява, І.Мося, Н.Носовець, С.Осипенко, Ю.Пришупа, С.Рой, Н.Уласевич, І.Федь, Н.Шаблігіна, Л.Шапошнікова та іншими) здійснено низку психолого-педагогічних розвідок із вивчення сутності цього феномену щодо різних цільових груп. Водночас, зараз особливо значущими постають дослідження проблематики формування самоосвітньої компетентності школярів – саме школярі в умовах пандемії та війни, коли суттєво збільшилася як частка, так і вага самоосвітньої діяльності у здобутті освіти, виявилися особливо вразливою та не в повній мірі готовою до успішного навчання віковою категорією.

Аналіз наукових публікацій дозволяє схарактеризувати самоосвітню компетентність школярів як інтегровану якість особистості, що визначається систематизованими знаннями, самоосвітніми вміннями та навичками; спрямованістю на здобуття освіти впродовж життя, мотивами та прагненнями до самоосвітньої діяльності; сформованими вміння самоконтролю і рефлексії, самооцінки освітньої діяльності (Maistriuk; Popomarcova, 2022, 131).

У структурі самоосвітньої компетентності особистості дослідники (Л.Білоусова, В.Гайда, Н.Довматович, О.Кисельова, Н.Коваленко, І.Мося, С.Осипенко та інші) виділяють низку компонентів, розуміння сутності яких є чинником створення умов для їх формування. Однак, оскільки вказані

розвідки стосуються різних цільових груп, то для дітей шкільного віку потребують певного уточнення.

Мета статті – встановлення змісту структурних компонентів самоосвітньої компетентності школярів.

Передусім, науковці одностайні у виділенні мотиваційно-ціннісної складової самоосвітньої компетентності особистості.

Як зазначає В.Гайда, мотиваційно-ціннісний складник виконує функцію стимулювання самоосвітньої діяльності учня та формування ціннісного ставлення до самоосвітнього процесу. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає усвідомлення школярами цілей навчання, глибоке розуміння цінності самоосвіти й пізнавальну спрямованість освітньої діяльності на інтелектуальний розвиток, формування потреби в систематичній і спланованій освітній діяльності, прояви ціннісних орієнтацій особистісного розвитку та внутрішньої потреби в самоосвіті (Гайда, 2019, 85).

У свою чергу, Н. Коваленко зазначає, що під мотиваційно-ціннісним компонентом розуміють активність учня та його прагнення до саморозвитку, ціннісна орієнтація на самовдосконалення (Коваленко, 2009, 55).

Як зазначає І.Мося, зміст мотиваційно-ціннісного компонента передбачає наявність ціннісних орієнтацій особистості на оволодіння сучасними знаннями, пристрасного бажання виконати навчальне завдання, сформованість потреби в систематичній навчально-пізнавальній діяльності (Мося, 2013, 49).

Н.Довматович зазначає, що мотиваційно-ціннісний компонент містить цілі, потреби, ціннісні орієнтації, мотиви та характеризує ставлення студента до самоосвітньої діяльності як цінності особистісного й професійного зростання, орієнтацію на самомотивування, самооцінку, самоконтроль своєї пізнавальної діяльності, усвідомлення студентом самоосвіти як особистісно й суспільно значущої діяльності, наявність в особі певних морально-вольових якостей. (Довматович, 2014, 20).

Л.Білоусова, О.Кисельова зазначають, що мотиваційно-ціннісний компонент відображає усвідомлення майбутнім педагогом особистісної та суспільної цінності професійного самовдосконалення, реальної можливості досягнення результату з опорою на використання інформаційно-комунікаційних технологій, внутрішню потребу в самоосвіті та позитивну мотивацію, розвинений емоційно-вольовий механізм щодо подолання труднощів тощо (Білоусова; Кисельова, 2019, 54).

С. Осипенко зазначає, що потребнісно-мотиваційний компонент виконує стимулюючу функцію у самоосвітній діяльності. Він передбачає потребу у постійній самоосвіті, забезпечує позитивне відношення та зацікавленість у самоосвітній діяльності, наявність комплексу мотивів, усвідомлення особистісної та соціальної значущості самоосвіти (Осипенко, 2018, 21).

Таким чином, проведений аналіз дає підстави визначити мотиваційно-ціннісний компонент як такий, який визначається пізнавальною активністю школярів, сформованості у них потреби у самовдосконаленні, прагненням до самоосвітньої діяльності та особистісною настановою на досягнення самоосвітньої мети, усвідомленням школярами цінності самоосвіти в сучасному світі.

Вченими пропонується виокремлення змістової складової самоосвітньої компетентності особистості.

Як зазначає В.Гайда, організаційно-змістовий компонент характеризується самостійністю визначати зміст і терміни виконання запланованих завдань (планувати й розробляти навчальні дослідницькі проекти, визначати послідовність і тривалість етапів дослідницької діяльності), передбачати результати самоосвітньої діяльності, вибирати ефективні шляхи досягнення цілей, вибудовувати власну самоосвітню траєкторію навчання з урахуванням особистих потреб, уподобань і здібностей, ефективно добирати форми, методи та засоби для організації й реалізації самоосвітньої діяльності тощо. Цей складник надає набутим знанням, навичкам і вмінням діяльнісного характеру, який стає основою формування в учнів уміння самостійно приймати рішення та діяти (Гайда, 2019, 85).

Н.Довматович зазначає, що організаційно-діяльнісний складник виокремлюється в умінні студентів свідомо контролювати результати самоосвітньої діяльності, рівень власного особистісного та професійного розвитку, морально-вольових якостей (комунікабельність, відповідальність, ініціативність, дисциплінованість, наполегливість) (Довматович, 2014, 20).

С.Осипенко зазначає, що операційно-діяльнісний компонент характеризує рівень знань про способи самоосвіти, її форми, зміст, прийоми, рівень володіння загальноосвітніми, предметними та професійними знаннями, здатність до неперервної особистої самоосвіти, характеризує знання потенційних можливостей сучасних технологій (Осипенко, 2018, 21).

Як зазначає І.Мося, практично-діяльнісний компонент самоосвітньої компетентності передбачає добір відповідних видів і прийомів самостійної роботи, володіння учнем «уміннями навчатися». Організаційний компонент у структурі самоосвітньої компетентності особистості виконує організаційну функцію, цей складник передбачає раціональне планування та проектування власних дій; регламентацію часу на виконання навчальних завдань тощо (Мося, 2013, 50).

Н. Коваленко, визначає організаційний компонент як побудову самоосвітньої діяльності, цілеспрямованість, сконцентрованість, самокерування, саморефлексія у пізнавальній діяльності. Процесуальний компонент визначається як самокерування рухом від пізнавальної мети до результату засобами самостійно організованої пізнавальної діяльності, функціональність знань, умінь і навичок, їх самостійне вдосконалення. Інформаційний компонент визначається здатністю і готовністю працювати з

інформацією, інформаційними технологіями для задоволення потреб власної самоосвіти, самореалізації (Коваленко, 2009, 60).

Л.Білоусова, О.Кисельова зазначають, що організаційний компонент містить уміння визначати мету самоосвіти (близьку й перспективну), раціонально її планувати (самостійно визначати зміст, джерела пізнання, терміни виконання запланованого, передбачати хід і результати) та організувати (будувати власну самоосвітню траєкторію, враховуючи індивідуальні потреби й здібності, добирати адекватні форми й методи, регламентувати та контролювати час тощо). Процесуально-інформаційний компонент поєднує такі вміння: інформаційно-пошукові (уміння раціонально вибирати інформаційно-пошукові системи, ефективно застосовувати їх інструменти тощо), інформаційно-аналітичні (уміння аналізувати, систематизувати інформацію, оцінювати її достовірність тощо), технологічні (уміння ефективно використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій для опрацювання, інтегрування різноформатної інформації, створення інформаційних продуктів тощо) (Білоусова; Кисельова, 2019, 54).

Проведений аналіз дозволяє встановити, що змістовно-процесуальний компонент самоосвітньої компетентності школяра визначається володінням ним базовими знаннями про самоосвітню діяльність та її інструменти, здатністю планувати власну самоосвітню пізнавальну діяльність і керувати нею, уміннями здійснювати добір відповідних видів і прийомів самоосвітньої діяльності; умінням доцільно застосувати сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій у самоосвіті.

Свідому регуляцію будь-якої діяльності забезпечує рефлексивна складова компетентності особистості, що стосується і самоосвітньої компетентності.

Л.Білоусова, О.Кисельова зазначають, що контроль-рефлексивний компонент передбачає вміння майбутнього педагога здійснювати самоконтроль і рефлексію (аналізувати, оцінювати власну самоосвіту, коригувати й розробляти нові подальші завдання), у тому числі з використанням автоматизованих контроль-діагностичних засобів (Білоусова; Кисельова, 2019, 55).

І.Мося зазначає, що особистісно-рефлексивний компонент прямо пов'язаний із пізнавальною самостійністю, вольовими та світоглядними якостями, ініціативністю, відповідальністю, науковим мисленням, натхненням особистості (Мося, 2013, 52).

Н.Довматович зазначає, що когнітивно-рефлексивний компонент виявляється в умінні студентів свідомо контролювати результати самоосвітньої діяльності, рівень власного особистісного та професійного розвитку, морально-вольових якостей (комунікабельність, відповідальність, ініціативність, дисциплінованість, наполегливість) (Довматович, 2014, 20).

В.Гайда зазначає, емоційно-вольовий компонент характеризує пізнавальну самостійність, вольові якості, ініціативність і відповідальність учня, забезпечує вміння емоційно переживати й осмислювати ціннісні

орієнтації на отримання нових знань і проявляється в здібностях до мобілізації сил для подолання труднощів, що виникають у процесі освітньої діяльності, для підтримки пізнавальної активності й позитивного емоційного фону, стимулюванні до активних дій, прояву наполегливості та витривалості. Контрольно-рефлексивний компонент характеризується тим, що включає здатність учня здійснювати контроль і рефлексію освітньої діяльності; здійснювати самоаналіз, формувати адекватну оцінку власних досягнень під час вирішення складних завдань; порівнювати досягнуті результати з поставленими завданнями, коригувати й розробляти нові завдання. Рефлексивна діяльність вдосконалюється в освітньому процесі й дає змогу формувати навички самооцінки та корекції подальших дій відповідно до висновків самоаналізу (Гайда, 2019, 85).

С. Осипенко зазначає, що орієнтаційно-когнітивний компонент характеризує рівень знань про способи самоосвіти, її форми, зміст, прийоми, рівень володіння загальноосвітніми, предметними та професійними знаннями, здатність до неперервної особистої самоосвіти, характеризує знання потенційних можливостей сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій. Рефлексивно-оцінний компонент передбачає аналіз та самооцінку своїх досягнень, потребу у рефлексії самоосвіти, володіння рефлексивними технологіями в галузі самоосвіти. Він пов'язаний з пізнавальною самостійністю, вольовими та світоглядними якостями, вмінням виявляти у власній самоосвітній діяльності позитивні та негативні моменти, порівнювати отримані досягнення з поставленими завданнями (Осипенко, 2018, 21).

Отже, контрольно-рефлексивний компонент самоосвітньої компетентності школяра визначається його здатністю здійснювати активний самоконтроль освітньої діяльності; навичками рефлексії та самоаналізу освітньої діяльності; адекватністю оцінки школярами власних досягнень під час вирішення пізнавальних завдань із використанням сучасних інструментів самоосвітньої діяльності.

Таким чином, встановлений зміст мотиваційно-ціннісного, змістовно-процесуального та контрольно-рефлексивного компонентів самоосвітньої діяльності школяра постає основою для подальшого дослідження її показників та критеріїв, а також особливостей та умов формування.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Білоусова, Л; Кисельова, О. (2019). Компетентність самоосвіти майбутнього педагога: від теорії до практики. Харків.
2. Гайда, В. (2019). Структура самоосвітньої компетентності учнів закладів загальноосвітньої середньої освіти. *Теорія та методика навчання* (з галузей знань), 17(2), 83-86.
3. Довмантович, Н. (2014). Самоосвітня компетентність майбутніх фахівців у педагогічній теорії. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 3, 18–22.



4. Коваленко, Н. (2009). *Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості*. (Дис.канд.пед.наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.

5. Мося, І. (2013). *Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників*. (Дис.канд.пед.наук). Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Київ.

6. Осипенко, С. (2018). Зміст та структура самоосвітньої компетентності учнів закладів професійно-технічної освіти. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education*, 5(25), 18-22

7. Maistriuk, I; Ponomarova, N. (2022). Concept Content and Structure of Self-Educational Competence of School Students in the Modern Educational Space. *Scientific International Journal: Educational Challenges*, 27(2), 122-137.

**Малихін О. В.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

**Манюха О. В.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## **ОСОБИСТА, СОЦІАЛЬНА, НАВЧАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ОДНА З КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ**

Задля досягнення успіху в особистому й професійному житті сучасні студенти мають набути певні предметні й ключові компетентності під час підготовки в закладах вищої освіти. Саме предметні й ключові компетентності надають змогу перетворити їх не лише на висококомпетентних фахівців, а й на активних й ініціативних громадян України, здатних і готових брати активну участь у житті своєї країни, ініціювати суспільно-політичні зміни, дотримуватися правил соціально відповідальної поведінки та здобувати нові знання, уміння й навички протягом усього життя.

За оновленими Рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 22 травня 2018 року «Про ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2018/С 189/01), ключові компетентності визначаються як такі, «які потрібні кожній особистості для реалізації власного потенціалу й розвитку, працевлаштування, соціальної інтеграції, сталого способу життя, успішного життя в мирних суспільствах, свідомого управління життям й активного громадянства» (Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, 2018, р. 189/7). Визначену сукупність ключових компетентностей для навчання протягом життя, яка сприяє сталому професійному розвитку та саморозвитку студентів, складають

грамотність; мовна компетентність; математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії; цифрова компетентність; особиста, соціальна, навчальна компетентність; громадянська компетентність; підприємницька компетентність, компетентність культурної обізнаності та самовираження (2018).

Наукові доробки українських і зарубіжних учених, які досліджують питання реалізації фундаментальних принципів компетентнісного підходу в освітньому процесі закладів освіти (Н. Арістова, І. Гриценко, О. Локшина, В. Луговий, С. Макеев, О. Малихін, О. Пометун, Р. Попов, Г. Удовиченко, F. Saena, S. Cristeab, L. M. Drăghicescu, G. Gorghiuc, L. M. Gorghiu, W. Hutmacher, A.-M. Petrescu, J. Raven), доводять, що кожна окрема компетентність відіграє свою особливу роль в їхньому особистому розвитку й професійному становленні. Так, для сучасних студентів, які здобувають вищу освіту за спеціальністю 035 «Філологія», важливого значення набуває особиста, соціальна, навчальна компетентність як одна з ключових компетентностей для навчання протягом життя. Нагальна потреба у формуванні зазначеної компетентності пояснюється необхідністю забезпечити студентів філологічних спеціальностей здатністю успішно долати виклики сучасного ринку праці й ефективно справлятися із конкуренцією, наявною в професійному середовищі.

У Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 22 травня 2018 року «Про ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2018/C 189/01) особиста, соціальна, навчальна компетентність розглядається як «здатність особистості до саморефлексії, ефективного управління часом й інформацією, працювати з іншими в конструктивному ключі, залишатися стійкими й керувати власним навчанням й кар'єрним розвитком» [переклад надано в авторській редакції] (Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, 2018). Ця компетентність включає також «здатність особистості справлятися з невизначеністю і складнощами життя, учитися вчитися, підтримувати власне фізичне й емоційне благополуччя, керувати фізичним і психічним здоров'ям, вести здоровий спосіб життя з орієнтацією на майбутнє, надавати особливе значення конфліктам та й уміти їх вирішувати у всеохопний й підтримуючий спосіб» [переклад надано в авторській редакції] (Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, 2018).

Особиста, соціальна, навчальна компетентність є тривимірною і має складну структуру, яка складається з трьох компонент (Рис. 1).



Рис. 1. Унаочнення структури особистої, соціальної, навчальної компетентності

Так, основу особистої компоненти особистої, соціальної, навчальної компетентності складає саморегуляція, під якою розглядають здатність особистості усвідомлювати, активізувати, контролювати й керувати власними емоціями, думками й поведінкою (Саєна, 2019). Здатність управляти власним фізичним і психічним благополуччям та здатність адаптуватися до швидкозмінних умов життя в сучасному глобалізованому суспільстві є двома субкомпетентностями особистої компоненти особистої, соціальної, навчальної компетентності (Рис. 2).



Рис. 2. Унаочнення особистої компоненти особистої, соціальної, навчальної компетентності

Емпатію, як здатність особистості розуміти психічний стан інших людей, поважати їхні думки і погляди, адекватно реагувати на емоції співрозмовників, покладено в основу соціальної компоненти особистої, соціальної, навчальної компетентності. Також до складу соціальної

компоненти особистої, соціальної, навчальної компетентності входять такі субкомпетентності, як здатність до комунікації та здатність співпрацювати з іншими. Мислення зростання є основою навчальної компоненти особистої, соціальної, навчальної компетентності, а субкомпетентностями, які входять до її складу, є критичне мислення та здатність керувати власним навчанням (Caena, 2019).

Отже, здійснений теоретичний аналіз наукової педагогічної літератури доводить, що підготовка студентів філологічних спеціальностей з акцентуалізацією на формування особистої, соціальної, навчальної компетентності ефективно сприяє розвитку їхньої здатності співпрацювати з іншими, розв'язувати складні завдання, підтримувати власну ідентичність, толерантність до вияву ідентичності інших, а також прагненню навчатися протягом життя. Саме завдяки особистій, соціальній, навчальній компетентності, як одній з ключових компетентностей для навчання протягом життя, студенти філологічних спеціальностей будуть мати змогу усвідомлювати свої сильні і слабкі сторони, приймати відповідальні рішення за урахування попередньо набутого досвіду, розвивати власну суб'єктність, котра полягає в здатності ініціювати зміни у власному житті та в суспільно-політичному житті своєї країни.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Н. О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія та практика : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2017. 400 с.
2. Арістова Н. О. (2017). Комунікативна компетентність майбутніх філологів: сутність, зміст, структура. *Вісник Національного авіаційного університету*, 11, 9–15. doi: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.11.12524>.
3. Арістова Н. О. (2014). Формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*, 199(2), 10–16.
3. Локшина О. І. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*, 3, 21–30. doi: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30>.
4. Луговий В. І. (2009). Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*, 2, 13–26.
5. Макеєв С. Ю. (2021). Розвиток поняття про ключові компетентності у працях європейських та українських вчених. *Академічні студії*, 4(1), 143–151.
6. Малихін О. В. (2015). Актуалізація здатності студента до самоосвітньої діяльності як фундаційного компонента процесу формування його самоосвітньої компетентності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 19(2), 15–20.
7. Малихін О. В. (2016). Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. *Молодий вчений*, 2.1(40), 462–465.
8. Малихін О. В. Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. (1999). *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*, 3, 48–55.
9. Малихін О. В., Гриценко І. С. (2015). Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей : монографія. Київ : Видавництво ТОВ «НВП Інтерсервіс».

10. Малихін О. В., Карпюк В. А. (2018). Методика застосування ІКТ у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів-філологів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 68, 112–124.
11. Малихін О. В., Павленко І. С. (2014). Формування загальнокультурної компетентності старшокласників в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: колективна монографія*. Дніпропетровськ: Акцент ПП.
12. Пометун О. І. (2005). Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, 1, 65–69.
13. Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: теорія і практика: монографія у 2-х частинах / за ред. проф. О. В. Малихіна. Київ: ЦП «Компринт». (2018).
14. Удовіченко Г. М. (2010). Компетентнісний підхід – стратегічний орієнтир модернізації сучасної вищої освіти. *Вища освіта України*, 1(19), 518–523.
15. Saena, F. (2019). Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp). Literature Review & Analysis of Frameworks. doi: 10.2760/172528, JRC117987. Retrieved from [https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2019\\_-\\_ue\\_-\\_developing\\_a\\_european\\_framework\\_for\\_the\\_personal\\_social\\_and\\_learning\\_to\\_learn\\_key\\_compeence.pdf](https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2019_-_ue_-_developing_a_european_framework_for_the_personal_social_and_learning_to_learn_key_compeence.pdf).
16. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). (2018). *Official Journal of the European Union*, C 189/1–C 189/13. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7).
17. Drăghicescu, L. M., Cristeab, S., Petrescu, A.-M., Gorghiuc, G., & Gorghiu, L. M. (2015). The Learning to Learn Competence - Guarantor of Personal Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2487–2493.

**Онаць О. М.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## **КУЛЬТУРА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

**Ключові слова:** здоров'язбережувальна компетентність; заклад освіти; культура здоров'я; технології; управління; партнерські засади.

Проблема збереження здоров'я є надзвичайно актуальною і все чіткіше усвідомлюється представниками освіти як педагогічно значуща, оскільки у саме поняття «здоров'я» все частіше вкладається соціокультурний і економічний зміст, суб'єктивне благополуччя та відповідальна поведінка особистості. Здоров'я – це не тільки відсутність хвороб і дефектів. Це здатності, знання, уміння, прагнення, ставлення, завдяки яким дитина спроможна зберігати здоров'я при будь-яких ризиках, стресах, умовах життя тощо.

Фізичний, духовний і психологічний розвиток, здоров'я дитини, адаптація значною мірою визначається її умовами її навчання у школі. Саме на роки навчання у школі припадає період інтенсивного розвитку організму дитини. Робочий день, особливо у старших класах, перевищує тривалість робочого дня у дорослих. Усе це негативно позначається на інтелектуальному розвитку, психічному і духовному здоров'ї дітей. Обсяг інформаційного навантаження, емоційна напруга, несприятливі соціально-економічні умови багатьох родин, спадковість, якість харчування, мала рухова активність та інші фактори мають негативний вплив на здоров'я. На жаль, не завжди це розуміють як дорослі, так і учні.

Соціальна важливість і необхідність вирішення проблем збереження та зміцнення здоров'я дітей у процесі навчання й виховання впливає зі стратегії розвитку особистості та відповідної державної політики, яка відображається у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України, Концепції «Нова українська школа», Законах України «Про охорону дитинства», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», інших нормативно-правових документах, а також у наукових дослідженнях та практичній діяльності закладів освіти.

Важливе значення дослідження проблеми формування культури збереження здоров'я учнів, формування здоров'язбережувальної компетентності у закладі освіти мають наукові праці, у яких висвітлюється: психолого-педагогічні аспекти управління шкільною організацією (Л. Даниленко, Л. Калініна, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Н. Островерхова, Н. Побірченко та ін.); системно-структурний підхід до проблем особистості, теоретичні положення, пов'язані з концепцією єдності діяльності і психіки (Г. Балл, Л. Виготський, Л. Карамушка, Г. Костюк, С. Максименко, Н. Побірченко, О. Сергеєнкова, І. Форноляк); різні види управлінської культури (Л. Калініна, В. Нідзієва, О. Онаць І. Осадчий, В. Оучі, Н. Побірченко, Я. Стемковська, В. Сухомлинський, Г. Тимошко).

Сучасні заклади освіти здійснюють пошук шляхів виходу із ситуації, що склалася. Введено предмети «Основи безпеки здоров'я», «Валеологія». У багатьох закладах проводиться спеціальна робота з формування здорового способу життя, активно працюють Школи сприяння здоров'ю, здійснюються різноманітні проєкти щодо збереження здоров'я. При таких різноманітних підходах «шкільні» причини виникнення порушень стану здоров'я не ліквідовуються повністю, а робляться лише спроби знизити їх негативний вплив.

Поняття «здоров'я» (відчуття, інтуїція) – це сприймання учнем стану рівноваги, комфорту, адаптаційної готовності організму до умов навколишнього середовища, природи, людських натовпів, груп ровесників, які постійно змінюються, викликають неоднозначні реакції та розумні дії, які відповідають на впливи.

Кардинально змінити підхід до проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності учнів може сприяти спеціально створена культура закладу збереження здоров'я, яку можна використовувати як інструмент організації оздоровчого освітнього процесу та ефективного управління діяльністю педагогічного колективу та учнів. *Навчання з установкою на здоров'я як свою життєву власність повинне стати ключовим стрижнем і у свідомості учня, й у роботі всіх працівників закладу освіти*

*Управління культурою формування здоров'язбережувальної компетентності учнів на засадах партнерської взаємодії передбачає, що поняття «культура здоров'я» розглядається як складова частина базової культури особистості, яка відображає усвідомлене ціннісне ставлення людини і передбачає ведення здорового способу життя. Якщо у менеджменті в цілому культура визначається як ефективний механізм управління, то в освітньому (шкільному) менеджменті – це культурологічна основа управління, носіями якої є керівник закладу, педагогічний колектив, учні, батьки, громадськість.*

Завдання у формуванні здоров'язбережувальної компетентності полягає у спільному створенні унікальних об'єктів знань і ставлень учнів до пізнавально-творчої діяльності, міжособистісного спілкування, способів еколого-економічного і підприємницького мислення, створення культури здоров'язбережувального середовища у закладі освіти.

*Стратегічними напрямками організації освітнього процесу та управління на засадах партнерської взаємодії у формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів можуть бути: орієнтаційно-пізнавальний, діагностично - корекційний, розвивально-профілактичний, формування соціально-партнерської взаємодії, самовизначення впливів інформаційно-сигнальної чутливості на здоров'я.*

Умовою реалізації цієї стратегії формування відповідних засад є компетентно та професійно-орієнтоване розвивальне навчання, реалізація експериментально-дослідницьких, ціннісно-сміслових,

здоров'язбережувальних установок як професійних інноваційних орієнтирів керівників, вчителів, учнів, батьків, громади, зокрема:

- *це врахування основних факторів впливу на здоров'я, які визначені в науці і практиці: особистісні, еколого-економічні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні, соціальні, медичні. Особистісні – це генетичні особливості, фізичне і психічне здоров'я; еколого-економічні – впливи природи, спосіб життя, режим, звички, економіка, родина; психолого-педагогічні, дидактичні – взаємодія вчителя і учня на уроці, форми, методи навчання тощо; соціальні – матеріальні умови, місце проживання і навчання, соціальні ролі; організаційно-педагогічні – технології, форми і методи організації освітнього процесу; медичні – рівень доступності медицини, стан здоров'я тощо;*



- це навчання і виховання з установкою на здоров'я як життєву власність, психолого-педагогічна профілактика ставлення до збереження здоров'я учнів у школі на засадах економіки. Навчання підприємницько-економічному ставленню до збереження здоров'я як способу життя і постійній наполегливій праці, якій навчаються у школі;

- це спеціально створене середовище культури, в якому увага приділятиметься формуванню «корисності» та смислових цінностей збереження здоров'я. Тобто, ставлення до здоров'я формується через навчання з установкою на здоров'я як життєву власність, сприяє оновленню психолого-педагогічних засад у профілактиці здоров'я та служить розумінню учнями себе як суб'єкта власного здоров'я;

- це формування в учнів позитивного ставлення до збереження здоров'я як набутої економічної власності, зумовлене законами, вимогами та діючими категоріями зв'язку і взаємодії Природи і суспільства - економічним вважається здоров'я, рівень збереження якого, є досягненням особистості з акме професійним ставленням до його розвитку;

- це формування розуміння значущості та необхідності збереження здоров'я, що передбачає: виявлення ставлення учнів до здоров'я як до ціннісної власності; знання про здоров'я як здатність, знання, уміння, прагнення, ставлення, завдяки яким учень спроможний буде зберігати здоров'я при будь яких ризиках, стресах, умовах навчання і життя тощо. Це сприймання поняття «здоров'я» як стану рівноваги, комфорту, адаптаційної готовності організму до умов соціального середовища, груп ровесників тощо.

- це розроблення економічної матриці – практикуму формування здоров'язбережувальної компетентності учнів у школі, яка передбачає дослідження освітніх чинників збереження здоров'я, за такими напрямками: інформаційні сигнали прояви «нездоров'я учнів» – фіксування сигналів (класні керівники, вчителі-предметники, батьки, учні); життєва економіка; чинники спілкування; праця; форми організації освітнього процесу на засадах педагогіки партнерської взаємодії; діагностика, контроль, оцінювання.

- це дослідження окремих класів і учнів для визначення вчителями-предметниками, психологами особливостей кожного учня і необхідності враховувати при підготовці до уроків та застосування форм і методів роботи під час навчальних занять; з метою відстеження суті інноваційних підходів впливу культури до проблеми формування в учнів усвідомленого ставлення, до вибору варіантів навчання, вибору інформаційного навантаження, відповідністю з розумовим потенціалом і станом здоров'я. Учителі-предметники розробляють нестандартні життєві задачі з метою впровадження змін у знаннях в особистісні новоутворення учнів щодо формування здоров'язбережувальної компетентності;

- це впровадження оздоровчих технологій: використання емоційно-забарвлених вправ терапевтичного спрямування (арттерапії, піскової терапії, казкотерапії, ігрової терапії, сміхотерапії, музичної терапії, кольоротерапії

тощо), розвиток сенсорних здібностей, зокрема тактильних, коли діти виконують завдання без зорового супроводу, адже відомо, що «розум дитини знаходиться на кінчиках її пальців», а також активне залучення учнів до роботи, письма, малювання обома руками, тобто формування у дітей т. зв. амбідекстральної культури.

- *це консультації з різних питань, зокрема переважно з питань адаптації учнів, щодо організаційної роботи з інклюзивними учнями, надання психологічних характеристик та психологічних портретів учнів для підвищення ефективності роботи з дитиною та її родиною, а також з питань пошуку способів налагодження та /або поліпшення міжособистісних стосунків у групі дітей та роботи з тривожними проявами в поведінці дітей (надмірна розсіяність, втомлюваність; істерики; «втеча в хворобу»; сталі прагнення до усамітнення; шкідливі звички невротичного характеру тощо).*

Для цього проводимо цілий ряд заходів та здійснюємо моніторинг із врахуванням вікової динаміки та психологічних особливостей учнів.

*У початковій школі це вивчення уваги, пам'яті, образного мислення, рівня тривожності тощо, тому що лише на етапі усвідомлення необхідності збереження здоров'я ставляться конкретні індивідуальні завдання: 1-2 кл. – вільний пізнавальний пошук (є бажання інтерес); 3-4 кл. – вчимо ставити завдання, формулювати мету, ставимо завдання збереження здоров'я, довільний підхід; розроблено портфоліо для учнів 4-6 класів. Термін «повинні» не використовується у спілкуванні з учнями, а вольові зусилля формуються на підставі сформованих образів «Я – концепція здоров'я». Важливо також пам'ятати, що у початковій школі є свої особливості розуміння психосоматичного здоров'я: ставлення до інформаційних сигналів фізичного здоров'я; взаємодія економіки здоров'я на життєво родинному рівні та рівні економічних дій і впливів.*

*У основній (базовій) школі навчаємо учнів і формуємо навички емоційно-вольового спостереження за інформаційними сигналами від поведінки до розуміння витоків сигналів від внутрішніх органів ставлення до інтегрованих знань про здоров'я та користування ними на практиці. У основній школі формуємо ставлення до інтегрованих знань про здоров'я та користування ними на практиці.*

*У старшій профільній школі формуємо критичне і креативне економічне мислення, посилюємо увагу до еколого-економічного виховання та культури навчання і відпочинку, а також ставлення до міжпредметних зв'язків та інноваційного підходу до збереження здоров'я як особистісної життєвої власності, формування здоров'язбережувальної компетентності.*

*Технологіями формування здоров'язбережувальної компетентності і культури збереження здоров'я учасників освітнього процесу нами розподілено на такі групи: - організаційно-педагогічні технології, які визначають структуру освітнього процесу, що сприяє подоланню перевтоми, гіподинамії та інших дезадапційних станів; - психолого-педагогічні технології, які пов'язані з безпосередньою діяльністю вчителя і учнів на*

заняттях, міжособистісною взаємодією на засадах педагогіки партнерства з учнями впродовж усієї діяльності. Це психолого-педагогічний супровід усіх елементів освітнього процесу; - *навчально-виховні технології* забезпечують навчання і виховання через використання оздоровчих елементів, які містяться в змісті освітніх галузей та навчальних предметів; це програми навчання учнів культури здоров'я під час навчання та у позаурочний час, програми освіти батьків та громадськості тощо; - *соціально-адаптаційні технології* забезпечують збереження і зміцнення психічного здоров'я учнів та вчителів, посилення ресурсів психологічної адаптації особистості. Це різноманітні соціально-психологічні тренінги, консультації, програми соціальної та сімейної педагогіки, до участі в яких залучаються не тільки учні, але й педагоги, батьки, представники місцевої громади; - *лікувально-оздоровчі технології* – це самостійна медико-педагогічна галузь, що охоплює лікувальну педагогіку, лікувальну фізкультуру, спортивні та корекційні заняття тощо, вплив яких забезпечує відновлення фізичного та психічного здоров'я учнів.

**Висновки.** Формування здоров'язбережувальної компетентності, позитивного ставлення учнів і їхніх наставників до збереження здоров'я як найвищої цінності, розуміння необхідності здорового способу життя, потребує сьогодні кардинально нових підходів, посилення уваги та створення спеціальних умов – культури збереження здоров'я, формування здоров'язбережувальної компетентності кожним закладом та цілеспрямованого управління цим процесом. Завданням керівника закладу освіти спільно з педагогічним, учнівським колективами, батьківською та місцевою громадами є створення моделі дієвої культури здоров'я.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту». (2017). Відомості Верховної Ради України. № 38-39.
2. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа»/ схвалена колегією МОН 27.10.2016 року.
3. Нідзієва, В. А. (2014). Теоретико-методичні засади формування організаційної культури ЗНЗ. Педагогічний процес:теорія і практика. Випуск № 2. 41-45.
4. Онаць, О. М. (2010). Формування педагогічної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в змісті сучасного підручника для менеджера освіти. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. К. : Ін-т педагогіки НАПН України. № 1 (10). 689-698.
5. Побірченко, Н. А. (2009). Економічна психологія:[у 2 ч.]. Київ. Наук.світ . 293.

**Попович Л. М.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОМУ УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ

Українські вчені, керівники закладів загальної середньої досліджують і пропонують різноманітні варіанти форм удосконалення системи управління

загальною середньою освітою. Реалізації різних аспектів моделей державно-громадського та громадсько-державного управління освітою та закладами загальної середньої освіти присвячені наукові праці і практичний досвід І. Беха, Г. Єльнікової, В. Кременя, Л. Калініної, Л. Карамушки, С. Королюк, Н. Лісової, В. Лугового, О. Онаць, Л. Паращенко, В. Пилипенко, Н. Протасової, І. Саух, Т. Скорик, О. Топузова, І. Топчій, Б. Чижевського та інших.

У межах теми фундаментального дослідження відділу економіки і управління ЗСО Інституту педагогіки НАПН України, Л. Калініна, О. Онаць, Н. Лісова, Б. Чижевський у своїх наукових працях висвітлюють проблеми *державно-громадського управління в сфері освіти на засадах партнерської взаємодії*; аспекти державно-приватного партнерства в управлінні закладами загальної середньої освіти; механізми управління розвитком загальної середньої освіти; *партнерської взаємодії закладу освіти та громади; громадського самоврядування та державно-громадського управління у сфері освіти; ролі керівника у партнерській взаємодії закладу освіти з громадою та управління розвитком персоналу* тощо.

Державно – громадське управління закладами загальної середньої освіти вченими розглядається як важливий показник рівня розвитку освітнього закладу, у якому кожний сегмент управління: організаційний, фінансовий, кадровий, інформаційний – є єдиним організмом, який функціонує у єдиній системі.

Розгляд анкет респондентів керівників експериментальних закладів освіти Київської та Житомирської та інших областей показує, що ще є недостатнім розвиток демократичних взаємин в управлінні освітою територіальних громад – 31 %; існують проблеми упровадження державно-громадської взаємодії закладів освіти на засадах партнерської взаємодії; опитані керівники вважають оптимальною формою управління державно-громадську як законодавчо визначену в сфері освіти на державному рівні – 35%; громадські структури та бізнес не завжди зацікавлені співпрацювати з закладами освіти через нерозуміння її важливості – 38, 0 %; значна частина керівників закладів освіти не мають відповідної менеджерської фахової підготовки - 67% тощо.

Тобто, виявлено, що сьогодні є нагальна потреба у підготовці керівників закладів загальної середньої освіти до партнерської взаємодії; до організації спільної співпраці та взаємодії в управлінні з громадськістю і недержавними структурами; до оволодіння механізмами ухвалення ефективних управлінських рішень і спільної відповідальності за їх результати; до рівноправної взаємодії з органами місцевого самоврядування та органами управління освітою в територіальних громадах, спільних управлінських рішень з проблем: організації освітнього процесу; науково-методичного; інженерно-інформаційного; матеріально-технічного забезпечення тощо.

Потребують системного навчання керівники і щодо реалізації змісту державно-громадського управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії, зокрема: правовій освіті і формуванні правової культури, набуття навичок реалізації організаційно-правових форм взаємодії суб'єктів

управлінського та освітнього процесів; широкого залучення до партнерської співпраці як юридичних, так і фізичних осіб, особливо приватного сектора, бізнесу на взаємовигідних умовах, демократизації всіх органів, як державної влади, так і місцевого самоуправління, територіальних громад та управління освітою; сприяння організації та розвитку асоціацій, спілок, органів самоврядування закладу та громадських організацій, місцевої громади; засвоєння та застосування інноваційних форм і технологій діяльності суб'єктів управління в організації освітнього процесу та управління, взаємодії на засадах партнерства та демократичного стилю керівництва діяльністю закладами освіти залежно від місцевих умов функціонування з метою перетворення закладу освіти на дієвий центр розвитку місцевої громади [1].

Тому перспективним і доцільним у підготовці керівників, на нашу думку, буде застосування таких дидактичних принципів, положень, які визначають зміст, організаційні форми та методи освітнього процесу відповідно до загальних цілей і закономірностей, а саме: науковості, системності і послідовності, зв'язку теорії і практики, гнучкості і варіативності змісту навчального контенту, свідомості й активності, спрямованості на реалізацію мети підготовки і навчання, фундаменталізації професійності як лідера і менеджера, людиноцентризму, демократизму та гуманізму, персоніфікованості, комплексності, соціальної детермінації, партнерської взаємодії тощо:

- *принцип науковості передбачає* опору на теоретичні знання керівника, визначає методологію як змісту, так і форм навчання керівників закладів освіти;

- *принцип систематичності і наступності* потребує під час підготовки керівників закладів освіти забезпечення наступності і систематичності навчання керівників, зокрема дистанційного, послідовного ускладнення змісту і форм діяльності;

- *принцип гнучкості і варіативності змісту навчального контенту* полягає у забезпеченні можливостей та умов для гнучкої зміни змісту і форм, технологій організації навчання керівників закладів загальної середньої освіти, практичної спрямованості, актуальності;

- *принцип самостійності і добровільності* відображає рівень усвідомленого розуміння знань, важливості самоосвітньої діяльності, самопізнання, самоудосконалення, самореалізації; творче застосування набутих знань, умінь і навичок на практиці;

- *принцип спрямованості на реалізацію мети підготовки і навчання*, акцентується увага на тому, що навчанням керівників передбачено формування і розвиток професійної компетентності керівників як лідерів і фахових менеджерів, їх загальної і педагогічної культури; підготовки до реалізації ідей партнерської взаємодії у державно-громадському управлінні закладом освіти;

- *принцип фундаменталізації професійності як лідера і менеджера* полягає в забезпеченні методологічної підготовки керівників до ефективного виконання управлінських традиційних і нових функцій, підготовки до впровадження інноваційних моделей державно-громадського управління закладом освіти, державно-громадської та державно-приватної партнерської взаємодії;

- *принцип людиноцентризму* - робиться наголос на тому, що головною цінністю виступає людина, особистість керівника, його розвиток, самореалізація. Необхідна така підготовка керівника, який здатний ефективно реалізувати креативний потенціал учасників освітнього і управлінського процесів очолюваного закладу освіти і, таким чином, формувати представників української нації як головного рушія збалансованого розвитку держави;

- *принцип демократизму та гуманізму* - це підготовка керівників до демократизації освітнього процесу та управління на засадах гуманізму, повазі до особистості, доброзичливості і позитивному ставленні; це максимальний розвиток ініціативи, креативності, управлінських здібностей та культури;

- *принцип персоніфікованості* означає врахування індивідуальних особливостей і потреб керівників, наявного у них рівня професійної компетентності і управлінської культури, життєвого та соціального досвіду, що дозволить розробляти траєкторію їх професійного розвитку;

- *принцип комплексності передбачає* інтеграцію у навчальному плані підготовки керівників різних наукових галузей: менеджменту, філософії, педагогіки, психології, соціології тощо;

- *принцип соціальної детермінації* передбачає врахування соціальних завдань суспільства, державної політики в галузі освіти, завдань державно-громадського управління закладами освіти, важливість і необхідність розвитку співпраці і партнерської взаємодії з органами влади, органами самоврядування закладу та управління освітою, місцевою громадою, громадськими та приватними структурами, організаціями і окремими громадянами;

- *принцип партнерської взаємодії* означає організацію підготовки керівників закладів освіти на засадах довіри у відносинах, стосунках, діалог – взаємодія – взаємоповага; формування готовності, умінь і навичок керівників до співпраці, оволодіння технологіями комунікації, установлення зв'язків на взаємовигідних і рівноправних умовах між школою, учнями, педагогічними працівниками, членами місцевого співтовариства та спонсорами для спільного вирішення існуючих загальних проблем; створення та реалізації різноманітних проєктів на засадах партнерської взаємодії;

Підготовка керівників закладів загальної середньої освіти до реалізації нових форм і технологій державно-громадського управління на засадах ефективної партнерської взаємодії потребує в умовах сьогодення введення спеціальної тематики до навчальних курсів у магістерських програмах менеджерів освіти, курсах підвищення кваліфікації керівників, а також у



різних формах неформальної освіти з дотримання окреслених та інших принципів дидактики.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Економічно-правові умови державно-партнерської взаємодії суб'єктів управління опорних закладів освіти: практичний посібник / О.М. Онаць, Г.М. Калініна, М.М. Малюга, В.В. Мелешко, Л.М. Попович, М.О. Топузов, Б.Г. Чижевський. / за ред. О. М. Онаць [Електронне видання] - Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021 - 97 с. URL: <https://undip.org.ua/library/ekonomichno-pravovi-umovy-derzhavno-partnerskoi-vzaiemodii-sub-iekktiv-upravlinnia-opornykh-zakladiv-osvity-praktychnyy-posibnyk/>

2. Калініна, Л.М. (2021) *Державно-громадське управління на партнерських засадах у змісті підручника для керівника освіти* In: Збірник тез Міжнародної науково-практичної і інтернет-конференції "Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички" Педагогічна думка, м. Київ, Україна, стор. 96-97. URL:[https://lib.iitta.gov.ua/725334/1/tezy\\_psp\\_2021\\_Kalinina%20L.M.\\_96-97.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725334/1/tezy_psp_2021_Kalinina%20L.M._96-97.pdf)

3. Онаць О. М. Підготовка учасників освітнього процесу до реалізації ідей партнерської взаємодії. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 21-22 вересня 2021 р. / за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України О. Топузова; доктора педагогічних наук, професора О. Малихіна. Київ : «Видавництво Людмила», 2021. 54-57. URL: <https://undip.org.ua/library/svit-dydaktyky-dydaktyka-v-suchasnomu-sviti-zbirnyk-materialiv-mizhnarodnoi-naukovo-praktychnoi-internet-konferentsii/>

4. Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу : збірник тез доповідей / [ред. кол.; головред. – О.М.Топузов]. [Електронне видання] – Київ : Педагогічна думка, 2022. – 388 с. URL: <https://undip.org.ua/library/problemy-suchasnoho-pidruchnyka-navchalno-metodychne-zabezpechennia-osvitnoho-protsesu-v-umovakh-voiennoho-chasu-zbirnyk-tez-dopovidey/>

**Слижук О. А.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## СИНЕРГІЯ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У 5-6 КЛАСАХ НУШ

Завдання вдосконалення системи літературної освіти в умовах Нової української школи потребують комплексного вирішення. Одним із них є вдосконалення умінь учнів адаптаційного циклу базової середньої школи сприймати й інтерпретувати художні твори.

Пошуком оптимальних підходів до вивчення тексту художніх творів на різних ступенях літературної освіти займаються сучасні вчені-літературознавці, фахівці у галузі методики літератури, учителі-словесники. Дослідження у цій царині відображені в наукових працях Н. Гоголь, С. Ковпик, Л. Неживої, А. Фасолі, Т. Яценко та ін. Літературознавці розмежовують поняття «аналіз» та «інтерпретація» художнього твору.

Зокрема, С. Ковпик зазначає, що «процес пізнання твору літератури здійснюється через його системний, комплексний аналіз (вивчення) та вмотивовану, а головне — цілеспрямовану інтерпретацію (тлумачення)» (Ковпик, 2020, 5). Ця вчена акцентує на спорідненості, але не тотожності цих процесів. Спільність полягає у дослідженні одного й того ж об'єкта — тексту твору художньої літератури. Проте метою аналізу художнього твору є процес наукового пізнання та розщеплення твору, з обов'язковою оцінкою, а метою інтерпретації — тлумачення змісту для кращого розуміння реципієнтом-адресатом. «Ці процеси різняться й за пріоритетністю та обсягом пізнання: аналіз передує інтерпретації; інтерпретація твору неможлива без його аналізу, але пізнання твору не обмежується його інтерпретацією» (Ковпик, 2020, 6).

Коли мова йде про вивчення художнього твору досвідченим дослідником, який уміло оперує літературознавчою термінологією, то справді він може розглянути окремі компоненти його змісту і форми для того, щоб зрозуміти закладений автором сенс. Але учні 5-6 класів ще не мають такого досвіду, їхні навички літературознавчого аналізу перебувають у стані формування. Відповідно, процес усвідомлення (вивчення) художнього твору здійснюється ними в процесі читання (сприйняття) й інтерпретації (тлумачення). У цьому віці реципієнти ще потребують орієнтирів та допомоги вчителя для повноцінного осягнення художнього твору. Орієнтирами в процесі вивчення художніх творів є навчальні завдання, методичний апарат та інформаційні тексти сучасних підручників літератури.

Зі зміною освітньої парадигми, пов'язаної із впровадженням концепції Нової української школи, змінюються функції й призначення підручників літератури, а також принципи їх структурування. А. Фасоля системотворчими принципами під час конструювання й створення підручника називає вивчення літератури як мистецтва слова та читацькоцентричного підходу до навчання (Фасоля, 2017, 233). Вони відображають комплексний характер процесу вивчення художнього твору учнями, необхідність поєднання різних підходів до нього, їх синергії з метою формування предметної читацької і ключових компетентностей, їх закономірного розвитку. Синергія підходів є досить популярною в сучасній освітній системі, зокрема і в методиці навчання української літератури. Зокрема, розглядаючи методику вивчення літературних напрямів у старших класах, Л. Нежива зазначає: «з позицій синергетичного підходу навчання літературних напрямів здійснюватиметься за принципом синергетичної множинності способів освоєння світу. У зв'язку з цим усе частіше на уроках української літератури впроваджується міжмистецька взаємодія, філософська думка, знання з історії, соціології, естетики, що зумовлює введення у літературну освіту метапредметного змісту, встановлення зв'язків з різними науковими й мистецькими галузями, чим забезпечується цілісність освітньої стратегії» (Нежива, 2014, 5).



Підходи до вивчення художніх творів відображені в модельних навчальних програмах та підручниках літератури для 5-6 класів НУШ. Можливості вибору закладами середньої освіти моделі навчання мовно-літературної галузі спонукали науковців та вчителів до створення курсів, складовою частиною яких є українська й зарубіжна література. Традиційний варіант їх вивчення як окремих предметів залишається найбільш поширеним. У модельній навчальній програмі з української літератури за редакцією Т. Яценко зазначено: «Структурними компонентами читацької компетентності є культурний, літературознавчий, інтерпретаційний, аксіологічний, творчо-мовленнєвий» (Яценко, 2021а, 2). Ці компоненти впливають на вибір підходів до вивчення художнього твору. Основні з них – дидактичний, літературознавчий та загальнокультурний.

*Педагогічний підхід* у вивченні молодшими підлітками художніх творів найбільш мінливий, бо залежить від різних чинників, серед яких – суспільні потреби, педагогічні настанови й цінності, закладені автором у літературному творі, орієнтованому на сприйняття учнів-читачів. Особливістю навчання мовно-літературної галузі, закладеною в Державному стандарті базової середньої освіти є трансформація поняття «художній твір» у шкільному навчанні літератури у «художній текст», як різновид тексту загалом, і тому основним методом аналізу художніх творів став текстуальний. Водночас процес вивчення художнього твору школярами спрямований на його осягнення як цілісного явища у єдності його формально-змістових компонентів і з урахуванням різних видів контексту – мистецького, історичного, біографічного тощо.

*Літературознавчий підхід.* У сучасному українському літературознавстві активізуються дослідження феномену літератури для дітей та юнацтва. Переважає застосування до аналізу цього процесу методології рецептивної естетики, тоді як у процесах аналітико-синтетичної роботи з текстом художнього твору та його інтерпретації літературознавці більш схильні застосовувати текстуальний аналіз. Практично у всіх літературознавчих дослідженнях процесу вивчення учнями художніх творів акцентовано на тих рисах, що відрізняють його від сприйняття дорослої особистості. Осягнення художньої літератури молодшими підлітками відбувається поступово, спочатку на пізнавальному рівні, потім на емоційному, і вже тільки з набуттям читацького досвіду – на естетичному й творчому. Більшість дослідників вважають, що художні твори, які входять у коло підліткового читання, мають подвійну адресованість – читача-дитину й читача-дорослого. Своєрідність, неоднаковість сприйняття одного й того художнього твору різними реципієнтами зумовлена їхнім суб'єктивним досвідом.

*Культурологічний підхід* сприяє процесу інтеграції усіх інших аспектів у єдиному просторі творчості, національних і культурних здобутків. Художні твори будь-якої історичної епохи є надбанням культури суспільства, в межах якого вони були створені. Усвідомлення цього реципієнтами художньої

літератури приходять з набуттям життєвого досвіду. У підлітковому віці в процесі вивчення художніх творів учні мають отримувати уявлення про них через міжпредметні зв'язки з історією, образотворчим мистецтвом, музикою та іншими явищами культури. Культурологічний підхід відкриває можливості досягнення підлітками художньої літератури як вияву загальнолюдської творчості, національного й етнічного надбань, ідіостилю культурного бачення автора, ідентифікації себе із певною культурною й соціальною спільнотою, громадянським суспільством країни, топосу. Культурологічний підхід найбільш гнучкий у застосуванні до сприйняття підлітками художніх творів сучасної літератури, бо дозволяє звертатися до історичних подій, актуалізувати їх, розглядати крізь призму функціонування в сучасному культурному просторі.

Інша модель навчання мовно-літературної галузі в 5-6 класах НУШ, інтегрований курс літератур (української та зарубіжної), розширює можливості загальнокультурного підходу, оскільки «Інтегрований літературний курс складається з окремих модулів, зміст яких орієнтований на формування в учнів-читачів розуміння художньої літератури як явища мистецтва, усвідомлення самодостатності української художньої літератури як невід'ємного складника світової художньої культури та осмислення самотності кожної національної літератури» (Яценко, 2021б, 264).

Наразі триває впровадження нової концепції літературної освіти в 5-6 класах, в основі якої – синергія дидактичного, літературознавчого та культурологічного підходів до вивчення художнього твору в школі. Вона дасть можливість застосування нового синергетичного феномену розуміння інтенцій літературних творів, який виражається у спрямованості на комплексне формування ключових і предметної літературознавчої компетентностей школярів у процесі здобуття ними базової середньої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гоголь, Н. В. (2019). Шляхи реалізації культурологічного підходу засобами шкільного підручника української літератури для 5 класу. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.*, 86, 97-102.
2. Ковпик, С. І. (2020). Аналіз тексту художнього твору літератури як базис філологічної освіти: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг: КДПУ.
3. Нежива, Л. Л. (2014). Методична модель вивчення літературних напрямів крізь призму синергетики та педагогічних стратегій евристики. *Науковий вісник Донбасу*. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN26/12.pdf>
4. Фасоля, А. М. (2017). Концептуальні засади створення підручника української літератури з урахуванням положень діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів. *Проблеми сучасного підручника*. 18. 231–242.
5. Яценко, Т. О. та ін. (2021а) Українська література. 5–6 класи: модельна навчальна програма. Київ: Педагогічна думка. URL: <https://osvita.ua/school/program/model-prog-nush/83182/>
6. Яценко, Т. О. (2021б). Інтеграція в системі сучасної шкільної літературної освіти. *Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи»*, Київ, 29 березня 2021 р. (наукове електронне видання). Київ : Педагогічна думка. 263-267.

## **СУЧАСНІ ДИДАКТИЧНІ ПРОЦЕСИ ТА ІНСТИТУЦІОНАЛЬНА ІСТОРІЯ ДИДАКТИКИ (ОСВІТНІ ПРАКТИКИ ЄВРОПИ В ДОБУ РАНЬОГО МОДЕРНОГО ЧАСУ, МОДЕЛЬ РЕНЕСАНСНОЇ ДИДАКТИКИ І ПЕДАГОГІКИ)**

В умовах глобалізації, сучасне суспільство оновлює свої моделі та інституції, зокрема – і у сфері освіти та науки. Одним із таких оновлених напрямів є дидактика освіти і навчання ХХІ століття. Поліцентричний світоустрій сьогодення і світова глобалізація викликали необхідність формування у випускників ХХІ століття нових, спеціальних комунікативних професійних компетенцій, оскільки існує ряд відмінностей у моделях поведінки і міжкультурного спілкування між українською, західною і східною культурами, зокрема в спілкуванні із діаспорою (Ціватий, 2014, с. 26-29).

У цій освітній площині важливе місце посідає сучасна дидактика освіти і навчання. Проблема ефективної національної освіти держави має актуальне значення в контексті її загального інституціонального розвитку, реалізації дієвої моделі та захисту національних інтересів (Ціватий, 2021, с. 112-114).

Трансформаційні процеси в освітньому інституціональному просторі стали певним професійним викликом для вчителя й викладача, адже постала нагальна потреба оновлювати традиційну дидактичну базу новітніми технологіями, методами, прийомами, що надто стрімко інтегруються в наш освітній контекст (Маленко, 2021, с. 23-33).

Дидактика – це теорія освіти і навчання, галузь педагогіки, яка досліджує закономірності засвоєння знань, умінь, навичок і переконань, особливостей формування професійних компетентностей, а також визначає обсяг і структуру змісту освіти, удосконалює методи і організаційні форми навчання, культурно-виховний і мистецько-естетичний вплив навчального процесу на учнів і здобувачів вищої освіти. Дидактика виконує нормативно-прикладну та конструктивно-технічну функцію. У поєднанні цих функцій дидактика – це розуміння сутності процесу навчання, реалізація його освітньої, культурно-виховної, патріотично-виховної та розвивальної функцій (Ціватий, 2021, с. 112-114; Терно, 2004, с. 25).

Дидактика – це теорія освіти і навчання в цілому, вона досліджує закономірності, притаманні освіті та навчанню взагалі в історичній ретроспективі та перспективі, і має свою довготривалу інституціональну історію. Дидактика досліджує загальні проблеми відбору змісту освіти з урахуванням особливостей освітнього процесу в конкретний історичний період, встановлює принципи навчання, нормативи застосування методів та засобів навчання. Особливо тісний зв'язок дидактика має із педагогічною

психологією, методикою викладання (яка спочатку розглядалася як нормативна частина дидактики, але згодом відокремилася в самостійну галузь педагогіки), а також із теорією культурно-естетичного виховання (Світ дидактики, 2021).

Методика навчального предмета – це теорія навчання певному предметові. Методика навчання, на відміну від дидактики, розробляє і пропонує викладачеві та вчителю певні системи навчальних впливів. Ці системи втілюються в змісті освіти, що розкриваються в програмах і підручниках; реалізуються в методах, засобах і організаційних формах навчання. Дидактика – це загальна теорія освіти, а методика – це теорія навчання конкретному предметові. І дидактика навчання, і методика навчання мають свою багатомісячну інституціональну історію (Терно, 2004, с. 25).

Інституціональна історія дидактики як наукової галузі, датується початком XVII століття і пов'язана з ім'ям Френсіса Бекона (1562-1626). Автором терміна дидактика вважається Вольфганг Ратке (1571-1653), який дав таку назву дисципліні, яка предметною сферою для себе визначала теоретичні засади навчання.

Інституціональну модель дидактики створив Я.А. Коменський., педагог-практик, який оформив і опублікував рекомендації щодо організації шкільного навчання. Він також відомий своїми оригінальними навчальними посібниками, за якими навчалося не одне покоління школярів у Європі. Його фундаментальні праці «Велика дидактика або та, що містить універсальну теорію вчити всіх усьому», «Відкриті двері мов і всіх наук» і «Світ почуттєвих речей у картинках», і на сьогодні мають велике науково-педагогічне значення, відображена в них модель ренесансної дидактики досліджується сучасними науковцями (Ціватий, 2021, с. 112-114).

Освітній простір сьогодення стрімко змінює вектори стратегій і тактик у технологіях організації процесу пізнання (Малихін, 2013, с. 11-14).

Сучасна дидактика ефективно адаптується до нових освітніх викликів і освітніх загроз в умовах глобалізаційних процесів світового розвитку. Зокрема, вона активно доєднується до інституціонального розвитку у XXI столітті нових інструментів публічної дипломатії, освітньої дипломатії, наукової дипломатії, культурної дипломатії, експертної дипломатії та ін. (Процюк, 2016, с. 21-28).

Свій прикладний характер сучасна дидактика знаходить і в новому психолого-педагогічному застосунку – новому психолого-педагогічному напрямі – смислова дидактика. Смислова дидактика – це інноваційний напрям, який в умовах нової моделі шкільного навчання та нової освітньої моделі закладів вищої освіти (ЗВО), пропонує оновлені дидактичні методи як інструменти супроводу та підтримки смислової сфери особистості учня або здобувача вищої освіти в умовах глобалізації. У новій дидактичній моделі пріоритетними виступають методи гуманітарного пізнання, зокрема – значна роль методів мистецтва (Малафійк, 2015).

Досліджуючи проблему контекстного навчання вчителя або викладача ЗВО, є інноваційно доцільним у сучасній освітній системі забезпечити перехід на особистісно-смыслову парадигму освіти й створити реальні умови для реалізації смыслоутворювального контексту, смыслових установок і смыслової дидактики.

Смысл – суть або призначення якогось явища, процесу, технології (*осмыслити, мислений, осмыслений, мисленно*).

У рамках смылової дидактики – нового психолого-педагогічного напрямку, що активно розробляється в ХХІ столітті, необхідно аналізувати історичні передумови розвитку дидактичних методів як інструментарію супроводження та підтримки смылової сфери особистості учня або здобувача вищої освіти, а також деталізувати в інституціональних моделях затребуваність методів гуманітарного пізнання, серед яких значна роль методів мистецтва та комунікації (Ціватий, 2021, с. 112-114).

Основна увага смылової дидактики зосереджена на внутрішніх механізмах захисту особистості, що долає освітні перешкоди, та психологічному здоров'ї індивідуума, його суб'єктному світові та освітній моделі.

Смылова дидактика, виходячи за межі розуміння навчання тільки як процесу, дозволяє ввести його в контекст просторових категорій, характеристиками яких є щільність і різноманітність освітніх і публічних просторів, і виділяє як способи взаємовідносин основних компонентів зміст і змістоутворення.

Перший як основа організуючих відносин «ядра особистості», що включає динамічні (особистісний зміст, сенсоутворююча установка, сенсотворчий мотив) та стійкі структури (смылові диспозиції, смылові структури, цінності).

Другий сприймається як домінуючий вектор освітнього процесу. Це стає можливим лише при осмыленні пізнання в навчанні як процесу становлення та розвитку смылових утворень особистості, оскільки саме через механізм смылоутворення відбувається особистісний розвиток, розвиток на рівні життєвих цінностей (Knight, 2008, р. 6-7).

Інституціональна історія дидактики багата подіями і системоутворюючими процесами. Античність заклала підвалини цивілізації, накидала ескіз майбутнього суспільства. Середньовіччя призвело до зазначених ідеалів. Ренесанс створив дивовижне середовище в якому по суті виросло сучасне суспільство. Доба Відродження інституціоналізувала унікальну модель ренесансної дидактики.

Головне досягнення епохи Ренесансу – концепт «людиноцентризм» – Людина, Особистість, Індивідуум. Саме титани Європейського Відродження пробудили в звичайній, пересічній людині прагнення стати особистістю. ХVІІ століття закріпило це прагнення невичерпної діяльності, у пізнанні реальної дійсності через освіту, науку та мистецтво (Woolf, 2002, р. 5-15).

Ретроспективні процеси історичного розвитку дидактики сформували свої традиції і в добу Нового та Новітнього часу. Метод навчання Нового часу служив головною метою педагога – сформувати людину, що має здатність пізнавати навколишній світ і саму себе. Відповідно до поставленої стратегічної мети та змістом освіти ставали систематичні знання, що відбивали інституціональний розвиток науки та процесів моделювання у сфері освіти та науки.

У невеликому творі «Закони добре організованої школи» Я. А. Коменський дав багато цінних вказівок, сформульованих як коротких правил, що стосуються правильної організації шкільного режиму, управління школою, обов'язків вчителів, поведінки учнів. Як і колись навчав своїх вихованців Еразм Роттердамський, у шкільництві доби Ренесансу і Нового часу дуже заохочувалися самостійні творчі роботи учнів, де вони, використовуючи свій життєвий досвід, піднімали та обговорювали проблеми. Мине ще багато століть, як у навчальній діяльності учень разом із учителем розкриватиме власні сенси, зокрема засобами мистецтва.

У ході обговорення проблем історичної дидактики, що періодично відбувалося на шпальтах «Українського історичного журналу», фахівці дійшли висновку, що в найбільш загальному значенні навчальна книга, підручник – це канон, що дає істинні знання. Але це не означає, що в підручнику історії не може бути полеміки, неоднозначності, різних думок. Таким є процес історичного пізнання, і він має бути адекватно відображений у книзі (Удод, 2017, с. 176-189).

Кожен шкільний або вузівський підручник – авторський. Не варто авторові братися за суперзавдання – нівелювати, замаскувати свою позицію, ціннісні установки, симпатії чи антипатії. А от замовчувати або спотворювати інші погляди, з якими автор не погоджується, він не має права. Підручник створюється для того, щоб навчати вчитися, думати, розмірковувати, а тому він повинен мати відкритий характер, урахувати інтереси всіх верств суспільства (Удод, 2005, 199-209). Саме на сторінках «УІЖ» свого часу прозвучало гасло, яке визначає суть української історичної дидактики, а саме: «Підручник пишеться для народу» (Анталовський, 1997, с. 151).

Отже, інституціональний розвиток безперервної освіти дозволяє створювати умови для формування гнучких освітніх траєкторій і вирівнювання доступу до якісної освіти на всіх рівнях освітньої системи, забезпечує набір освітніх послуг, що відповідають динамічному розвитку потреб особистості, суспільства, економіки.

Важливо, щоб в Україні сформувалася загальна культура навчання – щоб воно цінувалося, заохочувалося й було доступним усім бажаючим, щоб навчання стало невід'ємною частиною трудових відносин. Застосування принципу інтеракційного навчання сприяє ефективному і швидкому розвитку іншомовної комунікативної компетенції та одночасно забезпечує умови для

зростання інтелектуального потенціалу найбільш активного й дієвого прошарку суспільства, який формують фахівці у сфері вищої освіти.

Нове покоління освітян і науковців має бездоганно оволодіти комунікативними технологіями та вміти протидіяти деструктивним комунікаціям у сучасному суспільстві, міжнародних відносинах, зовнішній політиці та дипломатії, зокрема – маніпулюванню масовою свідомістю, формуванню викривленого інформаційного поля, використанню мас-медіа і соціальних мереж для пропагандистських акцій, створенню й поширенню фейків і фейкових новин тощо.

Сучасна інноваційна дидактика містить різноманітний методичний арсенал, в якому поєднані традиція і модерн, історія дидактики і сучасна модель дидактики, звичне й новітнє, закріплене досвідом і ще не опановане. Час вимагає від освітян адаптації до сьогоденних дидактичних пропозицій, а це – вихід із зони узвичаєності й комфорту в зону ризиків і нових освітніх викликів.

Тож, обираючи для аудиторної роботи один чи інший новий метод або прийом, варто знати його природу й призначення, історичні витоки, розуміти механізм його дидактичної дії в конкретній навчальній ситуації, вміти коректно використовувати на занятті, передбачивши його продуктивність і результативність.

У сьогоденній науці про дидактику розглядаються теоретико-методологічні аспекти проблеми структури та динаміки смислової сфери особистості, а також обґрунтовується доцільність реалізації навчального смислоутворювального контексту в системі контекстного навчання майбутнього вчителя або викладача вищого навчального закладу з позицій смислової дидактики, як то: смислоорієнтована освіта, смислова дидактика, контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів, смисл, смислова сфера особистості, смислові структури, смислоутворення, навчальний смислоутворювальний контекст, смислотехнології тощо.

Наукові дослідження у сфері дидактики освіти і навчання мають перспективи свої подальших наукових розвідок, зокрема: теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності учнів і студентів; теоретико-методологічні основи формування компетентнісно-орієнтованого дидактичного середовища в умовах закладу вищої освіти; теоретико-методологічні основи інтеріоризації гуманітарних знань студентів; проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя як ієрархічно упорядкованої сукупності супідрядних компетентностей; інноваційні дидактичні моделі та технології навчання у вищій школі; інституціональна історія дидактики; модель сучасної дидактики.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Анталовський, В. (1997). Підручник пишеться для народу. *Український історичний журнал*. №6. С. 151.

2. Малафійк, І. В. (2015) Дидактика новітньої школи: Навчальний посібник. К.: Видавничий Дім «Слово». 632 с.
3. Маленко, О. О. (2021) Новітня дидактика: механізми дії, коректність використання, навчальна продуктивність. Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики: кол. моногр. / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка; за заг. ред. Е. Палихати, О. Петришиної. Тернопіль: Підручники і посібники. С. 23-33.
4. Малихін, О. В. (2013) Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]*. Сер.: Педагогіка. Т. 215, Вип. 203. С. 11-14.
5. Процюк, М. В. (2016). Публічна та культурна дипломатія як засіб «м'якої сили» України: запозичені моделі, реальні кроки та стратегічні пріоритети. *Науковий вісник Дипломатичної академії України*. Вип. 23. Частина II. Серія «Політичні науки». С. 21-28.
6. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі (2021): зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 21-22 вересня 2021 р. / за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України О. Топузова; доктора педагогічних наук, професора О. Малихіна. Київ : «Видавництво Людмила». 247 с.
7. Терно, С. (2004) Дидактика історії чи методика навчання історії? *Історія в школах України*. № 6. С. 25.
8. Удод, О. А. (2005) Дидактика історії: яким має бути універсальний підручник з української історії. *Український історичний журнал*. № 4. С.199-209.
9. Удод, О. А. (2017) Питання історичної дидактики на сторінках «Українського історичного журналу». *Український історичний журнал*. №6. С. 176-189.
10. Ціватий, В. Г. (2014). Поліцентричність сучасного світоустрою: мегатренд ХХІ століття: (інституційний контекст). *Зовнішні справи*. № 8. С. 26-29.
11. Ціватий, В. Г. (2021). Навчання державних службовців: особливості формування професійних компетентностей із міжкультурної комунікації та діаспорології (інституціональний дискурс). *Освітньо-професійна програма за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування»: відповідь на виклики сьогодення: збірник наукових статей*. Київ: НАДУ. 112-114.
12. Knight, J. (2008). Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. *International Higher Education*. N. 50. 6–7.
13. Woolf, M. (2002). Harmony and Dissonance in International Education: the Limits of Globalization. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 6. No. 1. 5-15.

**Шелестова Л. В.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## **ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ПРОГРАМА ЯК ЗАСІБ КОРИГУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ**

Найбільш оптимальним варіантом організації освітнього процесу в умовах соціальних катаклізмів (пандемії, війни тощо) є змішане навчання, яке дає змогу більш ефективно використовувати переваги очного та електронного навчання. Під змішаним навчанням розуміють поєднання



традиційних форм навчання з мережевими та дистанційними; поєднання різних форматів навчання в межах одного класу, що забезпечує персоналізацію навчання шляхом надання учням права вибору умов та контролю над процесом оволодіння необхідними компетентностями; гібрид між онлайн- та офлайн-заняттями у класі (Шелестова, 2021).

Навчання онлайн передбачає цілеспрямований, спеціально організований процес взаємодії учнів і педагога, із засобами інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) та між собою. Він некритичний у просторі, часі й конкретній освітній установі і протікає в специфічній педагогічній системі, елементами якої є мета, зміст, засоби, методи і форми, педагог і учень. За змішаного навчання частина пізнавальної діяльності учнів відбувається на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а друга – у самостійній роботі з електронними ресурсами індивідуально або в групах (Кузьменко, 2017).

З огляду на вищевикладене робимо висновок про те, що змішане навчання є комбінацією двох складників, які постійно взаємодіють та утворюють єдине ціле: офлайн/очне навчання (формат занять у класі) та онлайн/електронне навчання (заняття з використанням цифрових інструментів).

Змішане навчання має для учнів ряд переваг перед традиційним офлайн навчанням, зокрема: можливість навчатися за індивідуальним графіком; можливість вибору цифрових ресурсів; можливість працювати з варіативним змістом; можливість розвивати навички творчої та пошукової діяльності; прозорість системи оцінювання; підвищення рівня самостійності та самоконтролю; можливість працювати дистанційно в будь-якому місці, де є доступ до мережі Інтернет тощо. Загалом змішане навчання дає змогу розширити освітні можливості учнів за рахунок збільшення доступності і гнучкості освіти, врахування їх індивідуальних освітніх потреб, а також темпу і ритму освоєння навчального матеріалу; стимулювати формування активної позиції учня (підвищення його мотивації, самостійності, соціальної активності, в тому числі в освоєнні навчального матеріалу, рефлексії та самоаналізу) і, як наслідок, підвищення ефективності освітнього процесу в цілому; трансформувати стиль педагога, перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії з учнями; індивідуалізувати і персоналізувати освітній процес, коли учень самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи свої освітні потреби, інтереси і здібності, а вчитель виконує роль помічника і наставника (Шелестова, 2021).

Водночас, змішане навчання має суттєві недоліки: зменшення особистісної взаємодії між учителем та учнями, учнів поміж собою, висока імовірність виникнення почуття ізольованості від учителів та від інших учнів; зміна ролей учасників освітнього процесу та максимальна участь батьків в освітньому процесі, які не завжди можуть надати якісну допомогу дітям; висока імовірність зниження мотивації навчання за рахунок низької самодисципліни та відсутності зовнішнього контролю, що може стати

причиною зниження рівня оволодіння базовим змістом освіти; неякісний цифровий контент для молодших школярів; технічні труднощі у разі відсутності доступу до цифрових ресурсів; недостатня готовність учнів працювати з цифровими інструментами; недостатній рівень володіння комп'ютерними технологіями в учителів; необхідність докладати більше зусиль для виконання необхідних завдань усіма учасниками освітнього процесу; збільшення навантаження на очі, погіршення постави за рахунок тривалого перебування за комп'ютером; недостатнє розроблення онлайн-ресурсів для забезпечення можливості організації навчання з усіх навчальних предметів, котрі передбачені Стандартом початкової освіти, що створює додаткові труднощі для педагога: необхідність аналізу існуючих інформаційних ресурсів, здійснення вибору, розробку власних ресурсів тощо (Шелестова, 2021).

Недоліки змішаного навчання особливо помітні у початковій ланці освіти. Це пов'язано з віковими психологічними та фізіологічними особливостями молодших школярів, незначним життєвим досвідом, низьким рівнем розвитку навичок самостійної роботи та організаційних умінь, нездатністю учнів означеного віку використовувати цифрові ресурси повною мірою тощо. Зрозуміло, що це негативно позначається на рівні успішності учнів початкової школи, сформованості у них ключових компетентностей та наскрізних умінь. Зокрема, за результатами загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» за умов навчання в форматі он-лайн рівень читацької та математичної компетентності учнів початкової школи знижується, знижується кількість учнів, що мають високий рівень сформованості та збільшується частка учнів, які мають низький рівень сформованості цих компетентностей (Звіт, 2022).

За такої ситуації засобом для коригування рівня сформованості ключових компетентностей молодших школярів може бути розробка та впровадження в практику початкової школи індивідуальних освітніх програм. З позиції педагогічної практики основна проблема полягає у їх розробці та реалізації.

Для педагогіки як галузі гуманітарного знання властива варіативність у трактуванні різних понять, використання близьких за змістом понять як синонімів. Не винятком є і сукупність понять, пов'язаних з проблемою індивідуалізації навчання. У цій царині окрім поняття «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) використовуються поняття «індивідуальний освітній маршрут» (ІОМ), «індивідуальна освітня програма» (ІОП), «індивідуальна траєкторія розвитку» (ІТР), «узагальнений освітній маршрут» (УОЗ), «індивідуальна траєкторія навчання» (ІТН). Узагальнимо коротко результати аналізу наукових робіт з цього питання (Кузьменко, 2017; Лозенко, 2016; Терещук, 2017; Уруський, 2016; Шелестова, 2022 та ін.).

*Індивідуальна освітня програма (ІОП)* розуміється як програма освітньої діяльності учня, яка спрямована на його особистісний розвиток; наперед продуманий план освітньої діяльності на певний строк і передбачає обов'язковість виконання певних дій та отримання результатів; розроблена і реалізована учнем самостійно, водночас під супроводом учителя (тьютора, наставника), на основі особистісних, освітніх та професійних можливостей, інтересів, потреб і запитів. Взаємодія учня та вчителя (тьютора, наставника) є рухом (розвитком) обох; останній за необхідності надає допомогу та підтримку, але не нав'язує шлях розвитку. Тобто учень у цій ситуації є активним суб'єктом освітнього процесу. Вибудовування індивідуальної освітньої програми передбачає декілька напрямків реалізації: змістовий (варіативні навчальні плани та освітні програми, які визначають освітній маршрут), діяльнісний (спеціальні педагогічні технології) та організаційний (Шелестова, 2022).

*Індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ)* має просторово-часову характеристику, тобто є траєкторією, лінією руху учня, фіксація змісту отриманого ним досвіду (успіху, труднощів чи невдач), освітніх досягнень, характеристик індивідуального освітнього простору, що дає можливість здійснити педагогічне прогнозування і реалізувати освітній проект учителя (тьютора, наставника).

Тобто, поняття «індивідуальна освітня програма» (ІОП) та «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) взаємопов'язані між собою: спочатку учень вибудовує індивідуальну освітню програму (ІОП), а її реалізацією є індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ), оскільки саме вона відображає конкретні результати учня у ході реалізації індивідуальної освітньої програми. Оскільки індивідуальна освітня програма (ІОП) вибудовується в змістовому, діяльнісному та організаційному аспектах, відповідно індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ) відображає конкретні результати учня за цими ж параметрами. Рух за освітньою траєкторією передбачає послідовний перехід з одного стану в інший за певний проміжок часу під впливом різних чинників.

Поняття «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) тісно пов'язане з поняттям «індивідуальний освітній маршрут» (ІОМ). У тлумачному словнику «траєкторія» визначається як безперервна лінія, яку описує тіло або його точка під час руху, а «маршрут» – як заздалегідь визначений шлях проходження, їзди тощо. З огляду на це, в науці й розмежовуються поняття «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) та «індивідуальний освітній маршрут» (ІОМ): маршрут – це завчасно намічений шлях отримання освіти, а траєкторія – це те, що відбулося в реальності і може мати відхилення від маршруту. Тобто, індивідуальний освітній маршрут є завчасно наміченим шляхом отримання освіти на основі індивідуальної навчальної програми; засвоєнням учнем навчальної програми з урахуванням його досвіду, рівня його індивідуальних потреб і можливостей. В індивідуальному освітньому

маршруті чітко визначені часові межі, етапи навчання, критерії якості (Шелестова, 2022).

Індивідуальна освітня програма розробляється з урахуванням індивідуальних особливостей учнів (особливостей розвитку пізнавальних психічних процесів, здібностей, нахилів, уподобань, темпераменту, характеру, рівня сформованості ключових компетентностей). В ній визначається специфічне для конкретної дитини співвідношення форм (заняття в класі, групові чи індивідуальні, самостійна робота з вивчення матеріалу, домашня робота) і видів діяльності, індивідуалізований обсяг і глибина засвоєння змісту, специфічні психолого-педагогічні технології, навчально-методичні матеріали, терміни реалізації (короткотривала чи довготривала).

З огляду на це, індивідуальна освітня програма містить такі основні структурні елементи: *цільовий блок* (визначення цілей та завдань); *змістовий блок* (відбір змісту навчання відповідно до освітньої програми); *технологічний блок* (визначення педагогічних методик та технологій, методів з урахуванням індивідуальних особливостей учня); *діагностичний блок* (перелік діагностичного інструментарію); *результативний блок* (визначення очікуваних результатів, термінів їх досягнення, критеріїв оцінювання ефективності реалізації програми); *блок самоаналізу та рефлексії* (усвідомлення та співвіднесення індивідуальних потреб із зовнішніми вимогами); *маршрутний лист*, у якому зафіксовано індивідуальну освітню траєкторію.

Індивідуальна освітня програма може реалізовуватись в межах класної та позакласної діяльності.

Таким чином, індивідуальна освітня програма є ефективним засобом коригування рівня сформованості ключових компетентностей молодших школярів в умовах змішаного навчання. В ході реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнем може здійснюватися уточнення та корекція обраного шляху. Конкретизацію вищевикладених теоретичних положень та приклади розроблення індивідуальних освітніх програм щодо формування читацької компетентності молодших школярів буде висвітлено у подальших публікаціях автора.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Звіт (2022) про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р.: у 2-х частинах. Частина I. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки. Бичко, Г., Терещенко, В., Горох, В., Мазорчук, М., Лісова, Т., Вакуленко, Т. (наук. ред.) за ред. Осадча, О. та Терещенко, В. (Ред.). Київ: Український центр оцінювання якості освіти.

2. Кузьменко О. (2017). Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 3, 140-147.

3. Лозенко, А. (2016) Індивідуалізація в умовах традиційної технології навчання: проблеми і перспективи. *Наукові записки. Випуск 9. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3*, 191–194.
4. Словник української мови: в 11 томах (1970-1980). К.: Наукова думка
5. Терещук Г. (2017). Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки. Серія: педагогіка*, 2, 6-16.
6. Уруський А. В. (2016). Методика реалізації індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
7. Шелестова Л. В. (2021)Змішане навчання у початковій школі : методичні рекомендації. Київ: Фенікс.
8. Шелестова Л. В. (2022). Індивідуалізація навчання: аналіз трактовок понять. Problems of science and practice, tasks and ways to solve them. Proceedings of the XXVI International Scientific and Practical Conference. Helsinki, Finland.
9. Шелестова Л. В. (2021). Переваги й недоліки змішаного навчання у початковій школі. Modern trends in development science and practice. Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference. Varna, Bulgaria.

# ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

**Арістова Н. О.**

*Інститут педагогіки НАПН України*

*(Київ, Україна)*

## **ТРИКУТНИК ПАРТНЕРСТВА «УЧИТЕЛІ – УЧНІ – БАТЬКИ»: ДОЛАЄМО СТРЕС РАЗОМ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ УКРАЇНСЬКО- ЛАТВІЙСЬКОГО ПРОЄКТА «МЕРЕЖЕВА СИСТЕМА ПІДТРИМКИ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ, СПРЯМОВАНА НА ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ В ДІТЕЙ У РЕГІОНАХ, ЩО ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ВІЙНИ»)**

У 2022 році Міністерство закордонних справ Латвії «Підтримка проєктів співробітництва з розвитку у визначених Латвійською Республікою країнах-одержувачах» оголосило конкурс наукових проєктів у сфері освіти. Одним із наукових проєктів, які перемогли в конкурсі, став спільний науковий українсько-латвійський проєкт «Мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни» (реєстраційний номер: GPK-07/2022). Безпосередню участь у реалізації проєкту взяли представники Резекненської академії технологій (доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник Науково-дослідного інституту регіональних студій Айварс Каупужс; магістр психології, лекторка Ріта Орська; доктор психологічних наук, доцент Ерікс Калванс), Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (завідувачка відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці, докторка педагогічних наук, професорка Наталія Арістова; завідувач відділу дидактики, доктор педагогічних наук, професор Олександр Малихін), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка МОН України (завідувачка кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, докторка педагогічних наук, професорка Тетяна Опалюк), Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського (Ганна Удовіченко, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри іноземної філології, українознавства та соціально-правових дисциплін).

У межах виконання проєкту, в основу якого покладено провідні принципи педагогіки партнерства, було передбачено узагальнення та структурування технологій, технік, методів і прийомів психологічної підтримки, котрі українські педагоги зможуть використовувати в роботі з дітьми, які мають підвищений рівень тривожності. Зважаючи на те, що педагогіка партнерства передбачає створення сприятливих умов для залучення всіх суб'єктів освітньої діяльності до співпраці, серед її провідних принципів виокремлено принцип взаємодії та взаємоповаги, принцип

ініціативності, принцип права вибору, принцип відповідальності за прийняті рішення, принцип позитивного ставлення тощо (Топузов, 2021).

Задля обґрунтування необхідності розроблення проекту науково-педагогічними працівниками Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (автори: доктор педагогічних наук, професор Олександр Малихін; докторка педагогічних наук, професорка Наталія Арістова) було розроблено онлайн опитувальник для батьків, які мають дітей шкільного віку «Як розпізнати стрес у дітей шкільного віку?». Метою здійснюваного опитування було з'ясування бачення (очима батьків) та усвідомлення проблем, пов'язаних зі стресом та підвищеним рівнем тривожності в дітей шкільного віку в регіонах, що постраждали від війни.

За результатами, отриманими на 30 жовтня 2022 року (приблизно 1300 відповідей), з'ясовано, що майже 50% дітей шкільного віку (на переконання їхніх батьків) мають підвищений рівень тривожності, а ще в майже 15% дітей шкільного віку важко розпізнати ознаки наявності чи відсутності підвищеного рівня тривожності. Саме це доводить нагальну необхідність здійснення цілеспрямованих психолого-педагогічних впливів (застосування методів, методик, технологій і технік, спрямованих на зниження рівня тривожності в дітей шкільного віку) в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти незалежно від того, чи здійснюється цей процес очно, дистанційно чи в змішаному форматі.

Під час здійснюваного опитування було запропоновано перелік ознак, за якими можна констатувати наявність підвищеного рівня тривожності в дітей шкільного віку, а саме: *порушення сну, проблеми з концентрацією уваги, погіршення настрою, надмірна турбота про власну безпеку, розлади харчової поведінки, головний біль, відчуття провини, дратівливість, відчуття страху, постійна втома, неконтрольована агресивність, погіршення шкільної успішності, зухвала поведінка, швидка стомлюваність, постійна пригніченість, надмірна плаксивість, емоційна збудливість* тощо (United Nations Children's Fund, 2022a; United Nations Children's Fund, 2022b). Аналіз вияву перерахованих ознак дає змогу на науково обґрунтованій основі запропонувати застосування максимально доцільних методів, методик, технологій і технік для різних вікових категорій (діти молодшого шкільного віку (6-10 років); діти середнього шкільного віку (11-14 років); діти старшого шкільного віку (15-18 років)), спрямованих на зниження рівня тривожності в дітей шкільного віку в регіонах, що постраждали від війни.

Отже, маємо констатувати, що під час роботи над проектом команда українсько-латвійських експертів здійснила узагальнення тих елементів аудіотерапії, арт-терапії, когнітивно-поведінкової терапії та терапії усвідомлення себе, котрі спираються на науково обґрунтовані дослідження. За результатами інтенсивної роботи українсько-латвійської команди експертів проекту створено веб-сайт «Долаємо стрес разом: учителі – учні – батьки!», де розміщено описи елементів запропонованих психолого-дидактичних впливів (у тому числі приклади відповідних практик).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева С., Арістова Н., Малихін О., Попов Р. (2022). Дидактичні форми організації освітнього процесу сучасного закладу освіти. *Актуальні питання у сучасній науці*, 1(1), 339–347.
2. Малихін О., Арістова Н., Рогова В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–76. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>.
3. Топузов О. М. (2021). Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія. Київ : Інститут педагогіки : Педагогічна думка.
4. Топузов О. М. (2018). Соціальне співробітництво в системі загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, 3, 47–59.
5. Malykhin, O., Aristova, N., & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. doi: <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>.
6. Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of COvid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. doi: <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>.
7. Topuzov O., Malykhin O., & Aristova N. (2021). System of psychological and didactic tasks players in the educational process face in the paradigm “teachers–schoolchildren–parents” amid the Covid-19 pandemic. *Education: Modern Discourses*, 4, 23–31.
8. United Nations Children’s Fund. (2022a). How to recognize size of distress in children. Retrieved from <https://www.unicef.org/parenting/child-care/how-to-recognize-signs-of-distress>.
9. United Nations Children’s Fund. (2022b). How to recognize stress in adolescents. Retrieved from <https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/teens-stress>.

**Грищенко І. В.**

*ННЦ «Інститут біології та медицини»  
Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(Київ, Україна)*

**Арістова Н. О.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Повномасштабне вторгнення російських військ на територію України радикально змінило життя українців: нищиться економічна, соціальна і культурна сфери життєдіяльності, руйнується соціальна рівновага, щоденні стресові фактори деформують емоційний стан людей, деструктивно впливають на міжособистіні зв’язки, вносять зміни у міграційні процеси, впливають на свободу тощо.



Перед освітянською спільнотою постали нові виклики, пов'язані з необхідністю дотримання заходів безпеки життєдіяльності, проведення роз'яснювальної роботи щодо дій під час обстрілів, при виявленні вибухових предметів, задіявання основ психологічної та медичної допомоги і т.д., а також проведення освітнього процесу у надскладних умовах. Основним завданням викладачів полягає у підтримці належного рівня якості викладання. Звичайно, освітянам доводиться враховувати значне психологічне навантаження учасників освітнього процесу, зниження здатності концентрації уваги. Через загрозу життю частині студентів довелося вимушено переміститися до безпечніших міст і місць України, частина перемістилася за межі країни, але усі мають бажання продовжувати здобувати освіту в українських ЗВО.

Залежно від безпекової ситуації у більшості вищих навчальних закладів освітній процес відбувається у дистанційному або у змішаному форматі із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Набутий досвід віддаленого або дистанційного навчання під час карантинних обмежень для запобігання поширенню коронавірусної хвороби COVID-19 дозволив максимально швидко зреагувати на виклики безпекові виклики сьогодення. Нині для здійснення освітнього процесу важливим є належний рівень володіння технологіями і методами дистанційного навчання викладачами та відповідний рівень вмотивованості студентів. Наразі актуальним є синхронний та асинхронний режим навчання, які сприяють налагодженню процесу викладання і навчання. Цьому сприяє розвиток дистанційних технологій.

Розвиток сучасних інформаційних технологій дозволяє це зробити мобільно, у зручний часовий період для людини, яка навчається. Звичайно, тут значну роль відіграє вмотивованість студента, самостійність та організованість. Важливими критеріями у процесі формування мотивації вивчення іноземної мови є наявність пізнавальних мотивів, постановка і досягнення завдань, цілей, отримання позитивних емоцій у процесі навчання, бажання отримувати знання, вміння застосовувати їх на практиці (Арістова, 2015, 161). Додатковим аргументом на користь необхідності та важливості вивчення іноземних мов стала вимушена масова еміграція українців до закордонних країн.

Також змінюється роль викладача, відбуваються зміни у підходах до проведення лекційних, практичних занять тощо. Наприклад, викладачі-практики діляться власним досвідом структурування лекційного заняття з навчальних дисциплін кримінально-правового циклу, відмовляючись від класичного варіанту, передбачається зміна видів активності, тримати увагу слухачів (Будяченко, 2022, 50-52). При правильній організації навчального процесу теоретична частина може бути опрацьована самостійно (у вигляді тексту, відеозапису і т.д.), а безпосередньо на занятті відбувається колективне обговорення, взаємодія у рамках обговорюваної теми, відстеження прогресу, питань для обговорення тощо.

Особливістю викладання іноземної мови у ЗВО пов'язане з метою цієї навчальної дисципліни – формуванням іншомовної комунікативної компетентності студентів. То ж у цій роботі викладачі-мовники акцентують свою увагу на цьому аспекті своєї професійної діяльності, враховують специфіку іноземної мови як навчальної дисципліни.

Ресурси дистанційного навчання дозволяють викладачам іноземних мов задіювати різноманітні інструменти для створення інтерактивних завдань та онлайн-вправ. Активне використання досягнень новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, залучення до навчального процесу прогресивних технологій дозволяє сучасному викладачеві досягнути поставленої мети, зацікавити студентів своєю дисципліною, застосовувати на практиці новітні методи навчання студентів (Грищенко, 2019, 29). Наприклад, за допомогою конструктора інтерактивних навчальних матеріалів *LiveWorksheets* можна легко створити інтерактивні картки, робочий зошит, використавши свої розробки. Мобільний інструмент для створення інтерактивних книг *Book Creator* має можливість розмістити зображення, відео- та аудіо-матеріали тощо. Багатофункціональний інструмент для створення дидактичних ігор *Wordwall.net* дозволяє створювати власні інтерактивні та друковані навчальні матеріали. Сервіс *Quizizz* для створення різноманітних вікторин, флеш-карток, відповідає сучасній тенденції гейміфікації навчального процесу, є засобом підвищення зацікавленості при вивченні іноземної мови. На онлайн-сервісі *LearningApps.org* можна створювати власні інтерактивні вправи, у вільному доступі є велика база завдань, якою можна скористатися, або ж завантажити свої розробки. Мультимедійний ресурс *Padlet* – універсальна дошка, легко інтегрується в навчальний процес, дозволяє створювати, редагувати та зберігати навчальні матеріали, використовується для колективного та індивідуального виконання завдань. Інтерактивна онлайн-дошка *Miro* дозволяє використовувати медіа-файли (картинки, відео, завантажувати файли у форматі PDF і Word), спільна робота над проектами, текстовий та відеочат, пропонується візуальна бібліотека з шаблонами, таблицями, діаграмами, Mind Maps і т.д. (аналогами є *Mindomo*, *Quip*, *Conceptboard* та ін.). Широковідомі та популярні платформи *GoogleMeet*, *Zoom*, окрім можливостей проводити відеоконференції, постійно розширюють можливості, збільшують спектр інструментів для якісного проведення освітнього процесу, наприклад, інтерактивні дошки (*Jamboard*, *Whiteboard*), форми для проведення опитувань, здійснювати пряму трансляцію або ж записувати зустріч, розподіляти учасників на менші групи для обговорення тощо.

Для викладачів є важливим отримання зворотного зв'язку, проведення мініопитування, навіть відстеження настрою аудиторії, у нагоді може стати інтерактивне програмне забезпечення презентацій із зворотнім зв'язком у реальному часі *Mentimeter* та багато інших.

Різнманітні освітні платформи, онлайн-ресурси, мобільні застосунки і додатки для вивчення іноземних мов раніше не мали настільки широкого

використання. Нині маємо зміни, які привели до активізації використання дистанційних курсів для опанування мовами, якими можуть скористатися самостійно усі охочі. Також ці освітні інтернет-ресурси стануть у пригоді для організації освітнього процесу як для групових онлайн-занять, так і для офлайн-формату. Після повернення до звичного формату проведення занять в аудиторії, у процесі домашнього опрацювання навчальних матеріалів без використання цифрових технологій уже буде складно уявити. То ж інформаційно-технологічні розробки у поєднанні з вмотивованістю студентів мають продемонструвати значні результати у процесі вивчення іноземних мов.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Н. О. (2015). *Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів навчальних закладів : монографія*. Київ: ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ». Відновлено з: [https://www.researchgate.net/publication/322869236\\_N\\_O\\_Aristova](https://www.researchgate.net/publication/322869236_N_O_Aristova)
2. Будяченко О. М. (2022). Досвід проведення лекційних занять із дисциплін кримінально-правового циклу для здобувачів вищої юридичної освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 3 травня – 13 червня 2022 року*, С. 49-52.
3. Грищенко, І. В. (2019). Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання української мови як іноземної. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*, 41, 29-31.

**Данко А. Ю.**  
*Інститут Педагогіки НАПН України,*  
*(Київ, України)*

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСТВА

В умовах шаленого розвитку суспільства доцільним стає пошук ефективних методів, способів та технологій подачі складного матеріалу простим та зрозумілим способом. Основне їхнє завдання донести матеріал так, щоб його було легко пригадати та відтворити через деякий час, оскільки умови, в яких ми працюємо, живемо та навчаємось складні, тому наразі актуальним є все, що хоча б якось може полегшити нам роботу та навчання.

Сьогодні говоримо про артскрайбінг - процес візуалізації складного сенсу простими образами, при якому промальовування образів відбувається в процесі пояснення. Скрайбінг... Скрайбер... На перший погляд, новоутворений неологізм... Та насправді з цим поняттям ми знайомі з дитинства. За допомогою простих малюнків ми намагалися передати побачене, почуте, певну інформацію, почуття, настрої, емоції. Виявляється,

таким чином можна просто й доступно розповісти про складне, цікаво пояснити певний матеріал. Даний метод отримав назву скрайбінг — процес візуалізації складного змісту просто й доступно, під час якого замальовка образів відбувається прямо під час передачі інформації.

Особливість скрайбінгу полягає в тому, що одночасно залучаються різні органи чуттів: слух та зір, а також уява людини, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню. Саме ці особливості роблять його одним із методів сучасних технологій, який допомагає доступно та легко пояснювати складний матеріал, сприяє розвитку освіти. Варто відзначити його доступність, адже використовувати цю техніку може кожна людина у своїх щоденних справах.

Скрайбінг (від англійського scribe — накидати ескізи або малюнки) — новітня техніка презентації, у якій мова оратора ілюструється «на льоту» малюнками на білій дошці (або аркуші паперу), яка була винайдена британським художником Ендрю Парком для Британської асоціації з поширення наукових знань. Перспективність та новизна цієї технології викладу матеріалу зумовлюють актуальність досліджень в цій галузі, спрямованих на з'ясування особливостей його застосувань в сфері освіти, зокрема в розвитку загальної середньої освіти. Під час скрайбінгу виходить ніби «ефект паралельного проходження», коли ми чуємо та бачимо приблизно одне й те ж, при цьому графічний ряд фіксується на ключових моментах аудіоряду. [1]

Малюючи, особливо в дитинстві, напевно, кожен з нас з стикався з недостатньою вірою в те, що наш малюнок сподобається тому, для кого він створений або кому ми йому покажемо. Що ж змінилось коли ми подорослішали? Основними нашими побоюваннями залишились:

1. *«Як бути якщо я не вмію малювати?»*. Насправді використовуючи п'ять базових елементів (квадрат, коло, трикутник, лінія і точка), можна зобразити те, що вам потрібно. Перевага скрайбінгу в тому, щоб всі зображення мають бути максимально простими для сприйняття та з мінімальною кількістю кольорів.

2. *«Я не вмію монтувати відео на комп'ютері»*. На сьогодні це взагалі не проблема, оскільки існує безліч програмних засобів, використання яких не складніше за текстовий редактор чи програму-браузер. Варто лише розпочати!

3. *«Я не розумію, де це застосовувати»*. Тут все дуже просто, адже скрайбінг можна застосовувати щодня. Для початку спробуйте на папері накидати простими картинками свої плани, улюблений вірш чи повідомлення: побачите, наскільки це ефектно.

4. *«Мою роботу можуть погано оцінити інші»*. Ми часто недооцінюємо себе, але це теж не погано, адже намагаємось зробити якнайкраще. Трішки критики нікому не завадить, це взагалі лишні побоювання, використовуйте готові скетчі (малюнки-образи), які є в

бібліотеці програми для створення скрайбінгу і все буде ок! Далі вже можна буде перейти на новий рівень – створювати їх самостійно! [2]

Таким чином, скрайбінг- це дуже проста техніка, яка використовується не лише для пояснення матеріалу чи реклами, а й як психотерапевтична техніка для подолання страхів, невпевненості, яка доступна кожному та не має складних інструкцій.

Оскільки скрайбінг є елементом психологічного розвантаження, який стоїть на рівні з техніками зцілення, дихальними вправами, то можемо говорити про ефективність його використання в роботі з такими випадками як стреси, в учнів чи педагогів, подолання страхів, спричиненими війною, відновлення та пошук ресурсів власного тіла тощо.

У роботі вчителя артскрайбінг має особливе значення, адже безліч готових шаблонів чи власна фантазія можуть творити дива, створювати розповідь стає зовсім легко, як і подати складний матеріал просто для розуміння, потрібно лише уявити, які картинки допоможуть передати основну ідею твору чи іншого навчального матеріалу.

Як же вчителю намалювати свою розповідь зрозумілою для учнів? Головне тут не різновид малювання, а інформація, яку необхідно донести учням. Тому доречним буде використання будь-яких картинок з коміксів, іноді навіть кумедних, головна ідея в тому, щоб їх було легко запам'ятати. Так, завдяки техніці “чую та бачу” діти значно швидше засвоюють матеріал, аніж якщо б вони його прочитали. В роботі з учнями важливо враховувати і їхній вік, оскільки в початківців здатність утримувати увагу довго, значно нижча ніж, наприклад, у підлітковому віці.

Оскільки техніка артскрайбінгу полягає в створенні малюнків, зображень лише з 5 фігур (коло, трикутник, квадрат, лінія, точка), це також дозволяє робити дві справи одночасно- підвищувати рівень концентрації уваги, необхідний для виконання завдання та засвоювати навчальний чи робочий матеріал. Варто наголосити, що така техніка підійде для роботи, якщо людина здатна сконцентруватись, тобто не перебуває в сильному стресі, в протилежному ж випадку доречно використовувати спочатку дихальні вправи, які допоможуть заспокоїтись та відчути своє тіло.

Існують також основні правила скрайбінгу: зображення можна створити абсолютно для будь-якого матеріалу, все залежить від вашої уяви; зображення не мають містити зайвих деталей, намагайтесь передати основну ідею; кольорова гама теж має значення, адже надто багатих кольорів будуть відволікати від основної ідеї, яку ви намагаєтесь передати; найкращим варіантом вважається передача однієї половини інформації текстом, іншої зображенням. На сайті Освіторії описані такі способи скрайбінгу: живе малювання, створення аплікацій та відео. Зараз з'явилась ще одна розробка: малювання 3D ручкою, яка дозволяє створювати різні образи та об'єми [3]. З власного досвіду можу сказати, що техніка малювання замість розповіді дуже гарно сприймається учнями, оскільки це щось нове для них.

Під час гурткової роботи з профорієнтації в нашому навчальному закладі учні отримували завдання зобразити професії сучасності за допомогою малюнку, створити місто майбутнього, намалювати малюнок “Я вчора-сьогодні-завтра” використовуючи при цьому лише крейду та власну уяву. Спробувавши себе в ролі художника-артскайбера один раз кожне наступне заняття викликало бажання продовжити роботу саме таким чином. Будь-який вид презентацій (онлайн та офлайн) також чудово підійде для артскрайбінгу.

Техніка малювання на уроках української та світової літератури теж буде дуже доречною, оскільки запам'ятати довгий твір, вірш чи загадку значно легше використовуючи зображення, заодно можна буде наочно побачити наскільки різною є уява кожного учня. Використані зображення можуть говорити також про настрій, з яким дитина виконувала завдання, як і кольори використані в роботі. Зараз випускають навіть ілюстровані твори, які учні проходять під час навчання в одній книзі, щоб матеріал, який зазвичай читається довго зрозуміти та засвоїти простішим способом.

Ще однією чудовою ідеєю артскрайбінгу, яку я підглядела на сайті незалежної освітньої корпорації TEACHHUB, є створення рекламних роликів- наприклад про навчальний заклад чи певний захід, конкурс який планується провести. Також дана техніка чудово підходить для пояснення нового матеріалу на уроках геометрії, географії, хімії, при чому і для перевірки домашніх завдань та засвоєності матеріалу учнями. Додатково, в роботі з навчальним матеріалом і не тільки можна використовувати також: інфографіку (ефективна візуалізація даних), мультимедійну дошку, створення мультимедійних буклетів за допомогою онлайн-сервісів тощо.

Отже, можна впевнено сказати, що артскрайбінг є інноваційним інструментом в розвитку не тільки бізнесу, а й в освітньому процесі, адже це можливість виділитись в інформаційному потоці серед інших, оскільки візуальні асоціації разом з текстом, який розповідається, забезпечують попадання точного повідомлення в цільову аудиторію. Вміння відобразити те, що говориш в картинках є навичкою, яку варто формувати, адже майбутнє в руках тих, хто навчиться доносити інформацію простим, зрозумілим та водночас цікавим способом.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Скрайбінг — новітня техніка презентації.* (б. д.). Освіта.UA. <https://osvita.ua/school/scribing/51803/>
2. *Що таке скрайбінг: розповідаємо просто про складне - TeachHub.* (б. д.). TeachHub. <https://teach-hub.com/scho-take-skrajbinh-rozpovidajemo-prosto-pro-skladne/>
3. *Три ідеї творчих проєктів на уроках, що зацікавлять старшокласників — журнал | «Освіторія».* (б. д.). Освіторія. <https://osvitoria.media/experience/try-ideyi-tvorchih-proektiv-na-urokah-shho-zatsikavlyat-starshoklasnykiv/>

## **ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ РОЛЬОВИХ ІГОР – ONLINE В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Сьогодні кинуло чималий виклик для всього світу, для кожної із сфер життя людини. Освіта є чи не найважливішим фактором розвитку для кожної держави. Наша держава виборює сьогодні майбутнє для багатьох поколінь і разом з цим має працювати і освітній фронт. Створення інноваційних методів навчання, освітніх хабів, повна діджиталізація освітнього процесу, навчання у різних куточках планети-все, це українська освіта сьогодні. Ми вважаємо унікальним феноменом вміння українських освітян та здобувачів триматися разом знаходячись навіть на відстані сотні тисяч кілометрів і при цьому вишукувати можливості та виконувати ті освітні програми, які затверджені закладами освіти майже у повній мірі. Професійна підготовка молодшого фахового бакалавра автомобільного транспорту, а саме спеціальностей 274 «Автомобільний транспорт» та 275 «Транспортні технології» передбачає виконання чималої кількості практичних завдань та оброблення великого відсотка навчальних матеріалів, які потребують поглибленого вивчення. Викладачі, що готують таких фахівців у своїй роботі використовують низку інноваційних технологій та програм, які допомагають більш якісно донести навчальний матеріал до студента та надати можливість йому обробити цей матеріал за першої ж змоги. Також маємо звернути увагу, що Міністерством освіти і науки розроблений певний посібник, у якому містяться рекомендації щодо організації освіти в умовах воєнного стану. Автори наголошують не лише на застосуванні сучасних інтерактивних методів навчання, цифровізації освіти, а й встановлення психологічного контакту та підтримки для студента з боку викладача [1].

На нашу думку використання такого методу у навчанні як рольові ігри максимально ефективно будуть забезпечувати моральну підтримку студента і допоможуть освоїти навчальний матеріал. Ряд вчених приділяли увагу вивченню феномену рольових ігор як методу навчання майбутніх фахівців різних галузей. Зокрема, О.М.Котикова зазначає, що рольова гра – форма організації педагогічного процесу, що полягає у виконання її учасниками різних ролей, значущих для них у повсякденному житті. Зміст рольової гри полягає в тому, що людина «приймає» певну соціальну роль і демонструє поведінкові моделі, які, на її думку, відповідають їй [1 с.3].

У професійній підготовці майбутніх фахових молодших бакалаврів можна застосовувати цей метод навіть у режимі онлайн під час вивчення як спеціальних так і загальних дисциплін. Викладач має розподілити ролі між студентами тим самим забезпечивши їх комунікацію та зворотній

зв'язок з аудиторією. Пропонуємо розглянути рольову гру, яка може бути застосована під час вивчення такої дисципліни як «Транспортне право». Ця дисципліна викладається на випускному четвертому курсі для спеціальності 275 «Транспортні технології».

### ***Рольова гра «Переговори»***

Ситуація: Директор ТОВ «Ромашка» та фізичні особи - підприємці громадянини Н,О та Р мають намір укласти договір перевезення вантажу. Директор ТОВ оголосив свого роду конкурс, оскільки його підприємство є крупним виробником меблів і йому необхідно знайти надійного перевізника, який би зміг перевозити на регулярній основі великі партії меблів за кордон та по Україні.

Завдання: Директор має обрати, на його думку, найнадійнішого перевізника.

Перевізники мають довести, що кожен з них виконуватиме свої обов'язки чітко та оперативно. До того ж сторонам необхідно обговорити пункти договору і укласти його максимально вигідно для кожної із сторін.

Алгоритм дій: Директор ТОВ спілкується з кожним перевізником, ставить низку запитань, які мають визначити приблизний рівень досвіду та професіоналізму.

Перевізники спілкуючись з Директором мають чітко відповідати на питання та пропонувати свої послуги максимально вигідно для себе як підприємця.

Завершальний етап: Підписання договору між Директором ТОВ та одним із перевізників.

Маємо зазначити, що під час цієї гри студенти звертають свою увагу на важливість розвитку комунікативної функції, навичок переговорного процесу та нормативно-правове забезпечення підприємницької діяльності у сфері перевезень. Така рольова гра цілком може бути реалізована як на практичних заняттях так і на семінарських з елементами практичного засвоєння теоретичних знань, як в аудиторному так і у дистанційному форматах.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проектна діяльність: Науково-методичний збірник/ за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Nauk-metod.zbirnyk-Osv.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu-%20Innovatsiyana.ta.projektna.diyalnist.pdf>
2. Рольові ігри у психолого-педагогічній підготовці майбутніх юристів. О.М.Котикова URL: <https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/13133/1/%D0%9A%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9E.%D0%9C..pdf>



## **MOBILE LEARNING AS AN EFFECTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN WAR TIMES**

Since 24 February 2022, due to the outbreak of hostilities by the Russian Federation on the territory of Ukraine, the lives of citizens have changed. The field of education, like all areas of society, has undergone great changes under martial law. All of us have learned and continue to learn to live under these new conditions: some to continue education and some to work. Some participants in the educational process have had to relocate within Ukraine or abroad as a result of threats to life, hostilities and the temporary occupation of certain territories. Many teachers and education applicants still remain in the temporarily occupied territories and require special support from the state. Some educational institutions have been physically destroyed. (3)

The choice of form of learning is directly linked to the possibilities of keeping the subjects of the educational process alive. Distance learning is therefore becoming the dominant form of education. Despite all the advantages of distance learning, in war conditions it cannot fully ensure stability and continuity of education.

Under these conditions, it is logical to involve modern computer and multimedia technologies in the learning process, creating specialized educational environments based on the latest developments in the field of interactive technologies. One of the modern varieties of distance learning – mobile learning (m-learning) – finds its application in various areas of learning, including in the practice of teaching a foreign language.

The UNESCO Institute for Information Technologies in Education has produced a "UNESCO policy guidelines for mobile learning". The document provides a concise definition of mobile learning: "Mobile learning refers to the use of mobile technology, either alone or in combination with other information and communication technologies (ICTs), to deliver learning wherever and whenever it is needed. Learning can take a variety of forms, using mobile devices learners are able to access educational resources and communicate with other users, create content in and out of the classroom. Mobile learning includes activities necessary to achieve learning objectives, e.g. effective management of school systems, improved interactions between educational institutions and students' families" (8) .

In scientific, pedagogical and methodological literature, the term "mobile learning" ("m-learning"), which is one of the varieties of distance learning, is increasingly common.

Most researchers (M. Bransford, J. Douglas, D. Kelly, T. Reckedahl, C. Gedess) (4-6) distinguish between e-learning and mobile learning. In their view, The main difference between e-learning and mobile learning is the lack of

attachment The main difference between e-learning and mobile learning is the lack of time and place constraints for e-learning. This, in turn, individualizes This in turn individualizes the learning process, making it informal. Scientists (S. Hargadon, S. Geddes, J. Douglas, D. Kelly, M. Bransford, etc.) (4-6) consider mobile learning as one of the most promising directions of modern pedagogy. K. Robinson [5], a British international advisor on development of creative thinking, education systems and innovations in state and public organizations, is convinced that development of mobile learning technology aimed at optimizing learning process He is convinced that mobile learning technology development aimed to optimize learning process for students who work with modern technical equipment on a daily basis, will inevitably lead to a revolution in the field of education.

Mobile devices include mobile phones, smartphones, tablets, e-books, laptops, netbooks. Mobile learning is similar to computer-based learning in many ways, but m-learning has significant differences that make it a promising approach for teaching various disciplines.

M-learning is spreading through the development of internet-based mobile technology and could become a powerful tool for enhancing learning at all stages of personal development, from general education to higher education.

Mobile learning implements the principles of open education: flexibility, modularity, independence from place and time, and the use of modern information and communication technologies. In mobile learning, such didactic principles as multimedia, interactivity and accessibility come first. Combination of traditional forms of training with new mobile technologies which at any time and in any place can be applied by users repeatedly, provides achievement of the main purposes of training at the overwhelming number of students whereas earlier corresponding pedagogical effect was reached on a limited contingent of students.

In pedagogy, the term 'mobile learning' is widely understood and rarely encountered. As far as the practice of teaching foreign languages is concerned, this area has hardly been explored.

There are a huge number of mobile applications, resources and platforms (Socrative, Google Forms, Survey Monkey, Plickers, Kahoot! and many others) through which a teacher has the opportunity to quickly assess students' knowledge and skills. Typically, these programs can run on different operating systems (Windows, Linux, Android, IOS), so the student can answer quiz questions or take a test from their own mobile device rather than the institution's desktop computer.

The main advantages of mobile learning as a modern educational technology include its versatility, individual approach to each student, the possibility of education at any time and in any place, and the use of the latest advances in computer and mobile technology. Mobile learning has proved the potential, but there are a number of serious problems interfering its introduction in educational process: material and technical maintenance of educational rooms, an opportunity of supply of mobile devices of students, low computer and technical literacy of the pedagogical staff, absence of basic scientific researches of the given problem concerning concrete branches and levels of knowledge, insufficient software of

educational process constructed on principles of mobile learning, a mobile learning which is not enough for all students. In our view, mobile learning has enormous potential in working with students at different stages of learning with different levels of language proficiency.

## REFERENCES

1. Золотарьова І. (2015). Застосування мобільного навчання в системі освіти. Системи обробки інформації, 4, 147-150 Відновлено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi\\_2015\\_4\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi_2015_4_32)
2. Освіта в умовах воєнного стану. URL: <https://eo.gov.ua/osvita-vumovakh-voiennoho-stanu/2022/04/11/>
3. Теплицький І., Семеріков С., Поліщук О. Модель мобільного навчання в середній та вищій школі. Комп'ютерне моделювання в освіті. Матеріали III Всеукраїнського науково-методичного семінару: Кривий Ріг (24 квітня 2008 р.), Т. 3: Теорія та методика навчання інформатики, 20–24.
4. Bransford M., Douglas J. How People Learn: Brain, mind, experience, and school. Washington (D.C.), 2000.
5. Rekkedal T., Dye A. Mobile Distance Learning with PDAs. Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training / Ed. by M. Ally. 2009. Retrieved from <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155> (accessed 7 December 2018)
6. Geddes S., Mobile Learning in the 21st Century: Benefit for Learners. 2004. Retrieved from: <http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/geddes.pdf> (accessed 7 December 2018).
7. Sharples, M., Taylor, J., Vavoula, G. (2007) A Theory of Learning for the Mobile Age. In R. Andrews & C. Haythornthwaite (eds.) The Sage Handbook of E-learning Research. London: Sage, pp. 21-47.
8. UNESCO policy guidelines for mobile learning. Retrieved from <https://edutechdebate.org/mobile-learning-policy/unesco-policy-guidelines-for-mobile-learning/>

**Науменко С. О.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

**Головко С. Г.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Із запровадженням у 2020 р. карантину, зумовленого пандемією COVID-19, заклади загальної середньої освіти в Україні, так само, як і в інших країнах світу, перейшли на дистанційну та змішану форми навчання. В умовах збройної агресії та запровадження воєнного стану дистанційне

здобуття освіти набуло особливої актуальності. Набутий українськими педагогами під час карантинних обмежень досвід застосування дистанційних технологій дав можливість оперативно відновити освітній процес в закладах загальної середньої освіти, а відтак – вчасно й успішно завершити 2021/2022 навчальний рік та розпочати 2022/2023 новий навчальний рік в традиційному, змішаному або дистанційному форматі (залежно від безпекової ситуації).

В умовах дистанційного навчання особливої актуальності набуває проблема оцінювання результатів навчання здобувачів освіти. Згідно з рекомендаціями Міністерства освіти і науки України (далі – МОН) воно може здійснювати у синхронному (в режимі реального часу) або асинхронному режимі (Міністерство освіти і науки України, 2020, 3). При цьому вважається, що під час синхронного режиму навчання оцінювання є більш об'єктивним. Адже цей режим передбачає оперативний і якісний зворотній зв'язок між вчителем і учнем/ученицею, дає можливість педагогу застосовувати індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти, можливість учню/учениці повторно виконати завдання, забезпечує психологічну підтримку у всіх учасників освітнього процесу тощо. Проте синхронний режим навчання потребує відповідного технічного забезпечення підтримки дистанційного освітнього процесу.

Асинхронний режим дає можливість учню/учениці опанувати матеріал самостійно, виконати завдання та/або тест у зручний для нього/неї час тощо та не випадати з освітнього процесу, якщо не вдалося приєднатися до синхронного онлайн уроку. Найдієвішим, на думку Д. Васильєвої, є біхронний формат дистанційного навчання (поєднання синхронного і асинхронного режимів) (Васильєва, 2022, 80).

Відповідно до рекомендацій МОН під час синхронного і асинхронного режиму учні/учениці можуть виконувати (1) тести та завдання на платформах Googleclassroom, Naurok, Moodle тощо, (2) письмові роботи із використанням відеоінструментів Skype, Zoom тощо та (3) інші види робіт (залежно від режиму навчання) (Міністерство освіти і науки України, 2020, 3).

У таблиці 1 подано інформацію різних дослідників (й організацій) про найпопулярніші електронні освітні онлайн-платформи, соціальні мережі й сервіси, які використовувалися українськими вчителями закладів загальної середньої освіти для організації дистанційного навчання у 2020, 2021 та 2022 роках.

Таблиця 1\*

**Використання електронних освітніх онлайн-платформ, соціальних мереж і сервісів для організації навчання учнів/учениць у дистанційному форматі**

Он-лайн платформи, соціальні мережі та сервіси тощо	Освітній омбудсмен, %	Державна служба якості освіти України, %	Про.Світ, працівники загальної середньої освіти, %	Інститут цифровізації (Інститут інноваційних технологій і засобів навчання) НАПН України, вчителі, %			Інститут педагогіки НАПН України (відділ математичної та інформатичної освіти), вчителі, %	
	2020 рік	2020 рік	2020 рік	2020 рік	2021 рік	2022 рік	2020 рік	2021 рік
Viber	94,0	74,5 - 92,4	92,5	88,2	83,0	78,4	-	37,5
ZOOM	38,6	30,8	23,2	28,5	58,7	65,4	-	-
Skype	10,4	7,0 - 14,2	-	37,7	14,0	8,3	20,6	4,0
Web-сайт навчального закладу	30,0	30,0	51,6	62,7	58,7	23,5	-	-
e-mail	71,5	31,3 - 57,0	71,5	71,5	-	-	-	-
Мій клас	-	-	-	18,5	20,7	19,5	35,5	26,5
Classdojo	2,4	-	2,4	2,4	4,0	1,5	-	-
Telegram	10,0	-	1,1	20,9	13,8	13,3	-	-
Facebook	12,4	6,0 - 31,0	1,5	-	-	24,5	-	-
GoogleApps for Education:	-	-	-	45,5	15,1	20,2	-	-
<i>Google Classroom</i>	47,2	28,4 - 84,0	45,8	-	-	-	-	-
<i>GoogleMeet</i>	-	-	-	-	-	-	7,3	54,2
YouTube	35,0	35,0	63,9	72,9	75,8	73,1	-	-
“Naurok” (На Урок)	9,3	-	9,3	42,7	74,4	84,7	63,6	80,7
Classtime	2,0	-	2,0	6,2	7,7	7,8	19,8	-
Всеосвіта	-	-	-	2,0	64,6	71,0	44,3	60,5
Всеукраїнська школа онлайн	-	-	-	-	38,7	41,6	-	-
Learning apps (Learning.ua)	-	-	-	-	24,7	21,4	25,1	41,0
GIOS**	-	-	-	-	-	-	21,3	12,5

\* Таблицю створено з використанням даних (Бурда & Васильєва, 2021, 2, 4; Овчарук & Іванюк, 2022, 15-19; Топузов, 2021, 151).

\*\* GIOS – онлайн платформа для вивчення математики.

Зауважимо, що дані табл. 1 не відтворюють реальну ситуацію в Україні, адже усі опитування, що проводилися, були в режимі онлайн, тому педагоги брали у них участь за власним бажанням. Проте ці дані показують, яким

цифровим освітнім онлайн-платформам, соціальним мережам і сервісам (в межах року дослідження і в порівнянні між роками), надавали перевагу педагоги.

Відтак можна зробити висновок, що у 2020-2022 рр. для організації навчання загалом та з метою оцінювання його результатів, зокрема, вчителі широко використовували Viber, ZOOM, “Naurok” (На Урок), Всеосвіта тощо. При цьому якщо у 2020 р. популярними були Viber, Skype, web-сайт навчального закладу, e-mail, YouTube тощо, то у 2021-2022 рр. – Viber, ZOOM, “Naurok” (На Урок), Всеосвіта тощо. Тобто, у 2020 р. для проведення дистанційних уроків вчителі використовували переважно соціальні мережі й сервіси, у 2021-2022 р. – також онлайн-платформи, які поступово наповнюються і на яких можна знайти тести і завдання для здобувачів загальної середньої освіти.

Проте вибір учителями тих чи інших електронних освітніх онлайн-платформ, соціальних мереж і сервісів залежать також і від предмета, який вони викладають в закладі загальної середньої освіти. Наприклад, у 2021 р. серед вчителів математики був популярний сервіс GoogleMeet (54,2%) (див. табл. 1). Це, зокрема, дає можливість зробити висновок про те, що педагоги проводили уроки в синхронному режимі навчання.

Нажаль, з вересня 2022 р. на сьогодні можливості реалізації синхронного дистанційного навчання суттєво обмежені з огляду на безпекову ситуацію, віялові відключення електроенергії тощо.

У статті українських дослідників М. Zhenchenko, О. Melnyk, Y. Prykhoda, I. Zhenchenko (Zhenchenko, Melnyk, Prykhoda & Zhenchenko, 2022) здійснено аналіз восьми українських електронних освітніх онлайн-платформ (Mobischool, Освітній портал «Класна оцінка», «Мій клас», Classtime, «Всеукраїнська школа онлайн», «Єдина школа», «Евклід», «Pidruchnyk.ua») та висвітлено їх переваги і недоліки. Зокрема, наголошено, що «основною проблемою українських платформ електронного навчання є відсутність інструментів для спілкування та співпраці, необхідних для забезпечення якісного дистанційного навчання» (Zhenchenko, Melnyk, Prykhoda & Zhenchenko, 2022, 148).

За Д. Васильєвою, під час воєнного стану не доцільно захоплюватися проведенням різноманітних видів контролю (Васильєва, 2022, 82). Навпаки потрібно періодично вкраплювати короткотривалі самостійні роботи навчального характеру (виконання яких займало б не більше 10 хвилин) для «запуску процесів самоконтролю, самоаналізу та самооцінки» (Васильєва, 2022, 82).

Отже, дистанційне навчання, що реалізується в українських закладах загальної середньої освіти впродовж останніх трьох років, стало надзвичайно важливим інструментом у забезпеченні доступу учнів/учениць до освіти. Проте є труднощі з його впровадженням в умовах воєнного стану та щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти.

З огляду на проблеми в організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану актуальним є проведення після його завершення загальнодержавного дослідження, мета якого полягатиме у виявленні чи опанували учні/учениці весь той матеріал, який вони повинні були опанувати з 2020 р. в умовах дистанційного навчання. Це дасть можливість отримати ґрунтовну інформацію щодо реального впливу дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень та воєнного стану на рівень освітніх досягнень учнів/учениць та ухвалити адекватні рішення з метою адаптації освітніх програм, усунення прогалин та коригування результатів навчання здобувачів освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурда, М. І., & Васильєва, Д. В. (2021). Стан дистанційного навчання математики у 2020-2021 роках. *Математика в рідній школі*, (4), 2-6. Відновлено з <https://lib.iitta.gov.ua/727923/>.
2. Васильєва, Д. В. (2022). Особливості дистанційного навчання математики під час війни в Україні. In О. І. Безлюдний (Ред.), *Наука. Освіта. Молодь: матеріали XV Всеукраїнської наукової конференції студентів та молодих науковців* (с. 80-82). Умань: Візаві. Відновлено з <https://lib.iitta.gov.ua/730939/>.
3. Міністерство освіти і науки України. (2020). *Лист «Щодо проведення підсумкового оцінювання та організованого завершення 2019-2020 навчального року»*. № 1/9-213. Відновлено з <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-provedennya-pidsumkovogo-ocinyuvannya-ta-organizovanogo-zavershennya-2019-2020-navchalnogo-roku>.
4. Овчарук, О. В., & Іванюк, І. В. (2022). *Результати онлайн-опитування «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину: січень-лютий 2022» аналітичний звіт*. Київ: ЦО НАПН України. Відновлено з <https://lib.iitta.gov.ua/730808/>.
5. Топузов, О. М. (Ред.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи: аналітико-методичні матеріали*. Київ: Педагогічна думка. Відновлено з <https://lib.iitta.gov.ua/726079/>. doi: <http://doi.org/10.32405/978-966-644-596-7-2021-192>.
6. Zhenchenko, M., Melnyk, O., Prykhoda, Y., & Zhenchenko, I. (2022). Ukrainian E-Learning Platforms for Schools: Evaluation of Their Functionality. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(2), 136-150. doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i2.5769>.

**Онопрієнко О. В.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## НАЗРІЛІ ПРОБЛЕМИ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ, ПОРОДЖЕНІ ВИКЛИКАМИ СЬОГОДЕННЯ

Питання якості освіти та якості освітніх результатів нині загострилось і набуло нових сенсів у зв'язку з численними викликами, зумовленими надзвичайними та масштабними за своїми наслідками ситуаціями – спочатку тривалими пандеміями, а потім – воєнним станом у країні. Передбачувано, що результати навчання учнів упродовж двох останніх років погіршувались і,

на жаль, динаміка спадання результативності найімовірніше зберігатиметься надалі.

В Інституті педагогіки НАПН України вивчався стан навчальних досягнень учнів за часів пандемії. Це були емпіричні дослідження, які показали, що найбільш вразливими стали запроєктовані типовими освітніми програмами результати читацьких змістових ліній мовно-літературної галузі. Відсутність на початок пандемії у наших учителів досвіду дистанційного навчання змусила їх пріоритетно виділити для опрацювання математику, українську мову, рідше – курс «Я досліджую світ». Уроки читання відійшли на периферію їхньої уваги, часто діти лише одержували завдання для самостійного читання. Розуміючи, що у сучасних молодших школярів взаємодія з книжкою майже завжди поступається ігровим заняттям із цифровим пристроєм, що у більшості дітей практично відсутнє бажання читати, наслідки всього цього негативно позначились на стані сформованості навички читання. Нами з'ясовано, що чим далі, тим більше трапляється учнів, які навіть у четвертому класі читають по складах. Наприклад, була виявлена розбіжність в одному третьому класі за темпом читання від 50 до 120 слів за хвилину. Є загальновідомим факт, що читання у темпі, нижчому за 60 слів за хвилину, гальмує розуміння текстів. Нерозуміння тексту, своєю чергою, негативно впливає на результати навчання інших шкільних предметів.

У травні 2021 року науковці відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН долучилися до аналізу результатів навчання учнів 4-х пілотних класів НУШ, які вивчалися в Інституті модернізації змісту освіти (ІМЗО). Ми мали можливість переконатися, що вади у розвиткові навички читання зумовили проблеми, зокрема, у розв'язуванні сюжетних задач математичної частини тесту навчальних досягнень. Аналіз допущених помилок переконує, що найпоширенішою проблемою стали недоліки в роботі із текстом складеної задачі, який містив просту задачу на знаходження дробу від числа, а саме: учні або не вчиталися у запитання задачі, або випустили його з поля зору (забули) й зупинилися на виконанні першої дії. Припускаємо, що діти вихопили поглядом із тексту символ – дріб, який вирізняється своєю графікою, здійснили необхідну математичну операцію, що передбачає два кроки – ділення на знаменник і множення на чисельник дробу, й полишили на цьому роботу над задачею, вказавши у відповіді результат першої дії задачі. І таких дітей було близько 78 %. Це лише один епізод, який підкреслив негативний вплив зовнішніх чинників на якість результатів навчання.

У червні 2022 року нами було проведено дослідження особливостей організації навчання у початковій школі в умовах воєнного стану. Його результати засвідчили, що ця організація була неоднорідною, вона здебільшого залежала від ступеню ураження території війною. Складні обставини, безумовно, не сприяли якісному освітньому процесу, отже, негативно позначилися на навчальних досягненнях учнів, на їхньому



психоемоційному стані, в цілому, на розвиткові. Як наслідок, ми одержали доволі строкату картину, що відображає міру опрацювання з учнями навчального матеріалу та рівень його засвоєння.

Так, визначаючи обсяг опрацьованого навчального матеріалу, 71,4 % респондентів указали, що був охоплений весь запланований матеріал; 23 % – зазначили, що обирали лише найважливіше; решта опитаних перервали освітній процес у наслідок окупації. Відповідаючи на питання: «Якою мірою, на вашу думку, учні змогли засвоїти навчальний матеріал за II півріччя навчального року?», 32 % учителів засвідчили, що учні цілком засвоїли запланований навчальний матеріал; 62,5 % – переконані, що їхні учні засвоїли навчальний матеріал частково; решта – не змогли повноцінно завершити навчальний рік.

Такі результати, здавалось би, змушують переглянути запланований програмами зміст освіти. Однак, у відкритій частині анкети більшість респондентів зазначили, що здатні самостійно на основі методичних рекомендацій скорегувати навчальний матеріал; необхідно ущільнити програмовий матеріал, враховуючи емоційний стан учнів, пригніченість у них когнітивних процесів, але це буде робити вчитель індивідуально, зважаючи на навчальні можливості своїх учнів.

Дотепер йшлося про об'єктивні чинники, зумовлені обставинами життя. Проте здобуті нами емпіричні дані засвідчують не менш суттєвий фактор, від якого залежить якість початкової освіти. Це – фахова компетентність учителя. Здобуті дані під час моніторингових досліджень, які проводились в Інституті педагогіки спільно з ІМЗО, а також спостереження в освітній практиці початкової школи, сформували стійке переконання у тому, що з набуттям чинності концепції Нової української школи змінилися на краще, збагатилися переважно атрибутивні складники діяльності вчителя, як то дидактичні прийоми, окремі форми роботи на уроці, які повсякчас називають «новими методиками навчання». Водночас більшість учителів продовжують навчати дітей хоч і за новими підручниками, але за застарілими методичними системами. У масовому досвіді учителів все ще переважають пояснювально-ілюстративні методи навчання, тоді як і концепція Нової української школи, і сучасний світ потребують якнайширшого залучення учнів до самостійного відкриття знань за допомогою проблемно-пошукових, дослідницьких методів навчання. Тут явні недопрацювання служб, які супроводжують впровадження НУШ, адже ті курси, що пропонувалися вчителям, здебільшого стосувалися так званих фонових питань освіти, але не предметних методик.

У зв'язку із зазначеним маємо таку пропозицію, яка, на наш погляд, може покращити наявний стан. Це сертифіковані курси із сучасних методик навчання предметів мовно-літературної, математичної, природничої галузей. Для їх проходження потрібне матеріальне стимулювання вчителів, які завершать курси і одержать сертифікат. Вважаємо, що ці заходи дозволять оперативно реагувати на ситуацію, що склалася в початковій освіті.

**Собченко Т. М.**  
*Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна)*

**Чан Чжень**  
*Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна)*

## **ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСУ CANVA У СТВОРЕННІ НАВЧАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ**

**Анотація.** У тезах порушено питання використання сервісу CANVA у створенні навчальних проєктів. Розкрито роль та значення інтерактивних цифрових сервісів у навчальній діяльності. Окреслено можливості використання сервісу CANVA у створенні навчальних проєктів. Представлено досвід роботи у створенні навчальних проєктів.

**Ключові слова:** інновації, інтерактивні методи, проєкт, здобувачі вищої освіти.

Одним із індикаторів успішної підготовки конкурентоспроможних фахівців, зокрема майбутніх учителів, у контексті модернізації вищої педагогічної освіти а також розвитку інформаційно-цифрового суспільства є рівень цифрової грамотності. Цифрові технології, діджиталізація наразі проникла у всі сфери життєдіяльності, зокрема й у сферу освіти. Сучасний випускник педагогічного університету має бути спроможним самостійно вирішувати освітні та професійні завдання з застосуванням інформаційно-цифрових технологій, вільно орієнтуватися у спектрі сучасних освітніх інноваційних технологій, ідей, напрямів, підходів [Собченко, Ткачова, Ткачов, 2022, 145-146].

Наразі в практиці викладачів закладів вищої освіти є накопичений досвід використання сучасних інформаційно-цифрових технологій для організації освітнього процесу. Передумовою переходу на змішаний, а згодом на дистанційний формат навчання спочатку стала пандемія COVID-19 (2020 р.), а згодом упровадження воєнного стану в Україні через російсько-українську війну (2022 р.).

Так, серед методів навчання особлива увага відводиться інтерактивним методам, які спрямовані на активну взаємодію учасників освітнього процесу для досягнення цілей та виконання завдань. Реалізація інтерактивних методів навчання, зокрема їхня доцільність знаходить відображення у концепції «чую - забуду; чую і бачу - запам'ятаю; чую, бачу, обговорюю - зрозумію; чую, бачу, обговорюю, застосовую – набуду нових навичок; передаю знання і досвід іншим – удосконалю свою майстерність» [Шевченко, 2021, Антюшко та ін. 2022].

У пригоді стали наукові доробки сучасних вітчизняних дослідників Д.Антюшка, С.Володавчика, Л.Сєногової та інших, які пропонують класифікацію інтерактивних методів навчання у вищій школі:

1. Інтерактивні методи навчання в процесі лекційних занять.

2. Інтерактивні методи навчання на практичних, семінарських та лабораторних заняттях:

- ✓ із застосуванням цифрових та internet-технологій;
- ✓ інтерактивної візуалізації навчального матеріалу;
- ✓ ділові (імітаційні) ігри;
- ✓ мозковий штурм;
- ✓ робота в малих групах;
- ✓ кейси (case study);
- ✓ модерація;
- ✓ дискусія, диспут, дебати;
- ✓ асоціативного мислення;
- ✓ рольова гра;
- ✓ коучинг та навчальні тренінги;
- ✓ розробки та презентації проєктів;
- ✓ круглий стіл;
- ✓ навчання в парах (спарингпартнерства) тощо [Антюшко та ін., 2022].

Більш детально зупинимося на розробці та презентації проєктів за допомогою сервісу CANVA (<https://www.canva.com/>). Уточнимо, що перевагами використання цього сервісу є такі, як от:

- ✓ безкоштовність;
- ✓ інтуїтивно зрозумілий інтерфейс (український);
- ✓ не вимагає додаткової технічної підтримки;
- ✓ доступність;
- ✓ багатofункціональність;
- ✓ різноміатність наявних шаблонів тощо.

Для створення навчального проєкту в сервісі CANVA викладач має попередньо за допомогою функції «Дошка» створити новий дизайн та згенерувати покликання для команди учасників проєкту. На рисунку 1 представлено приклад створення дизайну навчального проєкту.

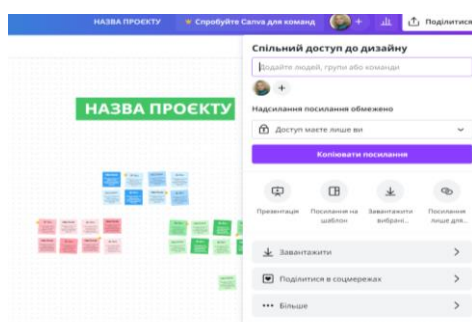


Рис.1. Приклад створення дизайну навчального проєкту в сервісі CANVA



**Рис. 2. Приклади навчальних проєктів «Колектив», «Родинне виховання» в сервісі CANVA**

Отже, використання сервісу CANVA для створення навчальних проєктів в освітньому процесі майбутніх учителів педагогічного університету сприяє формуванню інформаційно-цифрової компетентності, яка розширює можливості кожної людини, а також сприяє зручному життю.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : монографія / Д. П. Антюшко, В. С. Володавчик, Л. І. Сєногонова та інші. – Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2022. – 189 с. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ. 2007. 142 с.
2. Собченко Т., Ткачова Н., Ткачов А. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. Вип. 2 (51). С.145-148. DOI: 10.24144/2524-0609.2022.51.145-148.
3. Шевченко Г. Створення інфографіки в сервісі «CANVA для навчання». Вересень. Том 3 (90). 2021. С.121-132. DOI.org/10.54662/veresen.3.2021.10 <https://september.moippo.mk.ua/index.php/sept/article/view/164>

**Суворова Л. К.**  
*Державний університет  
 «Житомирська політехніка»  
 (Житомир, Україна)*

### **МЕЛТДАУН ТА ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: СЕНСОРНІ ПРОБЛЕМИ У ДІТЕЙ З РАС**

В умовах сьогоденних реалій базове відчуття безпеки кардинально похитнулося. Воєнний час диктує низку випробувань, з якими має впоратися не лише педагог, а й здобувач освіти. Адаптація до нових, надскладних умов має носити систематичний, заздалегідь продуманий і зважений характер. Це стосується, насамперед, дітей, що мають особливості розвитку. Учні, які

наділені обмеженою можливістю щодо швидкої реакції на будь-які зміни, обробляють сигнали із зовнішнього світу вкрай індивідуально та зовсім по-іншому, ніж це роблять діти з нормотиповим механізмом розвитку. Така проблема спонукає педагогів шукати і запроваджувати в освітнє середовище правильні кроки підтримки, що дасть можливість оптимізувати та водночас звести до мінімуму можливі психотравмівні наслідки.

Варто звернути увагу на ряд нормативно-правових документів, які регламентують інклюзивну політику у воєнний час та презентують низку заходів, спрямованих на покращення та оптимізацію освітнього процесу. Цьогоріч Інститут соціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України розробив доволі важливі кроки-рекомендації щодо здійснення організації освітнього процесу у дітей, які мають порушення фізіологічного та психолого-інтелектуального характеру [2]. 26 квітня 2022 року Кабінет Міністрів вніс ряд змін та корективів до Постанови, яка регламентує організацію інклюзивного освітнього процесу в умовах війни [5].

Насьогодні антиномії «війна» – «інклюзія» активно обговорюються у форматі конференцій, вебінарів та круглих столів, як-от: обговорення-засідання секторальної робочої групи «Освіта та наука» при МОН, що відбулося 14 квітня 2022 року за участю 145 представників міжнародних партнерських організацій [4]. Цю проблему принагідно означували О. Чуйко, О. Деркачук, Е. Борщ, Г. Дубровинський, О. Косенчук.

Не менш актуальним залишається питання сенсорної гігієни дітей з особливостями розвитку, зокрема тих, що перебувають у спектрі аутизму. Сигнали повітряної тривоги, звуки вибухів, переміщення в укриття та перебування там серед надмірного шуму – усі ці фактори вкрай негативно впливають на психоемоційний стан учнів, особливо молодшого шкільного віку. Екстремальна реакція на звуки, як певний мізофонічний наслідок, спричиняє низку поведінкових змін, що можуть негативно впливати на ведення та організацію освітнього процесу. Одним із проявів сенсорного перенавантаження є мелтдаун.

У перекладі з англійської «meltdown» означає «криза, кризовий». Тобто йдеться про гостру реакцію людини на сенсорні та емоційні подразники. У дитини відбувається свого роду «перегрів» нервової системи, і єдиним сигналом для неї засвідчити про це залишається крик або плач. Особливо для невербальних учнів з РАС така реакція є найчастіше помітною.

Недосвідчений педагог може розцінювати такі прояви поведінки як намагання учня ухилитися від виконання завдань, спосіб проявлення ним усвідомленого, маніпулюючого протесту, механізм заперечення, занурення у власний мікросвіт. Симптоматикою мелтдауну можна вважати надмірний крик, плач, ехолалії в учнів з РАС<sup>1</sup> (систематичне повторювання та викрикування вголос фраз, які дитина чула раніше). Зовні така картина

---

<sup>1</sup> РАС – розлад аутичного спектру

поведінки нагадує звичайну істерику, але, на відміну від останньої, де крик, плач є способом контролю над ситуацією, мелтдаун засвідчує сенсорний зрив: через надмірні звукові (що найчастіше) зорові, тактильні, смакові та нюхові чинники дитина не в змозі далі адекватно обробляти інформацію, здійснювати якісь логічні операції, сприймати вчителя та виконувати завдання.

Момент істерики відразу завершується у тому разі, якщо дитина отримує бажане, натомість при мелтдауні відбувається перебування у стані надзвичайного нервового перебудження, викликаного перенасиченням, які відбуваються у психоемоційній сфері. Важливим залишається той момент, що педагог, знаючи про те, що у класі є учень з РАС, який схильний до частого сенсорного перенавантаження, має розуміти: дитина не в силі контролювати себе і свої емоції протягом певного часу, адже «не маючи змоги дбати про себе та захищатися, вона (дитина – Л.С.) повинна компенсувати <...> захист з боку дорослих» і така своєрідна компенсація може відбуватися «єдиним доступним їй засобом – незрілою системою психологічного захисту» [1].

На думку Г. Дубровинського, воєнні реалії спонукають педагога «проводити певну кореляцію очікування негативних прогнозів з проведенням профілактичних заходів з даною категорією, щоби мати у подальшому психологічно здорове суспільство» [3]. Психоемоційний сплеск у дитини з РАС може відбутися у будь-який момент, тому вкрай важливо попередити його вияв. Це вимагає від педагога здійснення певних кроків, з метою розвантаження нервової системи: за допомогою сенсорної кімнати, улюблених іграшок, одягання обтяженого жилету, переміщення у клас, де буде тихо і спокійно, – усі ці заходи мають зняти напругу і дозволити у подальшому знову включити учня у процес набуття ним знань.

Якщо ж мелтдаун безпосередньо розпочався, педагог має вжити усіх належних заходів, які допоможуть учневі повернутися до спокійного, врівноваженого стану. Серед них варто відзначити найбільш дієві та результативні:

1) спокійно підійдіть до учня, але не надто близько (не ближче ніж на 1 м.) і скажіть, що ви поруч, що він не сам, а ви розумієте його стан; при цьому говоріть спокійно, напівголосно, без зайвих, надмірних емоцій та прояву власної психоемоційної напруги;

2) якщо дитина проявляє агресію, самоагресію, почекайте кілька хвилин і спробуйте обережно, без надмірних різких рухів присісти і обійняти її ззаду, погладжуючи по спині, обхватіть обережно її руки з боку спини, аби вона вас не вдарила і не травмувала саму себе. Згодом спокійно погладжуйте і говоріть з нею, що все добре. Дитині важливо розуміти, що вона не одна в такому стані і що у неї є підтримка;

3) якщо дитина лежить на підлозі, іншій поверхні, попри усі соціальнокультурні норми, прийміть її позицію: ляжте поруч і спокійно говоріть, тоді можна запропонувати встати і разом сісти на стілець чи лавку;

4) якщо фаза інтенсивної напруги спала можна запропонувати учневі його улюблену справу: скласти пазли, вирізати літери чи геометричні фігури, назвати десять предметів, які знаходяться поруч; погратися улюбленою іграшкою, подихати свіжим повітрям у шкільному подвір'ї; попити води, адже дитина прожила стресову ситуацію.

Доволі часто процесу мелтдауну передують так звані сигнальні передвісники, завдяки яким можна попередити прояв такого психоемоційного перезбудження: дитина може відмовлятися виконувати завдання на уроці, протестувати; її долоні пітніють, обличчя покривається рожевими плямами, помітні прояви стереотипії (повторення однотипних рухів тілом – покрикування, похитування, перебирання предметів, швидке перегортання сторінок, різкий натиск ручки під час письма) – усі ці зміни може помітити асистент, який знаходиться поруч. Спостерігаючи такі сигнальні реакції, варто швидко змінити для дитини поле її діяльності, переключити, відкласти завдання, вийти з класу, пройти по коридору тощо.

Отже, мінімізувати наслідки психологічної травми у дітей з РАС можна за умови уважного вивчення проблеми та своєчасної реакції на перші прояви «симптоматики» мелтдауну. Чіткий, алгоритмічний порядок дій дозволить такому учневі відчувати себе у безпеці, а педагогу здійснити ряд запланованих навчальних дій. Безумовно, реалії війни ускладнюють і без того непростий процес навчання таких дітей, проте у супроводі командної роботи фахівців та батьків можна досягти потрібних та значимих результатів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Герман Д. Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від зруччя у сім'ї до політичного терору. Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. 416 с.
2. Допомога та підтримка дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану в країні. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України. Допис від 19.03.2022. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=8705#.Y3OUbHZBxPb> (дата звернення:14.11.2022).
3. Дубровинський Г.Р. Діти війни: дослідження явища психотравми під час військової агресії в Україні. Український психологічний журнал. 2016. № 1. С. 16–26. URL: <https://osvitoria.media/experience/inklyuziya-porodzhena-vijnoyu/> (дата звернення: 13.11.2022)
4. Засідання секторальної робочої групи «Освіта та наука» при МОН, 14 квітня 2022 року. URL: <https://osvitoria.media/experience/inklyuziya-porodzhena-vijnoyu/> (дата звернення: 14.11.2022).
5. Постанова КМУ № 483 від 26.04.2022 року Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 і від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/86366/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86366/) (дата звернення:14.11.2022).



**Трубавіна І. М.**  
*Харківський національний педагогічний  
університеті імені Г.С.Сковороди  
(Харків, Україна)*

**Недря К. М.**  
*Дніпропетровський державний університет  
внутрішніх справ  
(Дніпро, Україна)*

## **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО БЕЗПЕКИ В ОСВІТІ – ВИМОГА ЧАСУ**

Сьогодні керівники ЗЗСО і вчителі ЗЗСО не зовсім готові до створення умов для безпечної реалізації права на освіту, зокрема, безпечного освітнього середовища, в умовах воєнного стану. Все нове засвоюються на ходу, в процесі освіти в умовах воєнного стану. Вивчається закордонний і вітчизняний досвід, залучаються фахівці МВС і ДСНС до роботи з дітьми і вчителями, працюють НДО та ЗМІ. Є сьогодні вже багато ініціатив, проектів, роботи і зусиль для вирішення проблеми. Вона вимагає координації та узагальнення, а також врахування Декларації безпеки шкіл, яку Україна підписала в 2019, але не імплементувала в законодавство, МОН ще проводить експеримент в 20+ школах щодо впровадження цього документу в ЗЗСО. Зазначимо, що це є надзвичайно цінний документ в умовах воєнного стану як керівництво для педагогів і менеджерів освіти. Але ми сьогодні звернемося до причин неготовності педагогічних працівників і керівників ЗЗСО до роботи в умовах воєнного стану. Отже, причинами цього є:

1. Вчителів України, керівників ЗЗСО не готували до роботи в воєнний час. Безпека усіх учасників освітнього процесу (діти, батьки, педагогічні працівники) в умовах війни не була предметом підготовки в педагогічних ЗВО. Сьогодні вчителем може бути людина без педагогічної освіти. І тут також інших фахівців, окрім військових і медиків, не готували до роботи в умовах війни. Можливі технології освітнього процесу в нових умовах не вивчалися. Декларація безпеки шкіл (Safe Schools Declaration), підписана Україною в листопаді 2019 року, не впроваджена в систему ЗЗСО і в систему підготовки і підвищення кваліфікації вчителів, менеджерів освіти. Усі учасники освітнього процесу в ЗЗСО не мають вмінь безпечної поведінки сьогодні, що створює умови для переривання освіти дітей на невизначений термін, погіршення якості освіти. Але навчати безпечній поведінці треба в різних громадах по-різному, в залежності від реальних загроз, які там є конкретно. Виникає питання про ініціативи ЗВО, ІППО про безпекову освіту вчителів, керівників ЗЗСО в своїх регіонах і співпрацю з фахівцями х безпеки в регіоні з цих питань.

2. Професійні стандарти 2020-2021 років, якими керуються менеджери ЗЗСО і вчителі ЗЗСО, передбачають роботу в мирний час, в їх тексті відсутні відповідні компетентності в умовах воєнного стану. Більш того, Закон України «Про повну загальну середню освіту» говорить про безпечне освітнє середовище в мирний час, ризиків і небезпек війни там немає. Тому всі



нормативні документи на них не були розраховані в МОН на час початку війни і розроблялися на ходу. Але Закон досі не доповнено, змін не внесено. Сьогодні війна є більшою загрозою для життя всіх учасників освітнього процесу, аніж, наприклад, булінг.

3. Зазначимо, що війна завдала психологічних травм дітям і дорослим, які перебували в зоні бойових дій. Війна - це тривалий стрес, який впливає на здоров'я, пізнавальну, емоційно-вольову сферу, поведінку дітей, їх свідомість, життєві плани тощо. Тому *всі діти в Україні є з особливими потребами*. Безпечних місць сьогодні в Україні немає. Всі діти України сьогодні потребують врахування їх особливих потреб в освіті. Існуючі дослідження (Левченко К.Б., Панок В.Г., Трубавіна І.М.) на сьогодні охоплюють лише психологічну і соціально-педагогічну допомогу. Війна вплинула на здоров'я дітей – порушила їх фізичне, психологічне і соціальне благополуччя, що вимагає добору, застосування в освітньому процесі нових технологій в воєнний час відповідно до нових особливих потреб дітей. І ці потреби треба дослідити та узагальнити, розробити рекомендації щодо їх задоволення різними технологіями з урахуванням віку, статі, місця перебування, статусу дитини тощо.

4. Безпечне освітнє середовище не розглядалось детально в дослідженнях з точки зору безпеки, що унеможлиблює його якісного створення в ЗЗСО без вивчення закордонного досвіду в війну. Потрібне наукове обґрунтування, дослідження цього поняття, впровадження кращого вітчизняного і закордонного досвіду з проблеми, налагодження обміну досвідом вирішення проблеми в системі освіти тощо. Фахівців в освіті з безпеки поки не готує жоден ЗВО в Україні.

5. В Україні сьогодні є рекомендації МОН створити кабінети безпеки в обласних інститутах підвищення кваліфікації вчителів. Але фахівців, які можуть там працювати, немає. Більш того. Наприклад, у Тернопільському регіоні починає, за ізраїльським зразком, після вивчення досвіду там головою Департаменту освіти області, в окремих громадах експериментально вводиться посада педагогічного працівника з безпеки в ЗЗСО. Виникає питання про його функції, базову освіту, фах і компетентності. Це потрібно, немає заперечень, але кого можна поставити працювати на цю посаду? В масштабах всієї України це потрібна вже система підготовки таких фахівців.

Отже, професійна компетентність щодо безпеки в освіті є нагальною для вчителів, керівників ЗЗСО. Тому, проблема безпеки в освіті і доступу до освіти в умовах воєнного часу вимагає окремої фахової підготовки, підвищення кваліфікації і взаємодії фахівців різних сфер для її вирішення.

# КОМПЕНСАЦІЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МОДЕЛІ, МЕТОДИКИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

**Барановська О. В.**

*Інститут педагогіки НАПН України*

*(Київ, Україна)*

## УМІННЯ ЧИТАТИ З РОЗУМІННЯМ: КОМПЕНСАЦІЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Неможливість продуктивно навчатися з початку війни і постійні перерви у навчальному процесі освітніх закладів спричинили масові освітні втрати в учнів всіх вікових категорій. Мільйони дітей опинилися в різних умовах, що несуть загрозу життю та благополуччю, переживають значне психологічне і фізичне навантаження. В такій ситуації психологічні, фізичні та побутові проблеми існують поряд із труднощами організації навчального процесу, виникає інша система соціальних взаємозв'язків, зміна правил поведінки в нових реаліях життя. У виданні Інституту педагогіки «Освіта в реаліях війни» окреслено виклики, з якими стикаються учні-мігранти: відсутність інформації в школах про академічні та неакадемічні характеристики дітей; клас, який не відповідає рівню освіти дитини; іншомовний навчальний простір; недостатність навчальної, соціальної та емоційної підтримки; невідповідність вчителів; недостатня співпраця школи з родинами; проблеми фінансової підтримки сімей (Освіта в реаліях війни, 2022, с. 40.). Школи України вимушені працювати в надскладних життєвих ситуаціях та вирішувати як освітні, так і медико-психологічні проблеми. Дослідники акцентують на тому, що діти молодшого шкільного віку проявляють негативні реакції на травмувальну кризову ситуацію: недовіра до оточення, погіршення успішності, болісне реагування на критику, перезбудження, тривожність, емоційний ступор, уникання місць, людей, предметів, що нагадують про важку подію. Тому наразі виникають нові вимоги до навчання: гнучкість, адаптивність, зворотний зв'язок, швидке реагування на зміни в соціальному середовищі, співпраця з психологічними та медичними установами в суміжних сферах.

Протягом воєнного часу в початковій школі виникли найбільші освітні втрати, що зачепили наскрізні вміння, які є базою для подальшого навчання. Зокрема, значні прогалини виявилися в сформованості *наскрізного вміння читати з розумінням*. Ще до подій, які призвели до переходу на дистанційну форму навчання, українські школярі займали середні місця з тестування читацької грамотності: у дослідженні читацької грамотності PISA (2018) середній бал українських учнів із читання виявився на рівні 466 балів (у

країни-лідера – 555, у середньому в країнах OECD – 487). Такі прогалини мають коріння від початку 90-х років минулого століття, коли ціле покоління дітей потрапило в нестабільний політичний та інформаційний період і як наслідок – значно знизилася їхня читацька компетентність. Такими причинами можна вважати: різку зміну парадигми в суспільстві в 90-х роках ХХ ст. що призвела до неспроможності швидко провести реформування шкільної освіти; режим «виживання» 90-х років змістив акценти з навчання та розвитку на суто практичну діяльність та навички; прорив в інформаційному просторі 2000-х років призвів до масового споживання неякісного контенту, ігровий ринок замінив читацьке дозвілля; соціальні мережі поступово витіснили читання, подаючи інформацію в картинках і візуальному контенті; художні твори скорочувалися, адаптувалися під більш просте сприйняття; батьки віддали навчання та виховання дітей соціальним інститутам та гаджетам (які виконують роль бекісітерів) і менше читають самі. Тому щоденне фрагментарне сприйняття візуальної інформації (ігрові гаджети) зробило для дитини процес читання важкою роботою. Книга та читання відходять для дитини та її батьків на другий план, що значно зменшує створення (кумуляцію) бази читацьких вмінь та навичок. Виникає поняття «функціональна неграмотність» коли дитина неспроможна прочитати і зрозуміти елементарні фрази, які потрібні для повсякденного життя; їй важко навчатися успішно з інших предметів, бо в основі цього навчання лежить саме розуміння прочитаного та написаного. Функціональна неграмотність в більш старшому віці має ряд ознак: неспроможність критично сприймати інформацію (людина стає заручником масової пропаганди); невміння чітко висловити власну думку, враховувати часові межі її викладення; не сприйняття прихованого змісту, контексту чи гумору; бідний словниковий запас та низька кумуляція базових знань; низька математична компетентність та великі труднощі у проходженні тестувань та співбесід у майбутньому.

Протягом 2016-2021 років проводився загальнодержавний зовнішній моніторинг якості початкової освіти «Стан сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». Поняття «читацька компетентність» там визначається як *здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати та використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту тощо* (Стан сформованості, 2018, 2). Аналізуючи це опитування, ми звернули увагу на те, що труднощі в дітей викликали саме продуктивні завдання, які ґрунтуються на сформованості інтелектуальної та інформаційної компетентностей. В дослідженні вимірювався стан сформованості читацької компетентності, які було структуровано за такими групами читацьких пізнавальних процесів: знаходження інформації; формулювання прямих висновків; інтерпретування й узагальнення (інтегрування) інформації; аналізування та оцінювання змісту

й форми тексту. Представлений аналіз засвідчив про те, що учні справлялися із репродуктивними завданнями за текстом (визначати послідовність подій у тексті, знаходити у тексті відповіді на прямо поставлені запитання); учні справлялися із продуктивними завданнями за текстом частково (визначати причину-наслідок подій; мотиви героїв, які явно означені в тексті; порівняння: зіставлення-протиставлення героїв, подій); утруднення викликали завдання, які потребували сформованість інтелектуальних та читацьких умінь вищого порядку а саме – узагальнення, систематизації та перенесення (визначати авторський задум; визначати головне і другорядне; доводити думку героя; розмежовувати факти і судження; розуміти підтекст; аналізувати форму та зміст тексту). Багаторічна практика показує, що фактично вчитель працює з ядром у класі, яке раніше називали «середнім учнем» (до 75 процентів); інші – це учні, які постійно відстають з тих чи інших причин та учні які йдуть попереду класу. Але в сучасних реаліях страждає весь склад учнів і причини цього різні. Учні, що втратили частину бази читацьких умінь, мали невеликий акумульований запас і тому внаслідок фактичних утруднень під час читання знизили свій рівень навчальних досягнень. Учні, що володіли читацькими вміннями на високому рівні залишилися в своїй групі, але й вони не завжди мали можливість регулярно читати та розвиватися внаслідок переїздів чи критичних ситуацій життя.

Проведений нами кількісний аналіз підручників з української мови та читання для третього класу (Нова українська школа) показав, що переважну більшість запитань та завдань займають саме читання з розумінням: біля 45% репродуктивні та біля 25% продуктивні. Важливою зміною в нових підручниках є те, що в них наявні запитання та завдання, націлені на уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами, що може компенсувати відсутність живого спілкування учнів молодшого шкільного віку. Серед 10% таких завдань біля 5% припадає на запитання і завдання, що націлені на спільну роботу над завданням, колективну роботу та групову роботу (зокрема парну). Більше стало дослідницьких завдань, які виділяються в окремих рубриках, пропозицій робити презентації власного продукту, дослідження (біля 2% від загальної кількості завдань). Рольові завдання, інсценізації, завдання-інтерв'ю також зайняли своє місце в підручниках (біля 2% загалом). Такі завдання можуть бути виконані лише на базі сформованого уміння читати з розумінням, яке є провідним вмінням у початкових класах і розвивається протягом усього життя (Барановська, 2021а; Барановська, 2022а; Шелестова, 2021).

На різних платформах обговорюються цільові заходи, які можуть допомогти надолужити освітні втрати учнів у важкі соціальні періоди. Особистісно спрямованими з них є: вирівнювальні заняття (індивідуальні додаткові заняття з учителем або виокремлення групи учнів, які потребують допомоги); адаптивне навчання (поглиблена діагностика, поділ учнів на групи за освітніми потребами, рівнем сформованості ключових компетентностей); програми надолуження освітніх втрат (додаткові

дистанційні чи заняття змішаного типу, оплачене державою онлайн- або офлайн-репетиторство для школярів зі значними прогалинами в знаннях та навичках).

Але в нинішніх реаліях важливо адаптувати технології індивідуалізованого навчання, які мінімізують освітні втрати учнів. Змішане навчання в початковій школі залучає нові Інтернет-технології, які дозволяють врахувати індивідуальний темп навчання і розвитку учня, мотивувати його, відстежити його особисті досягнення та відслідкувати необхідні зміни в технологіях. Саме вікові особливості дитини на певному році навчання в початкових класах диктують вибір відповідних форм навчальної діяльності, які наразі мають адаптуватися під змішаний формат. Особливої уваги в умовах змішаного навчання приділяється розвитку групової форми навчання, яка вирішує низку проблем під час навчання вдома. Навчання в складі малих груп створює умови для задоволення однієї з важливих природних потреб людини – потреби у спілкуванні, вираженні думки в зовнішній мові, наданні й одержанні допомоги однокласників, що є вкрай актуально в умовах соціальної стабільності та змін у спілкуванні дитини (Барановська, 2021б). Важливим чинником компенсації освітніх втрат учнів є компетентісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника (Трубачева, С. & Барановська, 2018).

Ми виокремлюємо такі *групи технологій індивідуалізованого навчання*: технології поетапного формування розумових дій учня; технології творчого розвитку дитини; технології особистісного розвитку дитини (індивідуальна освітня траєкторія учня, що враховує її зону найближчого розвитку); технології, що враховують індивідуальні психічні особливості дитини; технології, що розвивають інтереси та здібності учня; технології, що працюють на основі дидактичної моделі індивідуалізації навчання; технології, що базуються на груповій та індивідуально-груповій формі роботи. *Класифікаційними характеристиками технологій індивідуалізованого навчання* ми виділяємо: загальнонавчальність; гуманістичність; дитиноцентризм; гнучкість; націленість на зону найближчого розвитку; врахування індивідуальних, психічних та фізичних особливостей дитини, темпу її розвитку; адаптованість форм і методів навчання; орієнтованість на розвиток творчого потенціалу дитини. *Метою технологій індивідуалізованого навчання* ми визначаємо наступні: виявлення та подальший розвиток індивідуальності та потенційних можливостей дитини; вплив на якість та темпи засвоєння учнями шкільної програми; врахування зони найближчого розвитку дитини; мотивація та збільшення пізнавальної активності учнів; компенсування освітніх втрат учня (Барановська, 2022б). Кожна з груп технологій індивідуалізованого навчання має певні можливості компенсації освітніх втрат учнів.

Отже компенсація освітніх втрат може здійснюватися за допомогою адаптованих технологій індивідуалізованого навчання, які мають допомогти дитині визначити її індивідуальний план навчання та розвитку; знайти

ефективні шляхи мотивації, спонукати до творчого розвитку; здійснити поетапне формування наскрізних умінь учнів в рамках освітніх стандартів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання* (2022) [Олег Топузов (заг. ред.), Олена Локшина (ред.); Нац. акад. пед. наук, Ін-т педагогіки НАПН України] (с. 40). Київ: Педагогічна думка.
2. *Стан сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти.* (2018). Взято з: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
3. Барановська, О. В. (2021а). В Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. Вип. 26. О. М. Топузов (Ред.). *Формування наскрізних умінь третьокласників за допомогою методичного апарату підручника.* (с. 18–32). Київ: Педагогічна думка.
4. Барановська, О. В. *Підручник для початкової школи в умовах змішаного навчання.* (2022а). Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 7: Чинники оцінювання якісних досліджень [колективна монографія]. [Наук. ред. Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. (с. 76-87). Конін–Ужгород–Перемишль: Посвіт.
5. Шелестова Л. В. *Змішане навчання у початковій школі: методичні рекомендації* (2021). Київ: Фенікс.
6. Барановська, О. В. *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: Методичні рекомендації.* (2021б). (64 с.). Київ: Фенікс.
7. Трубачева, С. & Барановська, О. *Компетентісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника.* (2018). Проблеми сучасного підручника: матеріали Міжнародної наук.- практи. конф. (м. Мінськ, 18–19 трав. 2018 р.). (с. 81–85). К.: Педагогічна думка.
8. Барановська, О. В. *Можливості технологій індивідуалізованого навчання з компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану (початкова школа).* (2022б). Modern research in world science. Proceedings of the 6<sup>th</sup> International scientific and practical conference. (Pp. 338-342). Lviv, Ukraine: SPC «Sci-conf.com.ua».

**Власов Є. С.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

*Статтю присвячено актуальній проблемі української освіти: організації дистанційного навчання під час воєнного стану. В статті розглядаються основи підготовки до проведення занять дистанційного навчання в умовах блекауту та загроз ракетних ударів з боку РФ, пропонується інноваційний підхід до оцінювання успішності учнів з урахуванням актуальних факторів впливу на освітній процес.*

*Ключові слова: організація процесу, автономність учня, воєнний стан, синхронний/асинхронний режим дистанційного навчання.*

Останні три роки – це виклики для стандартів та якості української освіти. Пандемія COVID-19, а тепер і повномасштабна війна з боку РФ суттєво обмежили можливість дітей фізично відвідувати школу, чим підштовхнуло вчителів та методистів до пошуку нових форматів навчання. Дистанційне навчання стало чи не єдиним з можливих повноцінних форматів організації навчального процесу. Проте, якщо під час пандемії, головним було обмеження фізичного контакту учнів задля запобігання розповсюдження коронавірусу, то сьогодні вимоги значно серйозніші – безпека під час повітряної тривоги та обстрілів, аварійне та систематичне вимкнення світла у домівках робить неможливим використання навіть такого універсального формату, як дистанційне навчання у його класичному розумінні. Принципи проведення дистанційного навчання періоду Covid-19 є дещо не актуальними в умовах воєнного стану, тому процес підготовки та проведення занять в умовах ракетних обстрілів та постійних блекаутів мають бути переосмислені та скориговані у відповідності до вимог реального часу.

Дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (3). Але, насамперед, це навчання, тому процес організації та теорії навчання нікуди не зникають.

Безперечно, головним акцентом у дистанційному навчанні має бути чітка організація процесу та взаємодія між вчителем та учнем. Головним фактором такої взаємодії має бути комунікація (від латин. *Communio* – роблю спільним, пов'язую, спілкуюсь) – як смисловий аспект соціальної взаємодії. На думку В. Грехнєва, взаємодія розгортається в багаторівневому просторі таких координат комунікації: 1) спрямованість взаємодії (проявляється в потребах, інтересах, переконаннях домінуючих мотивах діяльності і поведінки учасників взаємодії); 2) вибір комунікативної дистанції (ступінь психологічної близькості); 3) модальність комунікації (показник здатності сторін до ситуаційної перебудови (1)). Кожна з даних координат комунікації є важливою складовою при взаємодії «вчитель – учень». При підготовці до проведення занять вчитель має мотивувати учнів до дистанційної форми, роблячи акцент на своїй ролі як помічника та наставника для учня. Таке «партнерство» здатне створити більш відповідальні умови для учня, адже він відчуває свою значущість як суб'єкта дії та підтримку вчителя як ментора. Діалог між учнем та вчителем повинен передбачати взаємодію як в умовах усного так і письмового спілкування – кожне звернення учня має бути прокомуніковане в прямому (безпосередньо в приватній бесіді) або непрямому (дати відповідь на питання перед всіма учнями, тим самим виключаючи виникнення подібного питання у інших) спілкуванні. Під час спілкування важливо використовувати особистісний підхід, адже таким чином вчитель має можливість створити власну історію

успіху для учня, чим додатково мотивує до навчання, а у випадку невдач – вчитися та працювати над помилками.

Головною специфікою дистанційного навчання є гнучкість місця та часу його проведення. Проведення занять за такою формою навчання може здійснюватися у двох режимах: синхронному (всі учасники знаходяться онлайн) та асинхронному (індивідуальне заняття учнів) (1).

Під час синхронного режиму є можливість повного контакту з учнями, а відповідно є можливість взаємодії між вчителем та учнями, тому такі заняття мають бути ретельно підготовлені з максимально зрозумілим матеріалом інтерактивного характеру. Під час онлайн-занять варто проводити консультації з дітьми, інтегровані заняття, навчальні заняття-бесіди, творчі заняття. Головною умовою такого режиму повинно бути відсутність дублювання навчальної інформації: не потрібно викладати учням те, що вони зможуть прочитати самостійно (винятком є матеріал, який є складним для розуміння учнями та вимагає додаткового роз'яснення вчителем). Навчальний матеріал має бути підібраним таким чином, щоб викликати у учнів додатковий інтерес до вивчення теми. Пам'ятаємо про те, що найстійкішою мотивацією є мотивація яка викликана інтересом до предмету. Синхронний режим вимагає присутності учнів перед екраном монітору, тому не потрібно забувати про санітарні умови проведення таких занять. Проте, треба пам'ятати, що онлайн-заняття можуть перериватися повітряними тривогами, тому необхідно заздалегідь проговорити з дітьми комплекс дій на цей випадок.

Асинхронний режим може включати в себе різноманітні форми, засоби та методи навчання. Тут можна використовувати всі наявні засоби для організації процесу навчання та спілкування:

- використання наочного матеріалу (презентація, відеоролик тощо);
- відеозаписи з онлайн-занять (використовується для учнів, які не мали змоги бути присутніми онлайн під час синхронного режиму навчання);
- дошки обговорення;
- створенні групи комунікації у соціальних мережах та месенджерах.

Під час підготовки до уроків в асинхронному режимі, важливо враховувати особистісно-орієнтований підхід, щоб дитина мала можливість виконати ті чи інші завдання. Такі завдання мають бути за своїм характером диференційовані, практико-орієнтовні та творчі.

Головна перевага цього режиму є в тому, що його можна планувати виходячи з наявних умов кожного учня. Проблематикою асинхронного режиму є відсутність моментальної взаємодії, що може негативно відобразитися на сприйнятті та розумінні матеріалу. Рішенням такої ситуації може бути додаткові онлайн-заняття, які не входять до графіку шкільного навчання. Головне, що повинен сформувати вчитель у учня, це розуміння того, що він не сам і завжди може звернутися до вчителя за допомогою. У випадку, якщо учень не має можливості синхронного навчання, єдиним виходом з обставин залишається самостійне вивчення в асинхронному



режимі. Проте, треба відзначити, що такій дитині вчитель має приділяти більше уваги, враховуючи недостатність комунікації.

Структура та методика проведення уроків незалежно від режиму дистанційного навчання має бути складена відповідно до психологічних та індивідуальних вимог учнів та враховувати рівномірне навантаження. Головним методом викладання, на нашу думку, має залишатися блочний метод викладання (ґрунтується на засадах розподілу навчального матеріалу на окремі закінчені розділи (модулі, теми). І теорія (В. В. Давидов, П. Ердієв та ін.) і педагогічна практика (М. П. Гузма, В. Ф. Шаповалов) свідчать про перспективність вивчення матеріалу за такою методикою при дистанційному навчанні. Особливо корисним, даний метод є при асинхронному навчанні, коли учень самостійно вивчає матеріал враховуючи об'єктивні можливості (наявність/відсутність світла, безпековий фактор тощо).

Окремим питанням під час дистанційного навчання є оцінювання успішності учнів. Враховуючи навчання в умовах фактичної війни, повітряних тривог та блекаутів, складно говорити про коректність оцінювання успішності учнів, тому ставити «двійку» за несвоєчасне виконання завдання є неприпустимим. Головними критеріями при оцінюванні має виступати не лише «виконав» / «не виконав» та якість, а і технічні умови доступу, рівень психологічної підготовки до дистанційного навчання та індивідуальна мотивація. Ситуації в яких можуть навчатися учні – різні (в одного учня немає світла декілька годин, у іншого – декілька днів), тому задля запобігання демотивації, краще утримуватися від негативної системи оцінювання як такої.

Оцінювання учнів має проходити у безпосередній взаємодії з ними (2), щоб учень мав розуміння про систему оцінювання та мав мотивуючу складову при подальшій навчальній діяльності (формувальне оцінювання). Підсумкове оцінювання з модулю (теми) також бажано проводити за поточними оцінками, враховуючи той фактор, що учень не мав змоги своєчасно підготуватися до тематичного оцінювання з об'єктивних причин.

В підсумку можна сказати, що війна внесла корективи і продовжу вносити в навчання. Починаючи з пандемії коронавірусу, дистанційне навчання зайняло провідне місце в системі організації процесу навчання, підтвердивши це положення з початком повномасштабної війни з боку РФ. Проте, його вимоги під час пандемії стали не актуальними у воєнний час. Головним фактором організації навчального процесу в нових умовах повинна стати взаємодія між вчителем та учнем на рівні повноцінних суб'єктів процесу. Вчитель має більш ретельніше підбирати матеріал, а його викладання має бути ґрунтоване на блочному методі вивчення. В нових реаліях освітнього процесу, необхідно переглянути підходи до оцінювання діяльності учнів, адже умови і можливості можуть бути не рівними для учнів одного класу. Основним підходом до оцінювання має стати стимулювання до подальшого навчання, а не жорстка оцінка виконання завдання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти. Наказ МОН України № 1115 від 08.09.2020 р.
2. <https://sqe.gov.ua/yak-zdiysnyuvati-ocinyuvannya-navchalni/>
3. <https://oplatforma.com.ua/article/2476-organizatsiya-distantynogo-navchannya-u-shkol>

**Малихін О. В.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

**Загорулько М.О.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

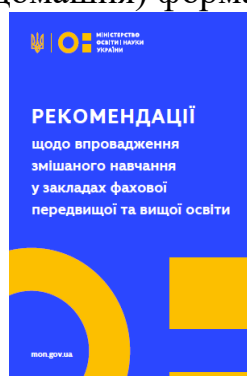
## ОНЛАЙН-ДОШКА MIRO ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ТА ЗМІШАНІЙ ОСВІТІ

У Міністерстві освіти і науки розробили чотири моделі навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах повномасштабного вторгнення росії в Україну.

Для двох категорій учнів – тих, які перебувають на безпечних територіях і їх місце проживання не змінилося, тих, хто є внутрішньо переміщеними особами, – пропонуються наступні форми навчання: очна форма, дистанційна форма, сімейна (домашня) форма навчання, змішана форма навчання, екстернат.

Для учнів, які перебувають за кордоном, пропонується очна форма навчання, дистанційна форма навчання, сімейна (домашня) форма навчання, екстернат.

Для учнів, які перебувають на тимчасово захоплених територіях або в зоні бойових дій: дистанційна форма навчання або екстернат за дистанційною формою; сімейна (домашня) форма навчання; екстернат.



**Рис. 1. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти**

► **Що є спільного й відмінного у поняттях «дистанційне» та «змішане» навчання, «дистанційні технології», «дистанційна форма»?**

Дистанційні (або онлайн) технології є основою для взаємодії суб'єктів освітнього процесу як у змішаному навчанні, так і в дистанційному. В дистанційному навчанні опосередкована взаємодія суб'єктів засобами онлайн-технологій є визначальною. Такий вид навчання визначено Законом України «Про освіту» як окрему форму здобуття освіти — дистанційну. Змішане навчання є підходом, педагогічною й технологічною моделлю, методикою, що поруч із онлайн-технологіями спирається також і на безпосередню взаємодію між студентами та викладачами в аудиторії.

► **Чим є і чим не є змішане навчання?**

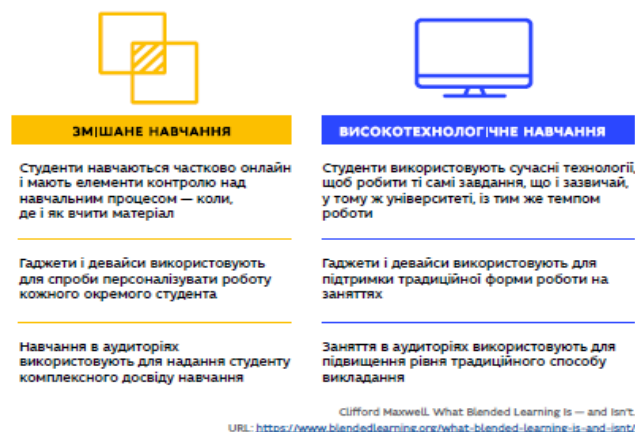
Просте запровадження технологій у традиційному навчанні може зробити навчальний процес дещо більш адаптованим до вимог сучасності, але принципово не змінить його результативність. Таке навчання можна назвати високотехнологічним<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Clifford Maxwell. What Blended Learning Is — and Isn't.  
URL: <https://www.blendedlearning.org/what-blended-learning-is-and-isnt/>

**Рис. 2. Визначення понять дистанційне та змішане навчання у Рекомендаціях щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти**

Міністерством освіти і науки України розроблені Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти та Організаційно-методичні рекомендації щодо навчання за допомогою дистанційних технологій в позашкільній освіті (лист МОН від 19.05.2020 №6/643-2020), в яких описані загальні принципи організації дистанційного навчання, розміщено довідкову інформацію про інструменти та платформи, на яких можна навчати дистанційно. В рекомендаціях надано визначення дистанційного, змішаного, високотехнологічного навчання, наведено порівняння змішаного навчання та високотехнологічного навчання.

Також Міністерством освіти і науки України було підготовлено методичні Рекомендації щодо організації освітнього процесу в новому навчальному році, значна частина яких присвячена саме дистанційному навчанню в позашкільній освіті (лист від 17.08.2021 №1/9-414).



**Рис. 3. Порівняння змішаного навчання та високотехнологічного навчання у Рекомендаціях щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти**

Як обрати платформу та ресурси для дистанційного навчання? З переліком платформ для онлайн-навчання, які рекомендує МОН можна ознайомитись у рекомендаціях. При виборі платформи, інструментів та ресурсів для дистанційного навчання необхідно звертати увагу на такі критерії:

- наскільки ресурс та онлайн-інструмент допомагає досягнути очікуваних результатів навчання;
- універсальність – можливість використовувати ту саму платформу для всіх занять;
- зрозумілість інтерфейсу для дітей різного віку;
- доступність для дітей з особливими освітніми потребами;
- можливість використовувати на пристроях з різними операційними системами;
- безпеку – варто мінімізувати платформи, що збирають персональні дані дітей та педагогів.

Під час дистанційного навчання існує два ежиминавчання: синхронний та асинхронний. Синхронний режим навчання передбачає взаємодію між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої всі учасники одночасно перебувають в електронному освітньому середовищі та спілкуються з застосуванням засобів аудіо-, відеоконференції. Це проведення уроку в режимі реального часу в обраному цифровому середовищі. Одночасно присутні вчитель та учні, спілкуючись приблизно так, як це відбувалося б на звичайному уроці.

Асинхронний режим навчання означає взаємодію між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники взаємодіють між собою із затримкою в часі, застосовуючи при цьому різноманітні інтерактивні освітні платформи, електронну пошту, форуми, соціальні мережі тощо. Цей режим навчання спрямований більше на самостійне навчання, яке, в той же час, підтримується вчителем з використанням відповідних цифрових інструментів.

Інтерактивна онлайн-дошка для спільної роботи класу MIRO надає можливості для проведення навчальних занять як у синхронному, так і у асинхронному режимі. Перевагами застосування онлайн-дошки Miro на уроках це:

- можливість застосування багатьох медіафайлів (картинок, відеоматеріалів, PDF-файлів та документів);
- виділення важливих деталей кольоровими маркерами, стікерами, геометричними фігурами та зв'язками;
- робота з дошкою в режимі реального часу, можливість коментувати;
- спільна командна робота над проєктами;
- спільне редагування у в режимі реального часу; текстовий, голосовий та відео чат;
- можливість демонстрації екрану;

• можливість експорту дошок із результатами роботи у вигляді картинок або PDF-файлів;

• можливість розміщення дошок у блогах, сайтах, у соціальних мережах. Застосування онлайн-дошки Miro є ефективним інструментом організації освітнього процесу як в синхронному, так і в асинхронному форматах навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Zahorulko, M. (2020). Introduction of innovative teaching technologies in the higher educational institutions' educational process. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент* : зб. наук. пр. (Серія: Педагогічні науки), Вип. 16, 2020. С. 92-103.
2. Zahorulko, M. O. (2022). Problems of Dual Education: Results of the First Year of Implementation of the Pilot Project. У *Технологічна і професійна освіта: проблеми і перспективи* (с. 383–385).
3. Загорулько, М.О. (2021). До питання інноваційних методів навчання в закладах вищої освіти. У *Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти* (с. 33-35).
4. Загорулько, М.О. (2021). Цифрові освітні інструменти для роботи викладачів. У *World Science: Problems, Prospects and Innovations* Матеріали (с.505-508).
5. Кузьменко, О., Лісова, Ю., Новік, К. (2022). Використання освітнього потенціалу онлайн-дошок аспекті розвитку діалогічного мовлення учнів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип 49, том 1. С.270-279.
6. Ліпчевська, І. Л. (2020). Засоби наочності у початковій освіті: аспект використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи* : матеріали VI Міжнар. науково-практ. конф., м. Запоріжжя, 12–18 трав. 2020 р. URL: [https://drive.google.com/file/d/1zRJ\\_kH2acw1pLqhuMN5ofxseerBTbaMi/view](https://drive.google.com/file/d/1zRJ_kH2acw1pLqhuMN5ofxseerBTbaMi/view)
7. Ліпчевська, І. Л. (2022). Візуалізація як складова дистанційної освіти у початковій школі. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* : матеріали VII Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 20–21 квіт. 2022 р., 2022. С. 104–105. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731536>.
8. Малихін, О. В. (2010). Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, (3), 33-38.
9. Малихін, О. В. (2015). Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів. *Проблеми освіти*, 206-211.
10. Малихін, О. В. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки* (133), 124-126.
11. Малихін, О. В., & Галла, А. О. (2016). Сутність феномену стратегії навчання у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки* (133), 120-123.
12. Міністерство освіти і науки України - *Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти*. (б. д.). Головна | Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakладах-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti>
13. Освіта.ua. (2021, 6 січня). *Синхронне й асинхронне дистанційне навчання*. Освіта.UA. <https://osvita.ua/school/method/78950/>
14. Освіта.ua. (2022, 18 серпня). *У МОН розробили чотири моделі навчання школярів*. Освіта.UA. <https://osvita.ua/school/87152/>

**Малихін О. В.**  
*Інститут педагогіки НАПН України*  
*(Київ, Україна)*

**Ліпчевська І. Л.**  
*Інститут педагогіки НАПН України*  
*(Київ, Україна)*

## **ВМІННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АСПЕКТ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ПЕДАГОГА**

Вміння візуалізацій навчальної інформації майбутнього вчителя початкової школи можна дифініціювати як здатність свідомо використовувати знання та навички щодо засобів, форм, методів (технологій, стратегій) візуалізації задля наочного представлення навчальної інформації в професійній педагогічній діяльності.

Сучасні можливості використання цифрової візуалізації навчальної інформації при дистанційній формі освіти в початковій школі надають можливість адаптувати основні засоби навчання (класну дошку; підручники, посібники, зошити з друкованою основою; наочні матеріали, а саме натуральні, образотворчі, умовно-схематичні засоби наочності) до освітнього процесу в форматі онлайн.

Реалізація функцій класної дошки при синхронному дистанційному навчанні на платформах Zoom, GoogleMeet, Webex можлива за використання:

- другої камери, (наприклад, камери смартфона та відповідного програмного забезпечення: додатків DroidCam, Iriun тощо);
- інтерактивної онлайн-дошки для спільної роботи (Miro (рис. 1), GYNZY, AWWApp, Limnu, Classroomscreen, OpenBoard тощо);

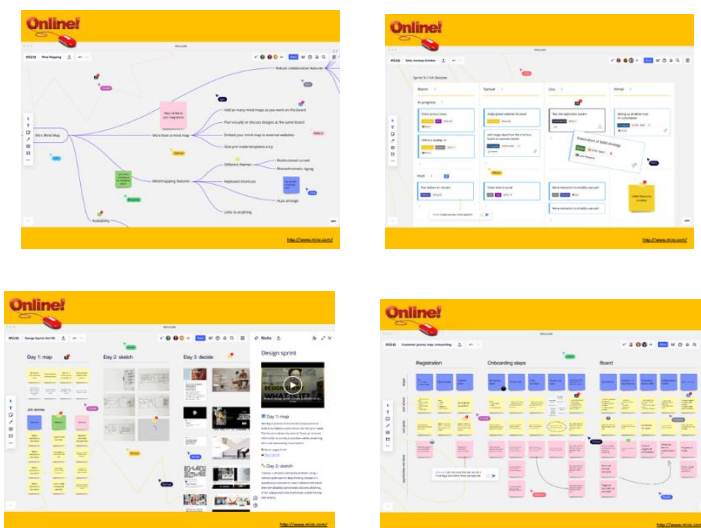


Рис. 1: Інтерфейс онлайн-дошки Miro

- інтерактивної дошки Whiteboard-Zoom, яка має оптимальну панель інструментів для інтерактивної взаємодії учнів початкової школи (рис. 2)



Рис. 2: Панель коментування Whiteboard-Zoom

Використання підручників, посібників, зошитів з друкованою основою на онлайн-уроках доцільно супроводжувати демонстрацією та опрацюванням їхніх електронних версій, зокрема учні можуть виконувати завдання підручника користуючись опцією віддаленого керування мишкою у Zoom. Ця платформа для проведення онлайн-зустрічей також надає можливість використання панелі коментування при роботі з цифровими документами – вчитель та учні можуть спільно виконувати завдання навчального зошита з друкованою основою, який демонструється на екрані комп'ютера у форматі pdf-документа (рис 3).



	Кава	Цукерки	Фрукти	Сік	Овочі
Ім'я					
Назар	✓		✓	✓	
Катя		♥		♥	
Таня			♥		♥
Олексій	♥			♥	♥



Рис. 3: Приклади колективного опрацювання завдань навчального зошиту «Я досліджую світ» для 1го класу у цифровому форматі на онлайн-уроці



Також, для підготовки цифрових наочних матеріалів до уроку вчителю необхідно вміти користуватися сервісами для створення кросвордів, ребусів, дидактичних ігор, презентацій, карт пам'яті, хмар слів, інтерактивних зображень і моделей, слайд шоу, анімаційних відео, опитувальників тощо.

Цифрова грамотність майбутнього вчителя початкової школи є одним з пріоритетних напрямків його професійної підготовки. Зміст відповідних предметів у закладах вищої педагогічної освіти потребує постійного моніторингу та оновлення відповідно до актуального рівня розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та можливості їх імплементації в освітню галузь.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загорулько, М. О. (2017). Методологічні основи формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи. *Наукові праці ЧНУ: Науковий журнал*, 303(291), 162–167.
2. Ліпчевська, І. Л. (2021). Візуалізація в освіті: Сучасний підхід до використання наочності. У *Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі* (с. 196–197). Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/728087/>
3. Ліпчевська, І. Л. (2022). Визначення сутності вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, (7–8 (205–206)), 151–156.
4. Малихін, О. В. (2000). Формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті. *Автореф... канд. пед. наук*, 13(04).
5. Малихін, О. В. (2013). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія]*. Сер.: Педагогіка, (215, Вип. 203), 11-14.
6. Малихін, О. В., & Гриценко, І. С. (2016). Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності: монографія. Київ: НУБіП України.
7. Малихін, Олександр Володимирович (2014) *Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність* Українська мова і література в школах України (11). С. 24-28.
8. Малихін, О. В. & Ліпчевська, І. Л. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. У *Проблеми сучасного підручника: Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 208–211). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf>
9. Briggs, S. (2015, 7 листопада). *Why visual literacy is more important than ever & 5 ways to cultivate it*. InformED. <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/why-visual-literacy-is-more-important-than-ever-10-ways-to-cultivate-it/>
10. Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-parents interactions amid distance and blended learning: Two-year experience of overcoming negative influences of covid-19 pandemic. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
11. Malykhin, O. V., & Aristova, N. O. (2019). Improving computer engineering and information technologies undergraduate students' training through combination of formal, non-formal and informal learning. *ENVIRONMENT. TECHNOLOGIES. RESOURCES. Proceedings*



of the International Scientific and Practical Conference, 2, 208. <https://doi.org/10.17770/etr2019vol2.4113>

12. Power, C. N., Parsuramen, A., Lopez-Ospina, G., DaSilva, E., Enriquez-Berciano, M., Hall-Rose, O., Dyrenfurth, M., Goldstein, W., Strohmman, C., & Bhagwut, D. (2000). Visual literacy in science and technology education. *Connect: UNESCO International Science, Technology and Environmental Education Newsletter*, XXV(2). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146292>

13. Shatri, K., & Buza, K. (2017). The use of visualization in teaching and learning process for developing critical thinking of students. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 1(4), 71–74. <https://revistia.com/index.php/ejser/issue/view/441/303>

14. Topuzov, O., Malykhin, O., & Aristova, N. (2022). General secondary teachers' views on educational process amid the covid-19 pandemic: Two-year experience of blended learning. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>

15. Wilhelmsen, G. B., & Felder, M. (2021). Learning is visual: Why teachers need to know about vision. *Y Education at the intersection of globalization and technology* (c. 1–18). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.93546>

# ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

**Акімова О. М.**

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно -  
педагогічна академія» Харківської обласної ради  
(Харків, Україна)*

## ПРОЄКТУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ЯК ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Цінність інформації в сучасному громадянському просторі аналізується освітянами у наступних площинах: індивідуального сприйняття, коли інформація чи електронний ресурс виконує роль механізму щодо адаптації індивіда до перемін та соціально-педагогічного сприйняття, коли інформація чи електронний ресурс виступає інструментом та рівнем виміру якості соціального та освітнього простору. Провідною задачею якісної реалізація потенціалу та інструментів електронних освітніх ресурсів нездійсненна без відповідної підготовки вчителів, що обумовлює формування компетентностей проєктування відповідних педагогічних технологій, освітніх ресурсів, платформ, інструментів у ході фахової підготовки в закладах вищої освіти.

Закордонні дослідники поруч із поняттям «електронні засоби навчального призначення» широко використовують поняття «відкриті освітні ресурси», які вперше були презентовані 2002 році на конференції під супроводом ЮНЕСКО. Учасники конференції визначили зміст поняття «відкриті освітні ресурси» як такі, що розроблені за допомогою інформаційних та комунікаційних технологій, представлені у відкритому доступі, можуть використовуватись для консультацій, адаптацій та навчання, але в некомерційних цілях. Відкриті освітні ресурси включають в себе: онлайн-курси, продукти по темам курсу, модулі, електронні підручники, відео матеріали, тести, інструменти оцінки та програмне забезпечення, рейтинг та результат. Такі легкодоступні інформаційні інструменти надають доступ до якісної освіти, незалежно від місця проживання та рівня економічного захисту.

Процес формування компетентностей щодо проєктування електронних освітніх ресурсів характеризується використанням сьогочасних видів інформаційних інструментів в сфері освіти. Представники Інститут цифровізації освіти наголошують, що цифрові освітні ресурси як правило презентуються в електронному вигляді навчально-методичними матеріалами, місять елементарні об'єкти, поміж яких: тексти, малюнки, анімацію, моделі,

тв. складні форми, поміж яких: документи, слайди, презентації, тести, курси тощо (Інститут цифровізації, 2022).

Сучасний український освітній простір освіта має напрацювання в галузі е-навчання, зокрема розроблення електронних дидактичних засобів та ресурсів. Проектування електронних освітніх ресурсів як правило містить напрями роботи щодо створення та удосконалення мультимедійних посібників та підручників на основі єдиної електронної оболонки, яка складається із матеріалів різноманітних форм навчання відповідно освітніх компонентів.

Загальна структура створює умови для включення до різноманітних форм навчання мультимедійного контенту, наприклад: відео чи аудіо фрагментів, анімацію, фотоматеріали, ілюстрації, включає методичні матеріали, додаткові інформаційні частини та методичні рекомендації із використання.

Сучасний процес проектування та розміщення освітніх ресурсів надає перевагу відкритим формам, які мають можливість працювати на будь-якому цифровому пристосуванні. Зарубіжний досвід забезпечення освітніх потреб у різноманітних державах презентує велику кількість електронних освітніх ресурсів, електронних дидактичних засобів, електронних дидактичних курсів, електронних підручників, котрі можуть бути використані для дистанційного чи самостійного навчання (Бобровицька, 2020, 148).

Оновлення змісту освіти в рамках розширеного плану «SMART навчання», аббревіатура котрого означає (Пригодій, 2019, 25):

- self-directed» – передбачає, що навчання має орієнтуватись на самоконтроль безпосередньо здобувачами освіти, які мають бути зацікавлені у здобутті нових знань;
- «motivated» – передбачає, що навчальна мотивація здобувачів освіти може формуватись завдяки використанню розвивальних дидактичних ігор;
- «adaptation» – передбачає, що має формуватись здатність здобувачів освіти до адаптації, гнучкості та пристосування до швидкоплинних умов;
- «rich assets of the information» та «resources» – передбачає використання в освітньому процесі велику кількість інформації та електронних ресурсів;
- «technology» – передбачає організацію освітнього процесу за сприянням новітніх технологій.

Характеристика змісту процесу формування здатності педагогів до проектування електронних ресурсів забезпечує поетапну реалізацію такої підготовки.

На першому етапі відбувається формування здатності майбутнього фахівця до проектування електронних ресурсів. Беручи до уваги, що підґрунтям здатності до проектування зазначених ресурсів для здобувачів освіти виступає сформованість основ психолого-педагогічних й технологічних компетентностей, у підготовці перший етап характеризуємо як опорний. На цьому етапі відбувається робота у напрямках (Рибалко О., 2014, 130): поглиблення технологічних знань й умінь;

формування інтересу до використання електронних освітніх ресурсів; формування професійних мотивів щодо розробки, здатність до подолання труднощів; підтримка в підвищенні якості компетентностей щодо інформаційно-комунікаційних технологій, створення й редагування текстових, графічних документів, обробки відео- й аудіо-записів за допомогою засобів Microsoft Office PowerPoint, Microsoft Office Excel та Adobe Flash; оволодіння основами комп'ютерного монтажу; аналіз етичних та правових норм використання електронних освітніх ресурсів у освітньому процесі; формування вмінь опрацьовувати цифрові об'єкти різних форматів, захищати авторський дидактичний електронний ресурс від незапланованого використання.

Перший етап має на меті розв'язати всі проблемні питання та неузгодженість знань та вмінь вчителів у темах: створення та опрацювання текстових документів; технологія роботи з Microsoft Office PowerPoint; програмне забезпечення для опрацювання об'єктів мультимедіа. Засоби перетворення аудіо - й відео форматів; поняття комп'ютерної графіки, кодування графічних даних. Поняття колірної моделі; авторське право у сфері використання електронних освітніх ресурсів, передбачає формування цінностей щодо проектування авторських електронних освітніх ресурсів.

На другому етапі відбувається характеристика змісту, що передбачає визначення ключових аспектів формування компетентностей щодо використання засобів Microsoft Office PowerPoint, Microsoft Office Excel та Adobe Flash. Етап будується із дотриманням провідних дидактичних принципів, закономірностей та принципів професійної діяльності вчителя. Зміст етапу передбачає продуктивну роботу, зорієнтовану на оволодіння психологічними, педагогічними, методичними засадами проектування електронних освітніх ресурсів, оволодіння навиками використання інструментів та ресурсів, програмам їх проектування.

На третьому етапі відбувається організація процесу, визначаються методи і засоби навчання, форми організації діяльності. Завдання цього етапу передбачають оновлення знань щодо наступних аспектів роботи: розумінні суті електронних освітніх ресурсів та їх ролі у системі дидактичних засобів; усвідомлення дидактичних функцій електронних освітніх ресурсів; методики використання дидактичних електронних ресурсів, цінність сформованості вмінь проектувати ресурс на технологічних засадах; поглиблення знань й умінь вибору шляхів й прийомів реалізації дидактичних функцій в електронних освітніх ресурсах; специфіки презентації дидактичного матеріалу в електронних освітніх ресурсів; сформованості вмінь визначати цільове й функціональне призначення електронних освітніх ресурсів; розробляти ефективні прийоми і засоби реалізації запланованих функцій; формування умінь щодо дотримання системи вимог, що висувуються до електронних освітніх ресурсів; оцінювати результат апробації електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі.

На четвертому етапі відбувається моніторинг результатів, що включає критерії й ознаки здатності майбутнього фахівця до проектування електронних освітніх ресурсів, а також методи діагностики та рівні зазначеної готовності.

Завдання етапу мають на меті: формування внутрішнього запиту в систематичному вдосконаленні власної обізнаності із сучасними цифровими дидактичними засобами; узагальнення кращих педагогічних практик щодо застосування електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі; поглиблення рівня сформованості психолого-педагогічних, методичних і технологічних компетентностей; формування рефлексивних умінь.

Отже, використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі можна схарактеризувати як інструмент формування фахових компетентностей, що сприяють осмисленню актуальних проблем використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх педагогічних фахівців.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобровицька, С. Ф. (2020). Методологічні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання електронних освітніх ресурсів у професійній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* (70), Т. 1. С. 146-150.
2. Інститут цифровізації освіти URL: <https://cutt.ly/1ZXXyP3> (дата звернення: 11.11.2022).
3. Пригодій, М.А., Гуржій, А.М., Липська, Л.В., Гуменний, О.Д., Зуєва, А.Б., Кононенко, А.Г., Прохорчук, О.М., Белан, В.Ю.(2019). Методичні основи розроблення SMART-комплексів для підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Житомир: «Полісся».
4. Рибалко, О. О. (2013). Підготовка майбутніх учителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні молодших школярів. *Професійна підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ I-II рівнів акредитації з позицій компетентнісного підходу.* Ніжин.. С.129 - 134.

**Капитон А.М.**  
*National University*  
*"Poltava Polytechnic named after Yury Kondratyuk"*  
*(Poltava, Ukraine)*

## THE PROBLEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION FUTURE SPECIALISTS IN CYBER SECURITY

Constant improvement of the content of professional training of future cyber security specialists based on the introduction of new, modern special courses should take place periodically, taking into account those political, economic, social processes, the influence of which on the quality of training cannot be ignored.

Information systems in business, trade and finance have reached gigantic proportions, as evidenced by the current cryptocurrency boom. Cybersecurity specialists work in large financial and IT companies, the value of such personnel is noted in government agencies, defense departments, where their main task is to ensure national security and prevent penetration into state infrastructure. The need for such specialists is especially evident now, due to the increase in the number of cyber crimes and cases of cyber terrorism. Hacker attacks are registered in all corners of the world. Among the most resonant, it is worth mentioning the spread of the WannaCry, Petya/NotPetya viruses, which caused significant damage to banking systems and large companies in different countries.

All this has led to the formation of new values that are created or transmitted in cyberspace. Along with this, there was also a threat of theft of these valuables, their damage or substitution. To counter attackers, cybersecurity experts are needed who can protect information, predict the actions of criminals and create a secure architecture for using data. We consider the development of positive motivation for professional training by means of project technologies in future cyber security specialists to be a leading pedagogical condition (Kononets, 2014, 2016).

By 2022, the total amount of digital data in the world has grown 50 times. These dozens of zettabytes contain commercial and state secrets, personal data and other information. Protecting this data is the concern of a cybersecurity specialist. We can say with confidence that the analysis of the creation of pedagogical conditions for the formation of the professional competence of future cyber security specialists is a very relevant topic today. That is why the purpose of the study is to analyze the conditions for the formation of professional competence of future cyber security specialists, the creation and use of application software to increase efficiency and increase the degree of automation of the provision of educational services. The list of tasks that the specialist will solve:

- combating cybercrime in all its manifestations, including cyberterrorism and extortion;

- development of preventive methods to combat malware; protection of private information and intellectual property;

- ensuring the stability of the work of socially important information systems; prevention of situations of collapse of the banking system

- protection and prevention of external interference in infrastructure, including power grids search for potential vulnerabilities in existing systems, their elimination (Melnyk, Korcelli-Olejniczak, Chorna, Popadynets, 2018).

The main problem of studying conditions, in particular pedagogical, in the works of famous researchers is considered as a continuous system, which is constantly supplemented with the necessary components that ensure the improvement and renewal of the content of education, organizational means of its implementation, various forms, current methods and modern pedagogical techniques that ensure the formation of a professional competence of future cyber security specialists. Investigating this problem, based on the above, pedagogical

conditions become a mobile regulator of the set of learning factors in the process of professional training of future cyber security specialists, in particular informational, personal, pedagogical, etc. Inevitable, constant changes and development of the modern mobile educational space, public, political, economic, social and other processes encourage the powerful use of information and telecommunication technologies in universities, as evidenced by the latest research of scientists.

Relying on the unceasing, constant development of technical and software tools, the increase in the level of requirements for the quality of training of future cyber security specialists, as well as the quality of training of students of higher education in all specialties of the field of knowledge 12 "Information technologies", is due to the updating, improvement and development of special purpose software tools taking into account the requirements of the development of educational space (Kononets, 2014, 2016).

A cybersecurity specialist deals with protecting automated systems, programs and networks from digital attacks. The profession is suitable for those who can analyze large amounts of information, have a mathematical mindset and are able to make decisions quickly. The main task of a cybersecurity specialist is to ensure the stable and secure operation of an organization's automated systems. For this he:

- monitors and analyzes automated information systems in order to find easy vulnerabilities;

- detects hacker attacks;

- administers network equipment and operating systems;

- eliminates potential threats and weaknesses;

- develops and implements software solutions for automated search for threats and combating cybercrime;

- participates in the design and testing of software products and automated systems as a cybersecurity expert;

- develops regulatory documentation in the field of cybersecurity;

- informs and trains staff in the basics of cybersecurity.

What is the difference between a cybersecurity specialist and an information security specialist. Often the names of these professions are considered synonymous, although this is not entirely true. The difference lies in the items of protection:

- an information security specialist (IS) ensures the integrity and security of information mainly on electronic media (Shpak, Kuzmin, Dvulit, Onysenko, Sroka, 2020)

A cybersecurity specialist is not limited to protecting only information. His responsibilities also include protecting local and global networks, technologies, equipment and programs from hacker attacks, during which they can not only steal information, but also harm the company's reputation, disrupt the normal course of business processes, and cause financial damage.

With the growing number of devices that we use in everyday life: computers, tablets, mobile phones, smart watches, etc., the role of a cybersecurity specialist

increases, because he is responsible not only for the safety of information, but for the security of systems and people in general.

List of basic requirements for employment: higher technical education; knowledge of the latest technical means of ensuring cybersecurity; knowledge of the technology of creating automated systems and programming; understanding of the company's work processes; knowledge of legislation and mandatory standards for ensuring information security and how to comply with them.

Cybersecurity specialists are in demand in such large corporations and government organizations as: departments of the military-industrial complex; outsourcing companies providing information security services; IT companies involved in software development; research institutes and centers; Internet providers and mobile operators; manufacturing enterprises.

Current pedagogical conditions represent a certain set of circumstances necessary to ensure positive dynamics in the formation of professional competence of future cyber security specialists. Such pedagogical conditions are: improvement of the content of professional training of future cyber security specialists based on the introduction of new, modern special courses; actualization and development of future cyber security specialists' positive motivation for professional training by means of project technologies; application of innovative methods of group and individual work of students in the process of professional training; creating an environment of interactive pedagogical support for students in the process of their professional training.

## REFERENCES

1. Formation of students' English-speaking professional communication skills using the latest information technologies Retrieved from [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/) (Access date: 08/20/2022).
2. Hafiak, A. (2013). Peculiarities of the development of the information market and the information technology industry in the conditions of a single information space *Bulletin of the Lviv Polytechnic National University. Series: Computer science and information technology. Vol. 771*.
3. Kononets, N. (2014). Educational project technology as a pedagogical technology of resource-oriented learning. *Origins of pedagogical skills: coll. of science works* Vol. 14.
4. Kononets, N. (2016). Basics of resource-oriented teaching of computer cycle disciplines (from the experience of agricultural colleges): monograph. Poltava: PUET.
5. Melnyk, M., Korcelli-Olejniczak, E., Chorna, N., & Popadynets, N. (2018) Development of Regional IT clusters in Ukraine: institutional and investment dimensions. *Economic Annals-XXI*, (173).
6. Shpak, N., Kuzmin, O., Dvulit, Z., Onysenko, T. and Sroka, W., 2020. Digitalization of the marketing activities of enterprises: case study. *Information*, [online] 11(2).
7. Sugeno, M. (2002). Fuzzy measure and fuzzy integral. *Trans. SICE*. Vol.8, No.2.
8. Tan, K. S., Chong, S. C., 2009. Internet-based ICT adoption: Evidence from Malaysian SMEs. *Industrial Management and Data Systems* 109(2).



## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА**

Проблема самосвідомості знайшла ґрунтовної розробки в науковому просторі, окремі аспекти проблеми розроблялися представниками психологічної, педагогічної, соціологічної, філософської наукової спільноти. Слід відзначити, що на сьогодні відсутнє єдине, загальноприйняте розуміння сутності означеного поняття. Як було з'ясовано в ході дослідження, сучасна наука трактує «самосвідомість» у відповідності до певних підходів:

1. Як результат особистісного соціального досвіду, набутого індивідуумом при систематичній, послідовній взаємодії із соціумом, комунікацією із іншими людьми в діловій, професійній або особистісній площині. У роботах психологів акцентується увага на тому, що самосвідомість є результатом осмислення своєї діяльності у всіх її напрямках та видах, власної творчості.

2. Як результат процесу самопізнання, усвідомлення індивідуумом себе як особистість, власного Я-образу. Необхідно відзначити, що представники означеного підходу базовим поняттям визначають саме Я-образ особистості.

Самосвідомість, на думку вчених, є складним, динамічним утворенням психіки, яке відображає результат осмислення людиною себе, свого «Я», власних емоцій, почуттів, переконань, принципів, ставлень, оцінок, цінностей та відношень, що складає базу світоглядної позиції особистості, визначає її стратегію соціальної поведінки.

3. Як усвідомлення власної особистісної, національної, індивідуальної, соціальної, професійної унікальності (*Психологія особистості: словник – довідник, 2001*).

В. Андрієвська, С. Максименко вказували на національну, соціальну, професійну складову в усвідомленні особистості власного Я та належності її до певної спільноти, з якою вона себе ідентифікує. (*Психологічний довідник учителя, 2005*)

Аналіз наукової літератури з предмету дослідження дозволив встановити, що самосвідомість, як психічне явище, має певні властивості, а саме:

- розвивається протягом всього життя особистості, вдосконалюється та змінюється у процесі самопізнання, різних видів діяльності та спілкування (Кон, 1974);
- пов'язана із можливостями самопізнання особистості, осмисленням та прийняттям нею власних особливостей, здібностей, рис, нахилів, моделей

поведінки тощо. Отже самсвідомість виступає як об'єктом, та й суб'єктом самопізнання.

- пов'язана із діяльністю, соціальним досвідом людини, її соціальним статусом. Зокрема, соціальний статус, усвідомлення якого пов'язано із комплексними самооцінками особистості, може якісно вплинути на розвиток самосвідомості, актуалізувати процеси самопізнання, необхідність самовдосконалюватися та саморозвиватися (*Психологічний словник*, 1982).

У ході наукового пошуку було встановлено, що самосвідомість, як психологічний феномен має свою структуру, основними компонентами якої є:

- когнітивний, пізнавальний – усвідомлення особистістю свого «Я», власних особливостей, рис, поглядів тощо;
- емоційно-цінносний – усвідомлення особистістю власної системи цінностей, ставлень та відношень до об'єктів та суб'єктів оточуючого світу;
- діяльнісно-вольовий – усвідомлення себе як суб'єктом діяльності, своїх можливостей самоконтролю, самодисципліни, планування своєї діяльності та цілеспрямованої реалізації запланованого (Кін, 2021).

Нами було проведено дослідження самосвідомості здобувачів вищої освіти першого бакалаврського рівня, 1-2 року навчання. У дослідженні брали участь здобувачі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. У відповідності до визначених структурних компонентів самосвідомості нами було використані методика «Хто Я?» М. Куна, Т. Мак-Партланда, методика дослідження самоставлення (В. Столін, С. Пантелеєв), методика «Ціннісні орієнтації» (М.Рокич), методика діагностики копінг-стратегій Р. Лазаруса.

Діагностики усвідомлення студентами особистісної ідентичності відбувалася у відповідності до таких категорій: «Соціальне Я», «Комунікативне Я», «Матеріальне Я», «Фізичне Я», «Діяльнісне Я», «Перспективне Я», «Рефлексивне Я». Результати діагностики відображено в таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1.*

**Дані про усвідомлення студентами власної ідентичності, отримані в процесі застосування методики «Хто я?» ( у %)**

Категорія	Кількість відповідей	% від заг. кількості
1	2	3
«Соціальне Я»	40	100 %
«Комунікативне Я»	10	25 %
«Матеріальне Я»	0	0%
«Фізичне Я»,	12	30 %
«Діяльнісне Я»	4	10 %
«Перспективне Я»	0 %	0 %
«Рефлексивне Я»	28	11,2 %

Отже, діагностовано певну невідповідність між ідентичністю за категоріями «Соціальне Я» (100%) та «Комунікативне Я» (25 %). «Соціальне Я» відображає усвідомлення особистістю себе як суб'єкта соціальної діяльності, виконавця певної соціальної ролі, носія певного соціального статусу. «Комунікативне Я» пов'язано із усвідомленням готовності, вмінням відбудувати цілеспрямовано, раціональну взаємодію з іншими суб'єктами соціальної діяльності, успішно реалізовуватися в просторі соціальних відносин.

Результати дослідження емоційно-ціннісного компонента самосвідомості показали, що 75% опитаних продемонстрували високі показники стосовно прийняття власного «Я» та позитивного ставлення до нього. Низька ступінь вираженості була зафіксовано стосовно очікуваного відношення від інших (висока ступінь вираженості лише у 7,5%) та ставлення інших (високу ступінь вираженості не виявлено в жодного респондента, 0%). Отже, система ставлень та відношень здобувачів вищої освіти не передбачає домінанти соціальної взаємодії та комунікації, відсутність певної моделі поведінки, орієнтованої на позитивне сприйняття оточуючими, дефіцит потреби в оцінках інших людей, соціального схвалення тощо.

У той же час, за результатами використання методики «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), було встановлено, що в ієрархії цінностей здобувачів перше місце посідають цінності особистісного щастя, а цінності соціальної взаємодії займають друге місце. Отже, значущість та важливість способів та моделей комунікації та соціальної взаємодії здобувачами вищої освіти визнається та оцінюються високо.

Отже, результати емпіричного дослідження вказують на певну неузгодженість між усвідомленням особистістю себе як суб'єктом соціальної діяльності, комунікації та власних можливостей, вмінь для здійснення конструктивної діяльності та спілкування. Здобувачі усвідомлюють важливість соціальної активної позиції та комунікації, проте демонструють дефіцит практичних способів для успішної реалізації означеної діяльності.

У ході дослідження було з'ясовано, що причинами даної проблеми можуть бути:

Заміна формату комунікації з міжособистісного на інформаційний. Сьогодні, з поширенням процесів діджиталізації, інформатизації усіх складових суспільного життя діагностується дефіцит можливостей для організації, вдосконалення навичок міжособистісного спілкування

Домінування формату онлайн-комунікації у діяльності різних соціальних інститутів. Так, система вищої освіти вже третій рік функціонує у режимі змішаного навчання, усі складові освітнього процесу реалізуються за допомогою он-лайн ресурсів, платформ та засобів. Безумно, такий формат поширює можливості інноваційного забезпечення навчального процесу, проте комунікаційна складова не має повноцінної реалізації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кін, О. (2021). *Система формування національної самосвідомості студентської молоді в процесі громадської діяльності*. (Дис. докт. пед. наук). Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Старобільськ.
2. *Психологічний довідник учителя*. (2005). Київ: Главник.
3. *Психологічний словник*. (1982). Київ.: Вища школа.
4. *Психологія особистості: словник – довідник*. (2001). Київ: Рута.

## **ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Пізнавальна активність є рисою людини, що характеризує її ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, передбачає її емоційне сприйняття навчальної інформації, енергійність, зацікавленість та інтерес у пізнанні нового матеріалу і визначає якість навчальної діяльності особистості (наявність знань про різні способи розв'язання навчальних завдань, стійке прагнення до вибору способів діяльності, здатність до завершеності навчальних дій тощо) (Лозова, 2000). Засобами розвитку пізнавальної активності учнів виступають елементи освітнього процесу, реалізація яких у процесі навчання сприяє формуванню позитивного ставлення людини до пізнання, що визначається самостійністю, ініціативністю, пізнавальними інтересами. З метою розвитку потреби у знаннях, активності особистості у процесі їх засвоєння, інтересу до оволодіння новою навчальною інформацією педагогами застосовуються такі засоби розвитку пізнавальної активності: зміст навчального матеріалу, форми організації навчання, методи навчання і методи контролю навчально-пізнавальної діяльності, сприятливий мікроклімат освітнього процесу.

Так, зміст кожної навчальної теми повинен містити елементи знань, де здійснюється постійне поєднання невідомого й відомого навчального матеріалу, де існує постійний взаємозв'язок засвоюваного із життєвим досвідом особистості, її потребами. Зміст навчального матеріалу також має відповідати потребам особистості та її можливостям, сприяти вільному розвитку. З огляду на це зміст навчального матеріалу сприяє розвитку пізнавальної активності особистості завдяки (Лозова, 2000; Шустваль, 2004; Шушара, 2004):

- використанню якісної, цікавої навчальної інформації. Цікаві повідомлення пробуджують допитливість учнів, спонукають їх мислити, розвивають інтерес до оволодіння знаннями. Застосування у процесі пізнання цікавої навчальної інформації має велике значення для розвитку активності особистості та її позитивного ставлення до навчання, оскільки, наприклад, розповіді про цікаві пригоди, випадковості, несподіванки з життя здатні привернути увагу учнів, зацікавити їх та залучити до процесу пізнання;

- використанню гумористичної інформації. Кумедна, гумористична інформація пожвавлює атмосферу занять, сприяє зацікавленості учнів у навчанні та кращому засвоєнню навчальної інформації, адже викликає в учнів позитивні емоції;

- використанню фактів, пов'язаних із різними закономірностями, зв'язками та розкриттям причин явищ. Видатний український педагог В. Сухомлинський визначив такі засоби підвищення активності учнів у навчанні: дослідження дітьми фактів, закономірностей, явищ; застосування

знань; поступове інтелектуальне поглиблення у знаннях, унаслідок чого ученй кожного разу, коли повертається до вивченої раніше інформації, бачить у явища, фактах щось нове, аналізує нові сторони цих явищ та фактів тощо (Сухомлинский, 1979, 498);

- наявності новизни як у змісті навчального матеріалу, так і в самому підході до його вивчення. Нова інформація в навчальному матеріалі повинна надаватися на основі старої, уже знайомої інформації.

Істотну роль у посиленні інтересу особистості до навчально-пізнавальної діяльності відіграють форми її організації. З метою оптимізації процесу навчання, його індивідуалізації та диференціації педагог має обирати найраціональніше і найоптимальніше поєднання форм організації навчання на кожному етапі уроку (Бондар, 2005).

Дійсно, для пробудження та розвитку пізнавальної активності особистості важливим є застосування різноманітних форм організації навчальної діяльності (індивідуальної, групової та фронтальної) та їх чергування. Перевагою індивідуальної форми організації навчання є те, що під час її використання індивідуалізуються зміст, темп і методи навчання; своєчасно впроваджуються потрібні корективи в діяльність учнів і вчителя. Це сприяє досягненню вищих результатів навчання (Мойсеюк, 2001). Колективні форми організації навчання є також ефективними, адже задовольняють потребу людини у спілкуванні (Вихруц, 2006). Групові форми навчальної роботи мають такі позитивні характеристики (Мойсеюк, 2001; Ягупов, 2003): забезпечення систематичного, системного, послідовного вивчення навчального матеріалу, чергування видів діяльності, наявність можливості застосування різних методів і прийомів навчання, створення сприятливих передумов для спільної діяльності дітей, взаємонавчання, виховання та розвитку учнів, подолання труднощів у навчанні (Тихонович, 2003; Тихонович, Якушко, 2005). З метою формування відповідального ставлення учнів до навчання, глибокого усвідомлення ними матеріалу, що вивчається, розвитку вмінь спілкування використовуються вправи на взаємонавчання та самоперевірку, надання допомоги слабшим учням, оцінка робіт однокласників. При взаємонавчанні розвиваються пізнавальна активність і творча самостійність учнів, вони отримують більше задоволення від занять, змінюється характер їхніх взаємин. Самоперевірка і взаємодопомога сприяють розвитку критичності, здатості адекватно оцінювати власні можливості і можливості інших людей.

Підвищенню пізнавального інтересу учнів до занять, розвитку їхньої творчості також сприяє проведення нестандартних уроків (Пасько, 2001). Нестандартні форми навчання сприяють урізноманітненню процесу навчання, відходженню від шаблонів. Вони глибоко впливають на емоційно-мотиваційну сферу особистості, привносять дух змагальності у процес навчання, пробуджують творчі сили, розвивають творче мислення особистості, розширюють функції педагога, надають можливість урахувати

специфіку інформації, що вивчається, та індивідуальні особливості учнів. Тому ці заняття зазвичай викликають зацікавленість і подобаються учням.

Інтерес до процесу навчання також формується завдяки вдалому, продуманому поєднанню шкільної навчальної діяльності з домашньою самостійною роботою учнів. Щоб зберігати і підтримувати інтереси учнів у навчанні, слід привчати їх до систематичного та якісного виконання домашньої самостійної роботи, ефективно, правильно організовувати і здійснювати контроль за роботою учнів вдома та у школі (Шустваль, 2004, 134).

Виключно сприятливі умови для формування самостійності й пізнавальної активності особистості, її комунікативних умінь створює позаурочна діяльність (Киричук, 1986), адже вона спирається на добровільність у виборі особистістю виду діяльності; учень залучається до тих ситуацій, які дозволяють йому самовиразитися, творчо виявити свою фантазію, винахідливість тощо.

Серед методів навчання, які найбільше сприяють розвитку пізнавальної активності особистості, виділяють такі: наочні, практичні, словесні методи, ігри, ситуації вибору, ситуації успіху тощо (Антонюк, 1993; Вікторенко, 2002; Лозова, 2000; Мойсеюк, 2001).

Так, поєднання абстрактного й наочного матеріалу є цікавим і важливим для учнів. Наочність передбачає вивчення навчального матеріалу на основі безпосереднього, живого сприймання процесів, об'єктів, явищ, способів дій або їх зображень. У процесі створення образу об'єкту разом із відчуттями беруть участь мислення та пам'ять. Образ об'єкта, який сприймається, є наочним тоді, коли дитина осмислює та здійснює аналізу об'єкту, співвідносить його зі сформованими у неї знаннями. Наочний образ з'являється не сам, а завдяки активній пізнавальній діяльності особистості (Казачінер, 2004, 2). Використання наочності значно полегшує пізнавальну діяльність учнів, допомагає їм сприймати предмет, що вивчається, у його різноманітті, покращує запам'ятовування, розширює світогляд дітей, посилює їхні пізнавальні інтереси та увагу, сприяє інтелектуальному розвитку, формуванню мотивації вивчення навколишньої дійсності тощо.

Практичні методи (творчі вправи і завдання, самостійна робота (із книгою, зошитом з друкованою основою), вправи на здійснення взаємонавчання та самоперевірки тощо) сприяють формуванню практичних навичок особистості, поглибленню її знань, стимулюванню пізнавальної діяльності, здійсненню контролю в навчанні та самоконтролю.

Серед словесних методів особливо значущою є розповідь учителя, форма викладу матеріалу, оскільки пізнання зазвичай відбувається у процесі спілкування з педагогом (Вихрущ, 2006). Дискусії, бесіди, різні обговорення запитань, що виникають у навчанні, створюють сприятливі умови для формування пізнавальної активності особистості. Обговорення та дискусії спрямовані не лише на те, аби дати учням нові знання, але й створити емоційно насичену, сприятливу, позитивну атмосферу, яка б дозволяла більш

детально, глибоко проникнути в істину, отримати від процесу навчання позитивні враження та емоції. Під час дискусії, колективних обговорень діти взаємно збагачуються інформацією; вони попереджають втому, формують критичне ставлення до власних суджень та ідей інших людей, підвищують активність учнів та сприяють міцності засвоєння ними навчальної інформації, розвитку вміння обґрунтовувати власну точку зору.

Ігри виступають важливою складовою навчання, що може поєднати духовне і природне (Долбенко, 2004). Гра виступає одночасно одним із засобів навчання і засобом розвитку здібностей особистості, її психічних процесів, фантазії, уяви і творчості. Емоційність ігрових ситуацій вимагає від учнів вияву активності та вигадливості. Це підвищує навчальну працездатність особистості, стимулює формування її навичок спілкування.

Створення у процесі навчання різних ситуацій вибору передбачає дозвіл учню обирати між різними речами або діяльностями і розрізняти їх самостійно, подекуди вказуючи йому шлях або дозволяючи самому відшукати його, самостійно розв'язати завдання, а також надання особистості можливості виявити її здібності.

Метод створення ситуацій успіху в освітньому процесі має виключне значення для формування пізнавальної активності дітей, які мають навчальні труднощі. Суть цього методу полягає в тому, що вчитель надає учневі допомогу до тих пір, поки він зможе наздогнати однокласників і отримати першу гарну оцінку, яка формує його усвідомлення власних можливостей, впевненість у собі, піднімає настрій. Важливо також на цій основі закріпити успіх учня.

Велике значення для формування пізнавальної активності особистості має раціональне поєднання важких і легких завдань і вправ, навчальної праці та відпочинку. Перевтомі учнів можна запобігти, якщо не допускати одноманітності в навчально-пізнавальній діяльності, монотонного викладу інформації, переважання репродуктивної діяльності тощо.

Методи контролю навчально-пізнавальної діяльності (усного, письмового контролю, тести, методи лабораторного контролю і самоконтролю тощо) також спонукають учнів до навчання. Особливо важливо у процесі здійснення контролю за навчально-пізнавальною діяльністю дітей не знизити оцінками їхню активність, інтерес до процесу пізнання, бо оцінки повинні спонукати до навчання, підтримувати всі потяги особистості до пізнання.

Сприятливий мікроклімат освітнього процесу теж формує в учнів стійку позитивну мотивацію навчальної діяльності, атмосферу взаємоповаги, щирості та доброзичливості на уроці, що зумовлене тим фактом, що навчання лише тоді дає бажаний результат, коли воно відбувається в атмосфері доброзичливості, відкритості, чесності, поваги до інших. Навчальна діяльність насичена ситуаціями, які сприяють підтримці різних емоційних станів учнів. На уроках відбувається інтеграція емоційних станів учнів та вчителя, що створює відповідний психологічний клімат, атмосферу уроку.

Почуття та емоції, які актуалізуються у процесі навчання, не тільки стимулюють пізнавальну активність людини та регулюють її навчальні дії, але й значною мірою впливають на рівень засвоєння навчального матеріалу, повноту його усвідомлення і тривалість збереження в пам'яті.

Важливо зазначити, що у створенні сприятливого психоемоційного клімату на заняттях, як і в організації успішного й ефективного процесу розвитку пізнавальної активності, загалом, виключне значення має особистість учителя, його культура, ерудиція та майстерність викладання, ставлення до учнів і своєї навчальної дисципліни. Педагог, котрий глибоко і досконало володіє своїм навчальним предметом, чітко, доступно і логічно будує процес навчання, оперує цікавими фактами і деталями. Для учнів особистість учителя є важливою, адже вони сприймають його як безумовний авторитет та взірць для наслідування. Саме вчитель на заняттях стимулює учнів до активного учіння.

Отже, з метою формування готовності особистості до навчання, її мотивації пізнання, самостійності, інтересу, ініціативності в навчанні, творчих здібностей застосовуються такі засоби розвитку пізнавальної активності, як: зміст навчального матеріалу, форми організації навчання, методи навчання, методи контролю навчально-пізнавальної діяльності, сприятливий мікроклімат освітнього процесу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк М. (1993). *Розвиток пізнавальної активності учнів 5-7 класів загальноосвітньої школи в процесі розв'язування технічних задач.* (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.
2. Бондар В. (2005). *Дидактика.* Київ : Либідь, 2005.
3. Вихрущ В. (2006). Особистісно орієнтовані педагогічні технології та колективна учбова діяльність школярів: проблеми взаємозв'язку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, 2, 3-5.*
4. Вікторенко І. (2002). *Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками.* (Дис. канд. пед. наук). Слов'янський держ. пед. ун-т, Слов'янськ.
5. Долбенко Т. (2004). Активізація пізнавальної діяльності підлітків: ігрові технології. *Рідна школа, 10, 36-39.*
6. Казачінер О. (2004). Роль наочності у навчанні англійської мови молодших школярів. *Англійська мова та література, 13, 2-5.*
7. Киричук О. (1986). *Виховання в учнів інтересу до навчання.* К.: Товариство «Знання».
8. Лозова В. (2000). *Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів.* Х.: «РЦНІТ», ХДПУ ім. Г.С.Сковороди.
9. Мойсеюк Н. (2001). *Педагогіка.* Київ : «КДНК».
10. Пасько Л. (2001). Виховання творчої активності учнів в умовах нетрадиційних форм навчання. *Педагогіка та психологія, 17, 32-36.*
11. Тихонович В. (2003). Організація взаємодії школярів у процесі подолання неуспішності у навчанні. В. Лозова (Ред.). *Сучасні проблеми дидактики.* (С. 148-166). Харків : ХДПУ ім. Г.С.Сковороди.



12. Тихонович В., Якушко Н. (2005). Індивідуальність у теорії та історії освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 22, 139-144.
13. Шустваль С. (2004). Формування пізнавальної самостійності у школярів початкових класів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*, 32, 314-320.
14. Шушара Т. (2004). Шляхи і засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики. *Рідна школа*, 3, 17-18.
15. Ягупов В. (2003). *Педагогіка*. Київ : Либідь, 2003. 560 с.

**Лукіна Т. О.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## **ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПРИЙНЯТТЯ ДИРЕКТОРАМИ ШКІЛ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА ОЧІКУВАННЯ ЗМІН У РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ**

Однією з найпоширеніших тенденцій сучасного світу є інформатизація усіх сфер життєдіяльності суспільства, у т.ч. й сфери освіти. Як відомо, інформатизація освіти, з одного боку, передбачає створення середовища, наповненого, серед іншого, управлінськими інформаційними ресурсами, а з іншого, підвищення професійної кваліфікації керівників та педагогічного персоналу закладів освіти щодо використання ІКТ, збору та опрацювання методами математичної статистики емпіричних даних з метою оцінки ступеня досягнення цілей розвитку освітньої установи та поліпшення якості навчання здобувачів освіти.

Доволі ефективним інструментом, здатним вирішити завдання забезпечення інформаційної безпеки освітнього середовища та системи управління (Йордан, Г.М., & Йордан, Х.В., 2020, 116) став механізм внутрішньої оцінки (internal control) або самооцінки (self-assessment) діяльності закладу, зокрема загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). Освітньою реформою в Україні було проголошено створення у закладах освіти механізмів внутрішньої оцінки (самооцінки) якості освітнього середовища, освітніх та управлінських процесів (Про освіту, 2019), так званої внутрішньої системи забезпечення якості освіти (далі – ВСЗЯО), запровадження якої «може допомогти поліпшити загальну дієвість школи та забезпечити міцну основу для ініціатив щодо її ефективного та сталого розвитку» (Бобровський, М.В., Горбачов, С.І., & Заплотинська, О.О., 2019, 2–3). Методику і технологію проведення оцінювання ЗЗСО було запропоновано у методичному посібнику (Ляшенко, О. І., Лукіна, Т. О., Булах І. Є., & Мруга, М. Р., 2012, 28–72), однак, відкритим залишилося питання про те, як можуть вплинути особливості та відмінності у розумінні учасниками освітнього процесу сутності, призначення та можливостей інституційної

системи забезпечення якості освіти на оцінку очікуваних змін і перспектив розвитку закладу освіти.

Оцінка дієвості внутрішньої системи забезпечення якості освіти залежить від багатьох умов і чинників впливу, у т. ч. особистісно-демографічних, професійних та ділових якостей керівників закладів освіти, від їх здатності об'єктивно оцінювати власну управлінську компетентність та наявний потенціал (професійний, мотиваційний та ін.) педагогічного персоналу, визначати слабкі риси і переваги самої системи внутрішньої оцінки, а також адекватно оцінювати можливі зміни та перспективи розвитку освітньої установи.

Дослідження було спрямоване на виявлення протиріч і відмінностей в оцінках директорами шкіл вагомості очікуваного позитивного впливу на діяльність закладу наслідків запровадження процедур систематичного оцінювання різноманітних характеристик і складових освітніх та управлінських процесів залежно від розуміння керівниками сутності та ефективності наявної у закладі ВСЗЯО. Основним методом збору інформації було анкетування керівників ЗЗСО. Відбір анкет для аналізу відбувався у два етапи. На першому етапі з числа усіх учасників анкетування було відібрано анкети тих, хто оцінив роботу ВСЗЯО як дієву (група №1) і тих, хто вважав її недієвою (група №2). На другому етапі відбору ми звернули увагу на те, які переваги ВСЗЯО називають респонденти кожної з груп. До групи №1 ( $n_1 = 119$  осіб) було відібрано тих, хто визнав систему оцінювання «ефективним інструментом вироблення стратегії розвитку закладу» та наголошував на важливості «залучення всіх учасників освітнього процесу до досягнення мети». До другої групи ( $n_2 = 59$  осіб) потрапили анкети тих керівників, які орієнтувалися на варіанти «полегшує проходження перевірок, атестацій та інституційного аудиту» або «надає допомогу у підготовці звітів». Отже, директорів шкіл ми розподілили за групами відповідно до їхніх поглядів, що характеризують розуміння сутності, можливостей, призначення та дієвості ВСЗЯО.

Опрацювання отриманої інформації здійснювалось за допомогою програмного пакету «Аналіз даних» MS Excel та програми SPSS Statistics; використовувались методи непараметричної статистики: критерії Крускала-Уолліса,  $\chi^2$  та показник  $d$  Коена (Cohen, 1988). Узагальнені результати дослідження наведено у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Відмінності в оцінках вагомості очікуваних керівниками ЗЗСО змін залежно від визначення ними дієвості внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі**

№	$M_1$	$M_2$	$\delta_1$	$\delta_2$	Ranks 1	Ranks 2	$H_{\text{емп}}$	$p_{\text{емп}}$	Cohen's d
a	6,783	5,797	2,258	2,280	4	2	6,381	,012	0.434548
b	7,000	6,780	2,379	2,229	7	14,5	,531	,466	0.095436
c	6,976	6,746	2,363	2,264	6	12	,459	,459	0.099394
d	7,301	6,593	1,853	2,126	16	10	3,553	,059	0.355034
e	7,205	6,610	1,799	2,051	13	11	2,319	,128	0.308431
f	7,217	6,780	1,919	1,966	14	14,5	,165	,165	0.224951
g	8,386	7,797	1,430	1,573	23	23	5,749	,017	0.39183
h	7,133	5,983	2,224	2,396	12	5	8,494	,004	0.497491
i	7,108	6,763	2,379	2,200	11	13	1,396	,237	0.150573
j	6,072	5,949	2,527	2,529	2	4	,053	,819	0.048655
k	7,759	7,034	2,022	2,449	20	18	2,875	,090	0.322843
l	7,386	7,169	1,847	1,967	18	20	,200	,655	0.113735
m	6,880	6,508	2,249	2,254	5	9	1,030	,310	0.165223
n	7,855	7,508	1,901	1,591	21	22	3,497	,061	0.197961
o	7,241	6,475	2,122	2,223	15	8	4,752	,029	0.352494
p	7,554	7,271	1,995	2,083	19	21	,618	,432	0.138761
q	7,060	6,932	2,227	2,157	10	16	,188	,665	0.058387
r	7,036	6,085	2,516	2,867	9	6	4,190	,041	0.352586
s	7,012	6,169	2,167	2,436	8	7	4,673	,031	0.365659
t	7,880	7,068	1,749	2,196	22	19	5,157	,023	0.409043
u	7,313	7,017	2,030	2,145	17	17	,743	,389	0.141743
v	6,241	5,814	2,630	2,837	3	3	,753	,386	0.156098
w	5,940	5,237	2,738	2,693	1	1	2,381	,123	0.258875

*[розробка автора]*

За умов дослідження розподіл Крускала-Уолліса виявився близьким до розподілу  $\chi^2$ . Для підтвердження статистично значущих відмінностей між визначеними групами директорів шкіл має виконуватися умова:  $H_{\text{емп}} \geq \chi^2_{\text{крит}}$ , причому  $\chi^2_{\text{крит}}(\alpha=0,05) = 3,841$  та  $\chi^2_{\text{крит}}(\alpha=0,01) = 6,635$  (Таблиці функцій, 2009), а  $p_{\text{емп}} < 0,05$ .

Як відомо, запровадження внутрішньої оцінки діяльності закладу передбачає необхідність проведення процедур збору статистичної інформації та оцінювання результативності освітніх та управлінських процесів у закладі. Успішна реалізація цього завдання потребує свідомої участі усіх учасників освітнього процесу; вмотивованість, компетентність педагогічного персоналу щодо здійсненні вимірювальних та оцінних процедур, використанні отриманої інформації для усунення виявлених недоліків, а також розробки стратегії та плану розвитку закладу.

Статистично значущі відмінності на рівні  $\alpha = 0,05$  виявлено в оцінках керівниками шкіл (залежно від оцінки ними дієвості ВСЗЯО, розуміння її сутності та переваг) своїх сподівань на позитивні зміни від запровадження

процедур систематичного оцінювання таких складових як: (а) ясність, прозорість і чіткість визначення проблеми, яку необхідно вирішити; (g) якість результатів професійної діяльності персоналу; (о) дієвість власної практики управління закладом; (r) дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства; (s) ступінь дієвості й корисності внутрішньо інституційної інформації щодо функціонування закладу, освітніх та управлінських процесів; (t) кооперація дій з місцевими органами влади; (u) відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади. На рівні  $\alpha = 0,01$  – від оцінювання (h) ступеня вмотивованості вчителів щодо підвищення кваліфікації та їх особистісного розвитку (див. табл.1, курсив). Варто зазначити, що досліджуваний чинник (особливості розуміння сутності, можливостей, призначення та дієвості ВСЗЯО керівниками ЗЗСО) забезпечує приблизно середній за своїм ефектом вплив на очікувані директорами зміни у діяльності закладу освіти, оскільки  $0,353 \leq \text{Cohen's } d \leq 0,498$ .

Результати дослідження також виявили наявність суперечностей в оцінках директорами з різних груп вагомості очікуваного позитивного впливу на діяльність закладу наслідків запровадження процедур систематичного оцінювання різноманітних характеристик і складових освітніх та управлінських процесів. Наприклад, незважаючи на схвальну оцінку дієвості ВСЗЯО директорами групи №1, вони не визнали пріоритетного значення вагомості оцінювання (s) дієвості і корисності внутрішньої інформації для розвитку закладу освіти (див. табл.1), ( $\text{Ranks}_{(s)} = 8$  у варіаційному ряду з 23 елементів). Подібна ситуація спостерігається і при аналізі таких елементів як: чіткість (b) та відповідність наявній ситуації (c) формулювання мети розвитку закладу, (p) ступінь досягнення мети розвитку закладу, (c) якість освітньої діяльності. Узагальнені ранги цих елементів у варіаційних рядах нижчі, ніж відповідні їх ранги для групи № 2 директорів (див. стовп. Ranks 1 та Ranks 2 у табл.1).

**Висновок.** З'ясовано, що відмінності у розумінні керівниками ЗЗСО сутності, можливостей, призначення та дієвості ВСЗЯО є тим чинником, який може створювати помірний вплив на формування певного очікуваного ефекту у діяльності закладу освіти від запровадження процедур систематичного оцінювання різноманітних характеристик і складових освітніх та управлінських процесів. Підвищення професійної компетентності керівників ЗЗСО та педагогічного персоналу з питань створення ВСЗЯО у закладі освіти сприятиме покращенню прогнозування результатів оцінювання діяльності ЗЗСО та вироблення стратегії його розвитку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобровський, М.В., Горбачов, С.І., & Заплотинська, О.О. (2019). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти*. Київ: Державна служба якості освіти.
2. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
3. Йордан, Г. М., Йордан, Х. В. (2020). Інформатизація освіти як основа розвитку інформаційного суспільства. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики*

навчання: досвід, тенденції, перспективи, Збірник тез IV Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. Тернопіль, 30 квітня, 2020. Відновлено з [http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15382/1/39\\_Yordan\\_Yordan.pdf](http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15382/1/39_Yordan_Yordan.pdf)

4. Ляшенко, О. І., Лукіна, Т. О., Булах І. Є., Мруга, М. Р. (2012). *Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник*. Київ: Педагогічна думка. Відновлено з <https://lib.iitta.gov.ua/2969/>

5. Про освіту. № 2145-VIII. Відновлено з <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/>

6. *Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології*. (2009). Харків: УЦЗУ.

**Онишків З. М.**

*Тернопільський національний педагогічний  
університет імені Володимира Гнатюка  
(Тернопіль, Україна)*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ МАЛОЧИСЕЛЬНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Народжуваність в Україні стрімко падає. За останні 10 років вона знизилася на 40%. Демографічна ситуація, міграція населення істотно вплинули на зменшення кількості початкових шкіл у сільській місцевості та наповнюваність класів. Станом на початок 2021/2022 навчального року кількість початкових шкіл становила 406 (8 078 учнів), початкових шкіл з дошкільним відділенням – 200 (3 936) (Зведений звіт денних закладів загальної середньої освіти на початок 2021/2022 навчального року), а на початок 2010/2011 навчального року діяло близько 1,5 тисяч малочисельних початкових шкіл (Савченко, 2012, 394).

У дослідженнях з проблеми сільської школи останніх років (О. Я. Савченко, В. В. Мелешко, Л. А. Присяжнюк та ін.) замість терміну «малокомплектна школа» вживається термін «малочисельна школа», що є більш доцільним. Малочисельна початкова школа – це заклад загальної середньої освіти з малим контингентом учнів, малою наповнюваністю класів. В основному такий тип школи існує в сільській місцевості.

Мала наповнюваність класів у початкових школах зумовлює необхідність перегляду форм організації навчальних занять. Замість традиційного уроку використовуються такі форми, як *урок у малочисельному класі, урок у класі-комплекті, однотемні уроки, заняття з учнями за індивідуальною формою навчання* та інші.

*Урок у малочисельному класі (5-10 учнів)*. Учитель працює з одним класом, а невелика наповнюваність класу дає можливість йому здійснювати індивідуальний підхід до учнів. При потребі він може працювати біля дошки з окремим із слабших учнів, а інші учні можуть виконувати диференційовані завдання. Доцільно використовувати диференційовані завдання за рівнем

складності (для сильніших учнів) і за ступенем самостійності (для середніх і слабших учнів).

*Урок у класі-комплекті (з'єднаних класах)* – це урок з кількома класами, який одночасно проводить один учитель в одному приміщенні. У більшості випадків це урок, який проводить учитель одночасно з двома класами, хоча у практиці роботи школи можуть зустрічатися випадки, коли в клас-комплект входять три класи.

Проведення уроку у класі-комплекті (з'єднаному класі) має певні свої особливості. Обов'язковим елементом уроку є самостійна робота. У класі-комплекті характерні чергування етапів «самостійна робота» з «робота з учителем». Кількість таких переходів залежить від кількості класів в комплекті: якщо маємо в комплекті два класи, то кількість переходів може бути 5–6, а якщо три класи – 4–5 переходів. Для етапу «самостійна робота» вчитель може використовувати такі види робіт: повторення навчального матеріалу; виконання тренувальних вправ, вправ на закріплення навчального матеріалу; виконання різних видів мовного розбору; розв'язування тестових завдань; мовчазне читання з певними завданнями; виконання завдань за схемою, алгоритмом, інструкцією; робота із зошитами з друкованою основою та ін. Для етапу «робота з учителем» доцільно використовувати такі види роботи: пояснення вчителем нового матеріалу; виконання різних усних вправ; голосне читання тексту з певними завданнями; проведення дидактичних ігор та ін.

У класі-комплекті можливий спільний етап, коли вчитель працює одночасно з двома класами. Зокрема, на спільному етапі учні можуть виконувати різні види мовного розбору, працювати над розвитком зв'язного мовлення, виконувати завдання з логічним навантаженням, переглядати відеозаписи, малюнки, картини, прослуховувати аудіозаписи та ін.

Більше можливостей для одночасної роботи вчителя з усіма учнями класу створюють *однотемні уроки*. На таких уроках учні можуть повторювати навчальний матеріал, вправлятися у розвитку зв'язного мовлення, проводити підсумок матеріалу з вивченої теми. Можливості для проведення однотемних уроків є з математики, української мови, літературного читання, інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та ін. Наприклад, програма з української мови побудована за ступінчато-концентричним принципом. У 3 і 4 класах вивчають відомості про іменник, тому підсумковий урок з цієї теми можна провести в обох класах як однотемний. Аналогічно і з літературного читання підсумкові уроки з окремих тем можна провести як однотемні, оскільки програма побудована за тематичним принципом. Однотемних уроків не так вже і багато, але і ці можливості потрібно використати. Такі уроки сприяють використанню технічних засобів навчання, різних методів навчання, групової роботи на уроці (Онишків, 2013, 96).

Новою формою організації навчання учнів початкових класів є використання *індивідуальної форми навчання* (Положення про індивідуальну

форму здобуття повної загальної середньої освіти, 2021). Згідно «Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти» при наповнюваності в початкових класах сільської місцевості менше 5 дітей, вони мають право на організацію навчання за індивідуальною формою навчання. Для цього адміністрації школи необхідно скласти індивідуальний навчальний план, виходячи з того, що на кожного учня виділяється по 5 годин. Індивідуальний навчальний план складають на основі типового навчального плану для початкової школи, причому всі предмети і курси інваріантної складової частини є обов'язковими.

Досвід роботи вчителів початкових класів, що працюють за індивідуальною формою навчання, показав, що тривалість занять становить 30 хвилин. Тому в залежності від кількості учнів і залежить кількість таких занять. Якщо учитель працює за індивідуальною формою навчання з 2-3 учнями, то таких 30-хвилинних занять буде 13-20. Структуру такого заняття вчитель визначає сам, виходячи із складності навчального матеріалу, місця його у системі вивчення даної теми, навчальних можливостей учнів, рівня їх готовності, а також навчально-методичного забезпечення.

У процесі таких занять є можливість здійснювати індивідуальний підхід до учнів. Для сильніших учнів можна використовувати завдання творчого характеру, завдання на кмітливість, роботу над більш глибоким осмисленням навчального матеріалу, а для роботи зі слабшим учнем доцільно використовувати пам'ятки, алгоритми, схеми, зразки для виконання завдань, підказки та інші види допомоги.

Для фронтальної роботи з учнями можна використовувати різні способи перечитування; різні види роботи над твором; тренувальні вправи.

У випадку, коли вчитель працює з чотирма учнями одного класу (віку), то тривалість заняття така ж, як при роботі з окремим класом (35–40 хв), тільки самих навчальних занять буде дещо менше. Методика організації навчальної роботи з учнями на занятті аналогічна тій, що на уроці в класі з малою чисельністю учнів.

*Організація занять за індивідуальною формою навчання для 2–4 учнів різних класів.* У цьому випадку вчитель може працювати на заняття з кожним учнем окремо, а інші учні в цей час виконують самостійні завдання. І такі етапи роботи чергуються, тобто проводяться аналогічно до етапів роботи в класі-комплекті. Навчальні заняття з образотворчого мистецтва, музичного мистецтва, трудового навчання, фізичної культури проводяться з усіма учнями як з одним класом.

Таким чином, в умовах роботи в малочисельній початковій школі, а це в основному початкова школа сільської місцевості, можуть використовуватися різноманітні форми організації навчальних занять. Потребує дальшого дослідження питання використання різних методів і форм роботи на навчальних заняттях в умовах малочисельних початкових школах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

2. Зведений звіт денних закладів загальної середньої освіти на початок 2021/2022 навчального року. URL: [https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/1\\_76-RVK-ZVEDENA.pdf](https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/1_76-RVK-ZVEDENA.pdf).

3. Онишків З. М. Організація навчально-виховного процесу в сільській початковій школі: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 224 с.

4. Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2016 № 8 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 10 лютого 2021 року № 160). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text>

**Stechenko T. O.**

*T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”  
(Chernihiv, Ukraine)*

## **THE INFLUENCE OF VALUE ORIENTATIONS ON THE FORMATION OF INFORMATION CULTURE TO FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES**

The development of information society is a necessary condition for the existence of modern civilization, since it is thanks to informatization that occur in people's professional activities. A person in the information space should be more educated and competent, and it is in the context of the modern education paradigm that it becomes obvious that the professional training of future teachers of foreign languages requires an appropriate level of information culture.

By the term "information culture of future teachers of foreign languages" we mean a systematic feature of the linguistic personality, covering awareness of the subject area of knowledge, the formation of professional and pedagogical skills and abilities, the ability to assimilate the information picture of the world, the ability to perform the productive functions of the teacher, willingness to informational reflection, a high level of achievement which is possible with personal, theoretical and practical training for the future professional activity, and a foreign language acts as a means of intensifying the speech and thinking activity of the individual (Stechenko, 2013).

Formation of information culture, and especially from the perspective of pedagogical activity development, is a prerequisite for successful adaptation of modern education system to the environment where information is a priority in relation to other resources. Understanding the functionality and principles of information culture makes it possible to realistically assess the global nature of existing information technologies covering all spheres of human social activity and forming the informational unity of all mankind. It is the mastery of information culture that enables each person to realize free access to information resources, adaptability to globalization social processes and integration into the world cultural space.



Orientation on values in the educational system makes it possible to take into account the needs of the subject and at the same time to set universal goals of humanistic nature. The system of values is flexible enough and changes in the process of cultural and historical development, forming the value orientations of an individual. At the same time, the quality of this system depends on the degree of social importance of individual axiological priorities, when some need may prevail, or volitional and emotional manifestations of personality, goal-setting or belief system become important.

Value orientations, as stated in various philosophical, psychological, linguistic dictionaries and encyclopedias, are a selective attitude of a person to a set of material and spiritual goods and ideals. The presence of established personality orientations characterizes its maturity. Value orientations, adequately manifested in real behavior, characterize the structure of a person from the side of his social content (beliefs, moral principles, interests, motives, etc.) (Biychuk G.L.). Many researchers consider value as an object-activity characteristic, socially and culturally significant and forming ideas about ideals, morality, goodness, beauty of a particular historical and cultural period. In this case, values are always the foundation of culture and act as a theoretical basis for the activities of both society and the individual.

The goals, reasons, principles of human activity are related to the degree and quality of awareness of the content of their own value orientations, which directly affects the comprehension, recognition, actualization and creation of material and spiritual culture of mankind. These social processes are the result of the rapid pace of technological and social development, which, according to Alvin Toffler (Toffler, 2004), is the third wave of human development. It is modern information technology that significantly changes all spheres of both material and spiritual culture of society. Characterized by ubiquity of use and rapid implementation in all production sectors, information technology is becoming the main means of successful life and the rapid pace of development of society. This leads to constant technological progress and long-term trends in economic development as the main reasons for the emergence of an information society. As a result, humanity is functioning in a completely new reality associated with the rapid rate of information accumulation, the constant expansion of technological capabilities and increasing productivity, which is a clear manifestation of the information culture.

Knowledge of foreign languages becomes a necessary condition for harmonious existence in a globalized world. At the same time, the main task of scientific and methodological nature is to create mechanisms for the preservation of national identity with the necessary integration into the linguistic diversity of the world. The promotion of lifelong learning of foreign languages and language education is becoming a fundamental principle of the information culture. It has given impetus to the tremendously rapid pace of development of linguoculturology, defining intercultural linguistic communication as the main condition for openness, high efficiency, harmony of society within the world's cultural processes.

Foreign language teaching, based on the requirements of information culture, can become a basic component of the value approach in modern pedagogy, primarily because the dialogue of cultures as the main motivation for language activity actualizes the worldview principles of education. The urgent need to develop a qualitatively new educational and educational system in the structure of consumer society and information activates the need for intercultural relations. The priority of the values approach in the educational process brings intercultural communication to the forefront as the only correct vector of humanization of society as a whole. To this end, it is important to create a system of continuity of language education, variability of goals, exchange of socio-cultural experiences of different ethnic groups.

The process of information culture formation implies human-centeredness as one of the main conditions for revealing the humanistic essence of pedagogical education, when it is the future teacher who becomes the subject of creative, cognitive and communicative activity. The effective model of foreign language learning should take into account the needs of modern information society not so much in highly qualified teachers of foreign languages, but in people with stable values, reflecting the diversity of cultural processes: linguocultural, ethnocultural, informational, communicative, multicultural.

Thus, the teaching of foreign languages, based on the requirements of information culture, can become a basic component of the value approach in modern pedagogy, primarily because the dialogue of cultures as the main motivation for language activity actualizes the worldview principles of education.

## REFERENCES

1. Biychuk G.L. Formation of value orientations of personality (psychological and pedagogical aspect). <https://bit.ly/3FNcr92>.
2. Stechenko T. O. (2013). The concept of "information culture" of future foreign language teachers in the pedagogical context. *Bulletin of T. G. Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University. Issue 110.* / erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/5460.
3. Toffler, Alvin. (2004). Long-range communications. The third wave. 2004. - P.247-263. <https://bit.ly/3hhD1lz>.

**Чорній М. М.**

*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
(м. Тернопіль, Україна)*

## **ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ ПІДЛІТКІВ ЯК УМОВА ЇХ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ**

Сьогодні учитель, акцентуючи увагу на виконанні вимог програми у більшості випадків, залишає осторонь учня, його внутрішній світ, не через

відсутність бажання, а через незнання психологічних особливостей учнів. Результатом поверхневого оцінювання психологічних особливостей учнів є домінування статусу об'єкта, що викликає виникнення підвищеного негативізму школярів у ставленні до вчителя, несприятливого психологічного клімату у класі, формування в учнів неадекватної самооцінки.

При розгляді вікових аспектів особлива увага вчених зосереджується навколо проблеми становлення особистості та соціальних впливів. У наукових працях І. Булах (2003) визначає соціально-психологічні основи у процесі особистісного зростання підлітка, І. Бех (2003) розглядає роль розвитку особистісних цінностей вихованця у забезпеченні особистісного зростання, О. Мешко (2003) досліджує специфіку особистого простору у системі групової взаємодії.

Доцільно визначити зміст колективу як площину, у якій будуються взаємини учасників навчально-виховного процесу. Великий внесок у теорію дитячого колективу зробив А. Макаренко (Луговий, 2009, 11). У його працях йдеться про здорову атмосферу колективу вихованців, її аналогом виступають особливості міжособистісних стосунків. Оптимальним тоном колективу він вважав мажорний, виділяючи при цьому характерні його ознаки: прояв внутрішнього, впевненого спокою, постійна бадьорість, наявність почуття власної гідності у кожного члену колективу, гордість за свій колектив; єдність колективу; захищеність усіх членів колективу; активність; стриманість та звичка поступатися товаришеві.

Поняття «моральне здоров'я колективу», тобто його життєдіяльність на засадах високих моральних і культурних цінностей було запропоноване В. Сухомлинським (1976). Головною рисою взаємин у колективі, на думку вченого, є дружба. Він підкреслює, що не може бути ніякого колективу, якщо відносини між його членами не пройняті духом взаємодопомоги, співробітництва, а згуртування колективу відбувається у процесі спілкування дітей між собою, бо саме тоді виникають певні зв'язки і ставлення один до одного. Проте, найважливішим в цьому процесі є характер цих зв'язків та їх духовний зміст, які без педагогічного спрямування можуть не набути такого змісту.

Характер міжособистісних взаємин підлітків виражається спрямованістю наявної психологічної атмосфери у колективі. Виходячи з цього, доцільно розглядати структуру учнівського колективу дещо в іншій площині, яка відрізняється від традиційної, прийнятої в психологічній практиці. Основні складові, котрі становлять основу структури учнівських колективів, на думку більшості науковців, можуть бути визначені наступним чином: міжособистісні взаємини як один з провідних факторів, що впливає на соціально-психологічний клімат учнівського колективу та опосередковує його, громадська думка у вигляді сукупних ставлень до подій та фактів, які виникають в рамках глобального макросередовища й локального мікросередовища; загальний (груповий настрій) – емоційний стан і

налаштованість учнів як сукупність переживань, які значною мірою впливають на орієнтацію та характер усіх його проявів як в окремих представників, так і учнівських колективів загалом; традиції як стереотипні дії, котрі періодично відтворюються у повторюваних ситуаціях у колективі.

Отже, провідною детермінантою групових процесів у первинних колективах являються міжособистісні взаємини, вони опосередковані змістом групової діяльності та її суспільною значимістю. Стосунки можуть бути позитивної спрямованості, які мають об'єднувальний характер і роз'єднувальні, що мають негативну спрямованість. Позитивний чи негативний досвід взаємин впливає на формування особистісного ставлення до самого себе. Міжособистісні взаємини є надзвичайно чутливою до різних впливів психологічною тканиною. Такі впливи можуть бути сприятливими та несприятливими, стосовно психологічного комфорту і особистісного розвитку суб'єктів взаємин. Внутрігрупові взаємини вихованців виражаються у морально позитивних і негативних проявах. З огляду на це стимулювання і підтримка особистісно сприятливих взаємин є важливою виховною метою. Це взаємозалежні процеси, якими варто керуватися при організації виховного процесу, адже наскільки взаємини творять особистість, настільки особистість творить взаємини. Долучення дитини до моральних взаємин, які вона спостерігає у найближчому для неї оточенні, відбувається через механізм наслідування..

Взаємини можуть відображати позитивні і ціннісні ставлення, які продуктивно впливають на особистісний розвиток вихованця, на ціннісні орієнтації учнівського колективу та негативний, який передбачає відчуження вихованця від ровесників, зниження його соціального статусу, руйнування дружніх стосунків, доцільно виділяти характер міжособистісних взаємин, залежно від їхнього впливу. Позитивний характер міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків ми будемо конкретизувати за допомогою означень оптимальні, гармонійні, продуктивні, моральні.

Перебування у соціальному середовищі підлітка, реалізація його життєвої позиції супроводжуються ситуаціями взаємодії з оточуючими, ровесниками та дорослими. Якщо підліток перебуває у групі з високим рівнем взаємодій, то це сприятливо впливає на становлення його особистості.

Для підлітка соціальним середовищем залишається переважно шкільний світ. У цьому віці втрачають свою актуальність стосунки з батьками, вчителями, провідне місце займають взаємини з однолітками. Чим гірші стосунки підлітка з дорослими, тим частіше він звертається до ровесників і більше від них залежить. Референтні групи займають важливе місце у становленні і особистісному самовизначенні підлітків. Те, що отримує підліток від групи і те, що він може віддати групі, залежить від рівня розвитку групи, у якій він перебуває. Для підлітків важливо не лише бути разом з однолітками, спілкуватися з ними, але й займати серед них сприятливе положення. Власне, характер міжособистісного спілкування відображають особистісні якості підлітка, його моральні та ціннісні

установки. Проте, як свідчить практика та наукові дослідження, далеко не кожен підліток здатний ефективно налагодити і підтримувати стосунки з людьми, які його оточують. А це, безумовно, позначається не лише на самопочутті, а й на якості його взаємин з однолітками, батьками та педагогами, на його поведінці, вчинках та особистісному становленні загалом.

Отже, одним з головних завдань вчителя є створення в учнівському колективі оптимальних міжособистісних взаємин, які, у свою чергу, становлять необхідну умову особистісного розвитку учнів. Ефективність виховання вимірюється тим, які зміни виникли в особистісному розвитку підлітка і учнівського колективу в цілому. Виховання спрямовується до того, щоб підлітки пізнали та зрозуміли цінності і норми, необхідні для соціального простору, визнали їх за власні і поводитися, стосовно до них.

Відомо, що якість і продуктивність діяльності особистості у групі залежить від умов, від рівня групового розвитку, стану міжособистісних взаємин, згуртованості, стилю керівництва. Усі ці параметри формують морально-психологічний настрій у колективі. Сьогодні майбутній учитель повинен володіти системою способів та прийомів з формування оптимальних міжособистісних взаємин в учнівських колективах, особливо у підліткових. Під час навчально-виховного процесу, метою якого є становлення особистості учня, засвоєння знань та умінь, розвиток ціннісних орієнтацій вихованців, педагогу необхідно реалізовувати набуту під час підготовки соціальну професійно-педагогічну компетентність, допомагати підліткам у формуванні адекватної самооцінки і рівня домагань, брати активну участь у житті класу, зайняти сприятливе становище серед однокласників, дотримуватися позитивної рівноваги у стосунках.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех, І. Виховання особистості (2003). *Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади* (Кн. 1-2). Київ: Либідь.
2. Булах, І. (2003). *Психологія особистісного зростання підлітка* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
3. Луговий, В. (2009). Компетентності та компетенції: поняттєво-інформаційний дискурс *Вища освіта України*, 3(1), 8-14. Київ: Гнзис.
4. Мешко, О. (2003). *Психологія малих груп: Конспект лекцій*. Тернопіль: ТДПУ.
5. Сухомлинський, В. (1976). *Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості; Духовний світ школяра; Методика виховання колективу*. О. Дзевєрін, (Ред.). *Вибрані твори: (Т. 1)*. Київ: Радянська школа.

## **ДО ПИТАННЯ ПРО СПЕЦИФІКУ РОБОТИ З НАВЧАЛЬНИМИ ТЕКСТАМИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ**

У сучасному, перенасиченому інформацією, світі формування інформаційної компетентності учнів є життєво необхідним.

За твердженням групи науковців із Швейцарії, США, Канади та інших країн, які працювали над програмою «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (Овчарук, 2004), для ефективного формування ключових компетентностей важливо навчати здобувачів освіти шукати інформацію (користуватися різними базами даних; визначати, хто може бути експертом, консультантом, дізнаватися необхідну інформацію у процесі спілкування педагогами, учнями, батьками та іншими людьми), формувати вміння працювати з інформацією.

Інформація – це «(від лат. *informatio* – роз'яснення) – відомості, які передають усним, писемним та іншими шляхами за допомогою умовних сигналів і технічних засобів. Інформацію розглядають у контексті її змісту, структурної організації, динаміки (процесів створення, передавання, сприйняття, використання, зберігання тощо)» (Погорілко & Любива, 2011).

У Законі України «Про інформацію» зазначено, що інформація – це «будь-які відомості та / або дані, які можуть бути збережені на матеріальних носіях або відображені в електронному вигляді» (Про інформацію, 1992).

Українські науковці серед ключових компетентностей називають інформаційно-комунікативну компетентність (Савченко, 2012).

Слід зазначити, що у науковій літературі уміщено різні тлумачення поняття «інформаційна компетентність». Так, Н. Баловсяк (Баловсяк, 2004) зазначає, що інформаційна компетентність містить такі компоненти:

- інформаційний, – здатність працювати з інформацією;
- комп'ютерний (комп'ютерно-технологічний) – вміння роботи комп'ютерними засобами;
- процесуально-діяльнісний – здатність використовувати комп'ютерні технології для роботи з інформацією.

О. Спірін (Спірін, 2009) вживає термін-словосполучення «інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність» (ІКТ-компетентність) та має на увазі використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Ірина Гудзик писала про те, що інформаційна компетентність – це «здатність знаходити, оцінювати, використовувати, продукувати й обговорювати інформацію в усіх її видах» (Гудзик, 2005, 35).

У довідковому виданні «Словник української мови» термін «інформаційний» («інформаційна», «інформаційне») трактовано як: «Стосується до інформації, який містить інформацію. ... // Який опрацьовує та видає інформацію.» (Словник української мови, 1973)

На нашу думку, необхідна умова ефективного формування інформаційної компетентності учнів – це усвідомлення, що в основі поняття, – термін «інформація». Переосмислення навчання на засадах компетентнісного підходу призводить також до висновку, що учнів необхідно навчати наступному: визначати, яка інформація потрібна, планувати як її знайти, здійснювати пошук інформації, її аналіз, порівняння тощо. Перелічені дії можливо реалізувати як з використанням комп'ютера, планшета та ін., так і без. Адже текст може бути розміщений у друкованому виданні або прочитаний учителем чи учнем.

Текстова інформація може бути представлена як у друкованих виданнях, так і в електронній формі. Для навчальних текстів властива певна специфіка. У 90-х роках ХХ ст. Г. Зоммер писав, що «навчальний текст» – це текст, який використовується з навчальною метою (Зоммер, 1996). Вважаємо таке твердження слушним, адже підтвердження – лексичне значення слова «навчальний»: «1. Стосується до навчання, пов'язаний з ним. 2. Призначений для навчання. ... Пристосований для навчання, тренування.» (Словник української мови, 1973). Отже, варто мати на увазі, що навчальний текст – це текст, який використовують у процесі навчання або створений учнями у процесі навчання. Це можуть бути як друковані, так і усні тексти.

Щодо тексту, який добирають для використання в освітньому процесі, можливі такі варіанти:

- 1) використовується текст, написаний іншим автором:
  - а) у повному обсязі, без змін;
  - б) у скороченому варіанті або лише уривок тексту;
  - б) в адаптованому варіанті;
- 2) автор підручника або посібника, учитель спеціально продукує текст.

Можлива різноманітність текстів за стилістичними ознаками, використання текстів, для яких характерна ознака й мовні засоби різних стилів (наприклад, науково-художні тексти). Художній стиль охоплює твори різних родів і жанрів.

Тексти (кожен із перелічених варіантів) мають вирізнятися цілісністю, структурованістю, зв'язністю, завершеністю, викликати цікавість та відповідати віковим особливостям учнів. Вимоги до текстів, створених учнями уточнюються у формулюваннях завдань, вправ, усних вказівках педагога.

Разом з тим, вважаємо доцільним поєднувати, чергувати роботу учнів з навчальними текстами з опрацюванням навчальної інформації інших типів і видів: за способом сприйняття, – візуальної, аудіальної, тактильної; за формою подання, – звукової, числової, текстової, комбінованої. Тобто,

роботу з навчальними текстами корисно доповнювати опрацюванням таблиць, прослуховуванням аудіозаписів, переглядом фільмів тощо.

Для інформації, яку використовують, важлива актуальність (на даний момент, саме у цій ситуації), достовірність (що мотивує необхідність використовувати лише перевірені джерела інформації), зрозумілість і доступність (з орієнтацією на зону найближчого розвитку).

Важливо не перевантажувати учнів інформацією та дотримуватися інформаційної гігієни, що особливо актуальне для використання комп'ютерів, планшетів, мобільних телефонів. Досягти дотримання інформаційної гігієни можливо завдяки встановленню обмежень у користуванні гаджетами та ознайомлення учнів із відповідними правилами й порадами. Щодо застосування гаджетів у процесі навчання, варто наголосити, що не всі однозначно позитивно відносяться до такого способу здобуття знань. Наприклад, батьки, які проживають у Кремнієвій долині (США) віддають перевагу навчанню дітей без комп'ютерних технологій. У Швеції заборона на використання мобільних телефонів діє у понад 90% шкіл (Солодько, 2018). В Україні час безперервної роботи учнів з технічними засобами навчання слід обмежувати таким чином: у 1-му класі – не більше 10 хвилин; у 2-4 класах – не більше 15 хвилин; у 5-7 класах – не більше 20 хвилин; у 8-9 класах – 20-25 хвилин; у 10-11 (12) класах на 1-й годині занять – до 30 хвилин, на 2-й годині занять – 20 хвилин (Тривалість навчального заняття, 2022). Утім дотримуватися таких вимог через превалювання дистанційного навчання досить складно.

Для забезпечення ефективної роботи учнів з навчальними текстами у контексті формування інформаційної компетентності вважаємо застосування диференціації та індивідуалізації навчання, що мотивує поповнення фондів бібліотек, створення аудіо-, відеотек тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баловсяк Н. (2004). Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 5, 21-28.
2. Гудзик, І. П. (2005). Інформаційна грамотність як важлива ознака компетентності учня. *Шлях освіти*, 4, 34-38.
3. Про інформацію. №2657-ХІІ, розд. 1, ст. 1. (1992).
4. Інформаційний (1973). *Словник української мови: в 11 томах*. (Т. 4.) Відновлено з <http://sum.in.ua/s/informacijnyj>
5. Навчальний. (1973). *Словник української мови: в 11 томах*. (Т. 5.) Відновлено з <http://sum.in.ua/s/navchaljnyj>
6. Овчарук О. В. (Ред.). (2004). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С.
7. Погорілко, В. Ф. & Любива, Т. Я. (2011). *Інформація, Енциклопедія Сучасної України: енциклопедія*. (Т. 11). Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України.
8. Савченко, О. Я. (2012) Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота.
9. Солодько, Ю. (2018). *Розробники із Кремнієвої долини забороняють дітям користуватися смартфонами. Що особливого вони знають про сучасні технології?* Відновлено



[https://texty.org.ua/articles/88796/Rozrobnyky\\_iz\\_Kremnijevoji\\_dolyny\\_zaboronajut\\_ditam\\_korystuvatysya-88796/](https://texty.org.ua/articles/88796/Rozrobnyky_iz_Kremnijevoji_dolyny_zaboronajut_ditam_korystuvatysya-88796/)

10. Спірін, О. М. (2009). *Інформаційно-комунікаційні та інформативні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики*. Відновлено з <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/183/169>

11. *Тривалість навчального заняття під час дистанційного формату лишається незмінною – роз'яснення МОН*. (2022). Відновлено з <https://mon.gov.ua/ua/news/trivalist-navchalnogo-zanyattya-pid-chas-distancijnogo-formatu-lishayetsya-nezminnoyu-rozyasnennya-mon>

# ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

**Tarune I., Dzeviniks J., Usca S., Prudnikova I., Danilane L.**

*Rezekne Academy of Technologies*

*(Rezekne, Latvia)*

## **INTEGRATION OF NEWCOMERS INTO THE EDUCATION SYSTEM OF THE HOST COUNTRY: PREDICTABLE FACTORS AND POSSIBLE SOLUTIONS**

With the outbreak of war in Ukraine, many families fled their homeland due to safety reasons, seeking asylum. Latvia and the European Union are providing all possible political, financial, military and humanitarian support to Ukraine, including by hosting Ukrainian citizens fleeing the war. According to UNHCR data, 4.7 million Ukrainian refugees have registered for temporary protection or similar assistance schemes in the European Union; there are 41 812 Ukrainian citizens in Latvia (source: UNHCR, November 8, 2022). 4405 children of Ukrainian war refugees are registered in Latvian educational institutions (1329 attend preschool education institutions, 3076 attend Form 1 to 12) (State Education Information System, 2022).

Protection and promotion of children's rights is one of the EU's priorities. Inclusion of newcomer children in the education system is based on meeting emotional, social and learning needs (OECD, 2019; European Union, 2022). Education is a key tool for integrating newcomers into society. The education process ensures the integration of newcomers into the economic, social and cultural environment of the host country.

The educational institution is based on the basic principles of a holistic approach, namely ensuring physical and general well-being. Creation of psychologically comfortable conditions for newcomers forms the basis of mutual communication and cooperation with teachers of the host country and society as a whole.

Historical events and the diversity of peoples should not allow xenophobia. Tolerance and solidarity are key competences in a multicultural environment.

Within the framework of the NRP project "New Solutions in the Study of Demographic and Migration Processes for the Development of the Latvian and European Knowledge Society", a literature (Buran, 2019; Eurydice, 2019; OECD, 2019; Soyulu, Kaysili, Sever, 2020; Arigatou International, 2021; Nayir, Saridas, 2021; European Union, 2022) analysis was conducted, and it was concluded that individual (personal), interpersonal (communication) and institutional (facilitating the education process) factors influence the inclusive education of newcomers. Four dimensions of problems and solutions for the inclusion of newcomer children in the education system were identified:

- teachers' competence for work in a multicultural environment (language skills, organizational abilities, methodological skills);
- social cohesion includes the attitude of a teacher and the rest of the staff towards a newcomer;
- communication and cooperation cover the collaboration of all parties involved;
- compliance of the learning process with the needs and abilities of a newcomer.

In order to identify the real situation in Latvia and search for the best solutions, think tanks were organized within the project, which were attended by 30 participants: 2 educational policy makers, 20 teachers, 3 parents of newcomers, and 5 representatives of public organizations. Discussions took place in four blocks; their aim was to explore in depth the issues of teachers' readiness to work with newcomers, social adaptation of newcomer children, communication, and creation of an inclusive environment.

The participants of the discussions emphasized that the inclusion of newcomers requires the cooperation of all involved parties: children of newcomers, their peers, educators, children's parents and the local community. Many matters are being addressed already, but there are also resources that are not being used enough for more successful problem solving. Consequently, the following proposals were made:

1. Special attention should be paid to intensive acquisition of the official language. One of the solutions is family houses, where newcomers are welcomed and have the opportunity to learn the language not only in specially organized courses, but in diverse domestic situations as well.

2. To improve the existing and organize new support measures in the education process:

- to allocate funding to support staff and teaching assistants in order to help raise the academic performance of newcomers;

- to evaluate the possibilities of involving parents of newcomer children in educational institutions as teaching assistants or teachers in order to provide children with support both in the field of learning and social adaptation;

- to introduce mentoring programs in educational institutions and local pupils as mentors, to promote the involvement of newcomer children in the activities of Pupil Council;

- to involve a newcomer as a resource for ensuring the education process (translation, exchange of experience) in order to facilitate the necessary resource support for teachers during lessons and for the preparation of materials;

- to organize various events in educational institutions, including project days, creative workshops, family camps, where families of newcomers and local families work together.

3. To support co-creation places in the local community, where people can learn, socialize, research, create and share both knowledge and created products, cooperate for common interests, which would help newcomers preserve

their culture for future generations and adapt more successfully to the new environment.



The research was carried out with the support of the National Research Program project "Cutting-edge knowledge and solutions to study demographic and migration processes for the development of Latvian and European society", No.: VPP-LETONIKA-2021/4-0002.

## REFERENCES

1. Arigatou International (2021). *Inclusive Education for Migrants and Refugees. A side event to the 47th session of the Human Rights Council*. Available from: <https://eiehub.org/wp-content/uploads/2021/10/Report-HRC47-side-event-Final.pdf>
2. Buran, N. (2019). *Promoting effective integration of migrants and refugees in education. Experiences from Spain, Serbia and Belgium*. European Trade Union Committee for Education –Brussels. Available from: [https://www.csee-etuice.org/images/attachments/SD\\_Mig\\_REPORT\\_2ND\\_Edition-Online.pdf](https://www.csee-etuice.org/images/attachments/SD_Mig_REPORT_2ND_Edition-Online.pdf)
3. European Union (2022). *Supporting the inclusion of displaced children from Ukraine in education: Considerations, key principles and practices for the school year 2022-2023*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cd9c7f18-f8e4-11ec-b94a-01aa75ed71a1>
4. Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
5. Nayir, F., Saridas, G. (2021). The adaptation of newly arrived immigrant students to education: evidence from Turkey. *Psycho-Educational Research Reviews*. Vol. 10, No. 2, pp. 213–229. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/353681300\\_THE\\_ADAPTATION\\_OF\\_NEWLY\\_ARRIVED\\_IMMIGRANT\\_STUDENTS\\_TO\\_EDUCATION\\_EVIDENCE\\_FROM\\_TURKEY](https://www.researchgate.net/publication/353681300_THE_ADAPTATION_OF_NEWLY_ARRIVED_IMMIGRANT_STUDENTS_TO_EDUCATION_EVIDENCE_FROM_TURKEY)
6. OECD (2019). *Refugee education: integration models and practices in OECD countries. OECD Education Working Paper No. 203 by Lucie Cerna (OECD)*. Available from: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)11&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)11&docLanguage=En)
7. Soylu, A., Kaysili, A., Sever, M. (2020). Refugee Children and Adaptation to School: An Analysis through Cultural Responsivities of the Teachers. *Education and Science*. Vol. 45, No. 201, pp. 313-334. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/338761357\\_Refugee\\_Children\\_and\\_Adaptation\\_to\\_School\\_An\\_Analysis\\_through\\_Cultural\\_Responsivities\\_of\\_the\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/338761357_Refugee_Children_and_Adaptation_to_School_An_Analysis_through_Cultural_Responsivities_of_the_Teachers)
8. State Education Information System. (2022). Available from: <https://www.viis.gov.lv/>

## **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В КНР**

Історія китайської музики налічує багато тисячоліть. Розвиток цього виду мистецтва тісно пов'язаний з китайською філософією, у межах яких музика визначалася як багатоаспектний феномен: унікальний мікрокосм, ефективний засіб управління державою, чинник досягнення гармонії в суспільстві та дієвий спосіб виховання високоморальної, духовно багатой і естетично розвиненої особистості. Тому залучення дітей та молоді до музичного мистецтва завжди сприймалося як завдання державної значущості. Слід також відзначити, що в сучасному Китаї система музичної освіти активно розвивається, що робить доцільним визначення основних тенденцій цього процесу.

На основі аналізу наукової літератури виокремлено такі основні тенденції розвитку музичної освіти в КНР:

**1. Безперервність і масовізація музичної освіти.** Як встановлено, усі складники системи освіти в КНР тісно пов'язані з музикою. Так, дошкільна музична освіта дітей здійснюється насамперед у дитячих садках, які діти відвідують з 3 до 6 років. У цих закладах дошкільної освіти малюків залучають до слухання музики, співу, виконання різних музично-ритмічних рухів, а також до гри на дитячих музичних інструментах. Причому вже на цьому етапі музичної освіти значну увагу вчителі приділяють не тільки забезпеченню виховних аспектів у своїй роботі, але й формуванню в дітей правильної техніки виконання музичних творів. Дошкільники можуть також на вихідних відвідувати дошкільні й підготовчі відділення в музичних школах та центрах, де навчають музики дітей з 2-річного віку.

У 6 років діти вступають до початкової школи, де вони навчаються протягом 6 років. Музична освіта учнів на цьому етапі шкільного навчання здійснюється передусім на уроках музики, які проводяться з 1 по 4 клас 2 рази на тиждень, у 5 і 6 класах – 1 урок на тиждень. Крім того, діти відвідують музичні заняття після уроків та в канікулярний час. Музична освіта учнів початкової школи включає співу пісень, слухання музики, гру на музичних інструментах (а це передбачає вивчення нотної грамоти), а також музичні ігри, що сприяють закріпленню музичних знань та розвитку інтересу до музики. Важливо підкреслити, що учні початкової школи повинні навчитися грати хоча б на простому інструменті (наприклад флейті чи губному органі), проте найбільш зацікавлені діти можуть вивчати й інші музичні інструменти. Учителі музики також створюють у школах хоріві колективи, інструментальні ансамблі, оркестри народних інструментів тощо.

Крім середньої школи, діти можуть також здобувати спеціалізовану музичну освіту в музичних школах (аматорських та професійно спрямованих), дитячих центрах, центрах масових мистецтв та інших музичних установах. Загалом в останні роки серед китайських батьків спостерігається підвищення попиту на додаткову музичну освіту для їхніх дітей. Так, за оприлюдненими статистичними даними, сьогодні майже 95 % міських школярів та більшість сільських дітей поглиблено вивчають музику та музичне мистецтво. Особлива увага викладачів при цьому приділяється забезпеченню оволодіння маленькими виконавцями технічними навичками гри на інструменті, а основним методом навчання є постійні багаторазові вправи та тренінг гри на інструменті.

Після завершення навчання в початковій школі школярі складають іспит. Для переходу в неповну середню школу вони мають набрати необхідну кількість балів, куди зокрема входить оцінка з музики. У цій школі учні один раз на тиждень відвідують урок музики, а також продовжують займатися нею в позаурочний час. У неповній середній школі акцент у музичній освіті школярів робиться на вдосконаленні їхньої виконавської майстерності, навчанні розуміти музику та правильно її інтерпретувати, оволодінні традиційною китайською музичною культурою.

Загалом на обов'язкових етапах шкільного навчання учні залучаються до таких видів музичної діяльності: сприйняття та розуміння музики різних типів і жанрів; виконання інструментальних і пісенних творів, музична творчість, вивчення музики як частини національної і світової культури. Процедура підсумкового оцінювання результатів цієї діяльності школярів передбачає виставлення комплексної оцінки на основі визначення кількісної (у балах) і якісної оцінки, поточної й підсумкової оцінки, а також самооцінки та взаємооцінки музичної активності.

Після закінчення неповної середньої школи як завершального етапу обов'язкового навчання учні, залежно від їхніх академічних досягнень, можуть продовжити навчання у старшій середній школі, професійно-технічному чи професійному училищі. Незначна частина найбільш підготовлених абітурієнтів після успішного складання всекитайських державних вступних іспитів (гаокао) вступають до закладів вищої освіти. Зокрема, вищу музичну чи музично-педагогічну освіту в КНР можна отримати в консерваторіях, інститутах культури, педагогічних інститутах, на музичних факультетах університетів та в інших закладах освіти.

Водночас варто відзначити, що дорослі люди, які не є професійними музикантами, теж мають можливість здобувати музичну освіту. Так, вони можуть навчатися в «непрофесійних» музичних школах, спеціальних навчальних музичних групах в університетах, а також підвищувати своє інструментальне виконавське чи пісенне мистецтво за допомогою музичних консультантів чи репетиторів, через участь у різних видах музичної самодіяльності, конкурсах для непрофесіоналів тощо.

Слід також зауважити, що забезпечується державна підтримка в отриманні музичної освіти пенсіонерами. Наприклад, для них створюються спеціальні музичні групи в університетах та центрах для людей похилого віку. Зокрема, для пенсіонерів повсюдно відкриваються навчальні групи для навчання грі на фортепіано, що пов'язано з великим потоком бажаючих. Крім того, в останні роки в країні порушується питання про необхідність створення для студентів немусичних спеціальностей більше можливостей для здобуття якісної музичної освіти (Zhang, 2020; Le, 2020; 谈谈中国音乐教育改革, 2022).

**2. Інтеграція музичної освіти в КНР у світовий освітньо-музичний простір, адаптація світових музичних досягнень до реалій сучасного китайського суспільства на тлі віддання переваги в цій освіті традиційній китайській музиці.** Політика «відкритості», що реалізується китайським урядом з кінця ХХ ст., забезпечила активну інтеграцію Китаю у світовий простір, зокрема в галузі музичної освіти, а як наслідок – сприяла посиленню впливу західної музичної культури й освіти на систему музичної освіти в КНР, підвищенню її якості на основі творчого застосування світових здобутків у цій галузі. Характерною ознакою сучасної китайської системи музичної освіти є її надзвичайна мобільність, спроможність швидко адаптувати й асимілювати доробки зарубіжних теоретиків та практиків у цій галузі. Об'єктивним показником її високої якості є перемоги китайських виконавців на престижних міжнародних музичних конкурсах. Зокрема, у світовому рейтингу піаністів за 2022 рік китайська піаністка Юйцзя Ван зайняла друге місце.

Як з'ясовано, у Китаї з кожним роком значно збільшується кількість дітей і молодих людей, які навчаються грати на фортепіано, скрипці та інших класичних музичних інструментах. Так, грі на фортепіано тільки за останні роки почали навчатися біля 40 млн китайських дітей.

Інтеграція в царині музичної освіти проявляється також у проведенні спільних наукових досліджень китайськими й європейськими вченими, обміну викладачами і студентами між закладами вищої музичної освіти, організації процесів підвищення кваліфікації та стажування китайських науковців та педагогів за кордоном, запрошенні провідних західних фахівців у галузі музики та музичної освіти для проведення концертів, лекцій та майстер-класів у Китаї.

Відзначаючи позитивні наслідки інтеграції китайської освіти в європейський та світовий освітній простір, китайські фахівці водночас б'ють на сполох через зниження інтересу молоді до традиційної китайської музики. Однак саме ця музика забезпечує зміцнення культурної самобутності китайського народу, усвідомлення його представниками власної культурної ідентичності. Тому сьогодні відбувається модернізація системи музичної освіти в КНР на основі передбачення поглибленого вивчення суб'єктами навчання традиційної китайської музичної культури.

Зокрема, у процесі здобуття професійної освіти майбутні вчителі музики мають оволодіти як мінімум двома музичними інструментами, один з яких відноситься до групи класичних, інший – до традиційних китайських інструментів. Також постійно оновлюються навчальні плани в середній та музичних школах у бік збільшення кількості навчальних годин на вивчення традиційного музичного мистецтва та оволодіння дітьми грою на традиційних музичних інструментах (Fan et al., 2008; 李嘉雯, 2021).

Отже, розвиток музичної освіти в КНР спирається, з одного боку, на прогресивні зарубіжні доробки в цій галузі, а з іншого – на національні музичні традиції китайського народу.

**3. Активне впровадження в музичну китайську освіту комп'ютерних засобів і технологій.** Актуальною потребою сьогодення є використання в організації музичної освіти комп'ютерних засобів і технологій, що значно розширює педагогічні можливості цієї освіти та дає змогу підвищити її якість. Тому в планах реформування навчальної програми з музики для початкової й неповної середньої школи та програм для поглибленого вивчення музичних дисциплін наголошується на необхідності впровадження передових інформаційних і цифрових технологій в освітній процес, створення інформаційного середовища для навчання музики дітей та молоді. Зокрема, першу конференцію з цифрової музичної освіти було проведено в КНР ще в 2001 році (数字化音乐教育春潮涌动, 2013).

У китайській науковій літературі відзначається, що педагогічно грамотне застосування різноманітних комп'ютерних засобів і технологій під час навчання музики людей різного віку забезпечує значні переваги цього процесу. Зокрема, ученими (Ю Чженся, Чжу Юнься) визначено, що основними перевагами викладання музики учням початкової й середньої школи на основі використання різних інформаційних та цифрових технологій є такі: 1) підвищення якості музичної освіти; 2) створення сприятливих передумов для найбільш повного врахування в процесі навчання індивідуальних інтересів та потреб його учасників; 3) адаптація процесу реалізації музичної освіти до актуальних потреб соціуму, збагачення цього процесу передовими педагогічними доробками й мультимедійними матеріалами; 4) осучаснення концепції викладання музичних курсів у закладах освіти, акцентування уваги на використанні інноваційних активних та інтерактивних методів навчання; 5) розширення арсеналу та змісту навчальних музичних ресурсів, а також кількості каналів їх отримання (祝云霞, 2018; 余正霞, 2020). Зазначені переваги проявляються і під час здійснення музичної освіти в інших навчальних закладах.

Як констатує у своїй публікації Вэйцзя Ван, сьогодні в музичній освіті КНР активно використовують різні мобільні музичні додатки (наприклад, Yousician – музичний сервіс, призначений для навчання гри на декількох музичних інструментах; Vanido – якісний додаток для навчання співу; Piano Academy – додаток для навчання гри на фортепіано), програмне забезпечення, що виконують функції відеоконференцій (Zoom, Dingding Talk тощо),



соціальні мережі для обміну тестовими повідомленнями, аудіо- та відеоматеріалами (QQ, Wechat, Weibo) (Wan, 2022; 谈谈中国音乐教育改革, 2022).

Зростання темпів комп'ютеризації музичної освіти в КНР пов'язано зі спалахом пандемії Covid-19. Водночас в освітньому процесі було виявлено суттєві недоліки, на ліквідацію яких сьогодні спрямовані зусилля багатьох фахівців. Серед цих недоліків слід відзначити такі: перевантаження мережі Інтернет, низька якість обладнання в багатьох закладах освіти, недостатня обізнаність педагогів щодо застосування комп'ютерних засобів і технологій у процесі здійснення музичної освіти тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Fan, Zuyin & Xie, Jiaying. (2008). The Status Quo and Prospect of Music Education Based on Musical Diversity in Mainland China. Beijing: China Conservatory.
2. Le, Xinyue (2020 ). The origins of multicultural music education in Chinese secondary schools' general music classes. Proceedings of the International Society for Music Education: 34th World Conference on Music Education (3rd-7th August).
3. Wan, Weijia. (2022). Digital Technologies in Music Education: The Case of Chinese Students. *Música Hodie*, 22. Retrieved from <https://revistas.ufg.br/musica/issue/view/2292>.
4. Zhang, Hanlu. (2020). Analysis of the Current Situation and Trend of Chinese Music Education Under the Framework of Supply and Demand Theory. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, Proceedings of the 2nd International Conference on Literature, Art and Human Development (Vol. 497, pp. 275-282). Beijing: Atlantis Press.
5. 余正霞. (2020). 信息技术与中小学音乐教学的整合[J]. *中华传奇*, 2, 32.
6. 数字化音乐教育春潮涌动 (2013). Retrieved from <http://www2.centrmus.com/news-1829.html>.
7. 李嘉雯.(2021). 浅谈体系音乐学对当代中国音乐教育发展的影响. Retrieved from <https://m.fx361.com/news/2021/0918/8862314.html>.
8. 祝云霞. (2018). 信息技术与中小学音乐教学的整合[J]. *儿童大世界 (下半月)*, 1, 238.
9. 谈谈中国音乐教育改革 (2022). Retrieved from <https://www.sbv.cn/chachong/17040.html>.

**Ван Янься**

*Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна)*

## РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КНР

Метою сучасних реформ змісту базової освіти в Китаї є сприяння всебічному розвитку учнів. Окрім того, освітній процес спрямований на

моральний, інтелектуальний і фізичний розвиток учнів з метою виховання моральних чеснот, дисциплінованості, культури та ідеалів. Зосередження освіти у КНР на всебічному розвитку всіх учнів передбачає зміщення акценту з розвитку базових навичок на цілісний підхід до розвитку особистості. Також серед важливих освітніх завдань є розвиток цінностей і пріоритетність ідеологічного виховання і розвитку (Nanzhao, Muju, 2007).

Протягом багатьох десятиліть китайська освіта спиралася на централізований навчальний план, який залишав мало можливостей для регіональних (місцевих) варіацій і гнучкості. У 1988 р. уряд почав заохочувати різноманітні інтерпретації освітніх програм, випускаючи різні підручники, які базувалися на тому ж самому навчальному плані. У 2001 р. був прийнятий новий навчальний план, який заохочував диверсифікацію. Це спричинило перехід від централізації до спільних дій між центральною владою, місцевою владою та закладами загальної середньої освіти. У 2011 р. уряд запровадив оновлену версію освітніх документів, які визначають зміст освіти, що забезпечило її ще більшу гнучкість.

Зараз у КНР використовується трирівнева модель навчального плану, що включає навчальні плани, розроблені на національному й регіональному рівнях, а також на рівні закладів освіти. Ця модель передбачає освітньою діяльністю центральної влади, органів місцевого самоврядування та закладів освіти з метою розробки найбільш прийняттого навчального плану з урахуванням регіональних аспектів.

На національному рівні Міністерство освіти складає навчальний план початкової школи та середньої освіти, розробляє методичні рекомендації щодо керівництва навчальним планом, визначає навчальний план національного рівня, а також години уроків. На додачу, Міністерство освіти відповідає за встановлення стандартів національних навчальних планів і проводить пілотні дослідження щодо системи оцінювання навчальних планів і програм.

На регіональному рівні відповідні органи влади впроваджують національні навчальні плани і програми. При цьому місцева влада намагається інтерпретувати цілі та завдання національних навчальних програм і плану, адаптуючи їх під регіональні особливості і приводячи їх у відповідність із місцевими потребами і специфікою розвитку регіону. Потім план надсилається до Міністерства освіти до початку його впровадження.

На рівні закладів загальної середньої освіти педагогів можуть стимулювати розробляти власні навчальні курси та проводити освітні дослідження згідно з регіональним навчальним планом. Місцеві органи освіти спрямовують і контролюють реалізацію навчального плану та розробку навчальних курсів. Згодом заклади освіти надають звіти і відгуки про впровадження навчального плану.

Згідно з Концепцією реформування навчального плану базової освіти (Ministry of Education, 2001), навчальний план для початкової школи повинен складатися з курсів, які стимулюють всебічний розвиток особистості учнів.

Цим документом передбачається, що заклади освіти пропонують на початковому етапі навчання учнів молодших класів такі навчальні предмети, як мораль і життя, китайська мова, математика, фізкультура та мистецтва. Згодом перелік навчальних предметів змінюється: учні вивчають такі навчальні дисципліни, як мораль і суспільство, китайська мова, математика, природознавство, іноземна мова, комплексна практична діяльність, фізичне виховання та мистецтво.

Навчальний план для учнів середніх класів включає такі навчальні предмети, як мораль, китайська мова, математика, іноземна мова, природничі науки (фізика, хімія та біологія), історію та суспільство (історію та географію), фізкультуру й охорони здоров'я, мистецтво та комплексну практичну діяльність. Окрім того, заклади освіти можуть запропонувати факультативні навчальні курси. Китайський уряд підкреслює, що китайська мова, мистецтво і живопис як складові інваріантної складової навчального плану повинні робити акцент на вивченні китайської писемності.

У старших класах, за вказівками уряду, заклади загальної середньої освіти пропонують учням різні факультативи (на додаток до обов'язкових навчальних предметів) (Education in China, 2016).

У закладах загальної середньої освіти такий навчальний предмет, як комплексна практична діяльність є обов'язковою дисципліною. Він спрямований на покращення творчості та дослідницької діяльності учнів, розвиток їхніх здібностей, формування почуттів і соціальної відповідальності дітей через практичний досвід. Комплексна практична діяльність включає такі складові: інформаційні технології, дослідження, громадська робота, соціальні опитування й дослідження, а також праця і технології для учнів початкових і середніх класів. Для старших учнів цей предмет охоплює проведення досліджень, громадську роботу та соціальну практику.

Спираючись на попередню реформу навчального плану 2001 р., нинішня освітня політика спрямована на трансформацію навчального плану, орієнтованого переважно на передачу знань і підготовку школярів до іспитів, у навчальний план, який формує допитливість учнів та широкий, збалансований і різнобічний досвід навчання. Завдяки розширенню можливостей для вибору навчальних предметів учнями і впровадженню інтегрованого навчального контенту, освітяни сподіваються підвищити інтерес до навчального плану та зробити його більш актуальним, водночас прищеплюючи дітям китайські цінності та переконання.

Уряд ініціював розробку нових підручників, у яких вивчаються проблеми, актуальні для сучасного життя, суспільства та навколишнього середовища. Нові підручники спрямовані на формування в учнів знань і вмінь, що знадобляться в реальному житті, а також розвиток творчості та практичних здібностей. Окрім того, реформа навчальних планів і програм наголошує на наступності навчальних планів різних рівнів освіти, тобто кожен рік навчальний план і навчальні програми спираються на навички та знання учнів, що були отримані в попередні роки.

Однією з особливостей цієї реформи є те, що китайський уряд запровадив систему кредитних одиниць у середній освіті. Відповідно до цього, учні більше не мають стаціонарних класів, як у більшості закладів освіти. Натомість, кожен учень може створити свій унікальний розклад, а викладачі, окрім викладання навчальних предметів, виконують функції радників в управлінні процесом навчання і життям дітей (Education in China, 2016).

Слід відмітити, що реформування змісту шкільної освіти в КНР має регіональні особливості і, відповідно, може здійснюватися на регіональному рівні. Так, у 1988 р. у Шанхаї розпочалися дві серії реформи навчальних планів і програм. Серія реформ зосереджувалася на подоланні практик і недоліків «екзаменаційної орієнтації» змісту освіти.

Перший етап реформи навчальних планів і програм розпочався в 1988 р. зі спроби дозволити учням обирати навчальні предмети за особистим інтересом. Навчальний план складався з трьох блоків: обов'язкові навчальні предмети, вибіркові навчальні дисципліни і діяльнісний навчальний план. Відповідно до цього розроблялися і поетапно впроваджувалися підручники і різні навчальні матеріали.

У 1998 р. почався другий етап реформи навчальних планів і програм, що спрямовувався на інтеграцію природничих наук з гуманітарними, національного навчального плану зі шкільним навчальним планом, а також отримання знань на основі активності й допитливості особистості. Метою реформування було перетворення рівня активності учнів – із пасивного сприйняття знань до активної участі дітей у процесі навчання і розвитку їхньої творчості з метою повної реалізації особистістю свого потенціалу. Традиційні навчальні предмети були реорганізовані у вісім «галузей навчання»: мова та література, математика, природознавство, суспільні науки, технології, мистецтво, фізичне виховання, охорона здоров'я та комплексний практикум. Заклади освіти заохочувалися до розробки власних навчальних планів, що відповідали б індивідуальним потребам учнів. До освітнього процесу і впровадження нового навчального плану активно долучалися музеї та інші «бази виховання молоді».

Новий навчальний план складався з трьох компонентів: основний навчальний план для всіх учнів, що в основному реалізувався через вивчення загальнообов'язкових предметів; розширений (збагачений) навчальний план, який спрямовувався на розвиток внутрішнього потенціалу учнів і реалізовувався переважно через вибіркові навчальні курси для учнів; дослідницько-орієнтований навчальний план, який розроблений як окремий вибірковий курс для всіх учнів. Дослідницько-орієнтованим навчальним планом передбачається самостійний вибір учнями тем дослідження (за підтримки та під керівництвом викладачів). Шляхом самостійного навчання і дослідження учні можуть успішно засвоювати необхідні знання, учитися думати творчо та критично, брати участь у суспільному житті та сприяти соціальному добробуту. З 2008 р. урядом Шанхая запроваджено новий

навчальний план в усіх класах початкової та середньої школи (Education in China, 2016).

Паралельно з реформами навчальних планів відбуваються реформи викладацької практика. Ці реформи мають на меті змінити реальний, життєвий досвід учнів і полегшити їхнє навчання. Значну роль у цій реформі мала організація групової роботи та діяльності учнів на уроках. Окрім того, відбувся перехід від підсумкового оцінювання до творчого оцінювання, що передбачало заохочення учнів, які демонструють певні навчальні результати й досягнення. Система оцінювання включала різноманітні критерії зі значною увагою до індивідуального розвитку.

Отже, реформування змісту шкільної освіти в КНР спрямовується на зміщення акценту з простої передачі знань на різнобічний розвиток особистості, урахування місцевих особливостей регіону й індивідуальних інтересів і потреб учнів при складанні навчальних планів у закладах загальної середньої освіти. Це передбачає впровадження вибіркового навчальних дисциплін для вивчення школярами, формування життєво необхідних умінь і навичок при збереженні китайській традицій і цінностей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

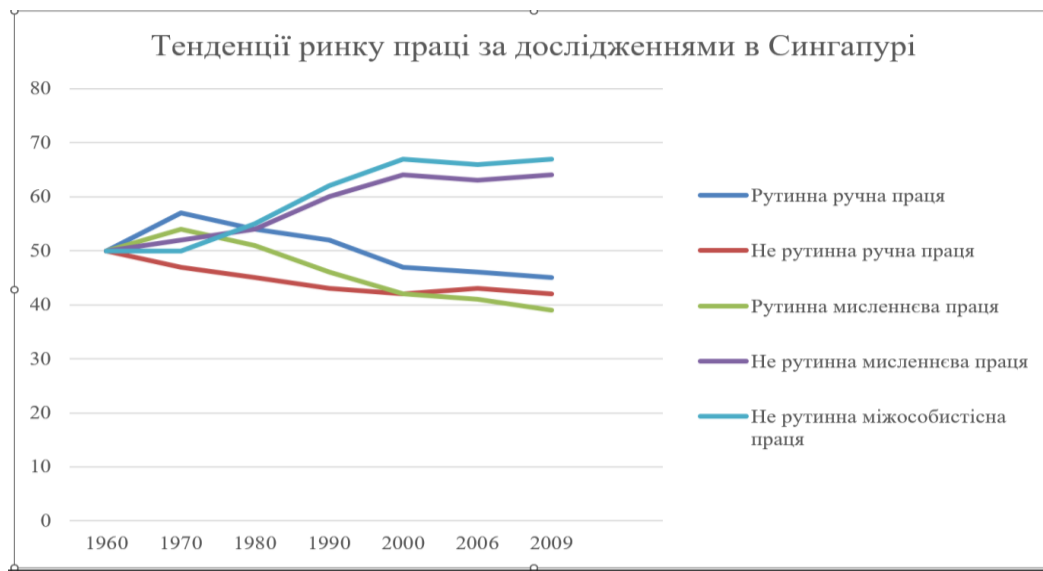
1. Education in China. A snapshot. (2016).68 p.
2. Ministry of Education. (2001). “基础教育课程改革纲要” [Basic Education Curriculum Reform Outline]. URL : [www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_309/200412/4672.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/4672.html) (дата звернення: 9.11.2016).
3. Nanzhao, Zhou, & Muju, Zhu. (2007). *Educational Reform and Curriculum Change in China: A Comparative Case Study*. URL : [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Comparative\\_Research/EdUReformChina.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/EdUReformChina.pdf) (дата звернення: 15.11.2022).

**Воронцова Е. В.**

*ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»  
(Київ Україна)*

## ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ 4 «К» НА КОЖНОМУ УРОЦІ

Сінгапурська агенція праці і соціального розвитку один раз на 10 років проводить дослідження ринку праці, робить аналіз компетенцій, що користуються попитом, та намагається робити прогноз на наступні роки. Ми скористалися даними на 2010 рік, але тенденції попиту на певні групи професій можна проаналізувати і зараз.



Отже, відповідно цих даних попит на ринку праці на рутинні ручні та мисленнєві види праці зменшуються. Причому на рутинну мисленнєву працю попит зменшується в найбільшій мірі. Це можна пояснити тим, що всі види дій, що можна алгоритмізувати, будуть замінені на машини і роботи. Це буде більш економічно, безпечно і якісно.

На нерутинну ручну працю попит практично залишається на одному рівні. В світі завжди є споживачі товарів індивідуального виготовлення – від одягу і цукерок до машин, будинків, високоточної техніки, ювелірних виробів тощо.

Попит на нерутинні види праці – мисленнєву та міжособистісну - стрімко збільшується і тенденція свідчить, що буде збільшуватися і в майбутньому.

Враховуючи наукові дослідження, ці тенденції необхідно враховувати в роботі вчителів, в стратегічних плануваннях розвитку освіти, в профорієнтації і плануванні ринку праці.

Навчання з формуванням компетентностей чотирьох «к» запроваджено в Сингапурській освітній системі, де величезну увагу приділяють навчанню дітей. Критичне мислення, креативність, командна діяльність і комунікативна компетентність складають формулу чотирьох «к».

В структурі необхідних компетентностей людини 21 століття, фундаментальною, такою на основі якої формуються інші ключові компетентності, безперечно є критичне мислення. Показником такого мислення, і в той же час інструментом, є вміння і звичка задавати запитання. Вчитель має всіляко підтримувати запитання на кожному уроці. В той же час позитивний вплив на розвиток учнів і формування загальних інтелектуальних компетентностей є вміння вчителя задавати питання і таким чином спонукати до самостійного мислення.

Друга ключова компетентність – це креативність. Креативність, або творча здібність, стала об'єктом детального дослідження, починаючи з середини 60 років минулого століття, коли американський психолог Джон Гілфорд запропонував кубічну модель структури інтелекту, виявив існування

двох принципово відмінних типів розумових операцій: конвергенції і дивергенції. Основою креативності Дж. Гілфорд вважав дивергентне мислення, тобто таке, яке відбувається в різних напрямках, допускає варіації шляхів розв'язання проблеми.

Третє «К» в моделі навчання є вміння працювати в команді, компетентність колоборації, співпраці.

Комунікативна компетентність – ще одна ключова компетентність, що вважається необхідною для людини XXI століття.

Традиційні методи навчання не сприяють формуванню зазначених компетентностей. Сьогоднішні претензії до освіти – це формування переважно рутинних мисленнєвих компетентностей, що не будуть затребуваними в майбутньому.

Спробуємо запропонувати типи завдань, за допомогою яких можна формувати компетентності 4 «К».

Приклади завдань, які формують **креативність і критичне мислення**:

– *вирішення проблеми*, яка існує у відповідній науці. Наприклад, запропонувати версію походження Землі (людини, тварини, рослини, держави, окремих предметів, конкретних культурних традицій тощо).

– *дослідження об'єкта*. В завданні приводяться вказівки по дослідженню об'єкту: явища, правила, музики, обряду тощо. Наприклад: «Дослідіть слово «місто», встановіть його походження, значення, будову, ознаки, функції, зв'язки»; «Розробіть і проведіть дослідження зі встановлення залежності настрою людини від кольору її одягу».

– *структура*. Пошук принципів побудови різних структур (видів рослин, тварин, стилів тексту, математичних та нематематичних множин, технічних пристосувань, біологічних популяцій, держав тощо). Наприклад: «Виведіть закономірності власної мови».

– *дослідження*. Проведення дослідження, експерименту (наочно або подумки).

– *«відновлення» історії*. З'ясування причин ситуації, що склалася, наприклад: «Поясніть причини застосування десяткової системи числення при вимірюванні відстаней, а дванадцятичної – при вимірюванні часу»; «Поясніть графічну форму букв (цифр, нот), їх взаємозв'язок і послідовність».

– *доказ*. Пошук способів підтвердження версій або знань. Наприклад: «Знайдіть загальні елементи в орнаментах (традиціях, мовах) різних культур»; «Знайдіть загальні принципи будови різних держав».

– *загальне в різному*. Виявлення спільного і відмінного в різних системах, наприклад, в різних типах мов: іноземних мовах, мовах міміки, жесту, кольору, музики, чисел, форм.

– *переклад* з мови одного предмета на іншій: намалювати музику, «оживити» число, визначити кольори днів тижня, намалювати картину природи.

– *різнонаукове пізнання* здійснюється одночасним дослідженням одного об'єкта різними способами (природничонауковими, гуманітарними, соціологічними). Наприклад: «З'ясуйте, що є спільного у тварин та рослин».

### **Завдання, що формують комунікативні компетентності**

В роботі над проблемними завданнями розвиваються базові уміння різних видів мовної діяльності: говоріння, слухання, читання і листування. Необхідним виявляються читацькі компетентності, На уроках, крім фронтальної, використовується форма організації взаємонавчання дітей в малих групах, що дозволяє використовувати і удосконалювати комунікативні уміння в процесі вирішення проблемних завдань

Приклади завдань, які формують комунікативні компетентності:

- зробити резюме прочитаного (або почутого) в 2-3 реченнях за 30 сек.

- сформулювати повну розгорнуту відповідь на питання;
- доповнити відповідь свого однокласника;
- поставити питання іншому учню;
- оцінити відповідь однокласника;
- проаналізувати відповідь однокласника за певною схемою;
- для групи – скласти групову розповідь, розповісти матеріал ланцюжком;
- інсценізація явища, події, історії;
- представити результат групової роботи, дослідження, проекту;
- підготувати доповідь, повідомлення, презентацію із заданої теми;
- провести частину уроку в ролі вчителя (надати консультації іншим учням, провести залікову роботу тощо).

### **Компетентності працювати в команді**

Розвиток умінь працювати в команді здійснюється через спільну діяльність над проблемними завданнями, діалогічну технологію освоєння нових знань, де вчитель – «режисер» освітнього процесу, а учні спільно з ним ставлять і вирішують проблему.

Приклади завдань, що формують компетентності командної діяльності.:

Проектні роботи. Спільне визначення мети, завдань, складання плану дій. Розподіл функцій. Виконання різних ролей в проектній групі в різних проектах. Робота в динамічних групах. Виконання завдань ланцюжком. Визначення критеріїв досягнення результату. Взаємооцінювання результатів спільної роботи і діяльності в ході виконання спільного проекту. Оцінювання спільної роботи з відповідальністю кожного члена проектної групи за загальний результат.

## **СПИСОК ІНФОРМАЦІЙНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Сайт національного інституту освіти Сінгапура <https://nie.edu.sg/te-undergraduate/practicum/professional-practice-and-inquiry>
2. Becoming a Teacher <https://ebook.ntu.edu.sg/ppi-book-2021/full-view.html>
3. Inquiring into Practice Book [https://ebook.ntu.edu.sg/20190903-fa\\_v5\\_nie\\_book\\_090719\\_hires/full-view.html](https://ebook.ntu.edu.sg/20190903-fa_v5_nie_book_090719_hires/full-view.html)



## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ КНР**

Зі стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і підвищенням мобільності у сфері освіти швидкість поширення знань значно зростає, і люди отримують усе більше способів і можливостей навчатися. Згідно зі статистичними даними, кількість китайських веб-сайтів і рівень проникнення Інтернету в повсякденне життя людей має тенденцію до зростання (Zhu & Wang, 2020). Завдяки мережевим освітнім технологіям навчання студентів перейшло від звичайного традиційного до змішаного режиму, який поєднує навчання у класі та навчання онлайн. У цьому контексті веб-освіта, яка спирається на онлайн-платформи навчання з персоналізованими, автономними, інтерактивними та іншими функціями, стає незамінною формою навчання (Leszczyński, et al., 2018). Завдяки онлайн-навчанню студентам можуть легше ділитися навчальними ресурсами та взаємодіяти один з одним за допомогою форумів і чатів (Yang, 2020).

Так, на заняттях з музичного мистецтва в КНР використовуються розроблені відповідні до віку учнів веб-сайти для навчання гри на музичних інструментах, зокрема на фортепіано (Geringer & Sasanfar, 2013). Студенти можуть навчатися, набуваючи відповідних навичок виконання. Навчання передбачає не лише суворі вимоги до знань, але й додавання цікавих елементів, щоб зробити навчання менш одноманітним (Pérez-Gil, et al., 2016). Упровадження цих навчальних заходів стало важливим проектом, особливо в контексті пандемії COVID-19, яка поширилася по всьому світу, ставши не лише унікальним викликом для педагогів та учнів, але й можливістю для провадження онлайн-освіти (Crawford, et al., 2020; Mumford & Dikilitaş, 2020). Важливим також є той факт, що музиканти потребують щоденної практичної підготовки до виконання музичних композицій.

На початку 2020 р. через пандемію коронавірусу Міністерство освіти КНР призупинило заняття та оголосило про перехід на онлайн-навчання. Тому коледжі та університети Китаю запустили інтегроване онлайн-навчання, яке швидко стало основою навчання (Cai, et al., 2021). Крім того, слід звернути увагу на той факт, що онлайн-навчання може подолати обмеження традиційної освіти (пов'язані з простором, часом і навчальним середовищем) і надати чудові навчальні ресурси для користувачів по всій країні (Yang, 2020). Ця нова модель навчання, безсумнівно, розвиватиметься, супроводжуючись покращенням якості.

Багато платформ онлайн-навчання, методів і нових підходів наразі доступні для студентів, які, безумовно, виграють від швидкого навчання та

доступу до інформації (Hwang & Chen, 2019; Lu et al., 2017). Проте дослідження показують, що студенти використовують ці електронні ресурси з обмеженим сприйняттям та інтеграцією в їхній навчальний процес (Goksel & Bozkurt, 2019; Losh, 2014). Тому ефективне використання платформ онлайн-навчання має вирішальне значення для успіху онлайн-освіти (Bell, 2018; Patrzek et al., 2015).

Хоча заняття з гри на фортепіано здебільшого зосереджені на творчих аспектах, важливо досліджувати конкретні практичні аспекти гри, які можна використовувати як керівництво для розвитку виконавських навичок. Під час практичного навчання викладачі повинні надати необхідну базову теорію гри на фортепіано, а потім скеровувати студентів самостійно вивчати деталі теорії, використовуючи ресурси освітньої програми, або спрямовувати студентів до відповідних професійних джерел для самостійного навчання (Sandkuhl & Lehmann, 2017).

У мистецькій освіті КНР використовуються два додатки для онлайн-занять фортепіано: *Skoove* і *Simply Piano*. *Skoove* є перспективним конкурентом онлайн-програм для навчання гри на фортепіано. Заняття *Skoove* підходять для виконавців незалежно від рівня розвитку їхніх навичок. Навчання можна проводити на телефоні, планшеті або комп'ютері за допомогою мікрофона або MIDI-кабелю. Як бонус, якщо у людини немає фортепіано для гри, вона може навчитися користуватися клавішами піаніно на комп'ютері (Skoove, 2021).

*Skoove* був розроблений як для досвідчених професіоналів, так і для початківців, оскільки додаток показує не лише ноти та анімовану клавіатуру, але й піаніста, зображеного вище. Використання відеоуроків є чудовим засобом навчання для учнів, щоб зрозуміти, коли і як грати ноти, оскільки вони розвивають власне внутрішнє відчуття часу. Користувачі також можуть оцінити відгуки від *Skoove*. Додаток слухає та індивідуально реагує на те, як грає виконавець. Такий зворотний зв'язок може мати вирішальне значення для формування справжнього розуміння того, як грати на піаніно. *Skoove* також поєднує кожен урок фортепіано з відомою піснею, яка не є класичною музикою, і пропонує можливість підіграти групі в кінці серії уроків. Спочатку йде демонстрація пісні, потім – індивідуальні практичні заняття, а в кінці – гра з групою. Додаток має як безкоштовний, так і платний контент (Skoove, 2021).

Додаток *Simply Piano*, доступний як для пристроїв планшетів, так і для Android, містить усе необхідне для навчання гри на піаніно. Додаток використовує мікрофон для прослуховування нот, які грає виконавець, або пристрій можна підключити за допомогою кабелю MIDI. Для більшості користувачів або тих, хто серйозно ставиться до використання програми, MIDI-кабель є кращим вибором, оскільки мікрофон є менш надійним щодо точного виконання нот (JoyTunes, 2021).

*Simply Piano* дозволяє користувачам вибрати рівень навчання відповідно до сформованості своїх навичок гри на фортепіано («початківець», «брав

уроки в дитинстві», «вмію грати, але хочу вдосконалити навички»), і користувачі можуть отримати доступ до змісту, спеціально розробленого для максимальної продуктивності на обраному рівні. Після закінчення уроку користувач може перейти до функції *Singer Duet*. Ця функція допоможе виконавцю звикнути грати з іншими музикантами, використовуючи мінусовки. Додаток також має як безкоштовний, так і платний контент (Skoove, 2021).

Дослідження впливу додатків до онлайн-занять (360 студентів музичних факультетів закладів вищої освіти КНР) показали, що вони мають позитивний вплив на здатність студентів відтворювати композиції напам'ять і відтворювати модифікованої композиції, уміння грати безперервно, у ритмі, з правильними нотами без зайвих фізичних навантажень і з хорошою технікою.

Необхідно зазначити, що онлайн-інструменти підвищують ефективність навчання, розширюють його діапазон, зменшують витрати та сприяють самостійності студентів (Cai et al., 2021). Інтелектуальна навчальна платформа в поєднанні з продуманою системою керівництва може забезпечити гарні результати. Цифрові процеси у закладах вищої освіти можуть покращити залучення студентів до навчання (Zhu & Wang, 2020), що свідчить про переваги онлайн-платформ та онлайн-інструментів.

На думку китайських вчених, упровадження новітніх технологій і спеціальних додатків може підвищити ефективність занять музикою. Онлайн-інструменти використовують технологію потокового медіа, щоб допомогти учням самостійно вчитися в Інтернеті в будь-який час, не піддаючись впливу факторів навколишнього середовища (Xu & Zhai, 2022).

Інноваційний проект онлайн-навчання в контексті музичної освіти вивчався та застосовувався в США та європейських країнах (Kim et al., 2020). Новітня технологія навчання демонструє високу ефективність із постійною підтримкою та оновленнями (Sun, 2020).

Модель запровадження додатків і підтримки для задоволення освітніх потреб цифрового покоління об'єднує технологічні та академічні методи навчання майстрів вокалу та відкриває можливості для цифрової музичної освіти та різних форм мислення (Shi, 2021).

Широко поширені системи онлайн-навчання можуть використовувати переваги аудіозв'язку для доповнення до навчальних програм. Ця ідея підтверджується результатами досліджень, які пропонують таку організацію навчання, яка доповнює традиційне навчання онлайн інноваціями (Sataloff, 2020; Zidoun et al., 2019).

Сучасний підхід до навчання зосереджується на широкому використанні новітніх технологій, які підвищують майстерність виконавців музичних творів: для автоматизованої оцінки навичок і якості дій щодо гри на піаніно, визначення точності гри на піаніно тощо. Усе це свідчить про ефективність використання новітніх освітніх технологій для вдосконалення навичок гри на фортепіано.

Отже, інформаційні технології та онлайн-навчання є досить ефективними в контексті навчання гри на фортепіано. Водночас, слід підкреслити, що вік учнів не впливає на ефективність онлайн-уроків фортепіано. Важливим аспектом є популяризація онлайн-навчання для вдосконалення навичок гри на фортепіано, демонстрація його актуальності та придатності для подальшого формального включення в академічні програми, оскільки глобальне суспільство стикається з новими викликами, які мають величезний вплив на освіту і розвиток особистості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bell, L. (2018). *Procrastination: An effective guide on how to overcome procrastination, motivate yourself and make things happen*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
2. Cai, M., Chen, Z., Li, Z., & Wang, L. (2021). The design of online teaching in digital image creation courses in colleges and universities-based on the short film production course as an example. In M. M. Soares, E. Rosenzweig, & A. Marcus (Eds.), *Design, user experience, and usability: UX research and design. International Conference on human-computer interaction. Lecture Notes in Computer science* (vol. 12779, pp. 511–522). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-78221-4\\_34](https://doi.org/10.1007/978-3-030-78221-4_34) (available: 01.12.2022).
3. Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., & Glowatz, M. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intraperiod digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7> (available: 03.12.2022).
4. Geringer, J. M., & Sasanfar, J. K. (2013). Listener perception of expressivity in collaborative performances containing expressive and unexpressive playing by the pianist. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 160–174. <https://doi.org/10.1177/0022429413485246>
5. Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: Current insights and future perspectives. In S. SismanUgur & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of research on learning in the age of transhumanism* (pp. 224–236). IGI Global.
6. Hwang, G. J., & Chen, P. Y. (2019). Effects of a collective problem-solving promotion-based flipped classroom on students' learning performances and interactive patterns. *Interactive Learning Environments*, <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1568263> (available: 03.12.2022).
7. JoyTunes. (2021). Simply piano. Play piano like you've always wanted. <https://www.joytunes.com/simply-piano> (available: 03.12.2022).
8. Kim, K. L., Lee, J., Kum, S., Park, C. L., & Nam, J. (2020). Semantic tagging of singing voices in popular music recordings. *IEEE/ACM Transactions on Audio, Speech, and Language Processing*, 28(1), 1656–1668. DOI: [10.1109/TASLP.2020.2993893](https://doi.org/10.1109/TASLP.2020.2993893) (available: 04.12.2022).
9. Leszczyński, P., Charuta, A., Łaziuk, B., Gałązkowski, R., Wejnarski, A., Roszak, M., & Kołodziejczak, B. (2018). Multimedia and interactivity in distance learning of resuscitation guidelines: A randomised controlled trial. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 151–162. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1337035> (available: 01.12.2022).
10. Losh, E. (2014). *The war on learning: Gaining ground in the digital university*. MIT Press.
11. Lu, O. H., Huang, J. C., Huang, A. Y., & Yang, S. J. (2017). Applying learning analytics for improving students engagement and learning outcomes in an MOOCs enabled collaborative programming course. *Interactive Learning Environments*, 25(2), 220–234. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1278391> (available: 01.12.2022).
12. Mumford, S., & Dikilitaş, K. (2020). Pre-service language teachers reflection development through online interaction in a hybrid learning course. *Computers & Education*, 144, 103706. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103706> (available: 29.11.2022).

13. Patrzek, J., Sattler, S., van Veen, F., Grunschel, C., & Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: A panel study. *Studies in Higher Education*, 40(6), 1014–1029. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.854765> (available: 29.11.2022).
14. Pérez-Gil, M., Tejada, J., Morant, R., & De Martos, A. (2016). Cantus: Construction and evaluation of a software solution for real-time vocal music training and musical intonation assessment. *Journal of Music, Technology and Education*, 9(2), 125–144. [https://doi.org/10.1386/jmte.9.2.125\\_1](https://doi.org/10.1386/jmte.9.2.125_1) (available: 28.11.2022).
15. Sandkuhl, K., & Lehmann, H. (2017). Digital transformation in higher education – the role of enterprise architectures and portals. In A. Rossmann & A. Zimmermann (Eds.), *Digital enterprise Computing* (DEC 2017) (pp. 49–60). Gesellschaft für Informatik.
16. Sataloff, R. T. (2020). Use of instrumentation in the singing studio. *Journal of Singing*, 76(4), 433–436.
17. Shi, Y. (2021). The use of mobile internet platforms and applications in vocal training: Synergy of technological and pedagogical solutions. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1943456> (available: 01.12.2022).
18. Skoove. (2021). 7 apps for online piano lessons that will help you master the piano. <https://www.skoove.com/blog/online-piano-lessons/> (available: 01.12.2022).
19. Su, K., Liu, X., & Shlizerman, E. (2020). Audeo: Audio generation for a silent performance video. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33(1), 1–12.
20. Sun, J. (2020). Research on resource allocation of vocal music teaching system based on mobile edge computing. *Journal of Physics: Conference Series*, 1486(1), 022024–022350. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1486/2/022024> (available: 04.12.2022).
21. Xu, C., & Zhai, Y. (2022). Design of a computer aided system for self-learning vocal music singing with the help of mobile streaming media technology. *Computer-Aided Design and Applications*, 19(S3), 119–129. <https://doi.org/10.14733/cadaps.2022.S3.119-129> (available: 03.12.2022).
22. Yang, L. (2020). Research on flipped classroom online teaching under the background of epidemic situation. *International Journal of Education and Economics*, 3(1), 44–47.
23. Zhu, Q., & Wang, M. (2020). Team-based mobile learning supported by an intelligent system: Case study of STEM students. *Interactive Learning Environments*, 28(5), 543–559. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1696838> (available: 04.12.2022).
24. Zidoun, Y., Dehbi, R., Talea, M., & Arroum, F. Z. A. (2019). Designing a theoretical integration framework for mobile learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 13(12), 152–170. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i12.10841> (available: 01.12.2022).

**Марченко Ю. С.**

*КЗВО «Одеська академія неперервної освіти  
Одеської обласної ради»  
(Одеса, Україна)*

## **ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

Термін "дидактика" походить від грецьких слів didaktikas — той, що повчає, — і didasko — той, що вивчає. Цей термін уперше ввів в обіг німецький педагог В. Ратке, потім його використав Я. А. Коменський у своїй праці "Велика дидактика", сутність якої автор визначав як «універсальне

мистецтво навчати всьому всіх». У сучасному розумінні дидактика — це частина педагогіки, що досліджує проблеми навчання й освіти.

Дидактичні процеси виникають із суспільної необхідності передати молодому поколінню накопичений досвід, важливий для розвитку суспільства. Яким чином це можна здійснити найбільш раціонально і з найбільшим ефектом для процесу формування особистості.

Дидактика в основному відповідає на питання: чого навчати? (зміст освіти), як навчити? (принципи і методи навчання), як вчитися? (методи і прийоми самостійної творчої діяльності). Дидактика акцентувала увагу на розв'язанні перш двох завдань, що стосувалися розробки змісту освіти, обґрунтування принципів і методів навчання, тобто діяльності вчителя. Питання розвитку здібностей, пізнавальної активності і самостійності, творчості, мотиваційної сфери учнів у процесі навчання (діяльність учіння) меншою мірою знаходили відображення в дидактичній теорії.

На сучасному етапі перед дидактикою постають такі завдання: - обґрунтувати і конкретизувати принципи організації навчання, шляхи і засоби розвитку пізнавальної самостійності, активності, ініціативи учнів;

- визначити критерії відбору і способи конструювання основних компонентів змісту освіти у зв'язку із значним переваженням навчальних програм і підручників надто складним і другорядним матеріалом;

- дослідити функції і структуру методів і форм навчання;

- обґрунтувати міжпредметні і внутріпредметні зв'язки для актуалізації опорних знань, їх систематизації, формування навчальних і практичних навичок;

- забезпечити збалансованість соціальних і особистісних цілей процесі навчання;

Дидактика науково обґрунтовує зміст, методи і організаційні форми навчання. Об'єктом дидактики є навчання як особливий вид діяльності, яка спрямована на передачу наступним поколінням соціального досвіду, його творчого відтворення. Отже, ці види діяльності - викладання і учіння (дії вчителя й учня), існують в єдності. Інші взаємозв'язки (учень - навчальний матеріал, учень - інші учні, учень - книга тощо) стають дидактичними настільки, наскільки вони об'єднані цими відношеннями. Предметом дидактики є зв'язок викладання (діяльності вчителя) й учіння (пізнавальної діяльності учня), їх взаємодія.

Дидактика оперує не тільки «своїми» категоріями, але й загальнофілософськими: особистість, розвиток, пізнання, зв'язок, засвоєння, процес, міра, суперечність, функція, методологія та ін.

Ян Амос Коменський намагався проаналізувати співвідношення дидактики і методик окремих предметів: «Деякі поставили за мету написати скорочені посібники для легшого викладання тільки тієї чи іншої мови. Інші відшукували швидші і коротші шляхи, щоб швидше навчити тієї чи іншої науки... Ми обіцяємо Велику дидактику, тобто універсальне мистецтво всіх вчити всього».[3] Дидактика, на його думку, дає методикам викладання

окремих дисциплін керівні положення і правила. Разом з тим, часткові методики є опорою для дидактики.

Видатні французькі просвітителі-педагоги XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо, К.-А. Гельвецій, Д. Дідро, А. Гольбах та інші виступали за поєднання навчання з ремісничою працею, активізацію навчального процесу, опору на досвід та спостереження учнів, критикуючи зубрячку та зорієнтованість на книжні знання.

Швейцарський педагог Й.-Г. Песталоцці зробив спробу поєднати дитячу працю на фабриці з навчанням; вимагав будувати процес навчання на основі чуттєвих сприймань, які вчитель спрямовує відповідно до поставлених педагогічних завдань і які стають дієвим засобом розвитку психічних здібностей. На його думку, тільки знання, супроводжувані вміннями та навичками, дають можливість застосовувати їх на практиці; глибокі знання можливі лише за умови, що вони набуті в певній послідовності, систематизовані.

Німецьким педагогом Й.Гербартом були розроблені проблеми виховуючого навчання, в процесі якого виникають різні інтереси учнів (емпіричний — до навколишнього світу, абстрактний — до причин речей і явищ буття, естетичний — до прекрасного, симпатичний — до близьких, соціальний — до всіх людей, релігійний — до проблем релігії тощо).

Значний внесок у дидактику середини XIX ст. зробив видатний німецький педагог А.Дістервег, який розглядав навчальний процес як такий, що розвиває пізнавальні можливості учнів і сприяє формуванню в них самостійності та ініціативи.

Видатний російський педагог К. Ушинський процес навчання поділяв на три логічні етапи: 1) чуттєве сприймання — вплив предметів зовнішнього світу на учня; перетворення чуттєвого сприймання через свідомість на уявлення; 2) розумове пізнання — переробка уявлень через виявлення істотних ознак предметів, узагальнення, абстрагування на поняття; 3) ідейне пізнання — формування певного переконання, світогляду, який впливає на творчу діяльність людини. Особливе місце він відводив таким дидактичним принципам, як усвідомленість, систематичність, послідовність, наочність, міцність засвоєння знань.

Дидактика як складова педагогічної науки постійно поповнюється оригінальними ідеями завдяки знахідкам творчо працюючих учителів, педагогів-новаторів. Нині педагогічній громадськості широко відомі імена таких майстрів педагогічної праці, як В. Шаталов, С. Лисенкова, П. Амонашвілі, М. Щетинін, Є. Ільїн та інші. Сучасна дидактика запроваджує нові підходи до навчального процесу — його кібернетизацію, “гнучкі технології”, модернізовані методи і форми навчання. Зберігаючи цінні ідеї традиційного навчання, вона сприяє вдосконаленню освіти і навчання відповідно до вимог суспільства.

У період розбудови національної школи, окрім удосконалення змісту навчання, модернізації його форм і методів, важливо оптимізувати процес

навчання, тобто організувати його на таких засадах, щоб досягти найкращих результатів у навчанні за найменших витрат часу і зусиль. Усе це має відбуватися водночас з інтенсифікацією процесу навчання. Йдеться про таку організацію процесу навчання, за якої збільшується працездатність учнів і вчителів, підвищується продуктивність їх праці, зростають пізнавальна самостійність, ініціатива і творча активність.

Дж. Дьюї - відомий американський філософ і педагог, в основі його поглядів на навчання, що вплинули на становлення світової педагогіки, лежала філософія прагматизму, що набула форми інструменталізму. Ця філософія не визнає класичного критерію істини, за яким істина є відповідність наших думок дійсності, що не залежить від нас. Стверджував, що дитина пізнає нове не заради самих знань, як вважали попередники, а заради діяльності, вона цікавиться саме тим, що може зробити сама. У цьому напрямку Дж. Дьюї вперше «поєднав» пізнання і діяльність.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. Навчальний посібник. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
2. Чайка В. Основи дидактики: Тексти лекцій і завдання для самоконтролю. Навч. посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. - Тернопіль: Астон, 2002.
3. Коменський Я.А. Велика дидактика // Вибрані педагогічні видання в 2-х т. Т.1.– С. 242-477.
4. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – 200 с.
5. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. Посіб. - К.: Акадсмвидав, 2007

**Redko S. P.**

*Kyiv National University of Technologies and Design  
(Kyiv, Ukraine)*

**Litvinov M. S.**

*Kyiv National University of Technologies and Design  
(Kyiv, Ukraine)*

## TENDENCIES IN THE DEVELOPMENT OF DIDACTICS

The national education system currently needs a theoretical and methodological justification of the main directions of its formation and development. These directions are determined by the Law of Ukraine "On Education", the State National Program "Education" (Ukraine of the 21st century), the National Program for the Development of Education of Ukraine in the 21st



Century. The Law of Ukraine "On Education" emphasizes that education is the basis of intellectual, cultural, spiritual, social and economic development of society and the state [1].

The methodological basis of the development of the national education system should be a humanistic concept and a personal approach. Only the humanization of the national education system, its reorientation to the personality of the student, the recognition of the need for an individual and differentiated approach in the educational process, the active formation of mechanisms of self-learning, self-development, self-education and self-actualization in students, taking into account the maximum manifestation of the potential abilities of each of them, contribute to overcoming the crisis in education and full implementation of society's requirements for education.

Direct influence on the use of the principle of optimization in the teacher's pedagogical activity is suggested by the general management theory, which requires taking into account the interaction of the subject and the object of management and consideration in unity of organization, design, feedback, regulation, analysis of the obtained results and adjustment of all activities. The development of the optimization principle is also facilitated by mathematical progress, which allows finding the optimal option not by one, but by two or more criteria at the same time.

For optimization, the methodological provision on the need to highlight the main link in pedagogical activity is quite important. In the educational process, without relying on the essential, the main thing, it is impossible to find the optimal option, since here it is necessary to single out the priority characteristics from the set of possible ones, to find the main reasons for the lag of individual students, the reasons for shortcomings in the organization of education, to single out the main, essential in the content of the educational material, to highlight the dominant methods and forms of education in order to arrive at a relatively optimal option. Without it, the optimization becomes indeterminate [2].

Implementation of the principle of optimization in didactics requires a slightly different approach to the interpretation of laws and principles of education. In the didactic, a whole series of principles known to SNS teachers are substantiated, on the basis of which the educational and educational process is successfully built: systematicity and activation, consistency, accessibility, visibility, the connection of learning with life, the consciousness of students in the leadership role of the teacher, the strength of knowledge, skills and abilities and other. All these principles were formed by teachers not by chance. They derive directly from the regularities of effective learning revealed by higher school pedagogy. On the basis of personal observations and many years of experience, it can be stated that certain factors and conditions necessarily ensure the desired effect of training, and it can be said that there is a certain connection between these factors and conditions, on the one hand, and the results of training, on the other. Pedagogy and psychology have established quite a lot of regular connections that relate to certain elements, aspects of the educational process. Particularly important of them are the basis of a

relatively small number of requirements of a principled nature - principles of learning, which the teacher must constantly be guided by in planning and practical activities.

It is also necessary to pay attention to the natural connection between the pace and the effectiveness of teaching revealed by didactics. The analysis of the practice of teaching chemistry at the National Academy of Sciences convincingly shows that due to the relatively fast pace of learning, students do not have time to understand the educational material, perform the necessary exercises, consolidate what they have learned, and conduct self-control. All this necessarily leads to a decrease in the effectiveness of training. A rather slow pace of learning is also unacceptable in the organization of the educational process, as it not only leads to a shortage of time when studying the educational material, but also reduces interest, willpower, and inhibits the development of students' thinking. So, we can talk about the existence of a natural relationship between the effectiveness of training and the choice of the optimal pace of training for the relevant subject, which ensures the maximum possible result under the given conditions. The didactic principle of accessibility follows from this regularity [2].

A combination of education and upbringing is normal for the educational process. Only in this case, when both of these processes function in a relationship, the integral learning process achieves the desired result. And you cannot count on success if the teacher works actively, and the student does not participate in the process of acquiring knowledge and skills. On the other hand, it is known that learning proceeds more effectively when it is skillfully managed by the teacher in a direct or indirect form. The didactic principles of consciousness, activity and independence of students in learning under the leadership role of the teacher emerge from this regularity.

In the 21st century education system, according to scientists, the following trends will appear and influence the realization of the idea of developing a complete human personality [3]:

The first trend is humanization, which consists in establishing a person as the highest social value. The trend supports the creation of a new model of education, which provides for the priority of education focused on the personality of the student (personally oriented) over education focused on "subject knowledge"; the most complete disclosure of the student's abilities, satisfaction of his various educational needs, education of a sense of self-worth, freedom, harmony of relations with the environment.

The second trend is the humanitarianization of education, which is designed to form spirituality, personal culture, planetary thinking, and a holistic picture of the world. The development of personality in harmony with universal human culture depends on the level of assimilation of basic humanitarian culture. On the basis of universal human culture, it is possible to develop all sides of the personality, taking into account its subjective needs and objective conditions related to the material base and personnel potential of education. In this

connection, the self-determination of the individual in world culture is the core line of humanizing the content of education.

The third trend is the national orientation of education, which consists in the inseparability of education from the national basis, in the organic combination of education with history and folk traditions, preservation and enrichment of the national values of the Ukrainian people and other peoples and nations.

The fourth trend is the openness of the education system. This means that the definition of the goals of education is not limited to the state order, but is expanded by the needs in education brought by students, their parents, teachers; the programs set a basic, i.e. necessary, reference-minimum, a common core of knowledge that is open to additions depending on cultural, regional, ethnic and other conditions of education.

The fifth trend is the transfer of emphasis from the educational activity of the teacher to the productive educational and cognitive, labor, artistic and other activities of the student. Culture realizes its function of personality development only when it activates and motivates a person to productive activity. The more diverse and productive the activity that is significant for the individual, the more effectively the mastering of culture occurs. The activity of the individual is precisely the mechanism that allows turning a set of external influences into the new formation of the individual as a product of development. An active approach allows you to "transform" pedagogical tasks into "personal meaning" of an individual's activity.

The sixth trend is the transition from mainly informative forms to methods, forms and technologies of learning using elements of problem solving, scientific research, reserves of independent work, interaction of those who study. In other words: the transition from reproduction to understanding, comprehension, and use in everyday life.

The seventh trend is the creation of conditions for self-affirmation, self-realization and self-determination of the individual, which is the result of his self-organization. Self-organization takes place with pedagogical support, which relies mostly on the internal sources of the student's development.

The eighth trend is the transformation of the position of the teacher and the position of the student into personal equals, into the position of employees. Such a transformation is connected with a change in the roles and functions of the participants in the pedagogical process. The teacher does not educate, does not teach, but activates, stimulates efforts, forms the student's motives for self-development, studies his activity, creates conditions for self-movement. At the same time, it is necessary to follow a certain sequence and dynamics: from the maximum help of the teacher to the student in solving educational tasks at the initial stage of education through gradual activation to full self-regulation in education and the emergence of partnership relations between them.

The ninth trend is the creative orientation of the educational process. Bona involves the direct motivation of educational and other types of activities, the organization of self-movement to the final result. This gives the student the

opportunity to experience the joy of realizing his own growth and development, of achieving his own goals; creates conditions for self-realization of the individual, identification and development of his creative potential.

The tenth trend is the transition from strictly regulated and controlled ways of organizing the pedagogical process to developing, activating ones, which involves stimulating and organizing the creative, independent activities of students.

The eleventh trend is the evaluation of the result of the education system according to the outcome (outcome education), which is determined by certain requirements or standards, unified regardless of the form of education.

The twelfth trend is the continuity of education, which opens up an opportunity for continuous deepening of general education, achieving integrity and continuity in education and upbringing; transformation of education into a process that lasts throughout a person's life.

The thirteenth trend is the inseparability of education and upbringing, which consists in their organic combination, subordinating the content of education and upbringing to the formation of a holistic and harmoniously developed personality.

## REFERENCES

1. Березюк О. С., Власенко О. М. (2017). Дидактика: теорія і практика. Навчально-методичний посібник для студентів гуманітарних факультетів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
2. Мойсеюк Н.Є. (2007) Педагогіка : Навчальний посібник (3-є вид. доп.). Київ: Саммит-Книга.
3. Ягупов В.В. (2002) Педагогіка: Навчальний посібник. Київ: Либідь.

**Хоу Цзяньвей**

*Харківський національний педагогічний  
університет імені Г.С.Сковороди  
(Харків, Україна)*

## РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ КНР

Проблема самосвідомості особистості знайшла ґрунтовної розробки та вивчення у межах психологічних, соціологічних, філософських, педагогічних досліджень. Досить змістовно питання самосвідомості були проаналізовані представниками західноєвропейської наукової школи й лягли в основу провідних наукових концепцій. Вважаємо за доцільне розглянути особливості трактування проблеми самосвідомості представниками окремих наукових концепцій.

Психодинамічна концепція (А. Адлер, Е. Берн, Е. Еріксон, З. Фройд, Е. Фромм, К. Юнг та ін.), самосвідомість розглядається як механізм самоідентифікації особистості, усвідомлення нею системи власних принципів, переконань, установок, ієрархії власних цінностей та ставлень до оточуючого світу, події, людей. Самосвідомість визначається базовою категорією свідомості, яка відображає внутрішнє «Я» особистості, його власні переживання, погляди та відчуття. Самосвідомість, на думку учених, є категорією динамічної, проходить певний розвиток продовж життя людини, обумовлений факторами соціального впливу, комунікації із соціумом, взаємодії з іншими людьми, досвідом професійної, соціальної, пізнавальної діяльності особистості (Психологія самосвідомості, 2007; Петрушенко, 2009).

Гуманістична концепція (Р. Бернс, А. Маслоу та ін.), самосвідомість розглядається певною базою, ключовою категорією саморозвитку цілісної особистості й включає в себе комплекс уявлень про себе, власних оцінок та ставлень. В основі концепції лежить ідея про природню потребу особистості до саморозвитку та самовдосконалення, як основа функціонування здорової психічної системи. Самосвідомість, яка інтегрує набутий соціальний досвід, пізнавальну діяльність, її результати та природне прагнення до саморозвитку й визначає діапазон потенціальних можливостей саморозвитку індивідуума (Бернс, 1986).

Когнітивна концепція (Д. Бем, С. Маркус, Ж. Піаже та ін.), сутність самосвідомості трактується в категоріях «Я-концепції» й у відповідності до особливостей та змісту когнітивних процесів кожної особистості. На думку науковців, самосвідомість відображає результат усвідомлення та осмислення особистістю певних явищ, фактів, подій оточуючого світу, власної пізнавальної, професійної, соціальної діяльності, особистісного досвіду та спілкування (Психологія самосвідомості, 2007).

Інтераціоналістська концепція (В. Вундт, У. Джемс, Ч. Кулі та ін.), самосвідомість пов'язана із базовою «ідеєю Я», яка виступає певною, цілісною системою оціночних суджень про конкретну особистість як з боку інших людей, так й з боку самої особистості. Тобто самосвідомість розглядається певною сумою уявлень та самоуявлень про особистість, відображає її ставлення до себе та ставлення інших до неї (Психологія самосвідомості, 2007).

Феноменологічна концепція (К. Роджерс), самосвідомість розглядається як базовий компонент структури особистості, знаходиться у постійному розвитку у відповідності до діяльності, спілкування, взаємодії із соціумом особистості та впливає на модель соціальної та комунікативної поведінки особистості (Роджерс, 1994).

Таким чином, узагальнюючи наведені трактування досліджуваного ключового поняття представниками різних наукових концепцій, можна зробити висновок, що самосвідомість є складним психічним явищем, яке пов'язане із категоріями «Я-образу», «Я-концепції». Самосвідомість відображає уявлення людини про себе як цілісну особистість, систему знань

про себе, свої нахили, здібності, інтереси, усвідомлення власних поглядів, переконань, принципів, установок, ієрархію власних цінностей та ставлень. Самосвідомість визначається динамічним явищем, розвивається протягом життя людини, збагачується та вдосконалюється із набуттям власного соціального досвіду та спілкування, професійної, соціальної, пізнавальної діяльності та процесів самопізнання.

Необхідно зауважити, що в науковому просторі деяких країн дефініція «самосвідомість» не використовується, проте її сутність та зміст визначається в близьких термінах Ego, Self тощо.

У ході дослідження також було встановлено, що важливим віковим періодом для розвитку самосвідомості вважається період, що припадає на навчання у закладах вищої освіти, так званий студентський вік. Саме даний етап визначається сенситивним для формування та вдосконалення багатьох психічних, фізіологічних функцій, процесів, систем, які забезпечують розвиток самосвідомості як психічного явища. У даний віковий період діагностуються найвищі показники пізнавальної сфери, пам'яті, уваги, фізичної активності тощо. У той же час, у на даному віковому етапі особистість переживає період вторинної соціалізації, замислюється про себе як суб'єкта соціальної та професійної діяльності, виробляє свідому систему оцінок та ставлень до себе, оточуючих, світу, морально-духовних категорій.

Слід зазначити, що в Китайській народній республіці, виховання молодого покоління, формування в них системи цінностей та переконань визначається пріоритетним завданням інституту вищої освіти.

Розглядаючи самосвідомість, як сукупність особистості уявлень про себе в категоріях особистісного, соціального, професійного, національного, особлива увага концентрується на формуванні та розвитку національної самосвідомості. Національна самосвідомість визначається як усвідомлення особистістю своєї причетності до певної нації, визнання себе носієм певних національних рис та ментально-психологічних особливостей, усвідомлення власних почуттів, ставлень, оцінок. Високий рівень сформованості національної самосвідомості визначає активну дієву позицію особистості в просторі міжнаціональних зв'язків та комунікацій.

Відповідно до структури самосвідомості, яка об'єднує такі компоненти: когнітивний (явлення про себе, самопізнання), емоційно-ціннісний (уявлення про власні цінності, ставлення, самоствавлення), діяльнісно-вольовий (саморегуляція, володіння собою, планування та реалізація власної діяльності), відбувається розвиток самосвідомості майбутніх музично-педагогічних працівників КНР. Зупинимось більш детально на особливостях формування національної самосвідомості здобувачів вищої освіти КНР музично-педагогічних спеціальностей.

Для формування системи знань про власну націю, її культуру, історію навчальними планами освітніх закладів КНР передбачено вивчення таких курсів: «Історія національної музичної культури», «Історія регіональної

музичної культури», «Пісенна культура Китаю», «Національні музичні інструменти», «Методика викладання народної музики».

Розвиток та вдосконалення емоційно-почуттєвої сфери, формування системи емоційних ставлень до об'єктів національної культури, духовності, побуту забезпечується в процесі викладання курсів, які концентрують увагу на особливостях історичних подій китайського народу, героїчних вчинках окремих представників китайської нації задля щасливого майбутнього народу. Тобто, засвоєння змісту означених курсів відбувається як в контексті опанування новими знаннями та вдосконалення виконавської майстерності, так й формуванні власного ставлення до певних подій, що склали сюжетну основу певного музичного твору, виробленню власної позиції, емоційного ставлення до нього. Так, майбутні музично-педагогічні працівники знайомляться із особливостями викладання на основі пісенного матеріалу національно-героїчної тематики («Гада Мейлінг»), пропонується засвоювати даний твір в контексті відповідей на запитання, що стосуються подій, які там відображені, образів основних персонажів, значення оспіваних подій для майбутнього тощо (Лю Чан, 2018).

Отже, зміст освіти вищів УНР, які спрямовані на підготовку фахівців музично-педагогічної спеціальності, передбачають широкий загал навчальних дисциплін, що сприяють формуванню системи знань про історичні, культурні, духовні надбання китайського народу. У той же час, особливості викладання окремих курсів обумовлюють вироблення власних ставлень та відношень здобувачів до історичних, культурних подій історії КНР, розвивають та вдосконалюють систему емоційно-ціннісних оцінок та вподобань.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лю Чан. (2018). Технологія формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти в КНР, Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: матер. І Міжнар. наук. читань. Рівне.
2. Петрушенко, В. (2009). Природа свідомості: зіткнення парадигм. Вісник національного університету «Львівська політехніка». Сер.: Філософські науки, № 636. С. 3–8.

# ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ ХХІ СТОЛІТТЯ: ДИСТАНЦІЙНЕ ТА ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ

**Безкороваєва Н. В.**

*Запорізький багатопрофільний ліцей №62  
(Запоріжжя, Україна)*

## СТВОРЕННЯ ВЛАСНОГО ЯКІСНОГО ЦИФРОВОГО КОНТЕНТУ – ЗАПОРУКА УСПІШНОГО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна освіта орієнтована на формування всебічно розвинутої гармонійної особистості, застосування новітніх технологій навчання, що враховують індивідуальність кожного учня. Важливо формувати критичне мислення, інформаційно-комунікаційну компетентність, медіаграмотність здобувачів освіти. Цьому може сприяти якісний інтерактивний цифровий контент, створений учителем.

Особливу роль у процесі професійного самовдосконалення педагога відіграє його інноваційна діяльність. У зв'язку з цим становлення готовності педагога до неї є найважливішою умовою його професійного розвитку. Якщо педагогу, що працює в традиційній системі, достатньо володіти педагогічною технікою, то для переходу в інноваційний режим визначальною є готовність педагога до інновацій. Нововведення не обов'язково є чим-то новим, але обов'язково чим-то кращим і може бути продемонстровано саме по собі [1].

*Відмінні риси інноваційної діяльності педагога:* новизна в постановці цілей і завдань, глибока змістовність, оригінальність застосування раніше відомих і використання нових методів вирішення педагогічних завдань, розробка нових концепцій, змісту діяльності, педагогічних технологій на основі гуманізації та індивідуалізації освітнього процесу, здатність свідомо змінювати і розвивати себе, робити внесок у професію. Головна мета інноваційної діяльності - розвиток вчителя як творчої особистості, перемикання його з репродуктивного типу діяльності на самостійний пошук методичних рішень, перетворення педагога в розробника та автора інноваційних методик і засобів навчання, що їх реалізують.

Сучасні діти не такі, як були десять років тому, і вчитель повинен зацікавити учнів навчанням. Гра зараз є більш захопливим процесом, ніж читання підручників. На допомогу приходять інтерактивний цифровий контент, який перетворює навчання та цікавий та пізнавальний процес з використанням інформаційних технологій. В представленому досвіді висвітлено матеріал для роботи з учнями 7-8 класів для проведення занять з медіаграмотності у вигляді вебквесту та онлайн-вправи. Змістовні завдання, що зроблені в сучасних онлайн-сервісах, зацікавлять здобувачів освіти навчальним матеріалом, що сприятиме бажанню вчитись [2].



Стрімка інформатизація суспільства зумовила необхідність інноваційної діяльності вчителя, який шукає нові підходи у навчанні та вихованні здобувачів освіти. В той же час проблема інфомедійної грамотності учнів стає все більш актуальною.

Інформаційні технології постійно змінюються та розвиваються, стають все простішими у користуванні та спрямовуються на використання людиною для власних потреб. Саме тому в даній роботі представлений інтерактивний цифровий контент (вебквест та онлайн-вправа), який містить завдання, що допомагають формувати критичне мислення та медіаграмотність учнів [3].

Під час дистанційного навчання вчитель може створити вебквест або онлайн-вправу. Метою створення такого контенту є ознайомлення учнів з теоретичними відомостями та базовими поняттями з будь-якої теми, формування навички критично мислити, розвиток вміння ефективно шукати та систематизувати інформацію. Онлайн-вправа дає змогу перевірити знання учнів та закріпити основні поняття теми, що вивчалася. Для створення власного цифрового контенту для дистанційного навчання вчитель може використовувати такі сервіси:

**ThingLink** - сервіс для роботи з інтерактивним зображенням, який перетворює звичайні картинки в інтерактивні об'єкти за рахунок додавання у нього міток з текстовими підказками, посиланнями на відео, музику, зображення тощо;

**Rebus1.com** - сервіс по створенню ребусів, пропонує створювати різнорівневі ребуси, причому можна згенерувати декілька варіантів;

**Jigsawplanet.com** та **Jigsaw Puzzle** – сервіси для створення пазлів. Така онлайн-гра розвиває образне і логічне мислення, увагу, пам'ять, уяву, вчить правильно сприймати зв'язок між частиною і цілим. Пазли дуже корисні для розвитку пізнавальних здібностей учнів;

**LearningApps** – онлайн-сервіс для створення інтерактивних вправ різного типу. За допомогою таких завдань учні можуть перевірити і закріпити свої знання в ігровій формі, що формує пізнавальний інтерес з будь-якої теми;

**QR-код** - двовимірний штрих-код, який дозволяє кодувати різноманітну інформацію. Активне використання в повсякденному житті, легкість зчитування та кодування, наявність смартфонів у більшості населення стали причиною популярності використання QR-кодів для навчання;

**Padlet** – це сервіс для спільної роботи в Інтернеті, за допомогою якого учні на віртуальній дошці можуть залишати свої коментарі. Схожий сервіс **Linoit** – це віртуальна дошка для розміщення та поширення наліпок, нотаток, нагадувань, зображень та відео;

**Word Art** – сервіс для створення хмари слів (візуального відтворення списку слів, категорій, міток чи ярликів на єдиному спільному зображенні). За допомогою хмар слів можна візуалізувати термінологію з певної теми у більш наочний спосіб, що сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації;

**Wordwall** - багатофункціональний інструмент для створення як інтерактивних, так і друкованих матеріалів. Створені інтерактивні вправи відтворюються на будь-якому пристрої, що має доступ до інтернету: на комп'ютері, планшеті, телефоні або інтерактивній дошці. Сервіс пропонує багато шаблонів, за допомогою яких створюються дидактичні ігри. Є текстовий редактор, за допомогою якого можна вставляти математичні формули. Створивши ігрову вправу, надаємо посилання учням, вбудовуємо на свій сайт. Завдання легко персоніфікувати, завдяки чому відстежується результат роботи кожного учня. Ігрові вправи можна використовувати як тренажер при повторенні, як навчальні завдання на інтерактивній дошці чи домашні завдання.

**Coggle** – це інтерактивна робоча поверхня, що надає можливість розміщувати необхідну інформацію в зрозумілому та креативному вигляді, а також ділитися нею з учнями. Цей сервіс цікавий, простий у використанні. Такі карти знань можна створювати як результат будь-якої проектної роботи, як випереджальне домашнє завдання, як елемент самостійної роботи тощо. Створені ментальні карти суттєво поживляють урок та стануть сучасним його доповненням.

**Авторські приклади використання сервісів:**

[Вебквест «Подорож у країну Інфо-медіа»](#)

[Інтерактивна вправа «Споживай інформацію відповідально».](#)

Метою досліджень, які проводились в рамках роботи над проблемною темою, було з'ясувати які види діяльності допоможуть розвинути пізнавальну діяльність дитини та впровадити такі форми та методи в навчальний процес, що допоможуть зацікавити учнів, підвищити мотивацію до навчання.

Можна зробити висновок, що використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методик, квест-технологій в освітній діяльності сприяє формуванню вмінь свідомого використання сучасних технологій, вчить перевіряти контент, що представлений в інформаційному просторі. Також в учнів формується навичка критично мислити та відповідально використовувати мережу Інтернет для навчання та розваг.

Представлені сервіси мотивують дітей до навчання через гру, формують інформаційно-цифрову компетентність, розширюють пізнання здобувачів освіти у освітньому просторі, вчать оцінювати і осмислювати ситуацію. Інтерактивними продуктами можна користуватись як під час уроків під керівництвом вчителя, так і самостійно.

Інтерактивний цифровий контент забезпечує учасників освітнього процесу мультимедійними матеріалами для роботи на уроці або вдома з метою вивчання чи актуалізації матеріалу в зручний час, перевірки знань за допомогою тестування, додатковою цікавою інформацією під час дистанційного навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Інноваційні інструменти та перспективні напрями інформатизації освіти / В. Ю. Биков / Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя між нар. наук.-практ. конф.: [в 2 ч.]. Ч 1. // Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. — 2012. — 1 (2Ч). — С. 14–26.
2. Пометун О. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Н. Пироженко. — К.: АПН, 2002. — 134 с.

**Глушич В. В.**

*Харківська державна академія дизайну і мистецтв  
(Харків, Україна)*

**Калашник О. В.**

*Харківська державна академія дизайну і мистецтв  
(Харків, Україна)*

## РОЗВИТОК ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СФЕРІ ОСВІТИ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

Вітчизняний та міжнародний досвід інтеграції високотехнологічних методів навчання в освітніх навчальних закладах є ключовим для забезпечення ефективного навчання шляхом підвищення рівня спілкування, інтеграції електронних джерел інформації, систем електронної освіти, електронних бібліотек, онлайн-систем та платформ для навчання.

Зарубіжний досвід показує, що впровадження інтерактивних технологій позитивно впливає на організацію навчального процесу, роблячи його більш плідним. Це висвітлено у працях Б. Абиканової, М. Астріані, Джіа Джійоу, С. Єлежанової, Х. Маніага, С. Нугуманової, Ф. Церезії.

Україна швидко та впевнено переймає цей позитивний досвід. Підтвердженням цьому є те, що протягом останніх років в освітніх навчальних закладах більш широкого розповсюдження набула технологія електронної освіти (*e-learning*), що базується на застосуванні *hi-tech* та містить:

- методика мультимедійного *offline* і *online* навчання;
- навчально-методичне забезпечення освітнього процесу інформацією на електронних носіях, засобами *online* користування;
- використання аудіо- і відеосупроводу в освітній діяльності;
- поступове формування інноваційного середовища отримання знань [5].

У нашій державі й за кордоном організовано план створення системи дистанційного навчання, на державних та міжнародних рівнях приймаються

відповідні рішення, що сприяють оновленню форм навчальної діяльності, заснованої на активному використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [5].

В умовах сьогодення джерелом знань є не лише вчитель, а й гаджет, під'єднаний до мережі. Здобувачам освіти слід навчитися критично оцінювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних ситуаціях; водночас уміти висловити думку. Інтерактивні технології та методи сприяють цьому якнайкраще.

Аналіз наукових робіт (Н. Тверезовська, С. Мерінова, І. Гевко, О. Колесник, О. Пометун, М. Пентилюк) допоміг з'ясувати, що під «інтерактивним» розуміється ініціативна позиція певного суб'єкта, якому доручено певні дії чи процедури [1].

Інтерактивний метод навчання – це організація навчання, що забезпечує здобуття знань засобами колективної діяльності через діалог, полілог учнів між собою і вчителем [4].

«Інтерактивний» (від англ. «*inter*» – взаємний і «*act*» – діяти) – той, що здатен до співпраці, діалогу [1].

Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, що має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [8].

Інтерактивними прийнято називати засоби, що забезпечують безперервну діалогову взаємодію суб'єктів освітнього процесу. Інтерактивна діяльність ґрунтується на активній комунікації учасників освітнього процесу.

Інтерактивність освіти сприяє формуванню як предметних умінь і навичок, так і загальнонавчальних, виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, розвитку комунікативних якостей особистості [7].

Така технологія передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації і виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Тому під час такого навчання учні вчаться демократично спілкуватися з іншими людьми, критично й творчо мислити, приймати обґрунтовані рішення. При цьому до роботи залучаються всі учасники процесу, які працюють у групах в облаштованому класі за підготовленим заздалегідь вчителем матеріалом, із дотриманням процедури й регламенту, в атмосфері довіри [3].

Інтерактивне навчання змінює звичні форми роботи на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні.

Враховуючи сказане попередньо, можна зазначити такі методичні особливості організації інтерактивного навчання:

- застосування проблемних ситуацій та формулювань;
- відповідна організація навчального простору, що сприяє діалогу;
- мотиваційне забезпечення спільної діяльності, дотримання правил навчального співробітництва;

- запровадження комунікативних методів і прийомів;
- оптимізація системи оцінювання процесу та результатів спільної діяльності;
- розвиток навичок самоаналізу і самоконтролю індивідуальної та групової діяльності [3].

Провідна риса інтерактивного навчання – опертя учнів на власний досвід під час розв’язання проблемних питань. Їм надається максимальна свобода розумової діяльності при побудові логічних ланцюгів [2].

Використання сучасних інноваційних технологій, зокрема технології інтерактивного навчання, значною мірою підвищує ефективність навчального процесу, сприяє високому інтелектуальному розвитку учнів, забезпечує оволодіння навичками саморозвитку особистості, можливістю думати, творити.

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодої людини до життя і громадської активності. Це потребує активізації навчальних можливостей учнів. Уроки повинні формувати основні пізнавальні та громадянські вміння, а також навички та зразки поведінки; пробуджувати у дітей інтерес та мотивацію, навчати самостійного мислення та дій. За умов інтерактивного навчання всі діти у класі отримують можливість говорити, висловлюватись: вони мають час подумати, обмінятись ідеями з партнером, а потім озвучити свої думки перед класом. Така робота сприяє розвитку навичок спілкування, вмінню висловлюватись, критично мислити, вмінню спільного вироблення рішення [6].

Інтерактивне навчання відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь.

Перевага інтерактивного навчання в тому, що учні засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), в класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію в здобутті знань, зростає їх інтерес та пізнавальна активність.

Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють [1].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Отже, інтерактивне навчання – це діалогізоване навчання, під час якого реалізується ефективна взаємодія вчителя й учня, учня та учнів, занурення учнів у комунікацію. Інтерактивні методи навчання – це способи міжособистісної взаємодії в режимі учитель-учень, учень-учитель, учень-учень, що забезпечують реалізацію мети й завдань уроку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко Л. Організація парної та групової роботи на уроках [Електронний ресурс] / Л. М. Бойко – Режим доступу до ресурсу: [https://novashkola.ucoz.ua/publ/organizacija\\_parnoї\\_ta\\_grupovoї\\_roboti\\_na\\_urokakh\\_v\\_rocha\\_tkovikh\\_klasakh/1-1-0-10](https://novashkola.ucoz.ua/publ/organizacija_parnoї_ta_grupovoї_roboti_na_urokakh_v_rocha_tkovikh_klasakh/1-1-0-10). (Дата звернення 09.11.22).
2. Гевко І. В. Використання інтерактивних технологій в освіті [Електронний ресурс] / І. В. Гевко. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24374/1/Гевко.pdf>. (Дата звернення 09.11.22).
3. Мерінова С. Методичні основи інтерактивного навчання [Електронний ресурс] / С. Мерінова, Л. Половенко. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.vtei.com.ua/images/2019/KF/04\\_03\\_2019zb.pdf](http://www.vtei.com.ua/images/2019/KF/04_03_2019zb.pdf). (Дата звернення 10.11.22).
4. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання [Електронний ресурс] / О. Пометун. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: [https://nvk-liceu.at.ua/\\_ld/0/2\\_VTn.pdf](https://nvk-liceu.at.ua/_ld/0/2_VTn.pdf). (Дата звернення 10.11.22).
5. Тверезовська Н. Інтерактивні інноваційні технології у системі вищої освіти. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. К.: ІВЦ «Політехніка», 2009. № 3 (27). С. 236 – 240.
6. Тягай І. Форми інтерактивного навчання математичних дисциплін майбутніх учителів математики : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Тягай І. – Київ, 2017. – 272 с.
7. Examples of Using Interactive Technology to Assist in Addressing Barriers to Learning [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/technol.pdf>. (Retrieved 09.11.22).
8. Jia J. Educational Stages and Interactive Learning: From Kindergarten to Workplace Training [Електронний ресурс] / Jiyou Jia. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: [https://www.researchgate.net/publication/285964391\\_Emerging\\_Technologies\\_for\\_Interactive\\_Learning\\_in\\_the\\_ICT\\_Age](https://www.researchgate.net/publication/285964391_Emerging_Technologies_for_Interactive_Learning_in_the_ICT_Age). (Retrieved 10.11.22).

**Демчук О. І.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## **ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО ФОРМАТУ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

В умовах сталого розвитку інформаційного суспільства освіта, яку здобуває людина, має тенденції до втрати актуальної цінності в короткий

період часу. Двадцять перше століття характеризується кардинальними змінами в освіті, викликаними інтеграційними процесами, створенням єдиного інформаційного простору, гуманізацією та глобалізацією всіх сфер життєдіяльності суспільства. Одним зі способів оновлення змісту освіти та моделювання педагогічних технологій відповідно до сучасних потреб є, на думку вчених, орієнтація на компетентнісний підхід і запровадження його ефективних механізмів у системі освіти. З позицій цього підходу актуалізуються питання організації змішаного навчання як інноваційної освітньої парадигми, з одного боку, а з іншого, – індивідуалізації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Отже, саме тому вважаємо, що вивчення й обґрунтування на теоретико-методологічному рівні проблеми індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання, а також перспектива експериментальної перевірки дієвості відповідної дидактичної моделі в закладах вищої освіти є доцільним і на часі. Звернення до дослідження окремих аспектів організації змішаного навчання також зумовлюється тими непередбачуваними глобально-історичного масштабу впливами на функціонування освіти в Україні: пандемія COVID-19 (2020-2021 рр.) та повномасштабне і неспровоковане вторгнення РФ 24 лютого 2022 року, яке кардинально змінило життя українців, а відповідно й кожного студента.

Спробуємо розібратись із поняттям змішаного навчання. Змішане навчання – це поєднання онлайн та офлайн-навчання в один ланцюжок, що творить «освітній досвід» студента та самодостатній логічний навчальний курс чи предмет. В умовах змішаного навчання інструкції/теорія, яку студент опрацьовує онлайн (чи то у формі самостійного прочитання навчальних матеріалів, чи під час перегляду демонстраційних відео, чи під час перегляду відеозапису лекції викладача, чи у формі гри тощо), знаходять своє застосування офлайн (тобто в приміщенні закладу освіти під час проведення аудиторних занять). Усі види навчальної активності та заняття, що відбуваються в закладі освіти мають поєднуватись та на практиці закріплювати знання, здобуті студентом під час самостійної роботи онлайн (*Змішане навчання - Методичний навігатор*, б. д.).

Серед українських науковців питання змішаного навчання досліджують Н. Арістова, Л. Калініна, О. Малихін, В. Рогова, Я. Сікора, О. Топузов та ін.

На думку науковців, українські освітяни під час реалізації змішаної форми навчання зіткнулися з такими проблемами:

- відсутність навичок і вмій проводити навчання дистанційно;
- відсутність відповідного технічного оснащення;
- неналежна швидкість і якість Інтернету;
- відсутність прямого й безпосереднього контакту зі здобувачем освіти (Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В., 2022).

Під час змішаної форми навчання не варто забувати про індивідуалізацію та її невичерпний дидактичний потенціал. Індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню студентом своїх сильних і слабких сторін стосовно навчання, підтримці й розвитку власної індивідуальності задля самостійного набуття особистісних смислів навчання. Індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності (*Індивідуалізація і диференціація навчання*, б. д.).

Вважаємо, що одним із методів дослідження ефективності індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студента є *метод спостереження*. Наприклад: щоб визначити рівень знання української мови здобувача освіти варто провести тестування зі шкільної програми або написати диктант. Також під час змішаного навчання варто враховувати психологічний стан студента. Часті повітряні тривоги та обстріли «вибивають з колії», що зумовлює перебування в стані постійного стресу, одним із способів подолання якого може бути занурення у виконання індивідуальних освітніх завдань.

Розглянемо більш ретельно практику впровадження індивідуалізації вивчення української мови в умовах змішаного навчання. Сьогодні постає питання, як зацікавити студента вивчати українську мову професійного спрямування. Для початку варто познайомитися зі здобувачем освіти та дізнатися, що він чекає від курсу та дисципліни, а вже потім формувати завдання, у тому числі й індивідуальні. Також не варто забувати про використання сучасних методик навчання, ознаками яких, перш за все є візуалізація загалом та інфографіка, як її невіддільна складова, зокрема.

Якщо практичне заняття проводиться дистанційно на платформі Zoom, варто студентів розділити на групи, де кожна з груп матиме своє індивідуальне завдання, а вже потім усі групи будуть обмінюватись здобутими новими знаннями. Це сприятиме ефективності засвоєння матеріалу, а також студенти зможуть оцінити одне одного. Коли йдеться про дистанційне навчання, доцільно використовувати універсальну онлайн-дошку (стіну) Padlet з інтуїтивним інтерфейсом. Отже, цей засіб навчання може бути використаним, як для індивідуальної, так і групової роботи.

Одним із найефективніших методів індивідуалізації навчання української мови за професійним спрямуванням в умовах змішаного формату організації освітнього процесу у вищій школі є написання есеїв. Викладач має змогу зрозуміти, що хоче та чого прагне студент. Застосування методу спостереження з боку викладача відбувається через спостереження за роботою студентів, завдяки чому можна зрозуміти, що подобається студентові та чим він захоплюється, якими темами він цікавиться. Це може впливати на добір індивідуальної тематики в сукупності індивідуальних завдань а також відбиватися на організації індивідуально-пізнавальної діяльності студента загалом.

Пропонуємо теми для обговорення зі студентами старших курсів: «Наскільки прийнятним є використання тварин у наукових дослідженнях?», «Уявіть, що Ви стали президентом. Ваші реформи для покращення життя українців», «Причини високого рівня безробіття», «Мої амбіції – яким я бачу своє життя через 10 років», «Якби Ви могли створити ліки проти однієї хвороби, що б це була за хвороба?» «Опишіть, як Ви приймали рішення про те, яку кар'єру обрати?» та ін.

У разі проведення практичного заняття в аудиторії важливо звернути увагу на найбільш складні теми, але із заохоченням студентів до роботи. За декілька днів до семінару варто певним студентам запропонувати випереджувальні завдання. А вже в аудиторії ці студенти зможуть ознайомити своїх сокурсників з новим навчальним матеріалом, який вони дібрали самостійно. Студенти, які слухають своїх одногрупників, зможуть поставити запитання та обговорити найбільш складні моменти.



Під час аудиторного заняття також може бути запропоновано провести турнір за однією з тем, які входять до навчального плану викладача. Відповідно студенти можуть отримати ролі: рецензента, опонента, доповідача та ін. Наприкінці кожного заняття, незалежно від типу його проведення, слід надавати можливість студентам висловлювати свою власну думку. Сократ казав: «Заговори, щоб я тебе побачив» (*Заговори, щоб я тебе побачив...: НАВС, б. д.*).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова, Н. О. (2022). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: старша профільна школа.
2. *Заговори, щоб я тебе побачив... :: НАВС.* (б. д.). Головна сторінка :: НАВС. <https://www.naiou.kiev.ua/news/zagovori-shhob-ya-tebe-pobachiv...html>
3. *Змішане навчання - Методичний навігатор.* (б. д.). Google Sites: Sign-in. <https://sites.google.com/a/lyceum2.cv.ua/metodicnij-navigator/metodicni-materiali/zmisane-navcanna>
4. *Індивідуалізація і диференціація навчання.* (б. д.). Pidru4niki. <https://pidru4niki.com/16420711/pedagogika/individualizatsiya-diferentsiatsiya-navchannya>
5. Малихін, О. В. (2010). Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, (3), 33-38.
6. Малихін, О. В. (2011). І Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, (1).
7. Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український Педагогічний журнал*, (3), 68–76. вилучено із <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/612>
8. Топузов, О. М., Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5-12.
9. Топузов, О. М., Малихін, О. В., & Опалюк, Т. Л. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

**Малихін О. В.**  
*Інститут педагогіки НАПН України*  
*(Київ, Україна)*

**Ліпчевська І. Л.**  
*Інститут педагогіки НАПН України*  
*(Київ, Україна)*

## **ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Актуальність візуальної комунікації неодноразово підкреслювалася в усіх сферах життя суспільства. Так, наприклад, Джесі Хемпл (журналістка, провідна авторка журналів *Wider*, *Fortune*, *Businessweek*, спікер CNN, PBS, MSNBC, Fox і CNBC) зазначає, що «наше оточення заповнене картинками, хоча в історичному плані смартфони та Інтернет — ще дуже «молоді» засоби спілкування та пізнання світу. ... Зображення стали новою мовою, глобально зрозумілою та доступною кожному» (Briggs, 2015). Справді, якщо прогорнути назад сторінки історії, можна побачити, що тривалий проміжок часу основним способом візуалізації був живопис. Це потребувало сформованості складних професійних умінь і значних витрат часу на створення картин. Разом з цим можливості їх розповсюдження (демонстрації суспільству) були вкрай обмеженими. З початком ери фотографії ситуація швидко змінилася. Очевидно, що створення знімків, навіть при використанні перших фотоапаратів, було значно простішою та швидшою справою. Згодом були винайдені плівкові фотоапарати. На зміну їм прийшли цифрові аналоги. З розповсюдженням смартфонів візуалізація стала невід'ємною частиною сучасної комунікації. Сьогодні вона заповнила інтернет, соціальні мережі, активно використовується в маркетингу, публічних виступах будь-якого спрямування, в презентації та обговоренні будь-яких ідей тощо. Це є логічним, адже візуальна форма представлення інформації має значно більшу ємність у порівнянні зі словесною, швидше та простіше сприймається людиною, окрім того їй легко надати «емоційного забарвлення».

В сучасному інформаційному просторі, крім малюнків, існує велика кількість інших варіантів візуалізації. Розповсюдженою є візуалізація даних (кількісне представлення даних у візуальній формі); візуалізація інформації (якісне представлення явищ, подій та процесів у хронології та просторі); візуалізація концепцій (відображення системи поглядів або ключових думок з певного питання); візуалізація стратегій (опис довгострокових, якісно визначених напрямів розвитку, загальних планів, способів досягнення мети, моделей).

Отже тренд візуалізації в освіті обумовлений активним використанням візуального контенту в усіх сферах життя суспільства. В останнє десятиліття проблемі візуалізації приділяється значна увага в науково-педагогічній

спільноті. В Україні цим питанням займалися Д. Безуглий, Л Білоусова, Н. Білошапка, М. Друшляк, Н. Житеньова, В. Імбер, Н. Ляшова, О. Семеніхіна, С. Шумаєва, за кордоном – Н. Albaqami, E. Anderson, A. Arcavi, T. Buzan, J. Elkins, L. Eutsler, T. Farrell, P. Felten, C. Huilcapí-Collantes, L. Marentette, G. Özsoy, K. Shatri, G. Wilhelmsen. Зокрема, N. Sousanis захистив дисертацію на здобуття ступеня доктора філософії (PhD) з педагогіки, присвячену потенціалу використання візуального мислення для підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів. Особливістю цієї праці, яка зробила її загальновідомою, була форма написання дисертації. N. Sousanis презентував свої наукові надбання в вигляді коміксу, реалізувавши тим самим ідею презентації дослідження з питання візуалізації за допомогою засобів візуалізації. В дисертації розкриті можливості використання візуалізації для покращення результатів засвоєння інформації, розвитку критичного мислення, креативності, навичок комунікації здобувачів освіти.

Найявний запит суспільства щодо формування вмінь візуалізації інформації здобувачів освіти послуговував причиною включення візуальної грамотності в освітні програми США, Австралії, Великобританії, Німеччини, Франції та інших країн. Зазначене питання відображено в міжнародних рамкових документах, стандартах, зокрема «Рамковій програмі візуальної грамотності в системі вищої освіти / The Framework for Visual Literacy in Higher Education» (ACRL, 2022 p.), «Програмі медійної та інформаційної грамотності для викладачів та студентів / Media & Information Literacy Curriculum for Educators & Learners» (UNESCO, 2021 p.), «Загальноєвропейському стандарті візуальної компетентності / Common European Framework of Reference for Visual Literacy» (ENViL, 2016 p.), оновленому в 2021 р. Тенденція до поширення візуалізації спостерігається і в українській системі вищої педагогічної освіти. В першу чергу, її можна констатувати за напрямками підготовки вчителів інформатики, математики та природничих дисциплін. В той же час включення візуалізації як складової підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти має фрагментарний характер та потребує подальшого удосконалення.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ліпчевська, І. Л. (2021). Візуалізація в освіті: Сучасний підхід до використання наочності. У *Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі* (с. 196–197). Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/728087/>
2. Ліпчевська, І. Л. (2022). Визначення сутності вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, (7–8 (205–206)), 151–156.
3. Ліпчевська, І. Л., & Малихін, О. В. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. У *Проблеми сучасного підручника: Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 208–211). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf>

4. Малихін, О. В. (2000). Методичні рекомендації для формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті. *Кривий ріг: КДПУ*.
5. Малихін, О. В. (2006). Психологічні основи організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного закладу освіти. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наукових праць. Вип, 31*, 104-111.
6. Малихін, О. В. (2014, April). Ієрархія компетентностей сучасного педагога. In *1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи: зб. матер. Міжнарод. наук. конф.* (pp. 65-75). Київський Університет імені Бориса Грінченка.
7. Топузов, О. М., Малихін, О. В., & Опалюк, Т. Л. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя.
8. Briggs, S. (2015, 7 листопада). *Why visual literacy is more important than ever & 5 ways to cultivate it*. InformED. <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/why-visual-literacy-is-more-important-than-ever-10-ways-to-cultivate-it/>
9. Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-parents interactions amid distance and blended learning: Two-year experience of overcoming negative influences of covid-19 pandemic. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
10. Malykhin, O. V., & Aristova, N. O. (2019). Improving computer engineering and information technologies undergraduate students' training through combination of formal, non-formal and informal learning. *ENVIRONMENT. TECHNOLOGIES. RESOURCES. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, 2*, 208. <https://doi.org/10.17770/etr2019vol2.4113>
11. Power, C. N., Parsuramen, A., Lopez-Ospina, G., DaSilva, E., Enriquez-Berciano, M., Hall-Rose, O., Dyrenfurth, M., Goldstein, W., Strohmman, C., & Bhagwut, D. (2000). Visual literacy in science and technology education. *Connect: UNESCO International Science, Technology and Environmental Education Newsletter, XXV(2)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146292>
12. Shatri, K., & Buza, K. (2017). The use of visualization in teaching and learning process for developing critical thinking of students. *European Journal of Social Sciences Education and Research, 1(4)*, 71–74. <https://revistia.com/index.php/ejser/issue/view/441/303>
13. Topuzov, O., Malykhin, O., & Aristova, N. (2022). General secondary teachers' views on educational process amid the covid-19 pandemic: Two-year experience of blended learning. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
14. Wilhelmsen, G. B., & Felder, M. (2021). Learning is visual: Why teachers need to know about vision. *У Education at the intersection of globalization and technology* (с. 1–18). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.93546>
15. Zahorulko, M. (2020). Introduction of innovative teaching technologies in the higher educational institutions' educational process. *Мистецька освіта: Зміст, технології, менеджмент : Збірник наукових праць*, (16), 92–103.

**Попов Р. А.**  
Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)

**Власов Є. С.**  
Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АВТОНОМНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Статтю присвячено проблемі врахування психолого-педагогічних засад при формуванні автономності учнів в процесі вивчення іноземної мови в середній школі. Розглядається актуальність досліджуваної теми відповідно до вимог сучасного освітнього процесу. В статі визначено психологічні особливості, що притаманні досліджуваній віковій групі, визначені структурні складові змісту вивчення іноземної мови з урахуванням актуалізації автономності учнів старшої школи в процесі навчання.*

*Ключові слова: автономність навчання, індивідуальні особливості, мотивація, когнітивна психологія*

З приєднанням до світової освітньої спільноти Україна прийняла національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»). За загальним визначенням цієї програми: Освіта ХХІ століття – це освіта всебічно розвиненої індивідуальної особистості, яка здатна до самоосвіти та саморозвитку, вміє критично мислити, використовувати набуті знання та вміння (3). Фактично, за цією концепцією, після закінчення школи випускник має володіти такими якостями, як сформованість життєвої компетентності, уміння опрацювати велику кількість інформації, володіння іноземними мовами (далі ІМ), прагнення до саморозвитку та пізнання тощо. Проте, більшій частині випускників середньої школи це не притаманне в повній мірі, зокрема і у вивченні ІМ. Однією з головних причин, що призвели до даної ситуації став підхід до навчання учня, як колективного суб'єкта, без врахування психологічних особливостей дитини. Саме відсутність особистісної орієнтації у навчальному процесі у період становлення особистості учня приводить до того, що дитина втрачає індивідуальні риси, а як результат і індивідуальність у прийнятті рішень та рефлексії.

Над проблемою особистісного підходу при навчанні учнів, працювали багато вітчизняних та зарубіжних науковців (Е. П. Ільїн, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Виготській, В. І. Ковальов, Л. І. Божовіч, К. К. Платонов, А. Н. Леонтьев, Д. А. Мак-Клелланд, Е. Фромм, К. Хорні, А. Маслоу та ін.). Окремі психолого-педагогічні теорії розвитку особистості в процесі навчання

вибудовували К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, В. Мерлін, Н. Тализіна, Б. Теплов.

Дослідження вчених (В. О. Артемов, Б. В. Беляєв, І. О. Зимня та ін.) дозволяють виявити закономірності між успішністю у навчання та індивідуальними психологічними особливостями, що впливають, зокрема, і на ступінь оволодіння іноземною мовою.

Вивчення іноземних мов, за освітньою програмою, починається з початкової школи (1-2 клас), а в деяких випадках з дитячого садка. Відповідно до вікової групи мають враховуватися різні психологічні аспекти при виборі підходу до викладання та засвоєння матеріалу. Так, у початковій школі перевагою школярів є потенційно великі можливості довготривалої пам'яті. Дослідження показують, що використовуючи ігрову мотивацію діти легко і на довго запам'ятовують пісні, вірші. В середній школі, перевагою виступає мовлення на основі раніше вивченого лексичного матеріалу з подальшим розвитком комунікативних навичок. Ці два етапи, в більшості проходять під керівництвом вчителя, який може займати як позицію вчителя, так і виступати в ролі прикладу для наслідування.

Період навчання у старшій школі (10-11 клас) характеризується першими кроками у самостійне доросле життя, формування особистості та власної думки. Важливим аспектом психічного розвитку старшокласників є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідну роль в якому відіграє критичне мислення.

Мислення учнів в цей період характеризується високим рівнем узагальнення, абстрагування, спостерігається синтез відносно високої абстрактно-логічної форми мислення та оцінки власної або чужої поведінки. Такий синтез провокує появу в аналітичній діяльності старшокласника критичних рис, причинно-наслідкового зв'язку, пояснення явищ, прагнення до обговорення проблем, які їх хвилюють, тощо. Разом із розвитком абстрактного й цілісного мислення в учнів старших класів відбувається перехід до вищих рівнів мовлення, розширюється активний та пасивний запас лексики. Удосконалюється усне та письмове мовлення, що характеризується значно вищим рівнем комунікативного розвитку. Все це передбачає, з одного боку, необхідність у відповідному мовленнєвому матеріалі, оскільки ускладняється мовлення старшокласників, актуалізуються функції регуляції та узагальнення, а також використання в навчальному процесі письмових та аудіотекстів автентичного характеру. З другого боку, виникає необхідність у нових мовленнєвих навичок, нерозвинутих на попередніх етапах навчання, які забезпечують реалізацію функцій регуляції та узагальнення (наприклад, вміння спілкуватися в такій організаційній формі як дискусія).

Розвиток пам'яті учнів старшої школи характеризується значним зростанням і зміцненням. Як зазначають психологи, запам'ятовування в цьому віці є більш ефективним, якщо процес запам'ятовування підкріплений

мотиваційною складовою. Розвиток уваги старшокласників відбувається за рахунок удосконалення їхньої здатності до цілеспрямованого зосередження.

Цей період є важливим для визначення майбутньої професійної діяльності. Ця потреба сприяє розвитку професійного інтересу, пошуку та засвоєнню додаткової інформації. Спеціальні дослідження І. П. Литвиненко (2) показують, що наявність підвищеної розумової активності та інтересу сприяють стриманості старшокласників.

Також, велике значення має мотиваційний аспект. Він активізує більшість психологічних процесів: мислення, сприймання, розуміння та засвоєння вивченого матеріалу. Психологи називають мотивацію «пусковим механізмом» будь-якої діяльності. Для оптимальної організації навчального процесу викладачу потрібно знати природу та причини виникнення мотивації, що спонукають учнів до навчальної діяльності. Мотивація, може бути за своїм характером, як внутрішньою, так і зовнішньою. Прикладом зовнішньої мотивації може бути бажання стати відмінником (суспільний статус), а внутрішня – вміння вільно читати книжки в оригіналі (індивідуальний аспект). Інтерес і мотивація є важливими факторами, які можуть заохотити студентів до більш глибокого вивчення іноземної мови завдяки застосуванню самокерованого навчання.

У соціальній сфері самосвідомість учнів особливо чутлива в цьому віці, коли саморефлексія та аналіз виокремлюються з самокерованої діяльності, починає приділятися більше уваги саморегуляції та зусиллям з самовиховання. Непоодинокі випадки, коли підліток йде на зіставлення себе колективу. Пошук особистої незалежності, бравування самостійністю, підвищений прояв відчуття власної гідності (і пов'язана з цим огида до всяких повчань) – все це засоби самоствердження підлітка, його прагнення захистити свою особистість. Без перебільшення можна сказати, що незалежно від виховання, учні в цьому віці емоційно нестійкі, афектні, схильні проявляти агресивно захисний тип поведінки, бравують недоліками, впадають в амбіцію, кидаються запальними фразами, опираються заборонам тощо. Проведене опитування серед 240 учнів старших класів та понад 100 випускників показало, що відсутність успіху або страх поразки (38%) при вивченні іноземної мови є однією з причин падіння рівня навчання. Вирішенням проблеми зниження ефективності вивчення ІМ на цьому етапі може стати формування принципів автономності навчання, коли, враховуючи психологічні особливості учня, вчитель має змогу використовувати особистісно-орієнтовний підхід у навчанні.

Елементи такого навчання можна побачити у педагогічних теоріях видатних педагогів минулого, таких як Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський та інші, коли учням надавалась автономія при навчанні, можливість самостійно обирати об'єкти та теми для досліджень. Засновником даної концепції вважають французького педагога С. Френе. У своїх роботах С. Френе закликає педагогів до того, щоб навчальна робота була організована таким чином, щоб «дитина мусила діяти сама,

експериментуючи, досліджуючи, вибираючи та класифікуючи інформаційний матеріал». У результаті отримуємо те, що називають урок «а posteriori», тобто урок побудований на основі досвіду (5).

Необхідно зазначити, що автономність навчання тісно пов'язана з дослідженнями у галузі когнітивної психології. Когнітивна психологія, досліджуючи джерело пізнання у людини і механізми переробки знань, розглядає людину як активно діючу систему. Найважливішим поняттям когнітивної психології є «компонент знань», який включає в себе декларативне (теоретичне) та процедурне (практичне) знання. Так, при вивченні іноземної мови, знання лексики є декларативним, а вміння використати ці знання на практиці є практичним аспектом. Треба відзначити, що декларативний та процедурний аспекти розвиваються у кожної людини по-різному, вони індивідуальні та культурно обумовлені.

На думку представника когнітивної психології Дж. Брунера, людина у процесі формування понять повинна прийняти ряд послідовних рішень «з яких кожне попереднє рішення впливає на ступінь свободи у прийнятті наступного рішення» (1). Дослідник виокремлює чотири основні групи умов, що гарантують максимальну ефективність процесу засвоєння знань:

- відношення до навчального предмета, або установка;
- наявність потреби;
- ступінь опанування вихідною галуззю знань;
- різноманітність тренувань.

Таким чином, розвитку активності тих, хто навчається, сприяє організація та зміст навчального процесу у вигляді проблемних ситуацій, дискусій, що надають можливість учневі «вирішувати завдання, будувати докази, сперечатися про їх правильність».

Враховуючи психологічні особливості учнів старшої школи, О. В. Хоменко виділяє чотири головні структурні складові змісту навчання ІМ (6), на яких треба будувати педагогічні підходи у процесі автономного навчання:

- позамовний компонент;
- комунікативний (мовний та мовленнєвий) компонент;
- соціокультурний компонент;
- психологічний компонент.

Елементами позамовного компоненту в процесі автономного навчання можуть виступати сфери спілкування, теми, проблеми та ситуації спілкування, в яких передається предметний зміст (про що говорити, слухати, читати, писати). Серед сфер спілкування (4) можна виділити категорії власних інтересів, соціальної складової (де учень безпосередньо є частиною соціального життя), професійної складової, освітня складова. Варто зазначити, що при виборі сфери позамовного компоненту необхідно зберігати баланс, щоб учень мав навички спілкування з різних сфер спілкування. На практиці, вчитель може дати право вибору тем (з певного переліку) учневі для дослідження, обговорення та спілкування, дати свободу



рефлексувати та інкорпорувати інших учнів до обговорення. Таким чином, учень відчуває свою суб'єктність, а відповідно підхід до виконання завдання знаходить більш глибоку мотиваційну складову.

Комунікативний компонент, який традиційно складається з мовного (фонетичного, лексичного і граматичного) та мовленнєвого (зразки мовлення на рівні фрази, понадфразової єдності, тексту; формули мовленнєвого етикету, вільні та стійкі словосполучення) матеріалу допомагає учневі формулювати свої думки. Специфіка обраних тем відповідно вимагає більш складної лексики, чим створює умови для збагачення словникового запасу.

Соціокультурний компонент, зміст якого складається із системи країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань, навичок і вмінь вербальної та невербальної поведінки носіїв мови.

Нарешті, психологічний компонент, який полягає у формуванні навичок та вмінь використання мови, що вивчається, з метою спілкування. Соціальний зміст спілкування полягає в тому, що воно виступає засобом передачі форм культури та суспільного досвіду, тобто певного предметного змісту. В ході спілкування передача цього змісту здійснюється учасниками в певній сфері діяльності і реалізується в конкретних комунікативних ситуаціях.

Отже, враховуючи специфіку психологічних особливостей учнів старшої школи вчитель має змогу побудувати навчальний процес з поєднанням автономності учнів та складових змісту навчання. Використання особистісно-орієнтовного підходу дає змогу не лише підтримати учня у його самостійних кроках у навчанні (вибір теми, шляхів та методів дослідження) але і мотивувати до більш глибокого вивчення іноземної мови за рахунок поєднання інтересів учня, набуття суб'єктності процесу та як результат – мінімального успіху. Успіх в діяльності - найголовніше підкріплення мотивів вивчення іноземної мови, що спонукає до підвищення ефективності вивчення іноземної мови.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 416 с.
2. Литвиненко І. П. Багатоканальна діяльність – засіб розвитку пізнавальної активності / І.П. Литвиненко. – К. : Просвіта, 2002. – 316 с.
3. Про державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») №896. Розділ «Загальна середня освіта» (1996).
4. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов // Іноземні мови. - 2001. - №1. - С. 50-57.
5. Френе С. Избранные педагогические произведения. М.: Прогресс, 1990.
6. Хоменко О. В. Зміст навчання англійської мови у 10-11-х класах середньої загальноосвітньої школи: Дис. ...канд.пед. Наук: 13.00.02. - К., 2001. - 259 с.

## **ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМАТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Сучасні тенденції розвитку суспільства потребують постійного вдосконалення процесу освіти і професійної підготовки фахівців. За останні декілька років Україна зустріла труднощі на шляху до модернізації системи освіти, пов'язані з пандемією COVID-19, а потім – з нападом РФ на нашу територію і подальшою військовою агресією з боку держави-терориста. Навчальний процес у багатьох ВНЗ був вимушено призупинений, а відновити його вдалося лише у форматі дистанційного навчання. З огляду на це, методи і форми роботи в процесі вивчення іноземної мови студентами ВНЗ потребують кардинальних змін і особливої уваги з боку науковців.

Не зважаючи на те, що дистанційне навчання є порівняно новим явищем у вітчизняному освітньому процесі, проблемі його вивчення приділяється досить велика увага в науковій літературі: С. Вітвицька, Г. Козлакова, В. Кухаренко, В. Ясулайтіс, А. Петров, Е. Полат, О. Тищенко, В.М. Кухаренко, О. Башкір, А. Хуторський та багато інших досліджували особливості організації і методики освітнього процесу в дистанційному та змішаному форматі.

Дистанційне навчання дало можливість студентам продовжити освіту в умовах воєнного стану навіть якщо довелося змінити місце проживання, в контексті його особливого значення набула академічна мобільність. Зважаючи на те, що значна частина молоді і здобувачів освіти в цілому вимушено покинула межі країни, зросло значення вивченні іноземної мови як засобу соціалізації і професійного розвитку спеціалістів. Значно підвищилась мотивація до вивчення мови, особливо за професійним спрямуванням, що дало можливість викладачам розширити спектр завдань, змінити тематику освітніх програм у відповідності до вимог сучасного суспільства.

Дистанційне навчання є формою отримання освіти (поряд з денною та заочною), яка використовує традиційні і специфічні методи, форми та засоби навчання, основою яких є комп'ютерні і телекомунікаційні технології. При цьому суттю процесу є цілеспрямована, контрольована і інтенсивна самостійна робота того, хто навчається, в будь-якому зручному для себе місці за індивідуальним розкладом, з використанням комплексу спеціальних засобів навчання і можливістю контакту з викладачем (та іншими учнями) по телефону, за допомогою електронної або звичайної пошти, а також очно (Кухаренко, Рибалко, Сиротенко, 2002, с.81).

В зазначених вище умовах ключовою виступає саме самостійна робота студентів. Чимало здобувачів освіти не мають можливість долучатись до синхронного навчання і брати участь в конференціях, лекціях, практичних заняттях онлайн – їм доводиться більшість матеріалу опрацьовувати самостійно. Як правило, самостійна робота є завершальним етапом вирішення навчально-пізнавальних завдань, які розглядалися на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних заняттях. А в умовах сучасності, вона стає необхідною на всіх етапах навчання.

Метою самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови є формування творчої індивідуальності, здатної до саморозвитку та самовдосконалення, оволодіння методами та прийомами, які дають можливість без сторонньої допомоги орієнтуватися в наростаючому інформаційному потоці та самостійно проводити дослідницьку діяльність а також вміння самостійно підвищувати і вдосконалювати свою лінгвістичну компетенцію, оскільки від її рівня зрештою залежить успішна вищезазначених пунктів (Тамаркіна, 2020, с.228).

Відповідно до Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» самостійна робота студента є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять (Александрова, Білоконь, Савченко, 2018, с.34). Ефективність організації самостійної роботи напряму залежить від системи, вибудованої викладачем, а також мотивації до вивчення дисципліни, спрямованої на необхідність використання мови для подальшого професійного розвитку та кар'єрного становлення.

В цьому на допомогу приходить система Moodle. На базі цієї освітньої платформи викладач має можливість чітко і структуровано побудувати навчальний курс з врахуванням індивідуальних можливостей доступу до матеріалів студентів, що проживають на окупованих територіях або тих, що вимушено покинули свої домівки. Кожен здобувач освіти має доступ до завдань з будь якого електронного носія і можливість комунікації з викладачем в режимі реального часу (Башкір, 2018, с.35). Для підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу, завдання для самостійної роботи слід диференціювати таким чином, щоб вони охоплювали всі 4 види мовленнєвої діяльності.

Вдосконалення комунікативних навичок студентів може проводитись за допомогою вправ пошуково-відбіркового характеру, коли студенти самостійно моделюють ситуацію спілкування та обирають із запропонованих мовних зразків необхідні для даної ситуації комунікативні блоки та розташовують їх у необхідній послідовності. Для перевірки виконання даного виду діяльності можна застосувати групове обговорення, аналіз відповідності обраних моделей ситуації спілкування та досягнення учасниками спілкування обраного комунікативного завдання.

Обов'язково слід включати роботу з текстами професійної спрямованості з подальшим їхнім змістовним аналізом, розподілом на

змістовні частини, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, основної, ілюструючої та дублюючої інформації (Александрова, Білоконь, Савченко, 2018, с.35). Орієнтовною схемою до виконання подібних завдань може слугувати така: вихідний мовний зразок - інструкція (підказка) – пауза для виконання – ключ -пауза для само корекції.

Для студентів більш високих рівнів можна застосовувати читання художніх текстів з подальшим виконанням завдань творчого характеру або проектої діяльності: написання власного варіанта закінчення даної історії, створення розповіді на задану тему або розповіді за картинкою, створення мультимедійної презентації і т. ін. Обов'язково треба враховувати інтереси і побажання студентів до форми виконання а також тематики завдань. Для цього доцільним буде проведення фідбеку наприкінці вивчення теми з метою подальшого вдосконалення освітнього процесу .

Одним з позитивних моментів дистанційного навчання є відкриття перед викладачами іноземних мов і студентами нові перспективи для творчого розвитку особистості, накопичення досвіду, самостійного отримання знань. Крім того, різноманітність навчальної інформації та форм її подання дає викладачеві можливість пошуку найбільш дієвих шляхів її використання в процесі навчання, також створює сприятливі умови для вивчення, тренування і вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок володіння іноземною мовою.

Отже, можна зробити висновок, що самостійна робота студентів лежить в основі забезпечення якості освітнього процесу в умовах війни і вимушеного переходу на виключно дистанційний формат навчання в багатьох ВНЗ нашої країни. Якісна підготовка майбутніх спеціалістів вкрай необхідна для подальшої відбудови нашої держави і розвитку нації. Саме тому слід враховувати переваги дистанційного формату, такі як гнучкість, мобільність, актуальність, зручність і інтерактивність, та використовувати їх по максимуму для покращення якості освіти в цілому і вивчення іноземної мови зокрема.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александрова В.В., Білоконь К.С., Савченко А.В. (2018). *Організація самостійної роботи студентів як засіб творчого розвитку особистості майбутнього фахівця*, Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасних лінгвістичних досліджень та застосування інноваційних технологій викладання мов у вищій школі нефілологічного профілю". Дніпро.
2. Башкір О.І. (2018). Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія*, 60, 33-44.
3. Дистанційна освіта. Вища освіта : інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном. URL :<http://vnz.org.ua/dystantsijnaosvita/pro>
4. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. (2002). *Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: навч. пос.* Харків: Торсінг.
5. Тамаркіна О. (2020). Самостійна робота студентів ЗВО в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 34, том 5, 228-231.

**Собченко Т. М.**

*Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна)*

**Бондаренко Є. О.**

*Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна)*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

**Анотація.** У тезах порушено питання організації освітнього середовища педагогічного університету в умовах дистанційного навчання. Розкрито феномен освітнього середовища закладу вищої освіти, визначено функції інформаційно-освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційна компетентність, здобувачі вищої освіти.

Інформаційно-комунікаційні технології, цифровізація (діджиталізація) наразі проникла у всі сфери життєдіяльності, зокрема й у сферу освіти. Сучасний вчитель має бути кваліфікованим та конкурентоспроможним фахівцем, готовим до самостійного вирішення освітніх та професійних завдань, зокрема з широким застосуванням інформаційно-цифрових технологій [Собченко, Ткачова, Ткачов, 2022, 145-146].

Інформація є основним поняттям, що розкриває суть процесу становлення інформаційного суспільства. У сучасному суспільстві володіння інформацією забезпечує успішну та творчу діяльність людини. Високий рівень сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів вищих педагогічних закладів освіти є важливою умовою ефективності їхнього майбутнього професійного становлення як фахівця нової генерації.

Так, швидкий пошук в освітньому процесі поряд з традиційними способами викладання навчальних дисциплін все активніше використовуються нові інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, що сприяють зміні самого способу подачі матеріалів. Застосування комп'ютерних технологій у процесі навчання здобувачів вищої освіти підвищує якість засвоєння навчальної інформації, робить процес навчання більш результативним і продуктивним, забезпечує зростання мотивації у студентів до здобуття знань теоретичного та практичного характеру.

Необхідність активного впровадження інформаційних освітніх технологій, детерміновано відповідними вітчизняними нормативними документами, як от:

- закон України «Про освіту» (ред. 2020);

- закон України «Про вищу освіту» (ред. 2020);
- закон України «Про Національну програму інформатизації» (ред. 2020);
- Положення про дистанційне навчання (ред. 2020);
- Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (проект 2021);
- Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (2021);
- Опис рамки цифрових компетентностей для громадян України (2021);
- Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (проект 2021) тощо.

Законом України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (ред.2020) визначено, що студентоцентроване навчання як підхід до організації освітнього процесу передбачає створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії, а також побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу [Закон України, 2020].

З огляду на це є потреба у визначенні феномену освітнього середовища закладу вищої освіти. Оскільки немає однозначного тлумачення зазначеної дефініції, у пригоді стало дослідження Л. Остапенко, яка під освітнім середовищем вищого закладу освіти розуміє специфічну систему соціальних відношень у галузі освіти, що є місцем перетину спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу з забезпеченням активізації їхнього творчого потенціалу, а також має такі характеристики, як от:

- багаторівневність;
- складні взаємозв'язки;
- якість надання освітніх послуг та їхній обсяг;
- інтенсивність інформації;
- здатність задовольняти освітні потреби здобувачів вищої освіти;
- забезпечення особистісного розвитку та саморозвитку;
- залучення здобувачів до самостійної інтелектуальної та творчої праці [Остапенко, 2020, 14].

У парадигмі дистанційного навчання слід розглядати саме інформаційно-освітнє середовище, що поєднує інформаційні технології з сучасними педагогічними здобутками та забезпечує максимальний ефект відносно навчання [Яновський, 2019, 311]. Авторська позиція щодо визначення поняття інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти полягає в тому, що зазначене середовище являє собою певну систему, що містить ефективні інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, програмне забезпечення, відкриті електронні ресурси, що задовольняє запити здобувачів, а також спрямоване на розвиток особистості та формування компетентностей майбутнього випускника.

Серед функцій інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти слід виділити такі, як от:

- організаційна;
- комунікативна;
- інформаційна;
- діагностична;
- управлінська.

Варто зазначити, що в дистанційному навчанні викладачі перестають бути єдиним джерелом інформації, основним їхнім завданням є організація або, певною мірою, перетворення традиційного освітнього середовища на сучасне, високотехнологічне, з широким використанням інформаційно-цифрових технологій, яке відповідає запитам здобувачів вищої освіти [Собченко, 2021, 168-169].

Отже, якісна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти в умовах дистанційного навчання залежить від створення ефективного освітнього середовища, що відповідає сучасним вимогам інформаційно-цифрового суспільства.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (2020) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text>
2. Остапенко, Л.М. (2020). Освітнє середовище як впливовий чинник успішної самореалізації здобувача освіти. *Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика»*, Ірпінь. С.13-15.
3. Собченко, Т. М. (2021). Зміна ролі викладача закладу вищої освіти у дистанційному навчанні. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі: матеріали Всеукр. наук.-практ. конфер. молодих учених*, (Харків, 13–14 травня 2021 р.). Харків. С. 168–170.
4. Собченко, Т., Ткачова, Н., Ткачов, А. (2022). Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. Вип. 2 (51). С.145-148. DOI: 10.24144/2524-0609.2022.51.145-148.
5. Яновський, А. (2019). Інформаційно-освітнє середовище в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Том 4, № 30, с. 310-315.

# ФОРМАЛЬНА, НЕФОРМАЛЬНА, ІНФОРМАЛЬНА ОСВІТА

Алексеева С. В.

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## ОСВІТНІ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ЯК СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сьогодні нові інформаційно-комунікаційні технології є невід'ємною частиною життя. Їх застосування дає змогу інтенсифікувати процес навчання, зробити його більш наочним, динамічним, індивідуалізувати сприймання та розуміння учнями матеріалу. Онлайн-освіта незамінна, коли необхідно дати доступ до навчання учням, які його не мають.

Освітні онлайн-платформи – це інструмент, який дає змогу індивідуалізувати навчання та дати знання з високою мотивацією. Загалом, інтеграція освітніх онлайн-платформ в шкільну програму, в межах якої учні самостійно опрацьовуватимуть теоретичний матеріал, а практичні завдання виконуватимуть у групах, – одна з задач програми реформування Нової української школи. Освітні онлайн-платформи є найкращою світовою практикою у найбільш інноваційних школах світу, що дає змогу і розробляти індивідуальні навчальні траєкторії.

Розробку індивідуальних навчальних траєкторій можна спланувати залежно від напрямів індивідуалізації навчання, зокрема на рівні завдання, тематичного блоку та шкільного предмету або впливу на учнів (темтів, цілей, мотивів, тьюторського супроводу). Важливо враховувати технічні аспекти індивідуалізації (інтерфейсу платформи та оформлення учнівського портфоліо).

Наприклад, індивідуалізація на рівні кожного завдання потребує пристосування до потреб конкретного учня, що дозволить підтримувати його зацікавленість у навчанні. Цей аспект індивідуалізації широко використовується освітніми онлайн-платформами. Так, на Coursera (<https://www.coursera.org/>) теоретичний матеріал представлений переважно у відеоформаті. Однак кожне відео можна прослуховувати як аудіофайл, часто можна завантажити презентацію окремим файлом і використовувати її як конспект, також є подання текстовим файлом. Отже, можна обирати формат навчання залежно від власних уподобань та зручності в кожний конкретний момент навчання.

Індивідуалізація на рівні теми або блоків завдань полягає у наданні можливості вибору учням типу завдання, що буде виконуватися, зокрема, це є . розробка з певної теми 15-20 завдань. Для зарахування теми учень має пройти 5 з них, які обираються самостійно, але кожні випадково обрані 5



завдань мають охоплювати всі ключові аспекти цієї теми. Більшість великих міжнародних онлайнплатформ, зокрема EDX (<https://www.edx.org/>) заохочують робити переклади навчальних матеріалів їх рідними мовами для розширення власної аудиторії, отже, наявність вибору мови субтитрів сприяє індивідуалізації навчання.

Щодо індивідуалізації темпів навчання, то сама суть освітніх онлайн-платформ передбачає індивідуалізацію темпу, однак важливо нагадувати учневі про бажану кількість часу на навчання або пройдених завдань на день або тиждень. Учень може сам визначити кількість часу на щоденне або щотижневе навчання, і онлайн-платформа може візуалізувати відсоток виконаного обсягу. Цікаву практику використовує проект Grammarly (<https://www.grammarly.com/>), який щотижня відправляє звіти, в яких вказує, наскільки активним був учень. Ідея полягає у підсиленні змагального ефекту і активізації бажання пройти більше завдань, ніж інші учні. Ще один варіант полягає у демонстрації відсотка часу або кількості завдань стосовно середніх показників (або рекордних рівнів) самого учня. Це дозволяє легко відслідковувати та підтримувати власний темп навчання.

Онлайн-платформа може впливати як на внутрішню мотивацію до навчання, так і на зовнішню. Внутрішня мотивація формується через цікаве, креативне подання матеріалу, якісні завдання та пояснення, які сприяють зростанню інтересу студентів до змісту курсу. А отже, індивідуалізація засобів мотивації є важливою для індивідуалізації. Слід зазначити, що рівень мотивації до навчання є єдиним з визначальним фактором успішної освіти. Індивідуалізація засобів мотивації передбачає проведення аналізу взаємодії учня з кожним видом заохочення і переважне використання саме цього типу комунікації. Так, на освітній онлайн-платформі Learning.ua (<https://learning.ua/>) як заохочення використовуються сертифікати, стікери за кількість виконаних завдань, кількість часу на навчання, набрані бали, досягнутий рейтинг, а також при проходженні певних блоків відкривається доступ до міні-ігор. Щоденні чи щотижневі нагадування про навчання, використання спливаючих вікон із заохоченнями, сприяє збільшенню кількості часу на навчання. Повідомлення, що до поставленої мети залишилось ще 15% або 10%, значним чином пришвидшує завершення курсів. В ідеалі система штучного інтелекту має аналізувати навчальні стратегії учня. Якщо учень з задоволенням проходить легкі завдання, але швидко втрачає інтерес за перших труднощів, система адаптивного навчання має поступово збільшувати складність завдань і якомога наочніше демонструвати учневі його прогрес. І навпаки, якщо учень полюбить інтелектуальні виклики, іноді давати йому завдання «на межі» його можливостей, складні і водночас цікаві.

Таким чином, саме елементи індивідуалізації навчання мають найбільший вплив на його ефективність. Також важливим є дослідження більш віддалених наслідків індивідуалізації навчання на формування таких особистих якостей суб'єкта навчання, які не пов'язані безпосередньо з

результатами його навчання (особистих, комунікативних, емоційних характеристик).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева С. Дидактика в умовах інформатизації освіти. Академічні студії. Серія «Педагогіка». Луцьк: Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, 2021. № 4. Ч. 1. С.25-30. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730414>
2. Алексеева С. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх дизайнерів художнього профілю до розвитку професійної кар'єри : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Інститут професійно-технічної освіти Національної академії наук України. Київ, 2020. 674 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729894>
3. Алексеева С. Організація освітнього процесу в старшій профільній школі в умовах непередбачуваних глобальних впливів. Scientific Collection «InterConf», (114): with the Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference «International Forum: Problems and Scientific Solutions» (June 26- 28, 2022). Melbourne, Australia: CSIRO Publishing House, 2022. С.102-108. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731128>
4. Алексеева С. Людиноцентризм як освітня домінанта індивідуалізації сучасного навчання. Scientific Collection «InterConf», (109): with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Concepts for the Development of Society's Scientific Potential» (May 19-20, 2022). Prague, Czech Republic: Author-publiishers miscellaneous, 2022. P. 127-134. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730530/>
5. Малихін, О. В., & Гриценко, І. С. (2016). Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності: монографія. Київ: НУБіП України.
6. Малихін, О. В. (2013). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія]*. Сер.: Педагогіка, (215, Вип. 203), 11-14.
7. Малихін, О. В. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки* (133), 124-126.

**Kotova A. V.**

*V. N. Karazin Kharkiv National University  
(Kharkiv, Ukraine)*

**Serdiuk V. M.**

*V. N. Karazin Kharkiv National University  
(Kharkiv, Ukraine)*

## **THE MAIN PRINCIPLES OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK ORGANISATION DURING ENGLISH CLASSES**

The purpose of a proficient teacher of a higher school is not only to provide students with a thorough knowledge base, but also to inculcate skills of individual work, which contribute to the deepening and expansion of knowledge, awakening of interest in cognitive activity, mastering cognitive techniques and the development of cognitive abilities, the acquisition of educational, scientific and professional skills activities, etc. Nowadays, when the number of classroom hours for learning English is reduced, the individual work of students becomes even more important. At the same time, we shall note that for the effective organization of individual work, it is necessary to follow certain rules and principles.

For more thorough understanding of the principles of individual work, we consider it necessary to define first the essence of this pedagogical phenomenon.

The analysis of the definitions of individual work proved that its main feature is the priority of students' independence under the teacher's leadership role. So, summarizing the views of scientists, individual work can be defined as a form of an active cognitive activity performed by one student or a group of students according to the teacher's task, under his/her guidance, but without his/her direct help (Kozakov, 1990, 25; Lektsii, 2006, 145).

As for individual work when learning the English language, this type of work includes preparation for practical classes, formation of translation skills of original literature, replenishment of vocabulary of students and improvement of knowledge in the field of grammar. Individual work often has research character, when students are involved in participating in scientific conferences held in English, or in writing scientific articles and theses.

On the basis of the analyses of scientific literature the main principles of students' individual work when learning English can be generalized:

- the principle of students' activity;
- the principle of individualization of education;
- the principle of accessibility of educational material;
- the principle of clarity and certainty of tasks;
- the principle of visuality;
- the principle of systematicity and consistency in the formation of individual work skills;

- the principle of consciousness and individual learning;
- the principle of connection with life;
- the principle of uniform management requirements.

Thus, the activity of students when working individually is manifested during the organization of various didactic games in English, which, on the one hand, contribute to the professional development of students, and on the other hand, teach students to communicate in a foreign language, correctly express, argue or defend their point of view. It should be noted that the activation of students' individual work in this case depends on how interesting and relevant for students the given situation is. In addition, such an activity teaches students to generalize, analyze, and synthesize material without somebody's help, which is extremely necessary for specialists-to-be.

When organising extracurricular individual work, the principle of activity involves prior acquisition of the material which is going to be studied in class. This contributes to better understanding of ways how to obtain new knowledge. It is also important to take into account the age characteristics of students, their analytical abilities and the level of English language proficiency for ensuring the principle of activity. So, if in the first year, extracurricular individual work involves, first of all, getting acquainted with new vocabulary and performing exercises to consolidate lexical and grammatical material, then educational-research or scientific-research individual work of students becomes more and more important. Such kind of individual work includes preparation of reports and presentation of their scientific work at a conference, work with authentic sources of information, implementation of course and diploma projects, etc. (Kozakov, 1990, 25; Girenko, 2019, 65).

The implementation of the principle of individualization during the organization of individual work in a higher educational institution is aimed at optimizing the learning process based on taking into account the capabilities and interests of each student, internal self-regulation of their educational activity, which would allow working in a mode convenient for every student. The principle of individualization is manifested in the students' independence in choosing ways to solve the educational task, the possibility of in-depth study of one of the sections of the English language that best suits their interests, granting students the right to a certain choice of textbooks, methodical literature, as well as reporting and self-monitoring forms.

The use the Internet, which contributes to the intensification and rationalization of the educational process, the formation of students' abilities and skills, and their deeper assimilation of educational material, is of particular importance in ensuring the individualization of education. For example, by choosing the appropriate work mode, students get the opportunity to study at time convenient for them and focus on those aspects of English language learning that require additional efforts (Zadorojna, 2008, 50)

For the effective organization of students' individual work, achieving the best educational results, it is advisable also to apply the principles of accessibility, clarity and certainty of tasks, which provide for control over the correspondence of the content of tasks for individual work with the knowledge and skills which were already formed, compliance with such rules as a gradual transition from easy material to more complex one, from familiar to unfamiliar, control of the volume of tasks for individual work. The need to control the amount of knowledge is explained by the fact that overloading students with educational tasks for individual work results in formal completion of the task.

When working individually, the principle of visuality plays an important role. This principle contributes to the formation of a more accurate idea of the subject under consideration, serves as a connecting link between facts and abstract material. In particular, the use of video materials in English allows activating the individual work of students due to the combination of verbal and non-verbal means of communication, changing the storyline, etc. On the basis of video materials, it is also advisable to develop a number of tasks that will contribute to the development of students' logical thinking and their speaking competence.

The principle of systematicity and consistency in the formation of individual work skills, which is focused on observing the logical order and consistency in studying the material, plays a major role in the organization of independent work of English language students. The systematicity of work involves taking into account the logical structure of the course, and the sequence - determining the optimal order of completing the task. Failure to comply with this principle leads to misunderstanding of the educational material or makes it difficult to learn.

The basis of the principle of consciousness and individual learning is the thorough independent thinking of students, the identification of interest in the material and creative initiative. By observing this principle, students clearly understand the purpose of their activities, learn to understand connections between subjects and phenomena of educational activity, and creatively use their knowledge (Lektsii, 2006, 147; Mikhailova, 2010, 116).

The principle of connection with life requires optimal regulation of students' individual work, which should be reflected in the difficulty of the task. For example, when writing essays, V. Kozakov determines the degree of complexity of the original literature used by students to develop their ability to conduct individual work of scientific and research nature. As a rule, students of the first group of self-regulation independently choose scientific literature (articles, monographs, abstracts, etc.). Students of the second group are also able to find the necessary literature on their own, while students of the third group use only the educational and methodical literature recommended by their teacher (Kozakov, 1990, 35)

Therefore, taking into consideration, it is possible to achieve a better and more thorough assimilation of knowledge by students on the relevant topic, as well as to develop in students such character traits as independence, purposefulness, responsibility for the results of their educational activities, etc.

## REFERENCES

1. Гіренко І. В. (2010) Формування готовності студентів до самонавчання з іноземної мови. *Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі : Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* 16, 63 – 69
2. Задорожна І. П. (2008) Саморегуляція навчальної діяльності студентів як психологічний чинник індивідуалізації самостійної роботи з іноземної мови. *Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі : Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки,* 13, 47 – 54
3. Лекції з педагогіки вищої школи (2006) Харків : ОВС, 296 с.
4. Михайлова О. В. Інтернет як засіб навчання іноземним мовам (2010) *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : мат-ли III Всеукр. конф. (23 листопада 2010),* 115 –117

**Олійник О. С.**

*КЗВО «Одеська академія неперервної  
освіти Одеської обласної ради»  
(Одеса, Україна)*

### **ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНА ЯКІСТЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ЛІДЕРА УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ**

Аналіз літературних джерел засвідчив, що існує багато визначень понять лідерства, неформального лідерства. Теоретичні засади проблеми лідерства стали предметом дослідження багатьох науковців, серед яких найбільш відомі такі, як-от: В. Берега, М. Братко, Л. Ващенко, Л. Кравченко В. Кремень, В. Майборода О. Пономарьов та інші. Проблеми формування і розвитку лідерських якостей, виховання лідерів різного віку присвячені наукові праці Б. Голоवेशко, Л. Кайдалової, В. Кондратьєва, І. Краснощок, Л. Сергєєвої, Н. Щокіної, В. Ягоднікової та інших.

Однак, ми визначили, що, незважаючи на теоретичне та практичне осмислення в психолого-педагогічній літературі проблеми лідерства та неформального лідерства, недостатньо уваги приділено саме проблемі відповідальності неформального лідера учнівського колективу.

До вивчення поняття відповідальності як риси характеру, як складника лідерських якостей зверталися М. Бастун, Н. Павлик, Т. Розвадовська, М. Савич, Л. Шкіль та інші.

Лідер – це людина, яка йде попереду. Лідерство – це організаційне керівництво, яке здійснюється лідером та включає в себе окріслення цілей, планування, прийняття рішень, спрямування людей на досягнення певної мети.

«Неформальне» лідерство виникає на основі особистих взаємин учасників. Це званий характер лідерства. На відміну від керівника, якого іноді цілеспрямовано обирають, а частіше призначають і який, будучи

відповідальним за стан справ у очолюваному ним колективі, має офіційне право заохочення та покарання учасників спільної діяльності, неформальний лідер висувається стихійно. Він не має жодних визнаних поза групою владних повноважень і на нього не покладено жодних офіційних обов'язків. Тому офіційний лідер, який обіймає керівні посади, не завжди буває найавторитетнішою людиною в колективі. Якщо ж керівник не буде одночасно і «неформальним» лідером, то людина, яка користується великим авторитетом у підлеглих, розштовхуватиме колектив. Ефективність організації та власне результативність діяльності впаде. Цілком може статися таке, що виникне конфлікт між формальним та неформальним лідером [1, 50].

Неформальний лідер набуває свого становища, домагаючись влади та застосовуючи її до членів групи, аналогічно до того, як це робить лідер формальної організації. Неформальний лідер має дві першорядні функції: допомагати групі у досягненні її цілей, підтримувати та зміцнювати її існування. Іноді ці функції виконуються різними людьми. Якщо це так, то в неформальній групі виникають два лідери: один для виконання цілей групи, інший – для соціальної взаємодії [5, 145].

Існує досить велика кількість визначень «лідерство» та «неформальне лідерство». Термін «лідерство» ми визначили розумне й осмислене використання влади для досягнення стратегічних цілей, а неформальне керівництво – явище, в якому індивід не має статусу «керівника» та не має відповідних повноважень, проте впливає на групу для досягнення різних цілей завдяки своїм здібностям, вмінням тощо. Неформальні лідери – це, як правило, індивіди, які завдяки спеціальному набору особистісних якостей, певній поведінці в групі та накопиченому досвіду займають особливе місце. Неформальне лідерство – це явище, яке виникає спонтанно і є свого роду ознакою єднання певної спільноти. Неформальні лідери зазвичай краще проінформані, вони мають здатність ефективно спілкуватися, легко комунікують з іншими підлітками та мають здатність легко впливати на поведінку однолітків.

Формальний лідер визначається посадовим статусом особи, неформальний – відносинами, що склалися в колективі. Завдання лідера в колективі полягає у визначенні завдань і пошуку шляхів їх вирішення. Неформальні лідери здебільшого мають значний вплив на колектив підлітків. При цьому вплив неформального лідера на колектив підлітків може бути як позитивним, так і негативним.

Під відповідальністю розуміють обов'язки, здатність відповідально ставитися до роботи та справ у певній сфері. У психології відповідальність трактується як внутрішня саморегуляція і самодетермінація особистості, на основі ціннісної орієнтації, яка виявляється в розумінні причинно-наслідкового зв'язку власної поведінки та контролі своїх можливостей.

Відповідальність розвивається поступово, і в дорослому віці вона, як правило, є повністю сформованою, тоді людину можна назвати відповідальною [3, 25].

Відповідальне лідерство стосується не лише дій керівників, парламентів, урядів чи корпорацій. Йдеться про підготовку до прийняття важливих, важких і непопулярних рішень у надзвичайних ситуаціях. Крім того, мається на увазі не лише лідерство в процесі, а й спроможність взяти на себе відповідальність незалежно від ролі у вирішальний момент.

Відповідальність людини проявляється у ставленні до справи, самої себе, людей, навколишньої природи, речей, включаючи засоби виробництва. Ступінь її розвиненості є результатом особистісних зусиль, а також дії зовнішніх факторів. Відповідальна поведінка полягає не у тому, щоб взяти на себе якнайбільше обов'язків, які буде важко чи навіть неможливо виконати. Відмова від завдання, якщо воно не відповідає психофізіологічним та особистісним можливостям – прояв відповідальної людини, що реально оцінює свій потенціал. Нав'язування додаткових обов'язків, які не може виконати, є примус до відповідальності. Особиста відповідальність набуває соціального характеру, якщо завдання, до вирішення яких причетна людина, виходять за межі індивідуальних. На формування відповідальної поведінки впливають сім'я та заклад освіти [2, 9].

Відповідальне лідерство – багаторівневе явище, що залучає до себе окремих людей, групи та організації і полягає в прагненні до лідерської ефективності, етичної поведінки та поваги до всіх зацікавлених осіб, які мають відношення до організації, що передбачає дотримання базових економічних, суспільних та екологічних законів.

Часто неформальний лідер має такі особливості:

1. Здатність легко вступати в контакт з людьми;
2. Вміння концентруватися на увазі людей;
3. Здатність втілювати рішення інших людей.

У зарубіжній літературі пропонується розкласти поняття «відповідальне лідерство» на формули, де відображені ті галузі, перед яким відповідальний бізнес, а отже, й відповідає його лідер. [3, 26].

Отже, лідер повинен бути здатним ініціювати цікаві форми спільної діяльності, планувати шляхи досягнення мети, здійснювати розподіл функцій членів групи, значною мірою сприяти встановленню позитивної емоційної атмосфери групи, розвивати її громадську активність. Лідер повинен гостро відчувати відносини групи, мати здатність сформулювати ще неусвідомлену іншими потребу групи, тобто завжди спрацьовувати на випередження.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алфімов Д. Зміст феномену «лідерські якості особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2010. Вип. 11 (64). С. 44–51.



2. Нестуля С. Теорія і практика виховання лідерських якостей особистості: з досвіду роботи. *Матеріали II Всеукр. студ. наук.-практ. конф. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка*, 2010. С. 8–10.
3. Романовський О., Серeda Н. Особистість сучасного керівника в аспекті теорії духовного лідерства. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 20–27.
4. Словіцька Т. Сутність феноменів керівництва та лідерства. *Університетські наукові записки*. 2010. № 3(31). С. 306–312.
5. Яценко І. Феномен лідера. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2003. № 59–61. С. 142–145.

**Омельченко С. О.**

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
(Слов'янськ, Україна)*

**Гармаш О. М.**

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
(Слов'янськ, Україна)*

## **МЕХАНІЗМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ЗДОБУВАЧІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Сучасне століття характеризується стрімкими процесами глобалізації та інтеграції, розвитком міжнародних відносин і встановленням міцних зв'язків у сфері економіки, політики, культури в якісно новій площині, прискореним темпом інформатизації й роботизації суспільства. Володіння однією або декількома іноземними мовами сьогодні є запорукою просування кар'єрними сходами й підвищення соціальних та позиційних ролей, розширює коло професійних можливостей, сприяє ефективній співпраці у міжнародних дослідницьких командах, збагачує світогляд й духовний світ.

Проте, реалізація процесу іншомовної професійно орієнтованої підготовки здобувачів немовних спеціальностей в закладах вищої освіти ускладнена через нерівномірність базової іншомовної підготовки майбутніх фахівців першого курсу, які демонструють, перебуваючи в одній аудиторії, розрізненість у рівні володіння іноземною мовою (за «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти»): від «елементарного користувача» (рівень А) до «досвідченого користувача» (рівень С), оскільки деякі вивчали іноземну мову поглиблено у спеціалізованих ліцеях або мешкали певний проміжок життя в іншомовному середовищі. Роздуми про це дають підстави дійти висновків щодо необхідності організації освітнього процесу з навчання професійно орієнтованої іноземної мови здобувачів немовних спеціальностей відповідно до принципів, форм та методів індивідуалізованого навчання, що

реалізується під час супроводу майбутніх професіоналів викладачем в педагогічній позиції тьютора.

Тьюторство, що є формою особистісно-орієнтованого, індивідуально-диференційованого, персоналізованого навчання, характерне для європейської і американської освітніх систем. Якщо викладач предметник своїм обов'язком вважає сформувати у студентів ґрунтовні всебічні знання у певній галузі знань, то викладач в позиції «тьютора» працює з індивідуальним запитом студента, сприяє організації індивідуальної роботи з виявлення, формування та розвитку їх пізнавальних інтересів в обраній сфері, мотивує до саморефлексії й здійснює підтримку власним професійним досвідом й досвідом самонавчання. Реалізація зазначеного можлива як в межах навчальної дисципліни, так і під час формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців в цілому.

Під тьюторським супроводом розуміємо «комплексний підхід суб'єкт-суб'єктної орієнтації до вирішення проблем навчання, виховання та розвитку студента, що дозволяє індивідуалізувати процес самопізнання та творчої реалізації особистості» (Осадча, 2020). Також вважаємо важливим відмітити, що тьюторський супровід спрямований на спільну роботу викладача-тьютора та підопічного, у процесі якої тьюторант вчиться брати на себе відповідальність за своє майбутнє, а тьютор супроводжує його на цьому шляху. Механізм індивідуалізованого навчання під час тьюторського супроводу побудований таким чином, що майбутні фахівці працюють з власними пізнавальними інтересами за самостійно визначеними нормами, аналіз і осмислення яких на предмет ефективності є потім предметом роботи з викладачем у тьюторській позиції.

Виділимо головні, на наш погляд, принципи тьюторського супроводу навчання іноземних мов студентів нефілологічних спеціальностей: по-перше, це урахування професійних потреб та інтересів студентів, які вони можуть реалізувати засобами іноземної мови; по-друге, залученість та співучасть здобувачів у процесі власного саморозвитку; по-третє, допомога здобувачам у пошуку власних цінностей та самовизначенні.

Тьюторський супровід майбутніх фахівців у процесі формування у них іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності здійснюється за рахунок реалізації як загально дидактичних, так і специфічних форм тьюторського супроводу. До останніх належать: індивідуальні та групові тьюторські консультації, навчальні тьюторські семінари, освітні події тощо.

Оскільки тьюторський супровід спрямований на постійне стимулювання самостійної пізнавальної активності, потреби в самовдосконаленні, мотивації до наукових пошуків, до методів тьюторського супроводу зараховують: методи практико зорієнтованої діяльності, методи проблемного навчання (вирішення проблемних ситуацій, метод навчального кейса), проєктні методи (розробка й захист ІОП, проєкту, портфоліо), психодіагностичні (анкетування, психологічна діагностика, індивідуальне та

групове консультування, профконсультування), методи активного навчання, методи аналізу самоаналізу (рефлексія, рефлексивний звіт освітніх цілей, діяльності щодо їх досягнення, аналіз і самоаналіз здібностей, нахилів), методи самостійної роботи (індивідуально і в групах) (Барієва, 2018).

Тьюторський супровід та підтримка пізнавального інтересу здобувачів немовних спеціальностей складається з єдиного циклу взаємопов'язаних етапів: діагностико-мотиваційного, проєктувального, дослідницького та аналітико-рефлексивного. Розглянемо на прикладі, як викладач іноземної мови, який перебуває у педагогічній позиції «тьютора», супроводжує майбутніх фахівців під час проєктно-дослідної діяльності.

На першому етапі відбувається обговорення ключових аспектів співпраці між викладачем та здобувачем, здійснюється фіксація первинного освітнього запиту, обговорюються його професійні інтереси, їх значущість для майбутньої освітньої, наукової і професійної діяльності, а також як особистісні інтереси можливо розширити, поглибити через вивчення іноземної мови, проводиться психодіагностичне тестування. На цьому етапі важливим є створення сприятливого комфортного середовища для подальшої взаємодії та мотивування студента до пошуків.

У процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням майбутні вчителі біології та основ здоров'я людини мають можливість досліджувати в межах самостійної роботи питання відповідно до своїх наукових та професійних інтересів, працюючи з джерелами іноземною мовою, з подальшою підготовкою та презентацією своїх проєктів засобами іноземної мови. Під час індивідуальної тьюторської консультації можливі наступні запитання до студента: *What do you think about this problem? Are you interested in it? Why? Where can you find the answer?* У процесі роботи формується освітній запит здобувача: *What role does biome play in our life and how does it influence on us?*

Реалізація проєктувального етапу передбачає конкретизацію та формулювання освітніх цілей, пошук шляхів до їх реалізації. Складається порядок ознайомлення з інформацією, обговорюються шляхи її пошуку, структурування. На цьому етапі здобувач створює особистісно-ресурсну карту, яка допоможе його спроєктувати алгоритм своїх дій по досягненню означених цілей, а також укладає тематичне портфоліо, присвячене пізнавальному інтересу. Здобувач шукає відповіді на запитання: *What is biome? What are the major types of biomes? What are the most important biomes of the world? What type of biome are you researching? List all of the locations where your biome can be found. What are some distinctive characteristics of your biome?* тощо. На цьому етапі завдання викладача підтримати самостійність мислення студента, активність та оригінальність у вирішенні цікавої для нього наукової проблеми.

Дослідницький етап тьюторського супроводу передбачає підтримку, мотивування і супровід здобувача в реалізації визначених ним цілей за планом, який він самостійно склав. Захист та презентація проєкту може бути здійснена у різних формах: доповідь на студентській науково-практичній конференції, написання тез, відео звернення тощо. Під час аналітико-рефлексивного етапу супроводу студент здійснює аналіз своїх цілей на предмет їх максимальної реалізації відповідно до раніше встановленого плану та обраних способів досягнення. Заняття проводиться таким чином, що майбутній фахівець сам повинен

визначити, чого він зміг досягти, чого ні, що заважало та над чим надалі повинен працювати. Допомогою викладача в тьюторській позиції на цьому етапі є визначення подальшого розвитку у відповідному напрямі.

Таким чином ми можемо дійти висновків, що за рахунок тьюторської підтримки процес вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням студентами немовних спеціальностей стає відкритим, варіативним, особистісно значущим для кожного студента, дозволяє вирішити певні питання, не обмежуючи їх навчальної автономії та відповідальності за прийняті рішення, розширює можливості майбутніх фахівців.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барієва, Е.; Топорков, Т. (2018) Методи тьюторської діяльності у навчання інформатики. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 6 (3), 1-11.
2. Осадча, К. (2020). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (Дис. д. пед. наук. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Мелітополь.

**Сакун В. С.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

З початком широкомасштабного вторгнення РФ в Україну, питання ринкового функціонування економіки стали вкрай актуальними та такими, що потребують докорінної зміни її парадигми. Загальновідомо, що рушійною силою будь-якої економічної системи є люди. За попередніми експертними оцінками, за останні 6 місяців економіка України зазнала значних втрат в частині економічно активного населення і цей процес продовжується. Ця цифра на сьогодні сягає близько 30% втрачених людських ресурсів задіяних в економіці. Існує декілька причин, що призвели до цієї складної ситуації:

- закриття малих та середніх підприємств з початку військовий;
- від'їзд частини економічно активного населення за межі країни в пошуках безпеки;
- необхідність пошуку шляхів зміни існуючої ресурсної моделі економіки на більш гнучку – кластерну, в тому числі, пошук нових можливостей розвитку бізнесу та забезпечення військових потреб.

Варто зазначити і про законодавче підґрунтя та значущість дій щодо горизонту планування розвитку та підготовки кваліфікованих кадрів в межах країни на 10-20 років.

Досягти більш ефективних результатів в частині підготовки кадрового потенціалу можливо на засадах модернізації освіти, що закладено в Законі «Про освіту» (2017) та створенням Нової Української школи у період до 2029 року [1]. Головним напрацюванням – є зміна підходів до навчання та змісту освіти, що орієнтовано на формування компетентностей, які будуть сприяти всебічному розвитку дитини як іноватора та громадянина, який буде відповідально ухвалювати рішення та розуміти і дотримуватись прав людини.

Насамперед, важливості набуває компетентність «підприємливість та фінансова грамотність», яка відображена і у «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя»[2].

У сучасній школі компетентності «підприємливість та фінансова грамотність» можуть формуватися у процесі шкільного підприємництва. Шкільне підприємництво – це один із найефективніших методів формування підприємливості та фінансової грамотності, можливість застосовувати практичні знання зі шкільної програми, знаходити нестандартні рішення та розвивати творчий потенціал учнів. Модель шкільного підприємництва успішно працює у США, Європі та країнах Азії. Дослідження цієї теми свідчить про те, що у різних країнах за різних часів підтримка цієї діяльності відбувається різними способами. Інколи поштовх розвитку дає громадський сектор, здійснюючи неформальне навчання учнів підприємництва, потім супроводжуючи заклади освіти у процесах створення та діяльності шкільних підприємств. Інколи самі заклади освіти ініціюють роботу шкільних підприємств та інтегрують цю тему у навчальний процес. Також бувають випадки, коли держава на рівні міністерств запроваджує різні моделі підтримки та мотивації шкільних підприємств [3]. Учень, який пройшов навчання підприємству повинен: вміти бачити можливості для діяльності, розуміти інфраструктуру, кон'юнктуру та ринок праці; слідувати етичним принципам підприємств та підприємців; планувати, організовувати, управляти, вести за собою, делегувати, аналізувати, інформувати, оцінювати та вести облік; представляти організацію та вести переговори; працювати самостійно та в колективі; оцінювати ситуацію, виявляти сильні та слабкі сторони, ризикувати; брати ініціативу на себе, діяти на випередження, бути самостійним та інноваційним в особистому та суспільному житті, а також на роботі; мотивувати інших та бути вмотивованим і рішучим у досягненні своїх цілей [4].

Щодо особливостей формування підприємницької компетентності учнів старшої школи, необхідно зазначити, що цей процес має ґрунтуватися на узагальнених підходах:

- теоретико-практичний підхід, коли вчитель має досвід в підприємстві, може донести теоретичну та організувати практичну частину (реальний проект в межах шкільного закладу).

- ігрове навчання, яке відбувається за допомогою ділових ігор, але здебільшого відрізняється практично-теоретичним підходом (віртуальний проєкт).

- практичний підхід, коли ментор заохочує, зацікавлює та демонструє як працює реальний бізнес або підприємство, і на цьому ґрунті формуються практичні знання та навички.

З метою досягнення якнайкращого результату, необхідно не помилитися в вибором підходу в опануванні компетентності та враховувати всі можливі особливості. Насамперед, необхідно розуміти, що ефективний результат може бути досягнутий тільки за умови беззаперечного розуміння і задіяння трьох сторін – учителя, школи, як адміністративної-господарської одиниці та батьків. Вкрай важливим є постать ментора, який займається впровадженням підприємницької компетентності в закладі освіти та має професійні навички в освіті та бізнесі. Бажано мати практичний досвід розробки та реалізації різних проєктів, створення або безпосередня участь в роботі малих та середніх підприємств.

Зважаючи на поточну ситуацію з вимушеним скороченням та впливом трудових ресурсів, вбачається, що підприємницьку компетентність необхідно формувати з дитинства з метою формування перспективного економічного потенціалу з числа молодих підприємців. Так чи інакше, сучасних школярів від малечі оточує економічне середовище. Діти підсвідомо розуміють що відбувається, але не можуть висловити, опанувати ці економічні явища, оскільки не вистачає знань в цій царині [5].

Отже, виявляється нагально необхідним терміново запроваджувати в різних формах навчання підприємницькій компетентності школярів. Залучати та заглиблювати в цей процес батьків, учителів, заклади освіти. Адже тільки так можливо втілити головну мету: змінити освітнє середовище, впровадити навчання для життя.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р.
2. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Electronic resource]. — Available at: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
3. Алексеєва, С. Дизайн і підприємництво: сучасні проблеми та перспективи підготовки до підприємницької діяльності в системі дизайн-освіти. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. пр. Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі. Київ: Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2020. Вип. 15. С. 57-71. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724225/>
4. Alekseeva S., Yershova L. Content and forms of modern training of future specialists for entrepreneurship activity. Professional Pedagogics, 1(20)'2020, pp.44-52. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.21./>
5. [Волчак Т. Я. Стратегія впровадження освіти для сталого розвитку в освітньо-виховний процес дошкільного закладу: методичний посібник для педагогів дошкільних закладів / Т. Я. Волчак, Т. Т. Трифонова, Н. М. Голик, О. В. Домаранська, Н. Р. Попова, Л. І. Різун. – Кривий Ріг, 2013. – 99 с. – \[Електронний ресурс\].](#)

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Особистість, яка вільно та свідомо обирає професійну реалізацію, здатна до продуктивної праці, виявляє стійке прагнення до підвищення професійної майстерності. Вагомим аргументом на користь цієї концепції є досвід розвинених країн, що досягли значних темпів зростання національної економіки та, як наслідок, підвищення загального рівня життя. Свідоме професійне самовизначення, орієнтація студентів на кар'єрний розвиток – це вимоги сучасності, що зумовлені домінантою розвитку нового, постіндустріального образу економічної моделі побудови суспільства, яке існує завдяки творчій інноваційної праці. У багатьох документах міжнародних організацій (Міжнародній організації праці, ЮНЕСКО, Європейському центрі розвитку професійної підготовки (CEDEFOP), Європейському фонді освіти) наголошується про важливість такого підходу. Освічений та кар'єро-орієнтований працівник більш схильний до інновацій, раціоналізації і професійного зростання. Професійна кар'єра розглядається як свідомо обраний шлях досягнення вершин професійної довершеності особистості, професійної реалізації, успішного утвердження в суспільстві.

У зарубіжних дослідженнях поняття кар'єри пов'язують з синонімічними поняттями, зокрема, такими як кар'єрні орієнтації, кар'єрна мета (career goal – G. A. Miller, E.V.Morse, G.Gorden), мета роботи (work goal – T. J. Alien), кар'єрні переваги (career preference – R. Katz), якорі кар'єри (career anchor – E. Schein). Наприклад, на думку зарубіжних дослідників, кар'єрні орієнтації багато в чому визначаються інтересами та нахилами особистості до того чи іншого типу професійної діяльності. Урахування цих факторів значно збільшує ймовірність вибору індивідуумом тієї кар'єри, що буде приносити найбільше моральне задоволення й уможливить максимально реалізувати власний професійний потенціал. Поняття кар'єрної орієнтації також досліджується як: елемент уявлень про професійне майбутнє; структурний елемент професійної кар'єри особистості; прагнення до певної мети при зміні посади і місця роботи; індивідуальні поєднання й послідовність етапів, пов'язаних із досвідом й активністю у сфері праці впродовж всього життя. Кар'єрні орієнтації є стійкими і можуть залишатися стабільними впродовж довгого часу. На розвиток того чи іншого типу кар'єрної орієнтації впливає низка факторів, зокрема: психологічний тип особистості, пізнавальні інтереси, нахили, професійна спрямованість, професійна мотивація. Кожна особистість має набір власних характеристик, мотивів, цінностей, які визначають вибір кар'єри. Однак часто відбувається неусвідомлена реалізація особистістю своїх кар'єрних орієнтацій.

Серед зарубіжних авторів стадії еволюції розвитку професійної кар'єри досліджував Д. Холл, який вибудував і впровадив у наукове життя триступеневу модель розвитку кар'єри: рання стадія (особистість розвиває нові навички); середня стадія (зміна трудових цінностей, вирішення сімейних проблем тощо); пізня стадія (сприйняття послаблення професійної ролі). Прихильний до такого підходу в розвитку професійної кар'єри і Д. Сьюпер, автор виділяє також три стадії кар'єрного зросту.

Європейський вимір сучасних підходів підготовки студентів економічних спеціальностей до професійної кар'єри ґрунтується на розумінні професійного успіху та успішної професійної кар'єри на ринку праці. Подібний концептуальний підхід розробляли М. Сторн та Дж. Віллі з позицій «постійної перебудови свого бізнесу», розвитку «головних джерел мотивації» успішної професійної діяльності, «правильного виявлення сфери своєї господарської діяльності» та «вміння вжитися у колективі». Дослідники виводять «13 уроків» успішної професійної діяльності у кращих компаніях США. Серед них такі основні: створення «атмосфери невгамовного експериментування», для чого потрібне «мислення перспективними речами»; наповнення оптимізмом своєї професійної діяльності; дух «колективної сім'ї» та «вільного підприємництва» в «системі корпоративних цінностей»; «завоювання нових позицій» у конкурентній боротьбі; гордість за якісні результати своєї праці; покращення якості свого продукту через обслуговування і вдосконалення; «вміння зосередитись на ключових аспектах своєї діяльності» і доведення її до знань ноу-хау, патентів тощо.

Як вважають О. Крегер і Дж. Тьюсон, сутність професійного успіху полягає у здатності виробити поведінку успішного фахівця через відповідні знання та вміння. А саме: знання основ «типоведінки» людей та вміння типологізувати себе як фахівця. Такі знання та вміння мають практико-орієнтоване значення для використання, а саме: життєдіяльнісні та професійні переваги, особистісні типологічні та професійні достатності, реальний життєвий досвід і практика, бачення своїх недоліків, бачення цілісності при здійсненні професійної кар'єри та інші; знання «16 профілів у своїй роботі» та вміння їх практично застосувати: вміння бути «організатором життя» у власній професійній кар'єрі, «відданість своїй справі», вибір для себе «надихаючого лідера» і розвиток у себе лідерських якостей, націленість на конкретні діла, здібність їх аналізувати та осмислювати тощо.

Причетність до лідируючої групи успішних професіоналів. Такий концептуальний підхід розробляв У. Бенніс, а також Э. Хьюдж та А. Андерсен, котрі вбачали сутність успішної професійної діяльності у здібності до успішного професійного лідерства. Подібне виявляється у специфічній «професійній якості» в процесі особистої діяльності фахівця, для котрого є характерним саме професійне лідерство у групі успішних професіоналів, де спеціалісти виявляють власні фахові якості професійних лідерів. Їх лідерські якості знаходять підтвердження у здатності до



цілепокладання та ціледосягнення, до з'єднаності та інтегрованості мети і волі у професійній самореалізації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева С. Дидактика в умовах інформатизації освіти. Академічні студії. Серія «Педагогіка». Луцьк: Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, 2021. № 4. Ч. 1. С.25-30. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730414>
2. Алексеева С. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх дизайнерів художнього профілю до розвитку професійної кар'єри : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Інститут професійно-технічної освіти Національної академії наук України. Київ, 2020. 674 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729894>
3. Алексеева С. Організація освітнього процесу в старшій профільній школі в умовах непередбачуваних глобальних впливів. Scientific Collection «InterConf», (114): with the Proceedings of the 10rth International Scientific and Practical Conference «International Forum: Problems and Scientific Solutions» (June 26- 28, 2022). Melbourne, Australia: CSIRO Publishing House, 2022. С.102-108. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731128>
4. Алексеева С. Людиноцентризм як освітня домінанта індивідуалізації сучасного навчання. Scientific Collection «InterConf», (109): with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Concepts for the Development of Society's Scientific Potential» (May 19-20, 2022). Prague, Czech Republic: Author-publiishers miscellaneous, 2022. P. 127-134. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730530/>
5. Малихін, О. (2011). Аспектний аналіз категорій пізнавальна самостійність і пізнавальна активність у контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів. *Рідна школа*, (3), 25-29.
6. Малихін, О. В. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. *Творча особистість учителя*, 48-55.
7. Малихін, О. В. (2016). Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. *Молодий вчений*, (1), 462-465.
8. Малихін, О. В. (2006). Психологічні основи організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного закладу освіти. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наукових праць. Вип. 31*, 104-111.

**Ступак О. Т.**  
*Інститут педагогіки НАПН України*  
*(Київ, Україна)*

## **ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ДИЗАЙНЕРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ СТАЛОГО РОЗВИТКУ**

Нова світоглядна парадигма, на якій ґрунтується Стратегія сталого розвитку, є політичною та практичною моделлю всіх країн світу, що орієнтована на досягнення оптимального балансу між трьома складовими розвитку – економічною, соціальною і екологічною та забезпечує задоволення потреби нинішнього покоління без шкоди для майбутніх

поколінь. Перехід до сталого розвитку – це процес зміни ціннісних орієнтацій, якими є свобода, рівність, солідарність, толерантність, повага до природи, спільна відповідальність. Національні цілі сталого розвитку базуються на політичних, економічних, соціальних, екологічних, моральних і культурних цінностях, властивих українському суспільству. Вони визначають спрямованість стратегії на турботу про спільне благо та захист національних інтересів України. Стратегія сталого розвитку України присвячена розгляду пріоритетних напрямків та визначенню першочергових завдань у сферах: збалансованого використання природно-ресурсного потенціалу; реформування економіки в контексті сталого розвитку; соціальної сфери; освіти, науки та культури.

Активізується тенденція зростання та розвитку ринку предметного дизайну як інтернаціонального явища в Україні, що пов'язаний з розвитком креативних індустрій – видів економічної діяльності, що мають потенціал до створення доданої вартості та робочих місць. Позитивна динаміка економічного розвитку світового та українського ринку дизайнерських послуг спостерігається впродовж останніх років.

В реаліях розвитку сучасного світу та динамічності потреб ринку праці в умовах інформаційного суспільства цифрова трансформація стає закономірним етапом розвитку системи освіти в цілому та дизайн-освіти, зокрема. У сучасних закладах освіти здійснюється реформування загальногалузевого контексту, концептуальних положень та основних вимог до організації сучасної дизайн-освіти, які знайшли висвітлення в низці законодавчих документів України (Національна стратегія Індустрії 4.0, Проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року та ін.). Треба зазначити, що сучасний процес цифровізації забезпечує індивідуалізацію та практико-орієнтованість дизайнерської освіти.

Зважаючи на стратегію цифрової трансформації освіти, важливо віднайти оптимальні та ефективні шляхи вдосконалення системи дизайн-освіти з урахуванням ефективного формування професійно важливих навичок майбутніх дизайнерів. Зважаючи на результати системного дослідження стану розвитку дизайну в Україні, яке було проведено

Агенцією економічного розвитку PPV Knowledge Networks в рамках проєкту «Моніторинг розвитку дизайну в Україні» програми «УКМ: Український культурний монітор» виокремлено ряд проблем сучасної дизайн-освіти України, а саме: дизайнерам-практикам бракує бізнес-компетентностей, при цьому і формальна і неформальна освіта не приділяють їм достатньої уваги; наявна освіта недостатня для розуміння дизайнерами потреб ринку та ведення бізнесу; слабка технічна база формальної освіти, використання застарілих технологій, універсальність спеціальності, мала кількість спеціалізацій; чималий обсяг навчальних годин обіймають мистецькі дисципліни в академічному поданні без врахування динаміки дизайн-змін; зavelика у програмах підготовки частка теоретичної складової, через що виникає реальна загроза невідповідності підготовки випускників

потребам ринку; невиправдана інструменталізація навчальних матеріалів освіти через зацікавленість у швидкому комерційному результаті і як небажаний наслідок – фрагментарність отриманих знань.

За цих умов постає нагальна потреба переосмислення контексту сучасної дизайн-освіти зважаючи на цілі цифрової трансформації освіти та формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей в контексті сучасних вимог сталого розвитку.

Формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей здійснюється за рахунок інформаційно-комунікаційних технологій, що є необхідним інструментом соціально-економічного прогресу, одним з основних чинників інноваційного розвитку економіки. Інформаційно-комунікаційні технології сприяють вдосконаленню шляхів формування такої компетентності особистості, яка живе в інформаційному суспільстві. Технічний прогрес, який набуває небачених обертів, часто стає причиною так званого цифрового розриву між поколіннями, а іноді йде мова про такий розрив вже в межах одного покоління. Тому гострою стає проблема пошуку шляхів формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей, які в подальшому у професійній діяльності здатні компенсувати розрив між поколіннями, за рахунок креативного вираження.

Формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей охоплює такі компетенції як мережева компетенція, інтернетівська компетенція (internet-competency), гіпер-компетенція (hyper-competency) та мультимедійна компетенція. Для оволодіння цифровою компетентністю, студенти дизайнерських спеціальностей мають бути здатними до систематизації та узагальнення інформації знайденої on-line; мати вміння читати та розуміти в динамічному та непослідовному гіпер-текстовому середовищі; вміння конструювати інформаційні бази з різних джерел, опираючись на здатність зібрати та оцінити факти та судження без упереджень; пошукові вміння, пов'язані з Інтернетівським пошуковим сервісом; вміння керувати «мультимедійним потоком», використовуючи інформаційні фільтри та агенти; вміння створювати «персональну інформаційну стратегію» та здійснювати portfolio-підхід з відбором джерел та механізмів доставки; усвідомлення співпраці з ушними учасниками процесу та здатність знаходити контакти з ними для обговорення питань; здатні до розуміння проблеми та підготовленості розробити систему запитань, які дозволять знайти та одержати необхідну інформацію.

Отже, проведений аналіз надав підстави для визначення суті формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей як сукупності знань, умінь, навичок, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних значних результатів у майбутній професійній діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева С. Дидактика в умовах інформатизації освіти. Академічні студії. Серія «Педагогіка». Луцьк: Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, 2021. № 4. Ч. 1. С.25-30. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730414>
2. Алексеева С. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх дизайнерів художнього профілю до розвитку професійної кар'єри : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 ; Інститут професійно-технічної освіти Національної академії наук України. Київ, 2020. 674 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729894>
3. Алексеева С. Організація освітнього процесу в старшій профільній школі в умовах непередбачуваних глобальних впливів. Scientific Collection «InterConf», (114): with the Proceedings of the 10rth International Scientific and Practical Conference «International Forum: Problems and Scientific Solutions» (June 26- 28, 2022). Melbourne, Australia: CSIRO Publishing House, 2022. С.102-108. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731128>
4. Алексеева С. Людиноцентризм як освітня домінанта індивідуалізації сучасного навчання. Scientific Collection «InterConf», (109): with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Concepts for the Development of Society's Scientific Potential» (May 19-20, 2022). Prague, Czech Republic: Author-publiishers miscellaneous, 2022. P. 127-134. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730530/>
5. Малихін, О. В. (2000). Методичні рекомендації для формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті. *Кривий ріг: КДПУ*.
6. Топузов, О. М., Малихін, О. В., & Опалюк, Т. Л. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя.
7. Малихін, О. В. (2014, April). Ієрархія компетентностей сучасного педагога. In *1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи: зб. матер. Міжнарод. наук. конф.* (pp. 65-75). Київський Університет імені Бориса Грінченка.
8. Малихін, О. (2011). Аспектний аналіз категорій пізнавальна самостійність і пізнавальна активність у контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів. *Рідна школа*, (3), 25-29.
9. Малихін, О. В. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. *Творча особистість учителя*, 48-55.

# ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИКИ, МЕТОДИ, ПРИЙОМИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

**Арістова Н. О.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

**Махович І. А.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Завдяки прискоренню темпів розвитку цифрових технологій і цифровізації суспільства зростає потреба у підготовці висококваліфікованих фахівців комп'ютерних спеціальностей, здатних і готових вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати цифрові технології задля ефективного виконання поставлених завдань, а також застосовувати здобуті знання, уміння та навички задля досягнення особистих і професійних цілей. Зважаючи на це, дослідження, присвячене проблемі підвищення мотивації навчання студентів комп'ютерних спеціальностей засобами гейміфікації, набуває особливого значення.

Аналіз наукових праць українських і зарубіжних дослідників (Н. Арістова, В. Бугаєва, Р. Горбатюк, Н. Дічек, Н. Дика, О. Жерновникова, В. Кабак, В. Каршук, А. Ковтун, М. Кордубан, О. Малихін, О. Макаревич, С. Мелікова, О. Наливайко, Н. Наливайко, Л. Перетяга, С. Переяславська, О. Смагіна, Т. Ярмольчук, А. Angelova, G. Kiryakova, S. Wanasek, L. Yordanova), які вивчають питання, пов'язані з підвищенням якості підготовки здобувачів вищої освіти загалом і студентів комп'ютерних спеціальностей зокрема, дають змогу стверджувати, що одним із дієвих засобів підвищення мотивації навчання є гейміфікація.

Незважаючи на те, що поняття «гейміфікація» було введено до наукового обігу Ніком Пеллінгом лише в 2002 році, воно швидко набуло великого поширення (Pelling, 2011). На сьогодні сучасна українська й зарубіжна наукова педагогічна література налічує різні тлумачення сутності і змісту гейміфікації.

У зарубіжній науковій літературі поняття «гейміфікація» має наступні потрактування, а саме:

- застосування елементів відеоігор в освітньому процесі [*переклад надано в авторській редакції*] (Wanasek, 2022);

- ефективний підхід, який забезпечує позитивні зміни в поведінці та ставленні здобувачів освіти до навчання, підвищення мотивації навчання, активне залучення до участі в освітньому процесі [*переклад надано в авторській редакції*] (Kiryakova, Angelova, Yordanova, 2014).

S. Wanasek (2022) вважає, що гейміфікація не лише сприяє залученню здобувачів освіти до активної навчально-пізнавальної діяльності, а й суттєвим чином впливає на їхній когнітивний та фізичний розвиток. На думку дослідниці, такий ігровий метод пошуку ідей для розв'язання проблем, як брейнстормінг, стимулює творче й аналітичне мислення здобувачів освіти, а також поліпшує швидкість, з якою їхній мозок здатний обробляти отриману інформацію. Більш того, застосування гейміфікації в освітньому процесі надає змогу, по-перше, побудувати розвивальне освітнє середовище, яке позитивним чином впливає на особистісний розвиток здобувачів освіти, а по-друге, забезпечити їхню успішну соціалізацію й розвиток соціальних навичок. Невіддільними елементами гейміфікації, які мають бути впроваджені в освітню діяльність здобувачів освіти, є рейтинги учасників ігор відповідно до здобутих результатів (у тому числі, складання списків учасників ігор, списків лідерів тощо); використання спеціальних відзнак задля їхнього заохочення; урізноманітнення видів ігор, а також поєднання традиційних й онлайн ігор (S. Wanasek, 2022).

Розглянемо визначення, надані українськими дослідниками. Так, наприклад, В. Бугаєва вважає, що гейміфікація є «інструментом, який сприяє створенню умов для формування активної професійної поведінки майбутніх фахівців ІТ галузі, оскільки цей процес припускає зміну поведінки людини і спрямовує її відповідно до певних освітніх цілей» (2018, с. 134).

О. Макаревич під гейміфікацією розуміє «застосування ігрових механік характерних для відеоігор у програмних інструментах для неігрових сфер з метою залучення користувачів і споживачів, підвищення їхньої зацікавленості у вирішенні прикладних завдань, використання продуктів, послуг» (2015, с. 275). Учений слушно стверджує, що переваги застосування гейміфікації в освітньому процесі закладів вищої освіти полягають у її мотиваційних властивостях, котрі сприяють підвищенню пізнавального інтересу й пізнавальної активності здобувачів освіти, формуванню позитивного ставлення до освітньої діяльності.

Схожої думки дотримуються українські науковці О. Жерновникова, Л. Перетяга, А. Ковтун, М. Кордубан, О. Наливайко, Н. Наливайко (2020). У своєму дослідженні «Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації» учені зазначають, що застосування гейміфікації в підготовці здобувачів вищої освіти сприяє організації активного освітнього середовища, забезпеченню різних форм інтегрованого навчання та здійсненню ефективного моніторингу їхнього розвитку, що значним чином впливає на підвищення мотивації навчання (Жерновникова, Перетяга, Ковтун, Кордубан, Наливайко, Наливайко, 2020).

С. Переяславська та О. Смагіна наголошують на тому, що гейміфікація в освіті є «процесом поширення гри» (2019, с. 251) на її різні сфери. Саме таке тлумачення гейміфікації надає дослідницям змогу розглядати гру як певну дидактичну тріаду, оскільки будь-яка гра може виконувати три функції, зокрема, методу навчання і виховання, форми організації освітнього

процесу та засобу навчання. Учені акцентують увагу на тому, що застосування ігор в освітній діяльності сприяє не лише підвищенню мотивації навчання, а й активізації психічної діяльності здобувачів освіти, зокрема, уваги, мислення, пізнавального інтересу тощо. Серед основних компонентів гейміфікованого освітнього процесу дослідниці виокремлюють наступні: здобувачів освіти (учасники гри); завдання, які мають виконати учасники гри; бали, здобуті учасниками гри під час виконання певного завдання; рівні складності завдань; певна винагорода за завершення дій та обов'язкове складання рейтингів учасників гри відповідно до їхніх досягнень (Переяславська, Смагіна, 2019). Проте, незважаючи на численні переваги гейміфікації, на глибоке переконання вчених, її широкому упровадженню в освітній процес університетів заважають наступні чинники, а саме: їхня недосконала матеріально-технічна база; недостатній рівень цифрової компетентності науково-педагогічних працівників; низький рівень володіння методологією і методикою гейміфікації, а також англійською мовою, що є вагомою перешкодою до використання інтернет-платформ (Переяславська, Смагіна, 2019).

Отже, здійснений теоретичний аналіз наукової педагогічної літератури надає змогу стверджувати, що застосування гейміфікації у підготовці студентів різних спеціальностей (у тому числі й комп'ютерних) сприяє підвищенню мотивації навчання, ретельному плануванню освітньої діяльності, а також ефективному розвитку особистісних і професійно-орієнтованих навичок.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Н. О. (2002). Проблема поняття «мотивація учіння» в науковій літературі. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 22, 97–100.
2. Арістова Н. О. (2015). Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. Київ: ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ».
3. Бугаєва, В. (2018). Гейміфікація як спосіб формування активної професійної поведінки майбутніх фахівців ІТ галузі. *Educational Challenges*, 0(56), 129–135. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.577567>.
3. Жерновникова О. А., Перетяга Л. Є., Ковтун А. В., Кордубан М. В., Наливайко О. О., Наливайко Н. А. (2020). Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 75(1), 170–185. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3036>.
4. Макаревич О. О. (2015). Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 2(17), 275–278.
5. Малихін О. В. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, 133, 124–126.
6. Малихін О. В. (2010). Психолого-педагогічні основи системи самостійних робіт з використанням нових інформаційних технологій. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 33, 81–89.
7. Малихін О. В., Карпюк В. А. (2018). Методика застосування ІКТ у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів-філологів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 68, 112–124.
8. Малихін О. В., Ярмольчук Т. М. (2020). Актуальні стратегії навчання у



професійній підготовці фахівців з інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 76(2), 43–57.

9. Переяславська С. О., Смагіна О. О. (2019). Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *New Pedagogical Approaches in STEAM Education : Electronic Scientific Professional Journal – Open Educational E-Environment of Modern University I, Special Edition*, 250–260.

10. Підготовка майбутніх педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності: монографія. (2020). Луцьк: Гадяк Ж. В. [вид.] : Волиньполіграф.

11. Kiryakova, G., Angelova, A., Yordanova, L. (2014). Gamification in education. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/320234774\\_GAMIFICATION\\_IN\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/320234774_GAMIFICATION_IN_EDUCATION).

12. Malykhin O. V. & Aristova N. O. (2019). Motivation for Learning English as a Second Language in Higher School: Comparative Analysis in Diachronic Aspect. *Edukacija – Technika – Informatyka*, 2/28/2019, 170-175.

13. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N, Dyka, N. (2021). Formation of top job skills of tomorrow among computer engineering and information technologies undergraduate students in the process of learning English. *Vide. Tehnologija. Resursi - Environment, Technology, Resources*, 2, 249–254.

14. Malykhin, O., Aristova, N., Melikova, S. (2021). Soft skills development strategies for computer engineering and information technologies undergraduate students devised in the process of learning English. *Vide. Tehnologija. Resursi - Environment, Technology, Resources*, 2, 255–260.

15. Pelling, N. (2011). The (short) prehistory of “gamification”... *Funding Startups (& other impossibilities)*. Retrieved from <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>

16. Wanasek, S. (2022). 4 Classroom Gamification Elements And Examples. *ClassPoint*. Retrieved from <https://blog.classpoint.io/4-classroom-gamification-examples/>.

**Беземчук Л. В.**

*Харківський національний педагогічний  
університет імені Г.С. Сковороди  
(Харків, Україна)*

**У Юе**

*Харківський національний педагогічний  
університет імені Г.С. Сковороди  
(Харків, Україна)*

## **ІНТЕГРОВАНІЙ ЗМІСТ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ (МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ НА ДИСЦИПЛІНАХ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ЦИКЛУ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ)**

Серед науковців що досліджують проблему підготовки магістрів в університетах музично-педагогічного профілю існує достатня кількість публікацій з питань забезпечення студентів конкретними методами



практичного спілкування з учнями на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво», втім матеріалів, які б конкретизували цю тему відповідно навчальних дисциплін спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) на жаль обмаль.

Освітні програми даної спеціальності намету ставлять формування компетентного майбутнього педагога який зможе оволодіти необхідним арсеналом методичного інструментарію для опанування сучасної шкільної мистецької освіти, побудованої на принципах інтегрованого навчання. Для ефективної практичної підготовки здобувачів (Проворова, 2018) пропонує створення нових методів навчання музичного мистецтва в умовах магістратури авторка розкриває зміст цієї роботи на заняттях музично-теоретичних дисциплін. За Пастушенко (2017) питання впровадження педагогічних технологій розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах більш детально розглядається на предметах диригентсько-хорового циклу.

Відповідно ідей Са Гоян (2019) поліхудожній напрям підготовки майбутніх музично-педагогічних працівників більш ефективний, тому що викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» в школі вимагає від фахівців багатопрофільних умінь та знань. Автор влучно торкається питання підготовки фахівців у Китаї, для яких означений напрям є перспективним, оскільки реформування музичної освіти в цій країні також орієнтується на тенденції євроінтеграції. Підтвердженням є роботи вчених Лю Цяньцян, Чень Цзіньцян, Цзен Суйцзин та ін. Китайські науковці демонструють більшу зацікавленість дисциплінами інструментально-виконавського спрямування.

У дослідженнях У Сінмей (2021) вказано на необхідність опанування магістрантами не тільки суто методів, пов'язаних з виконавською майстерністю майбутнього вчителя музичного мистецтва, але й вважається за потрібним для здобувачів музично-педагогічних університетів знайомство з універсальним методичним інструментарієм, який відкриє можливості ефективної практичної роботи з учнями під час вирішення різноманітних професійно-орієнтованих завдань (табл.1).

Таблиця 1

Приклад опанування інтегрованого змісту шкільного курсу «Мистецтво» здобувачами другого (магістерського) освітньо-професійного рівня спеціальності 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Тема заняття, назва дисципліни, форма проведення,	Коротка характеристика методу та інструкція до виконання
<p><b>Тема:</b> Методи виховання учнів у сучасній школі на уроках «Мистецтво»</p> <p><b>Навчальна дисципліна:</b> Методика</p>	<p><b>Метод творчої ситуації.</b></p> <p>Завдання студентам: уявити, що потрібно виступити на методичному об'єднанні вчителів мистецтва з повідомленням про сучасні методи</p>

<p>викладання дисциплін кваліфікації. Музична педагогіка</p> <p><b>Форма проведення:</b> Проблемна лекція</p>	<p>інтегрованого навчання учнів. Підготувати стислий зміст виступу та питання до аудиторії»</p> <p><b>Інструкція.</b> Активізувати здобувачів на підставі методу С.Каплан (ключових питань та відповідей)</p>
<p><b>Тема:</b> Сучасні напрями оновлення змісту мистецької освіти в Україні та Китаї: інтегрований принцип навчання .</p> <p><b>Навчальна дисципліна :</b></p> <p>Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» в школі</p> <p><b>Форма проведення:</b> Лекція- пошук.</p>	<p><b>Метод проблемного пошуку.</b> Робота по розвитку у студентів вміння виступати в ролі експертів, опонентів,рецензентів. Виокремлювати недостовірну або неточну інформацію в процесі роботи над методичними матеріалами викладання уроків «Мистецтва» в школах України та Китаю.</p> <p><b>Завдання студентам:</b> Спробувати написати рецензію на урок мистецтва в китайській та українській школі. Знайти спільні та відмінні риси в методах викладання. Продумати діалог з китайськими колегами.</p> <p><b>Інструкція.</b> Робота виконується на основі опанування сучасних матеріалів щодо викладання інтегрованого уроку мистецтва (НУШ) в Україні та на основі стандартів навчальних програм з мистецтва в Китаї для обов'язкової освіти видання 2022 року.</p>
<p><b>Тема:</b> Створення лекцій-конференцій для змішаної форми навчання магістрантів музично-педагогічних фахів.</p> <p><b>Навчальна дисципліна :</b> Практикуму за кваліфікацією (музична педагогіка)</p> <p><b>Форма проведення:</b> Практичне заняття (методичний брейн-рінг)</p>	<p><b>Метод створення відеоконференцій</b></p> <p>Підготовка відеоконференцій для проведення методичного брейн-рінгу з питань практичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до викладання уроків інтегрованого змісту засобами мистецтва в Україні та Китаї.</p> <p><b>Інструкція.</b> Підготувати аудиторію до оригінальних відповідей щодо досвіду музично-практичної роботи з студентами або</p>

	учнями в українських та китайських школах. Розробити особистий сценарій як ведучого брейн-рингу, провести його в умовах змішаної форми навчання (робота в zoom конференції та розробка завдань для учасників на платформі Moodle
--	--

Моделювання інтегрованих завдань професійної спрямованості для майбутніх вчителів музичного мистецтва, що представлено в (таблиці 1), на наш погляд тісно пов'язано з загальнодидактичними методами організації процесу навчання: перспективи та ретроспективи; вирішення складних ситуацій за допомогою емпатії та співпереживання; методу комунікативного пошуку; кейс-методу, ігрового імітаційного моделювання; методу рефлексії тощо.

Окреме місце в змісті музичної освіти України та Китаю займають методи сприймання та аналізу мистецьких явищ, які орієнтують здобувачів на розуміння інтегрованого принципу побудови уроків мистецтва (художньо-творчий аналіз); елементи художньо-творчого змагання (метод творчого діалогу). Про це свідчить інформація на освітніх платформах та сайтах міністерства України та Китаю. Саме такий підхід надає можливість моделювати завдання інтегрованого змісту для підготовки магістрантів до майбутньої роботи на різних рівнях музичної освіти: як вчителя-початківця, викладача, педагога-методиста, наукового діяча тощо

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пастушенко, Л. (2017) *Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах*. (Дис. канд. пед. наук) Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне.
2. Проворова, Є. (2018) *Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу*. (Дис. доктора пед. наук) Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
3. Стандарти навчальної програми з мистецтва обов'язкової освіти Китаю (Міністерство Китайської народної республіки). Видавництво Beijing Normal University Press [www.bnupg.com](http://www.bnupg.com) No. 12-3, Xijiekouwai Street, Xicheng District, Beijing ( 2022).
4. Ся Гоян, (2019) *Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін* (Дис. канд. пед. наук) Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
5. У Сінмей, (2021) *Методика інструментально-виконавської підготовки магістрантів в системі вищої музично-педагогічної освіти України* (Дис. канд. пед. наук) Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Суми.

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНІКИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ

Під освітою в Європі часто розуміють культурне формування індивіда як особистості, хоча це й відрізняється від культури, яка часто розглядається як сукупність цінностей, норм та способів діяльності. Освіта не співпадає також і з категорією «виховання», спрямованою здебільшого на розвиток та соціалізацією дітей і молоді. Якість підготовки майбутніх фахівців, формування світогляду, ціннісних установок, громадянськості, значною мірою визначається функціями вищої освіти. Вища освіта відіграє вирішальну роль у житті людини та забезпеченні суспільного прогресу. Саме її поступ уможливує вплив на інновації та дослідження, формування висококваліфікованого гуманітарного капіталу, чого потребує суспільство, що базується на знаннях. Адже в такий спосіб можна досягти економічного зростання і особистого добробуту (Орлова, 2022, 5).

Тренінгова форма навчання дозволяє досягти формування групової динаміки, поєднати інформацію та емоційне ставлення до неї, підвищити рівень мотивації, здатність групи до колективного мислення та прийняття рішень.

Застосування тренінгів у комплексі з іншими формами навчання дозволить формувати комплекс компетентностей фахівця здатного працювати в умовах швидкоплинної ринкової економіки, спроможного стрімко реагувати на виклики суспільно-економічного прогресу, бути ініціативним, володіти творчим мисленням (Скріл, 2021, 7).

Доцільність упровадження тренінгів у процес навчання дорослої людини можна пояснити виконуваними функціями, провідними серед яких є:

- *навчальна* — засвоєння дисципліни й формування необхідних умінь і навичок;
- *розвивальна* — створення умов для розкриття творчого потенціалу й розвиток індивідуальних здібностей;
- *мотивувальна* — налаштування на активне навчання й психологічну готовність для засвоєння великих обсягів інформації;
- *комунікативна* — становлення й розвиток контактів поміж слухачами, формування прагнення до співпраці з високим рівнем довіри й сприйняттям інших членів команди;
- *релаксаційна* — зняття емоційного напруження, викликаного навантаженням на нервову систему у процесі інтенсивного навчання (Муді, 2022, 14).

Обираючи інноваційні технології, які забезпечать ефективність сучасної освіти, ми виходили з того, що освітня технологія – це *педагогічно-соціальна*

*інновація, яка є проектом навчального процесу із діалогічно визначеною метою, чіткою алгоритмізацією дій і відповідає основним закономірностям педагогіки, вимогам системного, діяльнісного, праксеологічного, компетентісного та гуманістичного підходів (Овчарук, 2022, 3).*

Отже, *інноваційні технології* – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. Система ґрунтується на внутрішніх умовах навчання. Тому «педагогічні технології» пов'язані з ідеями і досвідом психології, соціології, системного аналізу.

Серед сучасних освітніх технологій у вищих навчальних закладах усього світу особливе місце займають інформаційно-комунікаційні. Необхідність їх впровадження в навчальний процес не викликає сумнівів, оскільки інформаційні технології є одним із найважливіших засобів підвищення інтелектуального рівня людини, якісного покращення підготовки майбутніх фахівців (Василишина, 2016, 9).

*Основними завданнями* інформаційно-комунікаційних технологій навчання є: інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; системна інтеграція галузей знань; розвиток творчого потенціалу студентів, їх здібностей до комунікативної діяльності; формування інформаційної культури; розвиток експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності; реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства – надання майбутнім фахівцям умінь і навиків у галузі інформатики та обчислювальної техніки, підготовка користувачів засобів нових інформаційних технологій (Овчарук, 2022, 8).

Педагогічний зміст інформаційно-комунікаційних освітніх технологій ґрунтується на таких принципах: індивідуалізації навчання; розвивального навчання; поєднання педагогічної теорії з практикою; креативності, тобто орієнтації на творчий потенціал студентів у навчанні (Василишина, 2014, 17).

Як показує практика, значна кількість майбутніх фахівців із різними індивідуальними навчальними стилями засвоює знання більш ефективно за умови використання активних методів навчання. Таке навчання передбачає іншу логіку освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. Досвід і знання учасників освітнього процесу стають джерелом їх взаємонавчання і взаємозбагачення.

Використання методів активного навчання є надзвичайно важливим у системі вищої освіти майбутніх фахівців, оскільки вони сприяють ефективності навчання, зокрема засвоєнню навчальної інформації й формуванню особистісних якостей (Муді, 2022, 11).

*Активні методи інтерактивного навчання* – методи, які стимулюють пізнавальну діяльність учнів та студентів, вони побудовані в основному у діалогічній формі, передбачають вільний обмін думками про шляхи

вирішення тієї чи іншої проблеми та характеризуються високим рівнем активності учнів .

При використанні активних методів майбутні майбутні магістри сфери туризму ефективніше навчаються, що в майбутньому дозволить застосовувати здобуті знання в процесі практичної діяльності. Засвоєння знань та навичок, які вони набувають завдяки використанню активних методів навчання є більш ефективним і приємним. Перевагами активних методів навчання є те, що використовуючи ці методи студент займає активну позицію у процесі навчання, а знання, одержані при цьому, не тільки швидше засвоюються, але й більш часто використовуються на практиці. Тому, на нашу думку раціональне використання саме таких методів при організації підготовки майбутніх педагогів є виправданим (Овчарук, 2022, 5).

Активні методи характеризуються тим, що вони ефективно стимулюють активність як студентів, так і викладачів; мають високу ефективність; їх є велика кількість та різноманітність.

Ми погоджуємось з думкою Ю. Іванеко, що процес підвищення інтелектуальної активності студентів у процесі професійної підготовки – це головна передумова глибокого і міцного засвоєння знань. Тому, з метою більш якісної професійної підготовки майбутніх фахівців викладачам потрібно використовувати активні методи навчання (Василишина, 2016, 22).

Таким чином, *характерними ознаками інноваційних технік освітнього процесу* є: побудова навчання як серії взаємопов'язаних проблемних ситуацій; переважно групова робота студентів на парах; опора на студентський досвід і навіть мінімальне знання з теми; відкритість (незавершеність) навчання, відсутність раз і назавжди визначеного рішення; співробітництво різних рівнів (викладач-група, викладач-студент, студент-група, студент-студент); швидкий зворотній зв'язок – студент бачить реакцію викладача, може проконсультуватися в будь-який момент навчання; емоційне піднесення, розкутість; діалог як основний елемент навчання. Інтерактивні методи навчання – методи, що передбачають активну співпрацю студентів у процесі розв'язання пізнавальних і практичних проблем.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василишина, Н.М. (2016). Структурно-функціональна модель викладача вищої школи в Україні. *Інженерні та освітні технології*. Вип. 2 (14). С. 17–25.
2. Вербовський, О. В. (2009). Вплив глобалізаційних процесів на виховання культури міжнародних стосунків. *Соціологія другого модерну: проблема перевизначення поняття суспільнознавчого дискурсу*: збірник наукових праць. Л. С. 152 – 156.
3. Modern Teaching Methods – It's Time for the Change. URL: <https://eduvoice.in/modern-teaching-methods>. [In English].
4. Moodie, G. (2002) Identifying Vocational Education and Training. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 54. № 2. P. 266 – 289. [in English]
5. Online education vs Traditional Education: Which one is better for you? URL: <https://www.classgap.com/en/blog/online-education-traditional-education-which-one-better-for>. [In English].

6. Orlova, I. (2022). Building the educational system of higher educational institution in the digital educational environment. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*. V. 26. N. esp.2. P. e022061, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.2.16559. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16559>. [in English]

7. Ovcharuk, O., Ivaniuk, I., Soroko, N., Gritsenchuk, O., & Kravchyna, O. (2020). The use of digital learning tools in the teachers' professional activities to ensure sustainable development and democratization of education in European countries. *E3S Web of Conferences*, 166. URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610019>. [in English]

8. Poplavskiy, M.; Rybinska, Y.; Kholmakova, Y.; Amirkhanova, M.; Kuznietsova, A.; Stebaieva, O. (2022). Information society: Psychological approach o social networking sites (an educational study). *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*. V. 26. N. esp.1. P. e022035. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.1.16511. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16511>. [in English]

9. Skril, I.; Vasylyshyna, N.; Skyrda, T.; Moroz, O.; Voropayeva, T. O (2021). Papel da informatização da educação na melhoria da eficiência do processo educativo. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*. V. 25. N. 3. P. 2506–2518. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.15886. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15886> [in English].

10. Task-Based Learning Activities for Teaching Business English. URL: <https://ontesol.com/blog/how-to-teach-english/business-english/task-based-learning-activities-teaching-business-english/>. [in English]

11. Vasylyshyna, N. (2014). *English in Context*. K.: Print Line. 196 p. [in English]

12. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. URL: [http://ehea.info/media.ehea.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG\\_Board\\_CZ\\_19\\_4\\_draft\\_communique\\_200209\\_594542.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG_Board_CZ_19_4_draft_communique_200209_594542.pdf).

13. The Copenhagen Declaration of European Ministers of Vocational Education and Training and European Commission. URL: [http://ec.europa.eu/educatio/pdf/doc125\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/educatio/pdf/doc125_en.pdf).

14. The European Higher Education Area (EHEA) in a Global Context: Report on overall developments at the European, national and institutional levels. Approved by BFUG at its meeting in Prague, 12-13 February 2009. P. 13. URL: [http://eurosvita.osp-ua.info/userfiles/file/2012/3%20-202009\\_EHEA\\_in\\_global\\_context.pdf](http://eurosvita.osp-ua.info/userfiles/file/2012/3%20-202009_EHEA_in_global_context.pdf).

**Галаєвська Л. В.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ МОВНОЇ ГРИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

На шляху формування нового образу рідномовної освіти актуалізується питання ефективних способів навчання, невід'ємне від збагачення її змісту.

У ключі сучасного розвитку української рідномовної освіти особливу увагу привертають методи, які забезпечують не лише системно-структурний підхід до мови, а й посилюють комунікативний, когнітивно-аксіологічний аспекти формування україномовної особистості.

Однією з важливих умов формування мовленнєвої компетентності учнів на всіх етапах освіти є навчально-ігрова діяльність, яка передбачає використання мовної гри, логічних та рольових ігор, ігрових вправ, квестів тощо. Дидактична цінність гри як способу навчання полягає в тому, що вона виконує кілька важливих функцій: множинної мотивації, міжособистісної комунікації, розвитку мислення, формування й контролю навчальних досягнень учнів.

Г.-Г. Гадамер стверджує, що гра – це елементарна функція людського життя, отожд людська культура без елементу гри взагалі немислима. Філософ серед визначальних ознак гри наводить такі: 1) ритмічний рух, який незмінно повторюється й не пов'язаний з певною метою; 2) гра як саморух, який не має осмисленої мети; 3) гра – дія без мети, дія як така; 4) особливість людської гри полягає в тому, що гра спроможна залучати в себе розум, цю здатність людини ставити перед собою мету й свідомо прагнути до неї та водночас спроможна й приборкати це прагнення ставити перед собою мету; власне людяністю людської гри є те, що в ній ігрові рухи, так би мовити, самі себе дисциплінують і впорядковують, неначе в цьому справді мета; 5) гра завжди вимагає співучасті в ній; 6) гра є комунікативною дією, вона не знає дистанції між тим, хто грає, і тим, хто спостерігає за грою, у грі кожен завжди співучасник (це справедливо й для мистецької гри); 7) у грі проступає щось на кшталт герменевтичної ідентичності – розуміючи, ми ідентифікуємо щось із тим, що було чи є (Гадамер, 2001, 228).

В "Енциклопедії освіти" (за редакцією В. Кременя) Н. Кудикіна зазначає, що гра – це вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства. Ігрова діяльність є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольний та результативний компоненти (Кудикіна, 2008, 143). Тлумачення поняття "навчально-ігрова діяльність" потребує деякого уточнення. Навчально-ігрову діяльність пояснюємо як ігрову діяльність, спрямовану на досягнення навчальних цілей, її результат характеризується особистісними змінами й навчальними досягненнями, оскільки вона пов'язана із засвоєнням знань, моделей комунікативної поведінки й виконанням різних навчально-предметних завдань.

Характерною ознакою навчально-ігрової діяльності в шкільному курсі української мови є мовна гра. Відповідно теоретичними засадами навчально-ігрової діяльності є лінгвофілософські й лінгвістичні концепції мовної гри. Вважається, що поняття мовна гра в науковий обіг увів у ХХ столітті Л. Вітгенштейн. Зокрема, у праці "Коричнева книга" він з погляду лінгвофілософії називає мовними іграми такі системи комунікації, які відображають моделі наказу, запитання – відповіді, пояснення, опису, використання чисел у мовленні тощо. На його думку, мовні ігри схожі на те,



що ми в повсякденній мові називаємо іграми. Розвинув погляди на мовну гру Й. Гейзінга, він розмірковував про ігровий характер мови поетичних образів. Як зазначив Й. Гейзінга, те, що мова поезії робить з образами, є гра. Саме вона розміщує їх у стилістичній упорядкованості, вона покриває їх таємницями, тому кожний образ – граючи – розв'язує певну загадку.

Т. Космеда розглядає мовну гру як функціонально-стилістичне явище, що найповніше виявляється на рівні тексту (дискурсу), як усвідомлене відхилення від літературної норми, коли адресант навмисно порушує чинні норми з конкретною метою, розрахованою на те, що адресат має дешифрувати це відхилення (Космеда, 2011, 137-141).

За Т. Біленко, "мовна гра припускає такі лексичні варіанти, які виявляють відмінності (специфіку) інтелектуального та культурного рівня суб'єкта, а також рівень соціальної (громадянської) відповідальності. У цьому полягає принципова відмінність мовної гри від гри загалом (Біленко, 2013, 92-100).

Мовна гра є одним із основних принципів сучасної мисленнєвої системи, для якої характерний погляд на текст як особливе саморозвивальне явище, у якому реалізується множинність смислів тексту. Мовна гра, суть якої полягає в грі з формами мовлення і мови, у вільному естетичному відношенні до цих форм, стає самодостатньою парадигмою, концептуальний стрижень якої становить мовна атракція (притягування). Мовні ігри використовуються для створення тексту, для його смислопородження.

У сучасній науці поняття "мовна гра" – багатоаспектне. Цей підхід до мовної гри дає нам змогу виділити розгляд мовних ігор як способу актуалізації мови й основних ідей змісту відповідного їй навчального предмета як лінгводидактичну умову ігрової методики навчання.

Мовна гра нерозривно пов'язана з категорією комічного як семантична категорія, у складі якої відрізняються різновиди, що диференціюються за ступенем представленості в них пейоративно-оціночної модальності (гумор, іронія, сатира, сарказм), та балагурство, якому притаманний не оціночний, а розважальний характер. Таким чином, мовна гра є таким використанням риторичних засобів (засобів мовленнєвої виразності), яке націлене на створення дотепних, здебільшого комічних висловлювань, яким притаманні влучність, оригінальність та несподіваність, а факультативно – ексцентричність, епатажність в різних наборах та комбінаціях.

За лексикографічним джерелом методичного змісту мовна гра – це мовленнєва поведінка, особливості спілкування, які здійснюються за допомогою перетворення мовних засобів і спрямовані на досягнення додаткових ефектів, зазвичай з розважальною метою, для забави, підсилення мовленнєвого впливу. Крім цього, мовні ігри тлумачаться як вид ігрових вправ, призначених для формування вимовних, лексичних, граматичних навичок і тренування у вживанні мовних знань на підготовчому, передкомунікативному етапі оволодіння мовою. Автори словника зазначають, що до мовних ігор належать ігри з використанням кросвордів,

ребусів, лото, ігри з алфавітом, побудова речення із застосуванням ілюстрації й моделі речення, які відпрацьовуються (Галаєвська, 2016, 19).

Водночас мовні ігри, разом із навчальними кросвордами, шарадами, визначають і розглядають як навчальні жанри цікавої граматики. Своєрідність цих жанрів різної складності полягає в тому, що вони дають змогу в цікавій формі комплексно вивчати мову, ілюструвати, повторювати, закріплювати, поглиблювати знання учнів; розвивати, вдосконалювати їхню орфографічну та пунктуаційну грамотність, їхні вміння з граматики, а також з деяких елементів лексики, етимології, стилістики, графіки; розвивати й збагачувати їхнє мовлення

З огляду на сказане варто підкреслити, що в контексті дидактичного дискурсу мовна гра як ігрове використання мовних одиниць виявляється, поперше, у креативній мовленнєвій поведінці вчителя, учня (як мовностильовий прийом чи словесний спосіб навчання); по-друге – у використанні образних текстів як дидактичних засобів, які потребують асоціативного мислення, лінгвокультурологічного знання для їх сприймання. Проблема мовної гри в лінгводидактичному дискурсі стосується двох аспектів мовленнєвої діяльності: продукування мовної гри та сприймання й розуміння гри як мовностильового прийому. Навчально-ігрова ситуація задає умови для мовної гри, а мовна гра становить спосіб комунікативної самореалізації, інтерпретації теми, навчального матеріалу. Мовні ігри на уроках мови можуть мати місце в актах читання, аудіювання, говоріння, письма. Ігрові моделі навчання української мови пов'язують, з одного боку, учня (учнів), дидактичний дискурс, учителя, а з іншого – автора, дидактичний текст, учня (учнів, учителя).

Підсумовуючи, зазначимо, що в ігровій лінгвометодиці мовна гра – компонент навчально-ігрової діяльності, специфіка цього компонента полягає в тому, що мовна гра поєднує в собі поняттєві ознаки ігрового використання мовних одиниць у мовленні (як мовностильового прийому) і засобу та способу навчання. Оволодіти цим способом можна лише в процесі практичного застосування мовної гри з метою реалізації навчально-виховних задумів і цілей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко, Н. В. (2022). Актуальні опції теорії методів навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. № 4. С. 13–18.
2. Біленко Т. (2013). Герменевтичні аспекти мовної гри (контекст екзистенції). *Людознавчі студії*. Випуск 28. Філософія С. 92–100.
3. Галаєвська Л. В. (2016). Методи активного навчання української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. № 6. С. 16–21.
4. Галаєвська Л. В. (2021). *Метод бесіди у традиційному навчанні мови. Методи навчання української мови: сучасний контекст: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича (25 березня 2021 р., м. Київ) Інститут педагогіки, м. Київ, Україна.*

5. Гадамер, Ганс-Георг (2021). Герменевтика і поетика. К.: Юніверс, 228.
6. Енциклопедія освіти (2008). Акад. пед. Наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Космеда, Т. М. (2011). Мовна гра у системі мовних термінів. *Культура слова*. № 74. С. 137–141.
8. Кучерук, О. А. (2011). Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.

**Гостіщева Н. О.**

*Мелітопольський державний  
педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
(Мелітополь, Україна)*

**Харченко Т. І.**

*Мелітопольський державний  
педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
(Мелітополь, Україна)*

## **ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОННОЇ ТЕХНОЛОГІЇ DALL-E В НАВЧАННІ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Життя і навчання в умовах воєнного стану зумовили необхідність адаптуватися як викладачів, так і студентів. Реалії обставин, у яких опинилися і ті і інші, максимально різні, але усі вони поза зоною комфорту, обмежені у звичних ресурсах. Це створило з одного боку необхідність переорієнтуватися і вибудувати нові вектори освітніх траєкторій. З іншого боку, з'явилися нові мотиваційні фактори щодо необхідності оволодіння англійською мовою як засобу спілкування не у штучних умовах навчальних комунікативних ситуацій, методично створених викладачем, а в умовах реальної дійсності та необхідності спілкування. Зокрема, студенти, які опинилися в іншомовному середовищі, відчули вітальну необхідність володіння англійською мовою. Ті, хто не перебуває в Європі чи закордоном, також відчули потенційну ймовірність опинитися в умовах, подібних до тих, в який перебувають їхні друзі, знайомі, родичі тощо. Тож, ситуація, коли ти опиняєшся в життєвих умовах, де іншомовні навички надають перевагу в облаштуванні, працевлаштуванні та елементарному спілкуванні, моделюється не штучно, а, у більшості випадків, досить природно. Цей мотиваційний потенціал має бути максимально задіяний в процесі навчання англійської мови і супроводжуватися досвідом використання інноваційних технологій в навчальному процесі.

DALL-E – нейронна мережа, розроблена OpenAI, здатна генерувати високоякісні зображення, виходячи з текстових описів англійською мовою. Отримавши у 2019 році грант сумою 1 мільярд доларів від компанії Microsoft на розробку інноваційних технологій у сфері штучного інтелекту, уже у 2021 році OpenAI випустили першу версію продукту, а у 2022 анонсували нову удосконалену версію DALL-E 2. Друга версія, на відміну від першої, навіть не потребує реєстрації та створення облікового запису. За заявами ряду ЗМІ та експертів у галузі аналізу даних, дана нейронна мережа зробила значний прорив у галузі нейронних мереж, мала значний feedback від користувачів, зокрема журнал Cosmopolitan використав другу версію для створення обкладинки одного із своїх випусків. Факт прориву у сфері штучного інтелекту відзначали різні авторитетні видання – Input, NBC, Nature, Wired, CNN та BBC [3].

DALL-E використовує 12-мільярдну модель GPT-3, створену OpenAI на основі архітектури глибоких нейронних мереж Трансформер, для інтерпретації даних англійською мовою та генерації на їх основі зображення. Так, DALL-E спочатку генерує зображення у відповідь запит, а CLIP (Contrastive Language-Image Pre-training), як окрема модель, «усвідомлює» і ранжує отримані зображення. Сам CLIP був запрограмований на 400 мільйонах пар зображень і тексту, завдяки чому модель визначає найбільш успішні зображення за запитом і публікує наявні зображення за рівнем їх схожості з текстовим описом. DALL-E здатна генерувати зображення у різних візуалізаціях – від фотореалізму до картин і емодзі, пересуваючи і видозмінюючи об'єкти у своїх зображеннях. Особливо цікаво для фахівців став той факт, що штучний інтелект отримав деякі навички візуального мислення, що дозволили пройти тест Рейвена, створений для оцінки інтелекту людей [3].

DALL-E – це модель синтезу сотень мільйонів зображень, отриманих з Інтернету, що використовує техніку під назвою латентна дифузія, щоб вивчати асоціації між словами та зображеннями. У результаті користувачі DALL-E можуть вводити на сайтах <https://www.craiyon.com> [2] та <https://huggingface.co/spaces/dalle-mini/dalle-mini> [1] текстовий опис англійською мовою, який називається підказкою, і бачити його візуально у вигляді зображення розміром 1024×1024 пікселів у майже будь-якому художньому стилі. Окрім генерації зображення в текст, DALL-E також містить функцію «Outpainting», яка дозволяє завантажувати зображення та розширювати його межі за допомогою синтезу зображення. Також можна об'єднати кілька фотографій в одну, створивши візуальний міст між ними, змішавши стилі. Варто зазначити, що підказка розпізнає лексичні одиниці як на рівні слова, словосполучення, так і речення. Деталі, які можна додати у запит, безмежні, включаючи стиль мистецтва чи художника, на якого користувач хоче, щоб зображення штучного інтелекту було схоже. Під панеллю підказок наведено приклади мистецтва DALL-E, включаючи підказку, яка веде до зображення.

Методичний потенціал такого он-лайн ресурсу вбачається в урізноманітненні способів і прийомів роботи з засвоєння лексики англійської мови. На етапі демонстрації лексичної одиниці (ЛО) як викладач, так і студент самостійно, може користуватися сайтами <https://www.crayon.com> [2] або <https://huggingface.co/spaces/dalle-mini/dalle-mini> [1] для візуалізації ЛО. Нейро-технологія допоможе продемонструвати образно лексичні одиниці з тем "Family and Relatives", "Meals", "Animals", "Sports and Games", "Appearance and Character", "Illnesses and Their Treatment", "Mass Media", "Seasons and Weather", "Travelling", "Cinema", "Arts". За замовченням програма генерує кумедні образи, хоча є інструментарій для вибору і зміни стилів. Тож, навчальна діяльність трансформується у захоплююче, звичне для підлітків перебування з гаджетом, але при цьому містить навчальний потенціал для удосконалення лексичних навичок англійської мови.

На етапі активізації дій студентів з ЛО можна ввести різні дидактичні ігри чи групові форми роботи з арсеналу активних методів навчання. Під час опрацювання ЛО з теми «Зовнішність» можна організувати навчальну гру «Впізнай одногрупника». Студентам необхідно скласти текст з описом зовнішності одногрупника та ввести запит у DALL-E. Завдання інших – впізнати одногрупника за зображенням, згенерованим штучним інтелектом. Приклад запиту: A girl with brown eyes, short curly dark hair and wearing blue jeans and red T-shirt.

Вивчення лексики з теми «Помешкання» також надає низку ідей щодо візуалізації ЛО, що опрацьовуються. Крім знайомства з образним значень ЛО можна ускладнювати запити і вводити такі, наприклад: things you can find in a bedroom/kitchen/living-room. Студент може ввести у рядок запиту текст, в якому він описує свою власну кімнату з меблями і порівняти з реальним виглядом кімнати або продемонструвати згенероване зображення поруч із фото його реальної кімнати.

На більш продвинутому етапі навчання, особливо з креативними учнями, можна розширити потенціал використання DALL-E технології, запропонувавши їм, наприклад під час вивчення теми "Cinema" або "Arts", створити постер до фільму, який вони переглянули чи книжки, що прочитали; описати картину, ознайомитися зі стилями мистецтва, користуючись наявним інструментарієм та опціями.

Потенційно DALL-E технологія може бути використана для формування і розвитку граматичних навичок, наочно репрезентуючі різницю у характері дій, що виражаються через вживані форми: He reads a book every day. / He is going to read a book. / He is reading a book now. / He has just read the book he had taken at the library the previous week. He will read that book tomorrow.

Таким чином, використання ресурсу DALL-E дозволяє організувати пошукову навчальну діяльність і активізувати як самостійну роботу студентів, так і організувати парну чи групову взаємодію. Один студент може отримувати завдання ввести ЛО або тлумачення, а інші називають за зображенням, збагачуючи лексикон. DALL-E технологія може бути

органічно імплементована в навчальний процес на різних етапах, адже може бути використана для досягнення комплексу навчальних цілей, відповідає сучасним інноваційним методичним прийомам активізації навчальної діяльності студента з елементами проблемно-пошукової роботи. За допомогою DALL-E технології можна розширити словниковий запас, зорову пам'ять, логічне мислення, актуалізувати фонові знання. Враховуючі особливості сучасної молоді, що має кліпове мислення, DALL-E технологія дозволяє швидко перемикатися з одного смислового образу на інший та швидко занурюватися у інший комунікативний контекст. Тож, з розвитком інформаційно-комунікативних технологій креативний викладач отримує нові інструменти для реалізації різних навчальних цілей з формування англомовної компетенції студентів, враховуючі мотиваційні фактори, прихильність молоді до гаджетів, ресурсну доступність інтернету.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. AI model generating images from any prompt! [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://huggingface.co/spaces/dalle-mini/dalle-mini>
2. Craiyon, formerly DALL-E mini [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.craiyon.com>
3. DALL-E [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://en.wikipedia.org/wiki/DALL-E>

**Дідик Н. М.**

*Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка  
(Кам'янець-Подільський, Україна)*

### АРТПЕДАГОГІКА ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Сьогодні актуальним є застосування інноваційних інтерактивних методів в освітньому процесі, можливість особистісного зростання, набуття студентами професійних компетентностей. Методи арт-педагогіки активно застосовуються в ЗВО та закладах загальної середньої освіти, як навчально-виховні експериментальні моделі.

Арт-педагогіка – відносно новий педагогічний напрям, який з'явився у середині минулого століття, що об'єднує арт-терапію і навчання. Як зауважує Т.М. Руденька, арт-педагогіка є міждисциплінарною галуззю теорії і практики педагогічної діяльності: вона об'єднує теоретико-методологічний та технологічний інструментарій мистецтва, педагогіки, психології, соціології, філософії, естетики і слугує інтеграції гуманітарних знань з метою

якомога більш ефективної професійної підготовки фахівців різних спеціалізацій (Руденька, 2012, 60).

Цілі арт-педагогіки – пошук, розробка та впровадження засобів, методів і технологій, які сприяють більш якісному та ефективному навчанню та вихованню. Арт-педагогіка має потужний потенціал, що дозволяє кардинально змінювати підходи в освітньому процесі на орієнтацією його, в першу чергу, на життєтворчість та розвиток креативності здобувача освіти. Такі заняття мають значний розвиваючий та виховний вплив. Арт-педагогіка має потужний потенціал, актуалізація якого дозволяє кардинально змінювати дидактичні підходи до процесу навчання, виховання, розвитку особистості, організації та реалізації спільної інтелектуальної та емоційно-художньої діяльності педагога та здобувача освіти. Застосування ресурсів арт-педагогіки дає можливість неформально реалізовувати процес інтеграції наукових і практичних знань, умінь, навичок у різних видах діяльності (мовної, пізнавальної, рухової, художньо-естетичної і т.д.).

Практичний досвід доводить, що заняття, які включають арт-педагогічні технології, дають більший виховний, розвиваючий та навчальний ефект. В особливій символічній формі (через малюнок, гру, казку, музику) можна допомогти здобувачу освіти дати вихід своїм емоціям, переживанням, отримати новий досвід вирішення конфліктних ситуацій.

О. Деркач зауважує, що арт-педагогіка – педагогічний напрям арт-терапії, що визначається як інноваційна, особистісно зорієнтована технологія розвитку дітей та молоді у контексті системи «природа-особистість-культура-соціум» шляхом організації їх конструктивного поєднання з мистецтвом у процесі сприймання вже існуючих або створення власних мистецьких творів (Деркач, 2012, 19).

За визначенням О.В. Черевко, арт-педагогіка – галузь педагогіки, в межах якої в освітньому процесі використовується художнє мистецтво, музична та театральна педагогіка, а також художня арт-терапія, казкотерапія, фотоколаж та ін. (Черевко, 2014).

Т.М. Руденька сформулювала своє визначення арт-педагогіки – це педагогічна інновація, сутність якої полягає в залученні інформаційних, технологічних, аксіологічних, педагогічних та психологічних ресурсів мистецтва у процесі професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти (Руденька, 2012).

Л. Лебедєва описує, що використання артпедагогіки в освітньому процесі сприятиме розв'язанню таких задач:

- 1) діагностичні (отримання даних про індивідуальні особливості розвитку учня);
- 2) корекційні (корекція образу «Я», самооцінки, емоційно-вольової сфери, неадекватних форм поведінки, способів взаємодії з іншими людьми, саморегуляції);
- 3) психотерапевтичні – у процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатії; виховні (виховання

коректного спілкування, співчуття, взаємоповаги, формування етичних цінностей);

4) розвивальні (виявлення прихованих талантів, відчуття успіху у дитини) (Лебедева, 2000, 25-26).

Разом з тим, Н. Шумакова у своїй роботі наголошує на проблемі відсутності кваліфікованих викладачів для реалізації технологій навчання в галузі артпедагогіки і формулює власне її визначення: це гуманістична система освіти, яка поєднує засоби фізичної культури і цінності мистецтва, що виявляють комплексний вплив на мотиваційно-ціннісну, духовну і фізичну сфери життєдіяльності особистості (Шумакова, 2010).

У дослідженні Н.Ю. Сергєєвої подано найбільш концептуально виважене визначення арт-педагогіки як інноваційного практико-орієнтованого напрямку в педагогічній науці, який вивчає «природу, загальні закономірності, принципи, механізми й універсальні способи залучення мистецтва для вирішення різноманітних педагогічних завдань» (Сергєєва, 2010, 11). Саме в цьому визначенні підкреслюється інноваційний характер арт-педагогіки на теоретичному й практично-професійному рівні.

Т.М. Руденька вважає, що важливим є можливість арт-педагогіки вирішувати завдання, близькі до професійно-педагогічних, оскільки арт-педагогіка:

- дає можливість застосовувати інтерактивні технології навчання фахівців мистецького напрямку;
- розвиває рефлексивну культуру і самоконтроль здобувачів вищої освіти;
- сприяє розвитку всіх органів відчуття, що є важливим для фахівців саме цієї галузі;
- налагоджує комунікативний простір на заняттях;
- полегшує мислительні процеси;
- дає вихід негативним відчуттям, агресії та ін. (Руденька, 2012).

О.С. Шульженко зауважує, що організація спільних та індивідуальних творчих завдань, допомагає придбати цілий комплекс дуже важливих для соціального розвитку навичок, які сприяють досягненню емоційного благополуччя здобувача вищої освіти: визнання і прийняття іншого (успішно працювати з ким-небудь можна, якщо розумієш цю людину), взаємодія, залученість в групову діяльність (людина стає членом спільноти людей, що виконують єдину задачу), комунікація в групі (неможливо виконати спільне завдання, якщо не навчився домовлятися з іншими людьми, не вмієш слухати іншого, не вмієш донести до нього свою ідею), відносини взаємозалежності в групі, підтримка і довіра, групова згуртованість (загальний успіх – це успіх кожного) (Шульженко, 2019).

Для реалізації арт-педагогіки в освітньому процесі необхідно:

1) активно використовувати творчість студентів для засвоєння інтелектуального і духовного досвіду майбутніх фахів;



2) зважати на інтеріоризацію знань, умінь і навичок арт-спрямування, тобто подавати навчальний матеріал у різних модальностях на підставі існуючих у людини репрезентативних систем (візуальної, аудіальної, кінестетичної, полімодальної);

3) налагоджувати суб'єкт-суб'єктну сферу в комунікативному просторі «викладач – студент». Творчість у педагогічному процесі проявляється через розвиток творчих здібностей студентів і формується за допомогою організації пошукової діяльності.

Навчально-творча діяльність здобувачів вищої освіти орієнтована на розв'язання освітніх проблем і творчих завдань. Арт-педагогіка вирішує такі завдання:

– полегшує навчальний процес (в плані розвитку і активації основних психічних категорій: сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, уява) і викладачеві і студенту;

– допомагає в зборі особистісного матеріалу для інтерпретацій і діагностичних висновків про студента;

– забезпечує контакт між викладачем і студентами, створює сприятливі умови для ведення творчого діалогу;

– розвиває рефлексивну культуру; – сприяє збереженню цілісності особистості студента (Шульженко, 2019).

Матеріалами для проведення занять є: олівці, матеріали, крейда, фарби, пензлі, папір, картон, клей, ножиці, нитки, пластилін, глина та ін.

Наш досвід застосування методів артпедагогіки у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери показав її високу ефективність. Найчастіше артпедагогіку ми застосовуємо на тренінгу особистісного зростання, тренінгу сенситивності шляхом застосування різних арттерапевтичних методів: казкотерапії, ізотерапії, музикотерапії, створення колажів «Я-майбутній професіона», «Колаж здійснення бажань», складання мандал, застосування метафоричних асоціативних зображень та ін. Майбутнім фахівця соціальної сфери дуже подобається освітній процес із застосуванням методів артпедагогіки, що стимулює до їх самовираження, розкриття творчого потенціалу, активізує уяву, підвищує інтерес до навчальних занять, стимулює до професійного зростання.

Отже, артпедагогіка є ефективною технологією професійної підготовки фахівців соціальної сфери, що сприяє втіленню інноваційних методів та форм роботи у сучасний освітній процес.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Деркач, О. (2012). *Педагогіка творчості: арттерапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу* : навч.-метод. посібник. Вінниця : ВДПУ.

2. Вознесенська, О.Л., Скнар, О.М., Бреусенко-Кузнецов, О.А., Деркач, О.О., Мова, Л.В. та ін. (Ред.) (2017). *Енциклопедичний словник з арт-терапії*. Київ : ФОП Назаренко Т.В.

3. Руденька, Т.М. (2012). Арт-педагогіка як інновація сучасної професійно-педагогічної теорії і практики. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер. : Психолого-педагогічні науки, 4, 59-63.
4. Сергєєва, Н.Ю. (2010). *Арт-педагогічний супровід професійної підготовки майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Чебоксари.
5. Сотнікова, О.В. *Арт-педагогіка як інноваційна технологія особистісно-орієнтованого навчання та виховання*. Відновлено з <https://vseosvita.ua/library/statta-art-pedagogika-ak-innovacijna-tehnologija-osobistisno-orientovanogo-navcanna-ta-vihovanna-17410.html>
6. Шульженко, О. С. (2019). Ефективність використання засобу арт-педагогіки в закладах вищої освіти. *Молодий вчений*, 2019, 260-263.

**Засєкін Д. О.**  
*Інститут педагогіки НАПН України*  
*(Київ, Україна)*

## **ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ПОНЯТЬ НА ОСНОВІ ЇХ ПРОПЕДЕВТИКИ У ПРИРОДОЗНАВЧИХ КУРСАХ 5-6-х КЛАСІВ**

Планом заходів із реформування загальної середньої освіти передбачено розроблення модельних навчальних програм із предметів / інтегрованих курсів для адаптаційного циклу (5-6 класи) та циклу предметного навчання (7-9 класи). На часі розроблення модельної навчальної програми із фізики для 7-9 класів, що актуалізує перегляд дидактичних принципів побудови її. Нормативною основою формування змісту й методики навчання фізики в 7-9 класах є державний стандарт базової середньої освіти, яким визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів на рівні базової середньої освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження, розподілений за освітніми галузями, структуру та зміст базової середньої освіти. Для кожної освітньої галузі у стандарті визначено мету, єдину для всіх рівнів загальної середньої освіти; компетентнісний потенціал, що позначає здатність кожної освітньої галузі формувати всі ключові компетентності через розвиток умінь і ставлень та базові знання; обов'язкові результати навчання учнів; рекомендовану, мінімальну та максимальну кількість навчальних годин за циклами навчання (5-6, 7-9 класи) (Державний стандарт, 2020). Цим новий державний стандарт відрізняється від попередніх, де зміст й вимоги до його засвоєння були чітко прописані для кожного із складників галузі – астрономічного, біологічного, географічного, фізичного та хімічного. Новим стандартом диференційовано подано лише базові знання зазначені в додатку 9. З огляду на новації, розробники модельних навчальних програм самостійно обґрунтовують добір і розподіл змістових питань до модельних навчальних програм інтегрованих курсів / навчальних предметів для 5-6 та 7-9 класів.

Науковими співробітниками відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти у ході наукового дослідження проаналізовано модельні навчальні програми природознавчих курсів для 5-6 класів з метою виявлення в них змістових питань фізичного складника за кількісним і якісним співвідношенням. З'ясовано, що у змісті нових природознавчих курсів «Пізнаємо природу», «Довкілля» та «Природничі науки» значно збільшено фізичний складник у порівнянні із курсом «Природознавство», що викладався в школах України упродовж останніх восьми років. Традиційно фізичні питання розглядаються у курсі «Географія» в 6-му класі.

У природознавчих курсах розглядаються такі змістові питання: величина, вимірювання, кількісні і якісні ознаки, будова речовини, атоми і молекули, дифузія, густина, маса, об'єм, механічний рух, швидкість, взаємодія, сили в природі, механічна енергія (кінетична і потенціальна), механічна робота, потужність, прості механізми, коефіцієнт корисної дії, теплові явища, температура, види теплообміну, світлові явища, відбивання світла, світлові промені, яскравість, тінь, лінзи, світлове випромінювання, кольори, звук, механічні й електромагнітні хвилі, коливання, гучність, електромагнітна взаємодія, електричний заряд, провідники й ізолятори, електрична енергія, електричний струм, електричне коло, джерело електричного струму, магнітна взаємодія, магнітне поле, збереження і перетворення енергії.

Розробникам модельної програми з фізики необхідно врахувати цей факт, з огляду на загальнодидактичні принципи формування фізичних понять. Як відомо, у дидактичному розумінні поняття, що вивчаються у змісті шкільних предметів є засобами пізнання світу й підлягають психолого-педагогічним закономірностям їх формування з огляду на особливості навчання дітей певних вікових категорій. У теорії й методиці фізики цим аспектам приділено багато уваги, ще й тому, що формування наукових понять обумовлено специфікою фізики як науки й ними послуговуються у змісті інших навчальних предметів. До цього часу у змісті шкільної фізики постійно змінюються підходи до послідовності уведення й формування фізичних понять. Це пов'язано у першу чергу зі змінами самої структури шкільного курсу фізики та з буквальним розумінням принципу науковості, за якого уведення й формулювання деяких термінів вводиться без урахування вікових особливостей сприйняття їх та без необхідних знань з інших предметів, у першу чергу із математики, із яким пов'язане розуміння й застосування того чи того фізичного поняття.

Уведення фізичних понять у природознавчих курсах «Пізнаємо природу» і «Довкілля» носить ознайомлювально-тематичний характер. Більшість понять, що вводяться для пояснення природних явищ мають словесне визначення, чим передбачається їх запам'ятовування й відтворення визначення. Переважно поняття вводяться в рамках теми, якою передбачено вивчення фізичних явищ й не розгортаються в наступних темах, зміст яких відтворює інші складники природничої галузі – біологічні, географічні,

хімічні. Уведення фізичних понять у курсі «Географії» 6-го класу носить переважно дифузно-понятійний характер. Фізичні поняття використовуються для пояснення географічних процесів як інструмент їх опису. У дидактичному розумінні фізичні поняття у курсі географії є допоміжними, а не основоположними. Як основоположні категорійного апарату фізичної науки вони починають формуватися лише в курсі фізики 7-го класу.

У курсі «Природничі науки» автори намагаються вибудувати певну систему формування фізичних понять. Прослідковується певна поетапність й послідовність їх уведення. Як зазначають самі автори: «за принципом добору змісту – це координаційний курс, побудований так, *щоби знання з однієї науки ґрунтувалися на знаннях з іншої.* Тому спочатку учні / учениці на доступному для їхнього віку рівні досліджуватимуть фізичні й хімічні властивості об'єктів і явищ живої і неживої природи» (Білик, 2021). За такого підходу спочатку відбувається усвідомлення суті поняття, а потім використання його як засобу пізнання.

У будь-якому випадку, авторам-розробникам змісту шкільної фізичної освіти потрібно врахувати, що в 5-6 класах учні ознайомлюються із такими поняттями як: фізична величина, вимірювання, кількісна і якісна ознака, тіло, речовина, процес, явище, взаємодія, взаємозв'язки. Учні знайомі із досить широким переліком наукових термінів й фізичних величин. Усталені підходи до уведення фізичних понять в базовому курсі фізики мають зазнати змін, адже вони тепер вводяться не вперше саме в курсі фізики, а спираються на пропедевтиці їх вивчення у природознавчих курсах. Окрім того система фізичних понять не має бути замкненою із переважно внутрішньосистемними зв'язками між поняттями, а відкритою – задля встановлення зовнішніх зв'язків із поняттями інших складників природничої освітньої галузі.

Авторам-розробникам модельних навчальних програм з фізики для 7-9 класів необхідно враховувати тенденцію його формування, якою є зміна його спрямованості із змістового складника на результативний, що є виявленням сформованості компетентностей. Їх набуття учнями розглядається як результат усвідомлення та привласнення змісту навчання фізики у процесі активної навчально-пізнавальної, пошукової діяльності, що можливе лише за умови особистісної зорієнтованості навчального матеріалу (Головко, 2018, 99).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт базової середньої освіти. 2020. Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
2. Головко, М. В. (2018). Проблеми формування змісту базового курсу фізики та методики його реалізації в гімназії. *Проблеми сучасного підручника*, 21, с. 92-104. doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-92-104.
3. Модельна навчальна програма «Природничі науки. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (2021). Відновлено з <http://surl.li/bzjrh>.

**Захарова Г. Б.**

*Криворізький державний педагогічний університет  
(Кривий Ріг, Україна)*

**Бондаренко Ю. Р.**

*Криворізький державний педагогічний університет  
(Кривий Ріг, Україна)*

## **УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ НЕРІВНОСТЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Початкова школа – це фундамент, від якого надалі залежить успішність дитини. Вона виступає у ролі першого досвіду учня в освітній системі – місця проби своїх освітніх сил.

Електронні пристрої давно і міцно увійшли до життя людини. Одна з найважливіших тенденцій розвитку та використання електронного пристрою – орієнтація на навчальні заклади, насамперед школу. У сучасному світі практично у кожного учня загальноосвітньої школи є мобільний пристрій. Швидкі темпи зростання інформатизації та розвиток інформаційно-комунікаційних технологій диктують учню такі умови життя як: активність, мобільність, вміння економно розташовуватися часом і силами, але головне жити в ногу з часом (Литвин, 2013).

У сучасного покоління школярів нові гаджети не викликають жодного страху та переживань, оскільки діти відкриті новим ідеям, вони сприймають новинки комп'ютерної індустрії як предмет, яким можна скористатися не тільки за можливості вийти в мережу, а й у освітньому процесі. Вчителі на сьогоднішній день стикаються із серйозною проблемою зниження рівня мотивації учнів, тому актуальність мобільних пристроїв сьогодні усвідомлюється багатьма, адже їх використання в освітньому процесі дозволяє не лише підвищити ефективність мотивації учнів, а й диференціювати процес з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня. Зацікавити дитину, перетворити навчання на захоплюючий процес дуже складно. Навчальним потрібна діяльність під час уроків, а цього можна використовувати мобільні пристрої.

Сучасні завдання та стандарти освіти вимагають насамперед перебудови мислення педагогів, зміни навчального процесу.

Сучасні мобільні пристрої можуть дати процесу навчання набагато більше і можуть ефективно застосовуватися для навчання будь-якого предмета у початкових класах. У школі може бути розгорнута високопродуктивна мережа Wi-Fi, що покриває всі кабінети та забезпечує учнів та вчителів доступом до необхідних інтернет сервісів. Вчителі отримують можливість виконувати в різних сервісах підготовчі дії до уроків (готують навчальні матеріали, міні контрольні роботи, шаблони документів і

завдань). На уроці всі учні працюють із персональними мобільними планшетами, у процесі класної роботи, виконуючи різні завдання вчителя. Домашні завдання можуть виконуватися учнями у різних сервісах, залежно від рішення вчителя (Литвин, 2013).

Протягом усього уроку вчитель повинен постійно підтримати в учнів інтерес до матеріалу, що вивчається. У зв'язку з цим відбувається пошук нових методів і прийомів навчання, які б активізували розумову діяльність у молодших школярів і стимулювали б їх до самостійного придбання знань.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб грамотно та цікаво побудувати освітній процес у школі, оскільки виникнення інтересу до математики у багатьох школярів залежить переважно від методики її викладання.

Калініна М. Л. (Калініна, Лапінський, Китайцев, Косик, Мельник, 2018) пропонує знайомити учнів з поняттям рівняння та нерівності з самого початку навчання математики, але при цьому, не використовуючи взаємозв'язку між компонентами та результатами арифметичних дій.

Слід також зазначити, що М. Козак ґрунтується лише на трьох етапах формування поняття нерівностей (Козак, 2021).

Перший етап, називається підготовчим, на нього припадає використання методичних прийомів створення проблемної ситуації, в результаті вивчення яких відбуваються виявлення, аналіз та порівняння загальних та суттєвих ознак деяких об'єктів.

Другий етап, є основним, де проводиться робота з визначенням поняття. Етап закріплення є останнім етапом у формуванні поняття рівняння та нерівності, де використовуються такі методичні прийоми:

- включення нового поняття в існуючу класифікацію, вправи на класифікацію та систематизацію понять;
- теоретичні узагальнення, що встановлюють логічні зв'язки з іншими поняттями;
- складання «родоводу» поняття;
- вправи на узагальнення та спеціалізацію понять, на «впізнавання» понять (на кресленні), на заміну одного поняття іншими;
- вправи на застосування нових понять;
- повторення на наступних уроках визначення поняття.

Ефективним показником засвоєння поняття з на тему «Нерівності» в початковій школі є те, що учні повністю оволодіють змістом, обсягом поняття, знанням способів та методів їх розв'язку, а також співвідношення їх з іншими поняттями, вмінням оперувати поняттями при розв'язуванні відповідних завдань (Козак, 2021).

В результаті виконання таких завдань в учнів формуються відповідні знання та вміння. Вміння, якими повинні опанувати учні у процесі вивчення теми «Нерівності» в курсі початкової школи (Скворцова, Онопрієнко, 2020):

- порівнювати прості нерівності,
- читати записи виразів у дві – три дії,
- виконувати дії у виразах з дужками і без них.

Учні повинні розуміти, що в записі нерівності як невідоме число (змінна) можуть використовуватися різні літери латинського алфавіту, наприклад:  $5+x>8$ . Запис розв'язку нерівностей супроводжується словесним описом виконуваних дій.

При перевірці розв'язку слід приділяти особливу увагу. Учні повинні знати та засвоїти послідовність дій, які виконуються під час перевірки. Перевірка виконується усно або письмово.

Завдання у вигляді розв'язання нерівності є одними з найважчими для молодших школярів. Тому спочатку при порівнянні нерівностей для молодших школярів широко застосовуються засоби наочності: малюнки, схеми, креслення.

Отже, в описах методики роботи з поняттям нерівності під час уроків математики у початковій школі, можна дійти до висновку в тому, що учням необхідно надати можливість попрацювати з наочним матеріалом, які відображають властивості поняття нерівності, особливо в тому випадку, коли це нерівності зі змінною. Методика з формування в учнів нових визначень має виходити залежно від характеру матеріалу, що вивчається, наявність навчального часу, рівня розвитку учнів та інших факторів. При освоєнні поняття «нерівності», учні повинні вправлятися у вирішенні простих нерівностей.

При виконанні будь-яких завдань учні використовують у судженнях певний план дій, який визначає «кроки», які ведуть до досягнення поставленої мети. Для того, щоб робота з формування понять була ефективною та результативною, вчителям слід приділити особливу увагу методиці роботи над формуванням математичних понять. Методика включає методичні прийоми, які використовує вчитель на уроках математики в початковій школі. Під методичними прийомами маються на увазі елементи того чи іншого методу, який застосовується з метою посилення дидактичних можливостей основного методу (Гісь, 2021).

На основі загальних уявлень про значення педагогічних умов щодо визначення психологічного фактора як системи функцій, збудників та властивостей, які визначають розвиток й керують ним. Відповідно до даного означення психологічні дослідження спрямовані на виявлення факторів розвитку особистості на різних етапах генезу, визначення їх ролі в процесі становлення та узагальнення.

При вивченні різноманітних наукових джерел виявлено, що немає однієї думки щодо визначення поняття «педагогічні умови». Виділяють декілька позицій:

- як сукупність різноманітних можливостей при вирішенні педагогічних задач;
- як сукупність внутрішніх та зовнішніх педагогічних, дидактичних та соціальних факторів, які необхідні для виникнення й раціонального функціонування педагогічної системи;
- як один із аспектів закономірного процесу навчання.

Отже, педагогічні умови можна визначити як сукупність розроблених загальних факторів впливу на внутрішні й зовнішні обставини освітнього процесу та особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови мають забезпечувати цілісність навчання, розвитку та виховання в освітньому та інформаційному середовищі освітньої установи відповідно до вимог суспільства та ринку праці, що сприяють всебічному розвитку дитини, її здібностей, талантів, компетентностей та умінь відповідно до індивідуальних та вікових психофізіологічних особливостей й потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Таким чином, під педагогічними умовами застосування елементів мобільного навчання на уроках математики в початковій школі розуміють систему розроблених факторів впливу на внутрішні та зовнішні обставини вивчення математики з використанням елементів мобільного навчання та особистісні параметри всіх його учасників.

Отже, основними умовами застосування елементів мобільного навчання при вивченні нерівностей на уроках математики в початковій школі:

- обов'язкове ресурсне забезпечення, тобто наявність гаджетів у всіх школярів та вільний доступ до мережі;
- дотримання здоров'язберезувальних технологій;
- формування та підтримання пізнавального інтересу до математики засобами мобільного навчання;
- відбір мобільних додатків згідно цілей вивчення математики.

Використання мобільних додатків сприяє реалізації мобільного навчання в закладі освіти, реалізує вимогу ресурсного забезпечення здобувачів освіти.

В пізнавальному інтересі виділяється більше емоційне забарвлення, інтелектуальна спрямованість, вольові дії. Критеріями пізнавального інтересу виступають емоційні реакції дитини та її ставлення до оточення, розвиток розумових дій, якість знань, умінь і навичок, їх словесне оформлення, рівень і характер розвитку вольових якостей. Інтерес дітей молодшого шкільного віку виникає лише на тлі емоційно-пізнавального ставлення до об'єкта дійсності та особистої діяльності, їхньої самостійності, творчості.

Таким чином, мобільні застосунки виступають у ролі «пускового механізму» активності, що і призводить до формування пізнавального інтересу молодших школярів до математики.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гісь, О. М. (2021). Математика : підруч. для 4 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Ранок, 224.
2. Калініна, Л. М., Лапінський, В. В., Китайцев, О. М., Косик, В. М., Мельник, О. М. (2018). Інформатизація освіти. Стан та перспективи впровадження. *Директор школи*. № 9-10 (825-826). 7-16.
3. Козак, М. (2021). Математика: підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти. Тернопіль: Підручники і посібники. 96.



4. Литвин, А., Мацейко, О. (2013). Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 4. 43–63.

5. Скворцова, С. О., Онопрієнко О. А. (2020). Нова українська школа: методика навчання математики у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів. Харків : Ранок. 320.

**Захарова Г. Б.**

*Криворізький державний педагогічний університет  
(Кривий Ріг, Україна)*

**Кирпа К. В.**

*Криворізький державний педагогічний університет  
(Нікополь, Україна)*

## **ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ**

Сучасні педагоги, підприємці та вчені стверджують, що необхідно розпочинати формування підприємницьких навичок з дитинства. Вони вважають, що акцент, зроблений на розвиток підприємницького мислення і творчості, вже в шкільному віці дозволить молодій людині легко орієнтуватися в умовах сучасного світу, що швидко змінюються, і розширити горизонти при виборі майбутньої професії. У дитини від народження має починатися розвиток навичок «інноваційної людини». Саме в ранньому дитинстві (дошкільному віці) і в початковій школі у дитини виявляються такі якості як елементарна підприємливість, допитливість, критичне сприйняття інформації, задатки креативності, здатність до нестандартних рішень (2, с. 114).

Підприємницька компетентність – комплекс особистісних або ділових якостей, навичок, модель поведінки, сформованість яких допомагає успішно вирішувати певні бізнес-завдання і домагатися високих результатів в матеріальному плані реалізації своїх ідей.

Розвиток підприємницьких компетенцій школярів має бути вплетеним в освітній процес й на уроці, й на позакласному (поза предметному) заході, й у позашкільній діяльності учня.

Школярів необхідно вчити теоретичним основам економічних знань. Слід вчити заробляти, і що ще важливіше, витратити гроші, скласти бюджет, розраховуватись видаткову частину та свій внесок у дохід. Зробити це навчання цікавим, інформативним може й реалізація у закладі освіти шкільного бізнесу – компанії (бізнес-інкубатора).

Л. Ф. Ахметова розробила модель загальних підприємницьких компетенцій учнів, які можна формувати для більш цілеспрямованої та ефективної підготовки молодого покоління до побудови ділової кар'єри та

успішного ведення підприємницької діяльності у майбутньому (рис. 1) (Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 57).

Формування даних компетенцій – складний та комплексний процес, який залежить від різних факторів, серед яких ключовими є: професійні якості викладача економічних дисциплін у школі, де його роль змінюється від ролі лектора до ролі наставника, цілеспрямована підготовка педагогів до такого напрямку, робота класного керівника, виховна система установи, психолого-педагогічна підтримка лідерських та ділових якостей, уміння працювати в команді, бажання постійно вчитися та розвиватися.

Для формування сталих навичок і більш ґрунтовної особистої мотивації надзвичайно важливими є активні форми засвоєння правил організації підприємницької діяльності та стратегій здійснення бізнес-проектів.



**Рис.1 Модель загальних підприємницьких компетенцій учнів**

Слід зазначити, що формування підприємницької компетентності пов'язане не тільки з тим, як учням викладають економіку, а з усією системою навчання та виховання в школі. Формування підприємницьких умінь відбувається вже тоді, коли учні беруть участь в учнівському самоврядуванні та дослідницькій діяльності, виконують роль організаторів шкільних справ, обирають майбутню професію, планують створення власної справи тощо.

Формування у школярів підприємницької компетентності передбачає реалізацію окремих умінь і здібностей, зокрема:

- вміння співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства;
- вміння організувати власну трудову (навчальну) діяльність і працю учнівського колективу, орієнтуватися в нормах і етиці освітніх відносин (створення учнями розпорядку дня, тижня тощо);
- навички аналізу й оцінки власних учнівських можливостей та співвіднесення їх з вимогами вчителя;
- вміння складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та приймати економічно й екологічно обґрунтовані рішення (розробити міні-проект школи чи будинку мрії тощо);
- вміння презентувати інформацію про результати власної економічної діяльності (захист свого проекту) (3).

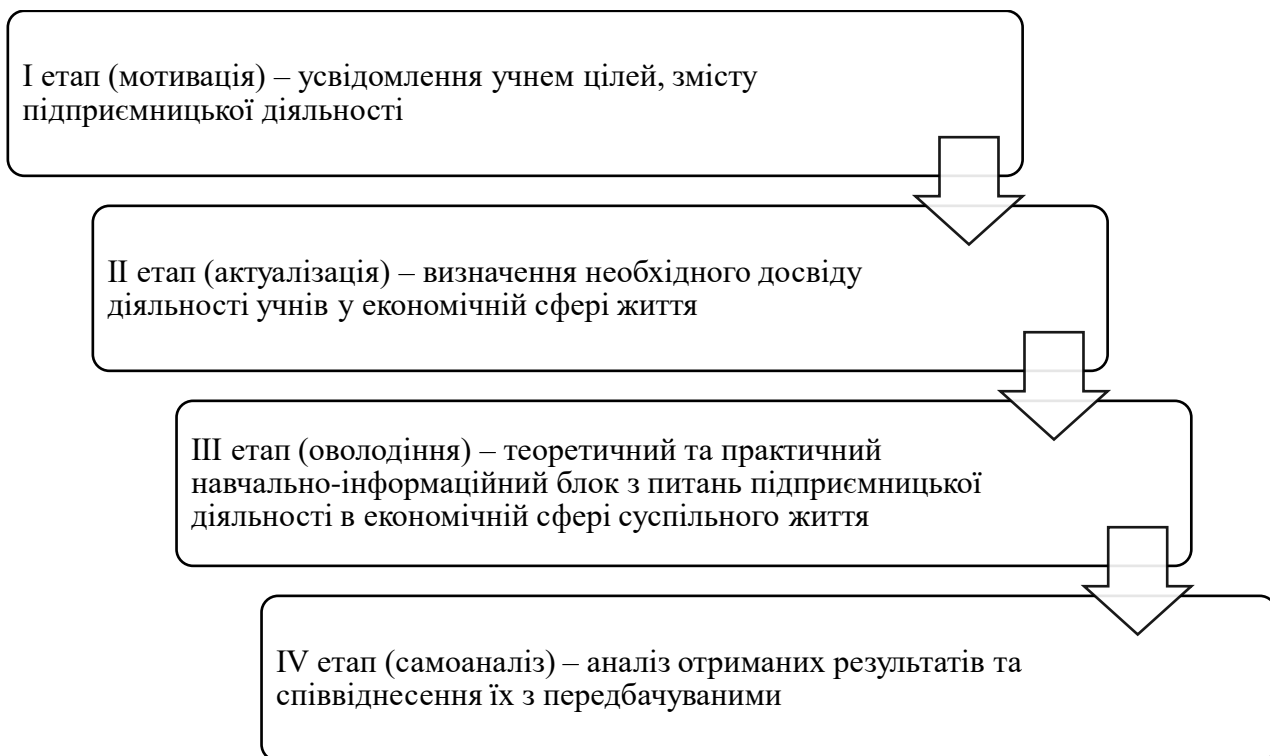
Формування підприємницької компетентності відбувається через зміст навчального предмета і через форми, методи, технології. Ефективність освіти залежить від упровадження в навчальний процес таких форм, методів і технологій навчання, які створюють можливості школярам виконувати ті ролі, завдання, шукати такі розв'язки проблем, робити такі відкриття, які їм доведеться застосовувати у повсякденному житті.

Форми та методи формування підприємницької компетентності, які поділили на чотири групи:

- методи, що ґрунтуються на вміннях критичного мислення, умовиводу, аналізу, оцінювання й узагальнення фактів. Для реалізації цього виду цілей може послужити: мозковий штурм, лекція з презентацією і робота з текстом-джерелом;
- методи, що сприяють формуванню відповідальності, здійсненню й оцінюванню вибору, а також прийняттю рішень з повним усвідомленням наслідків. Корисними для цього будуть: «дерево прийняття рішень», методи дискусії (дебати, «шість капелюхів», «критерійний покер», дискусія на бали, мета план);
- методи, що розвивають уяву, ґрунтуються на емоціях і переживаннях учня, а також створюють умови для дії: драма, моделювання, рольова гра, «асоціативний куш», ментальні карти;
- методи, які добре відомі й часто застосовуються – лекція з презентацією, робота з текстом джерелом, співпраця й робота в малих

групах, експертні групи, зупинки з завданнями, а також останніми роками – проект (6, с. 385).

Формування підприємницької компетентності відбувається протягом кількох етапів (рис. 2).



**Рис. 2. Етапи формування підприємницької компетентності(4, с. 356)**

Після отримання знань з підприємництва, у школяра повинні бути сформовані наступні підприємницькі компетенції:

- вміти бачити можливості для діяльності та, добре знати інфраструктуру, кон'юнктуру та ринок праці;
- вміти планувати, розробляти бізнес-плани створення нового бізнесу;
- оцінювати ситуацію, визначати сильні та слабкі сторони; оцінювати ризики, пов'язані із бізнесом;
- володіти методами ухвалення оптимальних рішень;
- вміти працювати з інформацією;
- вміти представляти організацію та вести переговори;
- мотивувати інших і бути мотивованим та рішучим у досягненні цілей;
- вміти прогнозувати сценарії розвитку бізнесу та ін.

Для формування підприємницьких компетенцій у школярів важливо, щоб викладач мав базове розуміння такого підходу до навчання, а також мав практичний досвід у цій галузі, позитивно ставився до підприємництва та

вмів орієнтувати школярів на практичне застосування викладених підприємницьких знань, навичок та ставлення до справи (7).

Підприємливість варто розвивати за допомогою роботи в групах і парах. Така навчальна діяльність формує відповідальність за спільний результат, а ще навчає учнів співпрацювати – спілкуватися між собою, бути лідерами й підлеглими, дискутувати, переконувати, відстоювати власні позиції, іти на компроміс тощо.

Рекомендовано використання різних форм ігрових технологій. На уроках, де впроваджують гру, немає одноманітності, монотонності; створюються умови для всебічного розвитку дитини, її здібностей. Досить ефективними для розвитку підприємницьких якостей є рольові ігри, які допомагають учням уявити себе експертами в певній сфері, продемонструвати знання, уміння, часто здобуті завдяки методу випереджувальних завдань.

Метод проектів вважається основною технологією формування ключових життєвих компетентностей учнів, зокрема й підприємницької. Адже діти, працюючи над створенням проектів, навчаються критично мислити, чітко усвідомлювати, де і як можна застосовувати набуті знання, генерувати нові ідеї, бути комунікабельним, постійно самовдосконалюватися.

Вибір конкретного методу, а також спосіб його реалізації залежить від того, з якою групою учнів ведеться робота (1, с. 18).

Якщо в учня сформована підприємницька компетентність, він може розв'язувати низку актуальних завдань:

- реалізовувати проект, у якому його власні потреби мають спільне з потребами суспільства;
- орієнтуватися в етиці трудових відносин, вести переговори;
- реально оцінювати власні можливості та потреби ринку праці;
- складати плани бізнес-проектів та за наявності відповідних ресурсів, успішно їх утілювати;
- презентувати результати власної діяльності (5, с. 132).

Підсумовуючи можна сказати, що розвиток загальних підприємницьких компетенцій допоможе розвинути особистісні та професійні компетенції школяра та підготувати молоде покоління для цілеспрямованішої та ефективної побудови ділової кар'єри та успішного ведення підприємницької діяльності в майбутньому.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахметова Л. Ф. До питання значення підприємницької компетенції учнів. Актуальні напрями наукових досліджень про: перспективи розвитку. 2018. № 1. С. 56–58.
2. Гельбак А. М. Формування підприємливості учня як ключової компетентності для життя: навч. посіб. Кропивницький: КЗ «КОІППО ім. Василя Сухомл.», 2017. 24 с.

3. Жилінська В. Д. Формування підприємницьких компетенцій: виклики, інструменти і результати. Орехово-Зуєво, 2021. 275 с.
4. Ляшенко М. Формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. Наукові записки. 2016. № 9. С. 51–54.
5. Макарова Н. А., Макаренко Т. А. Формування підприємницьких компетенцій у школярів. Науково-методичний електронний журнал «Концепт». 2017. Т. 32. С. 355–357.
6. Манжикова В. Е. Розвиток підприємницьких компетенцій у навчальних загальноосвітній організації. Вісник Академії знань. 2018. № 24. С. 132–136.
7. Потенко Т. А., Мухіна Д. В., Асатрян Г. Р. Організаційно-педагогічні умови формування підприємницьких компетенцій навчальних педагогічних занять. Педагогіка та просвітництво. 2019. № 3. С. 16–25.
8. Соціальне шкільне підприємництво: твій перший стартап / ред. А. О. Корнецький. Київ : ТОВ «ВІ ЕН ЕЙ ПРЕС», 2020. 186 с. (дата звернення : 30.06.2022).

**Ізетова Ф. Н.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
(Мелітополь, Україна)*

**Коноваленко Т. В.**

*Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
(Мелітополь, Україна)*

## **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Процес постійного удосконалення якості освіти в незалежній Україні передбачають перебудову освітнього процесу зі зміщенням центру тяжіння до студентоцентрованого підходу до навчання. Тобто підходу, що передбачає створення максимально комфортного та продуктивного середовища, яке сприяє розвитку особистісних і професійних навичок, пошуку й активному використанню індивідуальних особливостей студентів. Сучасна освіта має на меті організацію більш якісного освітнього процесу шляхом розширення можливостей, випробування і запровадження нових форм, методів і засобів для забезпечення широких перспектив розвитку та виховання конкурентоспроможного фахівця.

Не менш актуальним питанням сьогодні є зацікавленість до вивчення іноземних мов студентами немовних спеціальностей закладів вищої освіти. Традиційні форми і методи навчання не дають змогу повністю опанувати всі аспекти англійської мови, зокрема для здійснення професійного спілкування. Надбання студентами вмінь та навичок з використання англійської мови у професійній галузі, не тільки під час ділового спілкування, а й в умовах

реального життя є ключовою метою ЗВО. Таке складне завдання можна вирішити шляхом запровадження в освітній процес інтерактивних методів викладання навчального матеріалу, що є одним із сучасних напрямів удосконалення та підвищення якості освіти і мотивації до самоосвіти й саморозвитку.

У сучасній методиці продовжує спостерігатися поступовий, але впевнений перехід від авторитарної педагогіки до студентоцентризму, від запам'ятовування інформації до вміння застосовувати набуті знання, від «освіти одної для всіх» до індивідуального підходу – виявлення, розвитку і використання сильних сторін кожного. Цей процес надзвичайно актуалізується і підтримується як суспільством, так і державою.

Нині провідні вищі навчальні заклади широко впроваджують сучасні педагогічні технології, серед яких найбільш популярними є комп'ютерне та дистанційне навчання, навчання із залученням інтерактивних методик, навчання за технологією тренінгу тощо.

Вітчизняними вченими-методистами було розроблено низку методик для навчання студентів немовних спеціальностей. Серед них, зокрема, Л. Котлярова, Г. Савченко (для майбутніх юристів), О. Петрашук, М. Задорожна (для медичних ЗВО), А. Ємельянова, О. Тарнопольський (для студентів технічних спеціальностей), Л. Морська (для майбутніх учителів фізичного виховання), Л. Манякіна (для студентів торговельно-економічних спеціальностей), Ю. Друзь (для майбутніх менеджерів), Г. Турчинова (для майбутніх біологів), О. Калашнікова (для майбутніх бібліотекарів), Т. Алексєєва, Л. Ананьєва (для студентів філологічних спеціальностей), М. Галицька (для майбутніх працівників сфери туризму) (Крат, 2011, 69).

Теоретичні засади інтерактивного навчання ґрунтовно досліджували педагоги, психологи, методисти та науковці, а саме Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, Г. Коберник, Я. Коменський, С. Личинкова, В. Сухомлинський, В. Шаталов. Проблемам застосування в навчальному процесі інтерактивних методик присвячені роботи О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротенко та інших вчених.

Мета статті полягає у вивченні сутності поняття інтерактивних методів навчання та окресленні педагогічних умов для досягнення максимальної ефективності та доцільності використання у закладах вищої освіти для студентів немовних спеціальностей.

Використання активних методів навчання посилює залученість у процес здобування знань, а тому, як наслідок, підвищує пізнавальну діяльність, що у свою чергу підвищує рівень кваліфікації майбутнього спеціаліста. Саме ця мета є ключовою для впровадження в практику викладання інноваційного виду навчання – інтерактивного навчання.

Американські вчені з інституту Національних навчальних лабораторій (National Training Laboratories Institute) у 1960-тих роках створила «піраміду навчання». Піраміда навчання являє собою відому модель, що описує прогрес здобуття навичок та запам'ятовування інформації за допомогою

різних типів навчання. За даними піраміди 5-10% матеріалу засвоюється під час прослуховування лекцій, до 20% – у процесі читання, під час візуальних демонстрацій (відео, презентації, схеми, інфографіка і т.д.) – до 30%, до 50% – коли людина чує і говорить (дискусії, дебати, «мозковий штурм»), 75% інформації запам'ятовується, коли студент говорить і пише, тобто застосовує отримані знання на практиці. Найвищий же відсоток запам'ятовування був відзначений вченими під час негайного використання отриманої інформації або пояснення матеріалу іншим. Тобто щоб здобути максимальний об'єм знань і навичок, студент має навчити іншого (Wikipedia, 2022).

Саме це завдання вирішуються за допомогою введення у навчальний процес інтерактивних методів навчання. Без їх застосування неможливі сучасні методичні інновації у педагогіці вищої школи.

Слово інтерактивний походить від англійського слова «interact» (де «inter» — взаємний, «act» — діяти), отже інтерактивний — це здатний взаємодіяти в режимі бесіди, діалогу з чимось або з кимось (Вікіпедія, 2022).

Учені О. Пометун і Л. Пироженко дали таке визначення терміна «інтерактивне навчання»: це «спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність» (Пометун, Пироженко, 2002, 136). Інтерактивна діяльність ґрунтується на активній комунікації учасників освітнього процесу. Інтерактивне навчання визначається як організація навчального процесу за допомогою певної системи способів, прийомів, методів, заснованих на суб'єкт-суб'єктних стосунках, багатосторонній комунікації, конструюванні знань не викладачем, використанні самооцінки і зворотного зв'язку, постійній активній участі студентів.

Започаткування використання інтерактивних методик у викладанні профільних дисциплін дає змогу повністю змінити ставлення до об'єкту навчання, перетворивши його на суб'єкт. Тобто студент з пасивного слухача матеріалу стає активним співавтором і учасником. Під час інтерактивного навчання студент і викладач є рівнозначними учасниками – суб'єктами освітнього процесу. Викладач організовує процес і керує ним.

У сучасних умовах іноземне спілкування стає суттєвим компонентом професійної діяльності. Конкурентоспроможність сучасного фахівця залежить не тільки від оволодіння студентом майбутньою спеціальністю, але й від його різнобічної гуманітарної культури, творчого мислення, вихованості та, насамперед, знання іноземних мов. Саме тому все більше уваги приділяється врахуванню фахової специфіки під час вивчення іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань професійної діяльності.



Вчителями і викладачами було створено досить багато інтерактивних методів навчання, але ми зосередимо свою увагу саме на тих, які за віком і видом активності симулюють реальні життєві ситуації для майбутніх фахівців різних галузей немовних спеціальностей закладів вищої освіти. Отже, розглянемо найбільш популярні методи, які сприяють одночасному розвитку іншомовної комунікативної компетентності і фахових вмінь:

«Мозковий штурм» – необхідно сформулювати ситуацію чи описати проблему, і студенти пропонують свої ідеї вирішення. Приймаються всі варіанти, незважаючи на якість відповідей, будь яка думка має право на життя. Далі на наступних етапах відбувається оцінка та ранжування їх за певними критеріями, поділ на групи для подальшого обговорення.

«Рівне навчання» або взаємонавчання базується на принципі «зрозумів сам – поясни іншому». Тобто навчання студентів проводять їх однокурсники, які можуть пояснити ту чи іншу тему з різних сторін, знайти сучасний підхід для демонстрації матеріалу, при цьому не обмежуючись рамками субординації (рівень викладач – студент) та традиційним уявленням про методи і засоби навчання. Метод використання менторів (наставників) є більш ефективний у сучасному молодіжному середовищі, тому що шанс знайти спільну мову зі своїм однолітком, який має схожий освітній досвід буде вищим, а як наслідок з'являється мотивація до самонавчання і розвитку.

Дебати – організований виступ для захисту своїх позицій двох протилежних сторін щодо однієї проблеми. Для проведення дебатів необхідно сформулювати тему та учасникам пропонують зайняти прийнятну їм позицію щодо певної теми. Дають час на підготовку аргументації, обрані спікери від кожної команди обмінюються промовами, а команди спростовують ті чи інші вислови опонентів. Правильно організовані дебати дозволяють розглянути проблему з усіх сторін, навчитись бачити всі аргументи, вести дискусію з повагою один до одного, вислуховувати і приймати точку зору, яка не до вподоби. Такий метод формує критичне мислення, виховує толерантність та навичку впевнено, але культурно й аргументовано відстоювати свою позицію.

Рольові ігри – метод, який дозволяє швидко приміряти на себе інший образ і почати діяти відповідно до ситуації. Це ефективний спосіб опрацювати і спробувати нові моделі поведінки від особи вигаданого персонажа, що зазвичай зробити легше, ніж робити те ж саме, але вже безпосередньо від своєї особи. Такий метод дає змогу побачити себе в ситуаціях, наближених до реального життя і швидко зорієнтуватись у шляхах їх вирішення. Також це додає студенту впевненості у собі, зменшує страх виступати на велику аудиторію, розвиває особистісні навички.

Робота в малих групах – метод, який підходить для проведення дискусій у великих групах через обмеженість в часі. Такий спосіб обговорень збільшує внесок кожного учасника; гарантує, що його думку буде почуто. Робота в групах розвиває навички емпатії, толерантність, взаємодопомогу, дисциплінує та навчає працювати в колективі.

Методи, які були розглянуті вище мають свої переваги і недоліки і можуть бути активно використані для підвищення навчальної активності студентів, зацікавлення їх не лише профільним предметом, а й іноземною мовою, яка безперечно є перспективною дисципліною для покращення фахових навичок. Варто зауважити, що вибір методу залежить від стилю роботи викладача і очікуваних результатів. Також не менший вплив мають особисті якості, мотивація студентів, тривалість занять та бажання викладача спробувати щось нове, вводити в традиційний процес навчання інтерактивні методики викладання англійської мови.

На практиці, звісно, немає одного ідеального методу, який варто використовувати і який дає найбільшу ефективність. У процесі викладання англійської мови для студентів немовних спеціальностей мають бути поєднані в систему з традиційних і нових, інтерактивних методів навчання для більшої залученості студента, і як наслідок в майбутньому набуття активних знань і навичок, а не просто запам'ятовування окремих порцій інформації.

Інтерактивні методи навчання є однією з основних засад студентоцентрованого навчання, суть якого полягає не лише в наданні підтримки, а й у забезпеченні розвитку індивідуальних здібностей студента, допомозі у його безпосередньому становленні, соціалізації та стимулюванні творчої реалізації. Під час використання інтерактивного навчання відбувається двостороннє взаємодія студента і викладача, яка налаштовує особистість на пошук власного потенціалу та розвиток творчих і розумових здібностей, мовних навичок. Цей підхід формує у студентів ще й мовленнєву і комунікативну компетентності. Як наслідок це сприяє переосмисленню свого місця і ролі в суспільстві від окремої одиниці до частини злагодженого і дієвого колективу.

Застосування інтерактивних методів навчання англійської мови, зокрема для студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти вирішує одночасно цілу низку важливих завдань: розвиває комунікативні вміння, тренує майбутніх фахівців до роботи в команді, формує навички швидкого реагування і взаємодопомоги, а також дає можливість аналізувати та прогнозувати розвиток подій у професійній галузі, знаходити шляхи їх найкращого вирішення.

Отже, використання інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців – це не лише засіб здобуття та засвоєння нових знань, але й спосіб підвищення рівня практичної підготовки, розвитку англійськомовних комунікативних вмінь у здобувачів вищої освіти. Для сучасної студентоцентрованої моделі закладів вищої освіти цей підхід є одним з найбільш дієвих у методиці навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крат О. І. Компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. №2. С. 69.
2. Learning pyramid. Wikipedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Learning\\_pyramid](https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_pyramid).
3. Інтерактивне навчання. Вікіпедія. URL: <https://cutt.ly/31HINWa>.
4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. К., 2002. 136 с.

**Кареліна О. С.**

*Криворізький навчально-виховний комплекс №128 «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-дошкільний навчальний заклад (дитячий садок)»  
Криворізької міської ради Дніпропетровської області  
(Кривий Ріг, Україна)*

## МІСЦЕ ТА РОЛЬ ПРАКТИЧНО ЗОРІЄНТОВАНИХ ЗАДАЧ В ПОЧАТКОВОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ

Математика є однією із фундаментальних навчальних дисциплін для всіх ланок освіти. На сучасному етапі реформування системи освіти України в основі побудови змісту та організації процесу навчання математики полягає компетентнісний підхід. Такий підхід означає, що в процесі математичної підготовки здобувачі освіти мають опанувати не лише знання й уміння предметного характеру, а й досвідом їх практичного застосування, набути вмінь та навичок несуперечливо й доказово міркувати, знаходити ефективні шляхи розв'язання тих чи інших проблем в умовах їх варіативності.

Державний стандарт початкової освіти визначає початковий курс математики як такий, що передбачає виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі, моделювання процесів і ситуацій за допомогою математичних співвідношень і вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань і вмінь в особистому та суспільному житті людини.

Основою формування ключових компетентностей відповідно до Державного стандарту є досвід здобувачів освіти, їхні потреби, що спонукають до навчання, знання та вміння, які формуються в різних освітніх середовищах (школа, родина), різні соціальні ситуації та визначають формування ставлення до них.

Сучасні виклики зумовили розроблення Концепції «Нова українська школа» (2016), першого документа, яким проголошено необхідність збереження цінностей дитинства, особистісного підходу, гуманізації освіти, створення навчального предметного середовища, розвитку таких здібностей підростаючого покоління, що в сукупності сприяє створенню психологічного комфорту й прояву дитячої творчості (Концепція НУШ, 2016).

Зокрема, у Концепції «Нова українська школа» наголошується й на необхідності формування в учнів початкових класів ключових компетентностей, а саме: здатність спілкування державною мовою, математичну компетентність, базові компетентності з природничих наук і технологій, інформаційно-цифрова компетентність, здатність вчитися впродовж життя, екологічну грамотність тощо (Концепція НУШ, 2016).

У початковому курсі математики відбувається формування ключових і найбільш затребуваних якостей молодших школярів, серед яких:

– *готовність до розв'язання складних (комплексних) практичних проблем*, які висуваються у вигляді суперечливої ситуації за типом «знаю що, не знаю як», тобто коли ми знаємо, що необхідно отримати, проте не відомо, яким чином цього можна досягти. Успішність вирішення тієї чи іншої навчальної проблеми на уроках математики в початковій ланці освіти розпочинається з чіткої й правильної її постановки, далі відбувається аналіз, оцінка, формуються відповідні концепції щодо пошуку варіантів рішення поставленої проблеми;

– *критичне мислення* – як окремий тип мислення особистості характеризується активністю, цілеспрямованістю, здатністю особистості до самостійного пошуку вирішення тієї чи іншої проблеми й передбачає формування у здобувача освіти здатностей: визначати проблему, здійснювати її аналіз і синтез, отримувати й осмислювати інформацію з різних джерел, обирати найефективніший шлях, спосіб розв'язання тієї чи іншої проблеми, обґрунтовувати свою точку зору тощо;

– *креативність* – здатність до творчості, що виявляється не лише в продукті (результаті) діяльності молодших школярів, а й у мисленні, взаємодії з іншими особами, почуттях і яка характеризується цікавістю до нестандартних завдань як джерела нового досвіду, самостійністю, уникненням стереотипів, відкритістю до нових ідей, дивергентністю, рухливістю, пластичністю, оригінальністю мислення особистості;

– *організаторські здібності* – надзвичайно важлива якість особистості, що виявляється в здатності організувати взаємодію з іншими особами та керувати їхньою діяльністю, мотивувати колектив з метою досягнення певного результату, що значною мірою забезпечує успішність вирішення тих чи інших завдань;

– *здатність співпрацювати з іншими особами* – вміння ефективно взаємодіяти з іншими особами, активно й успішно діяти в суспільстві на основі співпраці, свідомості й активності, толерантності й суспільної відповідальності;

– *емоційний інтелект* – сукупність знань, вмінь, здібностей ідентифікувати і розрізняти емоції, розуміти їх і керувати власними емоціями та інших (Кодлюк, 2017).

Це далеко не весь перелік завдань, розв'язанню яких сприяє процес математичної освіти молодших школярів. Сюди доречно віднести також такі, а саме:

– формування здатності оцінювати проблему й приймати необхідні рішення;

– вміння ефективно взаємодіяти, що проявляється в емпатії, умінні домовлятися, розвитку когнітивної гнучкості;

– всебічний розвиток індивідуальності школяра на основі виявлення його задатків і здібностей в контексті математичної сфери;

– формування ціннісних орієнтацій молодших школярів, задоволення їхніх інтересів і потреб, формування у здобувачів освіти цілісного наукового світогляду, загальнокультурної, комунікативної, технологічної, загальнонаукової й соціальної компетенцій із опорою на знання про людину, суспільство, природу, виробництво тощо;

– становлення соціально-компетентної особистості, яка здатна до самостійного вибору і прийняття самостійних відповідальних рішень в тій чи іншій життєвій ситуації;

– виховання потреби й бажання навчання впродовж життя й практично та творчо застосовувати здобуті знання в практичній діяльності (Кодлюк, 2017).

Основною метою НУШ є формування в учнів наскрізних умінь, що передбачають здатність розв'язувати проблеми, мислити критично, досліджувати, організовувати свою діяльність та розвивати власний емоційний інтелект (Концепція НУШ, 2016).

Серед 11 ключових компетентностей НУШ однією з найважливіших є ініціативність і підприємливість. Означена компетентність характеризується вмінням раціонально вести себе як споживач, здатністю ефективно користуватися індивідуальними заощадженнями, приймати доцільні рішення у фінансовій сфері тощо.

Упровадження наскрізних змістових ліній на уроках математики передбачає актуалізацію набутих під час вивчення інших предметів знань, умінь і способів діяльності для розв'язування практичних завдань, розвиток умінь здійснювати інформаційний пошук, знаходити і перетворювати необхідну інформацію, використовувати додаткову літературу (Концепція НУШ, 2016).

Таким чином, наскрізна лінія «Підприємливість і фінансова грамотність» спрямована на становлення особистості, здатної успішно діяти в умовах сучасності, забезпечення кращого розуміння здобувачами освіти практичних аспектів фінансових питань (гроші, заощадження, запозичення, інвестування, страхування, кредитування, тощо).

В освітній програмі початкової школи «Росток» однією із ключових компетентностей визначено підприємливість та фінансову грамотність, що передбачають ініціативність, здатність брати відповідальність за власні рішення, ефективно організовувати власну діяльність для досягнення поставлених цілей, усвідомлення етичних цінностей взаємодії, прагнення втілювати в життя ініційовані ідеї та приймати самостійні рішення (Освітня програма: педагогічна технологія «Росток»: початкової школи, 2018).

З пояснювальної записки до даної освітньої програми (розділ «математична освітня галузь, математика») (Освітня програма: педагогічна технологія «Росток»: початкової школи, 2018), зрозуміло, що розробник програми ставить завдання формувати досвід використання математичних знань для розв'язання навчальних і практичних задач. Значну кількість з цих задач займають задачі на фінансово-економічні теми розвивального характеру.

Аналізуючи підручники з математики за програмою «Росток», що використовуються у початковій школі, можна виділити математичні завдання, виконання яких дозволяє розвивати фінансову компетентність молодших школярів у такій послідовності: – в першому класі має відбуватися навчання дітей рахувати гроші, ознайомлення з поняттям номіналу монет та банкнот; – в другому класі діти повинні навчитися оперувати грошима в уявному процесі купівлі-продажу, використовувати короткі позначення грошових одиниць. Ситуація купівлі-продажу вже повинна використовуватись у сюжетних задачах; – в третьому класі повинно відбутися засвоєння основних фінансово-економічних закономірностей. Учень повинен розуміти залежність у трійках взаємопов'язаних величин, таких як ціна, кількість, вартість. Після розв'язання відповідних задач, учень має вміти складати до них обернені задачі, користуючись формулою ціни; – в четвертому класі має відбутися закріплення вмінь та навичок стосовно використання фінансових закономірностей у практичних ситуаціях. Учні повинні вміти розв'язувати сюжетні та практично зорієнтовані задачі на фінансово-економічну тематику. Розуміння закономірностей у формулі ціни, учні мають підтвердити успішним розв'язанням типових задач з буквеними даними.

Упровадження компетентнісного підходу до навчання учнів математики підсилило увагу вчителів до розв'язування практично зорієнтованих задач. І це не випадково, оскільки в таких задачах розглядаються певні реальні ситуації, які вчать не лише математичним законам, а й розширюють їхнє уявлення про можливості їх практичного застосування. Відповідно, доцільність використання в процесі вивчення початкового курсу математики задач практичного змісту є беззаперечною (Фесенко, 2016).

На сучасному етапі роль задач в початковому курсі математики визначається, з одного боку, зведенням кінцевих цілей навчання до оволодіння здобувачами початкової освіти методами розв'язування системи задач. А з іншого боку, вона визначається досягненням кінцевої мети навчання – формування всебічно розвиненої особистості, що можливе за умови залучення молодших школярів до розв'язування системи практично зорієнтованих математичних задач з метою формування в них фінансової компетентності.

Г. Фесенко слушно зауважує, що їх використання активізує пізнавальну діяльність учнів, формує систему знань, умінь і навичок, розвиває вміння осмислювати зміст понять та здатність застосовувати отримані знання на

практиці, узагальнювати, порівнювати, робити висновки, а також аналізувати результати роботи (Фесенко, 2016).

Варто зазначити, що розв'язування практично зорієнтованих задач є одночасно і метою і засобом навчання математики у початковій школі. Задача виступає головним елементом навчальної діяльності учня. Задача передбачає необхідність свідомого пошуку відповідних засобів для досягнення мети, яку добре видно, але яка безпосередньо недосяжна (Жигайло, Поливка, 2017).

У психологічному аспекті задача розглядається як свідома мета, що існує у певних умовах, а дії – як акти, спрямовані на її досягнення, тобто на розв'язування задачі.

Під «практично-зорієнтованою задачею» розуміють будь-яку вимогу обчислити, побудувати, довести що-небудь, що стосується кількісних відношень і просторових форм, створених людським розумом на основі знань про навколишній світ (Жигайло, Поливка, 2017).

Практично-зорієнтовані задачі забезпечують зв'язок математики з реальним життям, впливають на формування світогляду молодших школярів, на удосконалення математичних вмінь і навичок та логічного мислення. Саме практично-зорієнтовані задачі постають важливим засобом ілюстрації і конкретизації навчального матеріалу; розвитку пізнавальних процесів, оволодіння прийомами розумової діяльності; виховання вольових якостей, естетичних почуттів; розвитку уміння будувати судження, робити висновки.

До ознак практично зорієнтованих задач потрібно віднести такі: мотивування учнів до свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію; інтегрування змісту кількох взаємопов'язаних питань із різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей; застосування для розв'язування задач проблемно-пошукових методів навчання; варіативність розв'язків; сприяння усвідомленню учнями практичної значущості навчання (Онопрієнко, Листопад, Скворцова, 2014).

Практично зорієнтовані задачі – це завдання (проблеми), які вирішуються у частково змінених умовах. Їх іще називають життєвими, комплексними, контекстними або компетентнісно зорієнтованими. Здатність розв'язувати ці задачі свідчить про виявлення учнями ознак предметної компетентності.

Практично зорієнтовані задачі відповідають найвищому рівню засвоєння навчального матеріалу – застосування навчального досвіду в змінених умовах. У зв'язку з цим їх доцільно використовувати на завершальному етапі вивчення теми (в межах одного уроку чи кількох взаємопов'язаних уроків) або на етапі контролю навчальних досягнень учнів (Кривошея, 2019).

Таким чином, розв'язуванню практичних задач у початковому курсі математики відводиться особливе місце, адже вони забезпечують зв'язок математики з реальним життям, позитивно впливають на формування

світогляду молодших школярів та сприяють удосконаленню математичних вмінь і навичок, а також логічного мислення здобувачів освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жигайло, О., Поливка, О. (2017). Методичні підходи щодо розв'язування практично-зорієнтованих задач у початковій школі. *Fundamental And Applied Researches: Contemporary Scientific and practical Solutions and Approaches: A Collection of Materials of the III International Scientific*, 173-175.
2. Кодлюк, Я. П. (2017). Якісні характеристики сучасної початкової освіти. *Молодий вчений*. № 11 (51). 334–338.
3. Концепція Нової української школи Л. Гриневич. (2016). URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>.
4. Кривошея, Т. М. (2019). Реалізація компетентнісного підходу до вивчення математики в контексті ідей Нової української школи. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2019 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької*. Маріуполь: МДУ. 98 – 100.
5. Онопрієнко, О., Листопад, Н., Скворцова, С. (2014). Компетентнісний підхід до навчання математики. Київ : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти.
6. Освітня програма: педагогічна технологія «Росток»: початкової школи. Цикл ІІ (3-4 класи). URL: <https://drive.google.com/file/d/1WyZa3TsTDJv-ovEk5PoYoIdbAQ9Zglzg/view>
7. Фесенко, Г. А. (2016) Залучення учнів до розв'язування математичних задач фінансового змісту та підготовка майбутніх учителів математики до їх використання в навчальному процесі. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Вип 2 (9). 57-63.

**Лемешко К. О.**

*Криворізький ліцей академічного спрямування  
«Міжнародні перспективи» Криворізької міської ради  
(Кривий Ріг, Україна)*

## КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

В умовах цілеспрямованого впровадження Нової української школи проблема формування уміння розв'язувати компетентісно зорієнтовані задачі є однією основних під час підготовки учнів з освітньої галузі «Математична». Закладення основ для формування особистості, яка вмотивована до навчання, вміє творчо та критично мислити є важливими і актуальними проблемами, які постають перед сучасною початковою школою.

У пораднику для вчителя «Нова українська школа» зазначається, що найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, вмотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до



життя», і що саме учитель «залучає дітей до математичних ігор, як самостійних, так і з партнерами, а також спонукає брати участь у діяльності і вирішенні проблем, використовуючи інструменти для лічби чи ігрові матеріали» (Нова українська школа, 2019).

Перед учителем початкової школи стоїть задача сформувати в учнів уміння розв'язувати компетентнісно зорієнтовані задачі. Для більшої ефективності важливим є використання під час уроків математики навчальних досліджень для мотивації, зацікавлення учнів та формування позитивного ставлення до навчання загалом та уроків математики зокрема.

Компетентнісно зорієнтована задача – це вид навчального завдання з характерною структурою, виконання якого потребує залучення наявних або освоєння нових предметних та загальнонавчальних знань та вмінь задля розв'язання проблемної ситуації, яка оснований на предметному та життєвому матеріалі.

Під компетентнісно-орієнтованими задачами, що розглядаються при вивченні математики, В. Волошена вважає задачі, метою розв'язання яких є «вирішення стандартної або не стандартної ситуації (предметної, міжпредметної або практичною за описаним у ній змістом) знаходження відповідного способу розв'язання з обов'язковим використанням математичних знань. Основною особливістю таких завдань є отримання пізнавального результату для школяра» (Волошена, 2021).

При розв'язанні компетентнісно-орієнтованої задачі потрібно здійснити детальний аналіз тексту задачі, аналіз даних надлишку та нестачі, виявити взаємозв'язки із розділами математики, з іншими предметами та сферами діяльності, скласти математичні моделі, інтерпретувати отриманий результат. При розв'язанні математичної задачі ці етапи достатньо часто упускаються. Робота над розв'язанням компетентнісно-орієнтованих задач вимагає від учнів побудови способу вирішення пропонованої ситуації з застосуванням різних математичних знань. Водночас потрібно співвідносити отримані математичні результату з тими практичними діями, які здійснюються в реальній практиці. До того ж, учні в ході розв'язання досягають нового пізнавального результату, який може використовуватися під час розв'язання схожих задач.

Для розв'язання компетентнісно-орієнтованої задачі необхідно описану в умові проблему інтерпретувати в якості завдання, яке можливо вирішити засобами математики та розробити відповідну для її вирішення математичну модель. Потім, застосовуючи математичні міркування та узагальнення, розв'язати її та інтерпретувати розв'язок зважаючи на особливості проаналізованої ситуації. В ході розв'язання компетентнісно-орієнтованої задачі учні розв'язують також і суто математичну задачу або задачі.

В. Волошена виділяє типи компетентнісно-орієнтованих задач:

1. Предметні компетентні задачі: в умові описано предметну ситуацію, для вирішення якої потрібно встановити та використати широкий спектр зв'язків математичного змісту, які вивчаються в різних розділах математики;

під час аналізу умови потрібно зважати на інформацію, представлену у різних формах; розробити спосіб розв'язання (об'єднуючи вже відомі способи). Отриманий результат забезпечить пізнавальну значущість розв'язку та може бути використаний під час розв'язання інших задач.

2. Міжпредметні компетентні завдання: в умові описана проблема мовою однієї предметної області з неприхованими або прихованим застосуванням мови іншої предметної області. Задля розв'язання необхідно використовувати знання з відповідних областей, провести дослідження умови з точки зору доцільних предметних областей, а також знайти недостатні данні, причому розв'язок та відповідь можуть залежати від даних, знайдених учнями.

3. Практичні компетентні завдання: в умові описана практична ситуація, для вирішення якої необхідно застосовувати не тільки знання з різних предметних областей (обов'язково математичної), але застосовуючи набутий життєвий досвід учнів. Дані в задачі мають відповідати дійсності. Отримані результати мають бути значущими для учнів, має бути вказано їх сферу застосування (Волошена, 2021).

Компетентнісно-орієнтована освіта, за визначенням В. Волошеної, направлена на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, які забезпечують успішну діяльність людини в ключових сферах життєдіяльності в інтересах як її самої, так і суспільства, держави (Волошена, 2021). Під компетентнісно-орієнтованими задачами, які розглядаються при вивченні математики, вчена розуміє задачі, метою вирішення яких є розв'язання стандартної або нестандартної проблеми (предметної, міжпредметної або практичної за описаним у ній змістом) за допомогою знаходження способу вирішення з обов'язковим використанням математичних знань. Характерною рисою таких задач є отримання пізнавального результату для учня.

Під час розв'язання компетентнісно-орієнтованої задачі потрібно інакше організувати сам процес розв'язання: необхідний більш детальний аналіз тексту задачі, аналіз недостатніх чи зайвих даних, встановлення взаємозв'язків з іншими розділами математики, з іншими предметами та сферами діяльності, розроблення математичної моделі, інтерпретація отриманого результату. При розв'язуванні математичних задач ці етапи досить часто пропускають. Робота з компетентнісно-орієнтованими задачами вимагає від учнів побудови способу розв'язання запропонованої задачі з застосуванням різних математичних знань. При цьому необхідно співвідносити отриманий математичний результат з тими практичними діями, які здійснюються в реальному житті. Учні під час розв'язання отримують пізнавальний результат, який може бути застосований під час розв'язання аналогічних задач.

Основні результати здобуття освіти в рамках компетентнісного підходу базуються на наборі ключових (базових) освітніх компетентностей, які задають основний орієнтир для відбору предметного змісту та умов організації основних видів діяльності учня, які надають йому можливість

оволодіти соціальним досвідом, здобути навички життя та практичної діяльності в сучасному суспільстві.

Шкільна математична освіта потребує не тільки досягнення цілей, пов'язаних із оволодінням учнями змістом шкільного предмета «математика» (вміння використовувати математичні знання під час вирішення будь-яких математичних завдань), але й більш загальних цілей (оволодіння умінням використовувати математичні знання в інших навчальних предметах чи повсякденній практиці, житті). Ці цілі загальної освіти зосереджені в понятті навчально-пізнавальної компетентності учнів, яка пов'язана з навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Навчання математики повинно бути зосереджене на формуванні зазначених умінь. Навчальний предмет «математика» пропонує не тільки визначену суму знань (визначень, понять, фактів, рис, властивостей понять, способів розв'язання певних типових задач), але й методи вивчення об'єктів, встановлення взаємозв'язків між знаннями, які визначають вивчені об'єкти. Процес засвоєння цього методу являється процесом утворення виділених умінь.

Важливим є застосування предметних компетентнісно-орієнтованих задач, під час вирішення яких учні навчаються відбирати необхідні для розв'язання знання з різних розділів у рамках однієї предметної області (математики), на використання цих знань не повинно бути чіткої вказівки в тексті завдання. Предметні задачі є для учнів компетентними, якщо спосіб розв'язання не відомий для них.

Для формування в учнів тих чи інших компетенцій на уроці математики, необхідно мати достатню кількість компетентнісно-орієнтованих задач, які будуть цьому сприяти. Причому ці задачі мають бути різного рівня складності, щоб вчитель міг враховувати можливості кожного учня. Тому наразі стоїть нагальна потреба в створенні такої системи задач для вчителів та учнів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нова українська школа: порадник для вчителя (2019). Київ : Літера ЛТД. 208 с.
2. Волошена, В. В. (2021). Дидактичні вимоги до компетентнісно-орієнтованих задач в процесі навчання математики. *Проблеми сучасного підручника*: Інститут педагогіки НАПН України: Педагогічна думка, Вип. 27. С.36–45.

**METHODS OF DISCOURSE COMPETENCE DEVELOPMENT  
AT GRADUATE INSTITUTIONS  
OF GENERAL SECONDARY EDUCATION**

Currently, discursive competence does not have one clear definition, which makes more difficult to elaborate more effective methodology of its development. A review of scientific works devoted to one degree or another to discursive competence makes it possible to reveal one of the main features of discursive competence – *coherence*, logicity of speech (N. Gorbachenko, M. Koza, U. Kulbashna, T. Lytynyova, U. Moyko, O. Pavlenko, V. Zakharova). However, in our opinion, the feature of coherence should be abandoned since it is not universal for all discourses, it cannot be applied to the most widespread of them – oral discourse, which is characterized by discontinuity, unconditioned pauses and repetitions, exclamations and onomatopoeia, non-normative syntactic constructions, anacoluthon, asyndeton.

Among other features of discursive competence, it is worth mentioning the *mastery of genre discursive features* (N. Gorbachenko, T. Lytynyova, U. Moyko), the *mastery of various discourses or discursive genres* (M. Causa and U. Moyko), *understanding the context or contextualization* (N. Gorbachenko, M. Causa), *the ability to use communicative models* characteristic of speakers who produce a certain discourse or discursive genre (O. Osova).

Due to the fact that discourse is a three-component concept including verbal, communicative and cognitive components, discursive competence should reflect them all. In the process of discourse competence developing, in our opinion, more attention should be paid to communicative components, because according to the research of M. Richards, in communication the paraverbal and non-verbal components represent 38% and 55%, respectively, and only 7% remains for the verbal component. The *verbal* component is what relates to communication through language. *The paraverbal* component refers to speech, but it does not have a linguistic code, it is primarily rhythm, speed, melody, timbre. The *non-verbal* component of communication is gestures, facial expressions, posture, distance, smell. To the *cognitive* component of discursive competence, we propose to include 1) realities as cultural features that find expression in language (S. Vlahov, S. Florin), 2) myths as a cognitive-linguistic construct (R. Barthes), 3) linguistic picture of the world, 4) values, 5) beliefs.

It should be noted that discourses (or their genres) do not exist in their pure form, but can be combined with each other, for example, oral discourse with spoken, scientific with medical, etc. It is also impossible to create an exhaustive typology of all existing discourses.

An overview of discursive components and features of discursive competence allows us to present our own definition of discursive competence that involves understanding and mastering verbal, paraverbal and non-verbal means of communication, the content of the cognitive component, which are characteristic of a certain discursive genre in order to create one's own statements in accordance with the discursive genre features.

When developing discursive competence, in our opinion, considerable attention should be paid to oral discourse, as it will help establish personal contacts and promote integration in a foreign environment, creating conditions for easier adaptation to customs and traditions. It is also worth developing oral discourse skills because it is characteristic of the everyday speech of most speakers. Oral discourse is an authentic, living language, filled with a significant number of contexts that elude the acquirer for anyone whose discursive competence has not been sufficiently formed. In addition, formal (Tang, 2018) language sounds cold, unfriendly, haughtily, which hinders the establishment of relationships.

At the same time, learning the features of oral discourse is accompanied by greater difficulties, since oral, and even more so, informal, colloquial speech is characterized by intra-linguistic features, which, in our opinion, are rarely universal for many languages, while formal speech has more common features across languages. Such differences can be clearly verified by performing a contrastive analysis of colloquial syntactic constructions of the Ukrainian and French languages.

*J'ai faim, moi. (two pronouns) – Я ж голодний.*

*Tu es content, non ? – Ты доволен, так?*

*T'as qu'à y aller. – Ну й іди.*

*Qu'est-ce que c'est que ce truc-là ? – I \*шо це за штука?*

*\*Qui c'est qui l'a dit ? – I хто його оте сказав?*

*\*T'occupe ! – Не твоя справа!*

*\*T'inquiète ! – Не хвилюйся!*

The development of discursive competence can go through several stages. Tang proposes three stages: analysis, imitation, and reproduction (Tang, 2018). T. Lytnyova distinguishes other stages: informational-analytical, practical-formative and generalizing-developmental (Lytnyova, 2019). These approaches to the development of discursive competence have been tested practically, but they were developed for students of higher education. Therefore, we have developed an approach adapted for basic high school students. Accordingly, the development of discursive competence takes place in three stages.

The first stage is *the characterization of discourses*. It provides a simplified definition of discursive features, context, communicative situation, the speaker's goal, and communicative strategies. The first step is to determine with the students of the basic secondary school which texts or audio-visual materials are more interesting and useful for them and which areas of activity they would like to get acquainted with in a foreign language – for example, sports, music, IT, etc. So far, the question remains open whether it is worth introducing them to the concept of

discourse and its components, offering them to create their own typology of discursive genres, discussing what selection criteria are its basis. If the class does not want to study a single discursive genre, you can divide the students into groups based on their interest in a certain genre (and then compare their features), otherwise the whole class studies the features of a certain discourse with the help of the teacher, who will distribute material for study (Lipatova, 2021). For example, when choosing a media discourse, students can turn to several periodicals or/and radio broadcasts that cover one media event. An interesting and effective exercise is to find the connotations of synonyms that belong to an event and can testify to the difference in its perception by certain social groups, their worldview features (Rakotonoelina, 2017).

The second stage is *transposition*, which consists in transforming the text of one discursive genre into another, rebuilding it according to a different communicative situation or editing the finished text in order to make it correspond to a certain discourse (Lipatova, 2021).

The third stage is *practice*. At this stage the ability to produce texts of one or another discursive genre, switch from one genre to another, and model situations is formed. For this purpose, you can, for example, use the role-playing method or the discussion method. One of the goals that must be achieved is the spontaneity of speech, if it is characteristic of the discursive genre.

So, in the course of the study, a new definition of communicative competence and the stages of its development in students of general secondary education were proposed: characterization, transposition and practice. *Characterization* stage requires identifying the characteristics of the discursive genre, *transposition* stage – giving the text these characteristics, and *practice* stage involves the independent, spontaneous production of texts.

## REFERENCES

1. Lytnyova, T. V. (2019). To the question of the development of students' foreign language discursive competence. *Problems and prospects of actualization of foreign language communicative training of specialists in the 21st century*, 79-82.
2. Lipatova, M. (2021). Formation peculiarities of foreign students intercultural communication. *Kamedpa Universum*: (2), 41–42. URL: <https://drive.google.com/file/d/1sP2kUPI9h0K0zd-qS8YzpeTol3BzvMrm/view>
3. Rakotonoelina, F. (2017). Didactique, discours médiatiques et événements : développement d'une compétence pragmatique et d'une culture médiatique par l'analyse de l'actualité, doi: <https://doi.org/10.4000/cediscor.1012>
4. [http://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_1986\\_num\\_30\\_1\\_2123](http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1986_num_30_1_2123)
5. Tang, N. (2018). Langage familier : tabou ou atout pour l'enseignement-apprentissage de l'oral du français en Chine ? *Synergies Chine* (13), 103-116.
6. <https://gerflint.fr/Base/Chine13/tang.pdf>

## **ПРЕЗЕНТАЦІЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ ПІД ЧАС ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ**

Проектною технологією навчання історії є різновид інноваційної педагогічної технології, що є цілеспрямованим, чітко контрольованим системним методом організації навчального процесу, на основі якого учні набувають історичних компетентностей у процесі планування й виконання навчальних проектів, орієнтованих на створення і презентацію учнем специфічного для цього предмета продукту.

Кожен навчальний проект повинен завершуватися отриманням певного результату. У проектах з історії це: відеофільм, альбом, комп'ютерна газета, бюлетень, альманах, веб-сайт, костюм, лист, макет, словник, атлас, пересувна виставка, експозиція музею, генеалогічне дерево тощо. Отриманий продукт потрібно обов'язково презентувати. Виділяють різні види презентації проектів: наукова доповідь; ділова гра; демонстрація відеофільму; екскурсія; телепередача; наукова конференція; театралізація; ігри з залом; захист на вченій раді; діалог історичних або літературних персонажів; спортивна гра; подорож; реклама; прес-конференція тощо (Баханов, 2005).

Презентацію проектів варто організовувати спеціальним чином. Тут відкриваються найширші можливості для творчого пошуку організаційних форм презентації. Це можуть бути: виставка (демонстрація творчих доробків), аукціон (виставка з подальшим продажем продемонстрованих речей), вистава (театралізоване дійство), концерт (комплекс різножанрових виступів), гра (уявна діяльність), конференція (збори, присвячені певній проблемі), демонстрація відеофільму у межах кінофестивалю (показ тематичних кіносюжетів), комп'ютерна презентація (комп'ютерне слайд-шоу), рекламна акція, демонстрація моделей тощо. За своїм педагогічним ефектом це один із найважливіших етапів проекту, оскільки учень отримує можливість презентувати результати своєї праці.

Зазвичай учитель історії під час презентації ставить на перше місце завдання розвитку критичного мислення учнів. Для цього він мотивує учнів ставити питання і висловлювати зауваження з приводу виконання поданих проектів. Учасників цього етапу готують до того, щоб вони ставили питання різного типу, що просувають учнів у розвитку їхньої комунікативної компетентності: для молодшого школяра це уточнюючі питання; для учнів основної школи - питання, зорієнтовані на розуміння чи в розвиток теми; для старшокласників - на дискредитацію, питання що піддають сумніву певну світоглядну позицію. Роль критичного мислення полягає в тому, щоб опонувати вірі, яка не піддається поясненню. Цей вид мислення виявляється в орієнтації на пошук правди і розумінні різноманітності. Воно включає у

себе оцінку самого розумового процесу - перебігу розмірковувань, що привели нас до висновків, або тих чинників, які ми врахували під час ухвалення рішення (Мирошниченко, 2008).

Після проведення презентації відбувається оцінювання як отриманого продукту, так і прогресу учня в проектній діяльності. Ця перевірка, крім контролювальної, виконує навчальну і виховну функції. Навчальна - полягає в тому, що під час аналізу виконаної роботи вчитель усвідомлює, наскільки успішно учень впорався із завданням, наскільки вдало обрав і використав засоби навчальної та практичної діяльності для виконання проекту. Перевірка показує, які прогалини в знаннях і вміннях виявлено в учнів, які навички потребують подальшого вдосконалення. Виховна – полягає в тому, що систематичне спостереження за виконанням завдань, аргументований аналіз допущених учнями помилок, заохочення за гарну роботу і зауваження щодо поганої спонукає їх більш сумлінно і свідомо ставитися до завдання, охайно, з меншими витратами виконувати роботу. За допомогою перевірки формують такі якості: самостійність, організованість, старанність, охайність, концентрацію уваги і здатність переборювати труднощі. Контрольовальна функція перевірки передбачає виявлення вчителем ступеня засвоєння учнями навчального матеріалу. При її здійсненні не тільки встановлюється правильність (або, навпаки, помилковість) виконання завдання, але й ефективність використання засобів, якими воно виконувалося.

Головною умовою оцінювання вчителем роботи учня є прозорість критеріїв, процедури оцінювання і вибір такого об'єкта і критеріїв оцінки, що не порушував би основних принципів проектної діяльності. Частіше за все критеріями оцінювання захисту виконаного проекту називають: якість доповіді; аргументованість, переконливість, упевненість доповідача; обсяг і глибина знань теми, загальна ерудиція; культура мови, використання наочних посібників, манера, відчуття часу, імпровізований початок, утримання уваги аудиторії; відповіді на запитання; ділові й вольові якості доповідача.

На останніх етапах проектування й учень, і педагог аналізують і оцінюють результати діяльності, які часто ототожнюються лише з виконаним проектом. Насправді під час використання проектного навчання існують, принаймні, два результати. Перший (прихований) - це педагогічний ефект від включення школярів в "здобуття знань" і їхнє логічне застосування: формування особистісних якостей, мотивація, рефлексія й самооцінка, вміння робити вибір і осмислювати як наслідки даного вибору, так і результати власної діяльності. Ця результативна складова часто залишається поза сферою уваги вчителів, і до оцінювання подається тільки сам проект. Друга складова оцінки результату - це сам проект. Причому оцінюється не обсяг засвоєної інформації (що вивчено), а її застосування в діяльності (як застосовано) для досягнення поставленої мети.

Кінцева оцінка проекту має якомога більше наближатися до самооцінки учнів залежно від того, як вони просуваються від оцінки власної роботи за принципом спроб та помилок до спланованого більш об'єктивного



випробування, і від простого опису – до обґрунтування своїх рішень та результатів. Учні рухаються від простих тверджень на зразок "Я все зробив добре (погано)" до більш рефлексивної оцінки, визначаючи ступінь розвитку власних здібностей у галузі проектування і виготовлення виробів. Завдання вчителя – сформувати в учнів уміння аналізувати особистий досвід.

Сьогодні багато школярів не володіє такими логічними операціями мислення, як асоціювання, синтез, класифікація, узагальнення, порівняння. Все це зумовлює переорієнтацію оцінювання результатів освіти, її оновлення, узгодження із наявними потребами. Одним із таких шляхів є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати й орієнтація змісту на формування компетентності учня: сьогодишньої — освітньої та майбутньої — практичної (Михайлів, 2009).

Учитель має можливість оцінити рівень досягнень учнів не лише на контрольному, але й на всіх інших етапах роботи над проектом. Допомогає йому в цьому портфоліо учня, де поетапно фіксуються матеріали з проектування. Оцінювання допомагає вчителю слідкувати за творчим прогресом учнів, знати їхні сильні та слабкі сторони. Доцільним є використання роботи учня за проектною технологією для оцінки рівня сформованості його ключових і предметних (історичних) компетентностей (Овчарук, 2004).

На контрольному етапі навчального проекту відбувається оцінювання проектної діяльності учнів, оскільки саме це допомагає педагогу стежити за успішністю і знати сильні та слабкі сторони кожного школяра та дає можливість планувати подальшу роботу.

Інколи педагоги аналізують й оцінюють результати діяльності, ототожнюючи їх лише з виконаним проектом (його матеріальною складовою). Насправді під час використання проектної технології існують, принаймні, два результати. Перший – це сам проект, його оформлення і презентація, а другий – це педагогічний ефект на учня (на рівень його розвитку) від проведеної роботи над проектом. Тому учнівські проекти варто оцінювати комплексно.

Наприклад, високому рівню навчальних досягнень десятикласника, який виконав навчальний проект з історії, притаманне: творче й оригінальне виконання, правильність оформлення кінцевого результату проекту, висока якість, переконливість і аргументованість презентації; високий рівень розвитку предметно-історичних і ключових компетентностей, активність, взаємодопомога іншим учасникам проекту, нестандартність мислення, демократичність (Мокрогуз, 2009).

Достатньому рівню було характерне: стандартність виконання, незначні помилки в оформленні кінцевого результату проекту, переконливість, але не аргументованість презентації; розвиток предметно-історичних і ключових компетентностей, активність, але певна неузгодженість у діях між членами проектної групи.

Середньому рівню відповідало: стандартність виконання з певним порушенням вимог, помилки в оформленні кінцевого результату проекту, непереконливість і неаргументованість презентації; слабкий рівень розвитку предметно-історичних і ключових компетентностей, неактивність, неузгодженість у діях між членами проектної групи.

Низький рівень характеризувався: виконання з великим порушенням вимог, грубі помилки в оформленні кінцевого результату проекту, невідповідність презентації; вкрай слабкий або відсутній розвиток предметно-історичних і ключових компетентностей, безсистемність, незайнятість усіх членів проектної групи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баханов, К. (2005). Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: монографія. Донецьк. ТОВ Юго-Восток
2. Мирошниченко, В. (2008). Розвиток критичного мислення учнів засобами проектної технології на уроках історії. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (педагогічні науки)*, №4. С.26–32
3. Михайлів, Т. (2009). Розвиток критичного мислення учнів в контексті компетентісно орієнтованого навчання історії. *Історія та правознавство*. №19 –21. С.4–29
4. Мокрогуз, О. (2009). Як поєднати систему оцінювання навчальних досягнень з компетентісно-орієнтованим навчанням історії. *Історія в школах України*. №4. С.13–20
5. Овчарук, О. (2004). Компетентісний підхід до формування змісту освіти: загальносвітові тенденції. *Відкритий урок*. №17 –18. С.10–12

**Пахомова Л. В.**

*Манченківська загальноосвітня школа I-III ступенів  
Люботинської міської ради Харківської області  
(смт. Манченки, Україна)*

## СУЧАСНІ ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО КОНТЕНТУ ДИСТАНЦІЙНИХ УРОКІВ В НУШ

Сучасному вчителю в умовах тотальної діджиталізації всіх сфер українського суспільства стало доступним широке коло цифрових інструментів для візуалізації навчального контенту та створення цифрових дидактичних матеріалів. Бурхливому розвитку ринку спеціальних програм та платформ для візуалізації, мобільних та онлайн-застосунків сприяли масштабні і довготривалі карантинні обмеження, спричинені пандемією COVID-19 і переходом на дистанційне навчання всіх ланок освіти, що нині ще обтяжується умовами воєнного стану в нашій країні. Зміна формату освіти потребувала опанування вчителями новим інструментарієм роботи в

інтернет-середовищі для збереження якості освіти, адже класичний урок, до якого всі звикли, неможливо ефективно провести, просто організувавши відеоконференцію з учнями – діти із кліповою свідомістю, діти, які виростили із гаджетами в руках не сприймають розповіді з екрану, вони не усвідомлюють себе суб'єктами навчання, швидко втрачають мотивацію і зосередженість, якщо надавана їм інформація відрізняється формою подання, оформленням від звичного інформаційного середовища. Для дітей екран гаджету – це вікно у яскравий світ, насичений швидкоплинною інформацією, улюбленими образами і героями, фантастичними іграми, акцентуаціями на легко зчитуваній символіці. Тому для утримання уваги дітей і залучення їх в освітній процес через екрани гаджетів під час дистанційних уроків перед вчителями постала проблема швидко опанувати сучасні цифрові інструменти для створення такого навчального контенту, який би відповідав не тільки педагогічним вимогам і завданням уроку НУШ, а і вимогам часу, провідним трендам мультимедійного середовища і психологічним особливостям нинішнього покоління.

Якщо на початку процесу вимушеного масового впровадження технологій дистанційного навчання підбір цифрового навчального контенту здійснювався переважно інтуїтивно більшістю вчителів НУШ та з урахуванням власних можливостей у створенні нових розробок, то наразі можемо констатувати результати потужної і планомірної роботи шкільних та територіальних методичних об'єднань, центрів професійного розвитку педагогічних працівників, інститутів неперервної освіти та післядипломної перепідготовки у напрямку розвитку цифрової компетентності педагогічного загалу. У проєкті опису цифрової компетентності педагогічного працівника зазначено, що наявність цієї багаторівневої професійно-особистісної характеристики в сфері цифрових технологій і досвіду їхнього використання «дозволяє ефективніше здійснювати професійну діяльність та водночас вимагає (можливо - стимулює або потребує) постійного професійного саморозвитку» (Морзе та ін., 2019, с. 50).

Як відомо, основний канал сприйняття інформації людини – зоровий, тому питання візуалізації навчального контенту дистанційних уроків має на меті надати користувачеві можливість легко отримувати інформаційний зміст даних (Тютюнник, 2020, с. 163). Це потребує наявності певних умінь у і ресурсів, тому питання підбору засобів візуалізації навчального контенту і підготовки педагогів до їх використання є одним з актуальних напрямів новітніх наукових досліджень. Так, наукового обґрунтування набули можливості застосування цифрових інструментів візуалізації для створення електронних навчально-методичних комплексів дисциплін (Пігарєв, 2019); проведено аналіз можливих варіантів використання візуалізації даних в системі електронного навчання (Варченко-Троценко & Тютюнник, 2022); визначено зміст підготовки майбутніх учителів до проєктування цифрових дидактичних візуальних засобів (Білоусова & Житеньова, 2019); досліджено питання використання цифрових технологій для формувального оцінювання

(Морзе, Вембер & Бойко, 2019); здійснено аналіз цифрових інструментів для створення мультимедійного контенту в умовах дистанційного навчання у вищій школі (Бондаренко, 2022).

Аналіз наукових джерел та новітніх наукових пошукувань останніх років також показав, що науковцями вже визначено цілком низку вимог до цифрових візуальних засобів дидактичного призначення, які педагоги можуть створювати для використання на дистанційних уроках для забезпечення опанування змістом навчальної дисципліни і формування ключових компетентностей. Серед основних вимог виокремлюють наступні групи: психологічні (компресія, простота, емоційність, структурність, цілісність подання); педагогічні (відповідність віковим особливостям учнів, узгодженість із метою уроку, якірність – створення візуальних якорів на основних смислових елементах); ергономічні (комфортність, гармонійність, асоціативність, уніфікація); естетичні (підбір колірних рішень з урахуванням психології сприйняття кольорів; наявність типографічних акцентів, стильова єдність, зваженість, композиція) (Житеньова, 2019, с. 22-26). Проте питання використання сучасних цифрових інструментів візуалізації навчального контенту дистанційних уроків для учнів Нової української школи потребують подальшого наукового обґрунтування.

Формула НУШ передбачає систематичне наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі для формування в учнів ключових компетентностей, серед яких виокремимо інноваційність та інформаційно-комунікаційну компетентність, формування яких в умовах тривалого дистанційного навчання відбувається пришвидшено у разі використання учителем різноманітних цифрових інструментів візуалізації для створення інтерактивного, яскравого, лаконічного і доступного навчального контенту. Педагогічні спільноти в соціальних мережах наразі пропонують обмін власними розробками вчителів НУШ для дистанційних уроків в початкових класах, переважаючий вид серед яких – відеоуроки, озвучені презентації, відеогіри для вивчення конкретних тем, онлайн-вікторини, тести і опитувальники. Досліджуючи питання візуалізації як складової дистанційної освіти у сучасній початковій школі Ліпчевська (2022) наголошує, що створення методично та дидактично виважених онлайн-матеріалів потребує відповідної кваліфікації вчителя (зокрема технічної), значних витрат часу та наукового супроводу (с. 104). В цілому розділяючи цю думку, вважаємо перші два фактори провідними у підготовці навчального контенту для дистанційних уроків НУШ на тлі сьогоденних ускладнень з перебоями електропостачання та інтернету та порушенням звичайного плину усіх життєвих та професійних справ педагогів через військові дії у нашій країні.

Проведене нами дослідження видів цифрових інструментів та ІКТ-технологій, застосовуваних у сучасних закладах освіти (Пахомова, 2020, с. 264-265), врахування власного професійного досвіду та запитів від педагогічних працівників дозволяє запропонувати перелік засобів візуалізації навчального контенту для дистанційних уроків НУШ на основі типу створюваної візуалізації:

1. Цифрові інструменти для створення зображень: онлайн-інструменти створення хмари слів, піктограм, коміксів, навчальних інтерактивних плакатів, чек-листів, листів спостережень).

2. Цифрові інструменти для створення практичних завдань (генератори ребусів, інтерактивних вправ, вікторин, тестів і опитувань).

3. Цифрові інструменти анімації (створення відеороликів, GIF-анімації, мультиплікації).

4. Цифрові інструменти шифрування інформації та забезпечення авторського права (генератори QR-кодів, авторських водяних знаків, скорочувачі посилань).

5. Цифрові інструменти структурування і систематизації інформації (створення карт цілей, ментальних карт, інфографіки).

6. Цифрові інструменти колективної дистанційної роботи (віртуальні дошки).

Опанування вчителем означеними цифровими інструментами візуалізації навчального контенту дистанційних уроків стане запорукою розвитку мотивації до навчання учнів, розвитку їх суб'єктності, креативності, формування ключових компетентностей учнів інноваційними засобами. Подальшими напрямками нашої роботи у дослідженні означеної наукової проблеми окреслюємо вивчення можливостей, переваг і недоліків кожного різновиду цифрових інструментів візуалізації навчального контенту для дистанційних уроків та підготовку методичних рекомендацій із практичного застосування їх для вчителів НУШ.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоусова, Л.І. & Житеньова, Н. В. (2019). Підготовка майбутніх учителів до проектування цифрових дидактичних візуальних засобів. *Науковий вісник Ужгородського університету: Педагогіка. Соціальна робота*, 2 (45), 9-13.

2. Бондаренко, Т. В. (2022). Аналіз цифрових інструментів для створення мультимедійного контенту в умовах дистанційного навчання у вищій школі. *Věda a perspektivy*, 9(16), 423-431.

3. Варченко-Троценко, Л. О. & Тютюнник, А. В. (2022). Використання візуалізації даних в системі електронного навчання. *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету"*, 12, 21-31.

4. Житеньова, Н. В. (2019). *Візуальні дидактичні засоби: Створення та використання в освітній практиці*: навчально-методичний посібник. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

5. Ліпчевська, І. Л. (2022). *Візуалізація як складова дистанційної освіти у початковій школі*. Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі, VII Міжнар. наук.-практ. конференція, м. Київ.

6. Морзе, Н.В., Безелюк, О.В., Воротнікова, І.П., Дементієвська, Н.П., Захар, О.Г., Нанаєва, Т.В. & Чернікова, Л.А. (2019). Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету"*, 1-53.

7. Морзе, Н.В., Вембер, В.П., Бойко, М.А. (2019). Використання цифрових технологій для формувального оцінювання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. – Спецвипуск «Нові педагогічні підходи в STEAM освіті», 202-214.

8. Пахомова, Л. В. (2020). *Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання інноваційних технологій у професійній діяльності* (Дис. канд. пед. наук). Комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради, Харків.

9. Пігарєв, Ю.Б. (2019). *Цифрові інструменти візуалізації у навчанні*. Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути, I Міжнародна науково-практична інтернет-конференція. Дніпро.

10. Тютюнник, А.В. (2020). Технології візуалізації у світових дослідженнях. *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету"*, 9, 161-168.

11. Формула НУШ. Відновлено з <https://nus.org.ua/about/formula/>.

12. Veřmiřovský J. (2013). The importance of visualisation in education. Retrieved from [http://weinoe.us.edu.pl/sites/weinoe.us.edu.pl/files/36\\_the\\_importance\\_of\\_visualisation.pdf](http://weinoe.us.edu.pl/sites/weinoe.us.edu.pl/files/36_the_importance_of_visualisation.pdf).

**Рогова В. Б.**

*Міністерство освіти і науки України  
(Київ, Україна)*

**Калініна Л. М.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ**

Освіта, як загально визнаний світовий пріоритет, лежить в основі сталого розвитку демократичних суспільств, є чинником соціокультурного, економічного зростання держави й особистісного та професійного розвитку особистості. Якість освіти набуває особливого значення й актуальності в умовах сучасних цивілізаційних викликів і в умовах воєнного стану, що зумовлюють необхідність проведення глибоких реформ систем освіти в багатьох країнах, не є виключенням й Україна, на людиноцентристських, аксіологічних, компетентнісних і партнерських засадах. *Нині Україна робить упевнені кроки в напрямі трансформації національної освіти та розбудови системи забезпечення її якості.*

Реформування загальної середньої освіти, у тому числі й гімназійної, відповідно до Концепції «Нова українська школа» зумовлює затребуваність на успішних, підприємливих, компетентних, активних і відповідальних інноваторів, які здатні ставити цілі та досягати їх, критично мислити, креативно працювати в команді; спонукає до переосмислення цілей, професійних функцій і ролей учителів та керівників закладів освіти і розширення напрямів та видів їхньої діяльності. Отже, саме це актуалізує проблему контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах

компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії, вимагає цілісного її дослідження та розв'язання на основі інтеграції знань із різних галузей науки, що сприятиме підвищенню результативності навчання учнів гімназії зокрема та покращенню якості надання освітніх послуг загалом відповідно до вимог суспільства.

Важливим завданням педагогічних працівників гімназії на сучасному етапі є цілеспрямований усебічний розвиток особистості учня, формування в нього ключових компетентностей і наскрізних умінь, що забезпечує опанування широким спектром законодавчо окреслених результатів навчання та створює основу для успішної самореалізації. Сучасний учитель гімназії постає не як ретранслятор нових знань і наставник, а як консультант, коуч, фасилітатор успішної самореалізації, модератор і проєктант індивідуальної освітньої траєкторії учнів, креативний учитель-новатор і партнер.

Узагальнення власного багаторічного досвіду управлінської діяльності та освітньої практики надало змогу виокремити в межах науково-педагогічного дослідження контрольної-оцінювальної діяльності вчителя її позитивну кореляційну залежність від якості управлінської діяльності керівника закладу освіти (гімназії) й одночасно підтвердити інтеграційний характер педагогічної й управлінської діяльності.

Контент-аналіз законодавчих актів і нормативно-правових документів у сфері освіти, теоретичний аналіз фундаментальних праць із дидактики, освітнього та стратегічного менеджменту, практичного педагогічного досвіду, програм професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, оцінювання результатів освітньої діяльності учнів гімназій допоміг виявити суперечності, які мають бути усуненими задля забезпечення рівного доступу до якісної освіти учнів та модернізації змісту підготовки вчителя до ефективного провадження контрольної-оцінювальної діяльності, а саме між:

- державним замовленням на компетентного, умотивованого вчителя та тенденцією до збільшення вакантних посад учителів із різних освітніх галузей;

- актуальною потребою в реформуванні системи повної загальної середньої освіти, спрямованому на впровадження компетентісної парадигми з позиції незаперечення інтеграції з іншими методологічними підходами та недостатньою розробленістю науково обґрунтованих організаційно-дидактичних основ діяльності вчителя в умовах успішного впровадження компетентісно орієнтованої освіти;

- відсутністю педагогічної еліти, здатної готувати інтелектуальну еліту нації, якою мають ставати випускники гімназій, та наявністю педагогічного досвіду контрольної-оцінювальної діяльності в закладах загальної середньої освіти, у тому числі й гімназіях, як невіддільного компонента педагогічного й управлінського процесів, та відсутністю науково обґрунтованої системи професійної підготовки до цієї діяльності вчителя, здатного раціонально добирати й упроваджувати нові технології експертного й моніторингового

дослідження, освітнього аудиту, аналізу результатів компетентісно орієнтованого навчання учнів і самоаналізу навчальних досягнень здобувачів освіти;

– необхідністю забезпечення системи контролю й оцінювання результатів навчання й освіти здобувачів загальної середньої освіти та відсутністю науково обґрунтованих критеріїв і показників виміру ефективності контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії.

Розв'язання виявленої та сформульованої сукупності суперечностей убачається можливим у результаті системного науково виваженого вивчення окресленої проблеми з дидактики, проведення дослідно-експериментальної роботи й доведення її результативності на практично-імплементативному рівні та потребувало визначення теоретичних основ контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

На основі вивчення зарубіжного досвіду та нормативно-правової бази контрольної-оцінювальної діяльності (КОД) учителя в Україні здійснено понятійно-категорійний аналіз понять дослідження на дефініційному рівні шляхом уточнення їхнього змісту, визначено зміст і структуру контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії, обґрунтовано доцільність уведення в науково-педагогічний обіг авторського визначення поняття «контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії».

На основі аналізу праць з теорії дидактики, педагогічного й освітнього менеджменту встановлено, що існуючі теоретичні засади контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії, обґрунтовані переважно з позицій психолого-педагогічних наук і школознавства, знаннєвої парадигми за різних соціально-економічних умов функціонування систем освіти в країні, є недостатніми та не сприяють упровадженню державної політики в сфері освіти, концептуальних положень реформи Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа», компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії на законодавчо визначених засадах і принципах освітньої діяльності.

Контент-аналіз, термінологічний і зіставний аналіз законодавчої і нормативно-правової бази в сфері освіти: базового Закону України «Про освіту» (2017 р. зі змінами 2019 р. і 2020 р.), змісту Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.); трьох поколінь Державних стандартів зі змінами та доповненнями: Державні стандарти початкової загальної освіти (2000 р. і 2011 р.), Державний стандарт початкової освіти (2018 р. зі змінами 2019 р. і 2020 р.), Державні стандарти базової і повної загальної середньої освіти (2004 р. зі змінами 2010 р. і 2011 р. зі змінами 2013 р.), Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.); концептуальних засад реформування середньої школи – НУШ (2016 р.), професійних стандартів «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020 р.) та



нормативно-інструктивних актів дало змогу з'ясувати й аргументовано довести достатньо повне обґрунтування на термінологічному рівні компетентісно орієнтованого навчання здобувачів загальної середньої освіти загалом і гімназійної освіти зокрема шляхом інтеграції законодавчо-правового та наукового тезаурусу термінів і їх визначень, фактичних і процедурних знань, вимог, прав, свобод і сфер відповідальності суб'єктів освітньої діяльності, що утворюють субстрат когнітивно-змістового конструкту контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії.

*Суб'єктний рівень* законодавчої й нормативно-правової бази в сфері освіти представлено чітко визначеними суб'єктами та сферами відповідальності владних повноважень різних рівнів державного управління, органів місцевого самоврядування й освітньої діяльності гімназії, до функцій якої входить забезпечення та гарантування якісної освіти.

*Нормативно-імперативний рівень* детерміновано переліком вимог до компетентісно орієнтованого навчання на рівні Державних стандартів освіти відповідного рівня повної загальної середньої освіти; переліком вимог до компетентностей педагогів на рівні Професійних стандартів учителів, які мають забезпечувати його виконання для досягнення законодавчо визначеної мети освіти та гарантування її якості, а також надають цілісне уявлення вчителю гімназії про нормативно-правову та нормативно-імперативну основу здійснення професійної діяльності та її обов'язкової та невіддільної складової – контрольної-оцінювальної діяльності.

*Процесуальний рівень* компетентісно орієнтованого навчання представлено суб'єктами і процесами, правилами і процедурами, переважно на термінологічному рівні, і рекомендаційно-обов'язкового характеру без розкриття обґрунтованого комплексного механізму досягнення мети освіти, результатів навчання, виховання й розвитку здобувачів, включаючи організаційно-педагогічні, контрольні-аналітичні, координаційно-регуляційні та інші, але передбачається їх розгляд в інших спеціальних законах, які поступово розробляються, що свідчить про декларативний характер, утруднює розуміння, цілісне сприйняття вчителями гімназій, спонукає їх до дій на інтуїтивному рівні, спираючись на власний досвід і спричиняє неефективність контрольної-оцінювальної діяльності вчителя.

Побудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти в гімназії за нормативно-правовими вимогами на практиці відбувається за різними моделями, але має передбачати такі системи оцінювання: інклюзивного освітнього середовища; результатів діяльності й усебічного розвитку здобувачів освіти; діяльності педагогічних працівників; управлінської діяльності керівників; ресурсного забезпечення; управління та механізмів її функціонування й розвитку, що доводить важливість контрольної-оцінювальної діяльності суб'єктів освітнього процесу; необхідність самостійного розроблення критеріїв і показників, правил і визначення процедур оцінювання на основі врахування суб'єктних характеристик учнів, котрі впливають на мотивацію навчання, темп і специфіку опанування

ключовими і предметними компетентностями, наскрізними вміннями, визначеними в освітніх стандартах, ознайомлення з ними й оприлюднення, постійного моніторингу результатів освітньої діяльності учнів гімназії на компетентнісних засадах.

Проаналізоване навчально-методичне забезпечення контрольно-оцінювальної діяльності: Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (2020 р.); Державний стандарт базової середньої освіти (2011 р., 2020 р.), чинні програми, методичні рекомендації з оцінювання навчальних результатів учнів, вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти.

На основі аналізу навчально-методичного забезпечення контрольно-оцінювальної діяльності вчителя з української мови встановлено, що в документах задекларовано компетентнісно орієнтоване навчання, результатами якого є сформовані предметні й ключові компетентності здобувачів освіти, усі складники яких мають підлягати вимірюванню й оцінюванню. Натомість у програмах, методичних рекомендаціях із оцінювання навчальних результатів учнів найкраще відображено лише знаннєвий складник цих компетентностей.

Констатовано, що потребує розроблення діагностувальний інструментарій, технології оцінювання компетентнісних результатів навчання учнів для організації ефективної контрольно-оцінювальної діяльності вчителя. Не менш важливою є проблема вияву суб'єктності учня під час формування ключових компетентностей, визначення зони відповідальності вчителів за їх формування в процесі опанування всіх шкільних предметів, оскільки ключові компетентності формуються комплексно.

У межах дослідження встановлено необхідність розроблення системи формування ключових компетентностей і наскрізних умінь у внутрішньопредметному та міжпредметному вимірах; конкретизації визначення обсягів роботи кожного вчителя-предметника у формуванні певної ключової компетентності як синтезу конкретних монопредметних результатів й інтегрованих результатів навчання, яких мають досягнути здобувачі освіти у процесі вивчення всіх шкільних предметів, а також критерії для визначення рівнів сформованості ключових компетентностей і валідні методики їх оцінювання.

Детерміновані проблеми та суперечності актуалізують необхідність перегляду змісту робочих програм, насамперед навчальної дисципліни «Методика навчання української мови в закладах загальної середньої освіти» у педагогічних закладах вищої освіти (у яких готують майбутніх учителів української мови), оскільки ключова компетентність «вільне володіння державною мовою» є системотвірним компонентом у системі ключових компетентностей і наскрізних умінь, а також зумовлює результати навчання не лише з української мови, а й з інших предметів і предметних циклів; «оновлення змісту методичної підготовки вчителів у системі післядипломної

педагогічної освіти, формального й неформального навчання. Обґрунтовано, що розв'язання окреслених проблем й усунення виявлених протиріч потребує об'єднання зусиль дидактів, лінгводидактів, психологів, соціальних педагогів, учителів-предметників, батьків на засадах добровільного партнерства.

Аналіз теоретичних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, а також досвіду практики роботи закладів загальної середньої освіти загалом і гімназій зокрема, у контексті розуміння змісту та структури контрольно-оцінювальної діяльності учителів надало виважені й науково обґрунтовані підстави для визначення сутності поняття контрольно-оцінювальної діяльності вчителя гімназії як інтегрованого дидактичного феномена, об'єктом якої є системний дидактичний процес, що здійснюється в умовах компетентісно орієнтованого середовища гімназії (як єдність неадитивних дидактичних процесів контрольно-аналітичної й експертної діяльностей, діяльності педагогічного контролю та діяльності оцінювання навчальних досягнень учнів), і має циклічну процесуальну структуру, що передбачає визначення циклу управління, фаз, операцій, дій суб'єктів і використання процедур, алгоритмів, технік і технологій контролю й оцінювання, а також зумовлює цілеспрямований педагогічний (або суто дидактичний) вплив на учнів гімназії як здобувачів освіти задля забезпечення їхнього всебічного розвитку й рівного доступу до якісної освіти). У процесі дослідження визначено зміст і структуру контрольно-оцінювальної діяльності вчителя гімназії в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії як єдність мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, організаційно-управлінського, суб'єктно-діяльнісного та рефлексійно-прогностичного конструктів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева С., Аристова Н., Малихін О., & Попов Р. (2022). *Дидактичні форми організації освітнього процесу сучасного закладу освіти*. Актуальні питання у сучасній науці, 1 (1), 339-347.
2. Калініна Л., Рогова В. Освітній процес у ракурсі результатів навчання здобувачів освіти. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: Зірник матеріалів Міжнар. науково-практ. інтернет-конф., м. Київ, 21–22 верес. 2021 р. Київ, 2021. С. 30–32.
3. Малихін О., Аристова Н., & Рогова В. (2022). *Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання*. Український Педагогічний журнал, (3), 68–76. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/612>
4. Рогова В. (2021) *Control and evaluation activities of teachers in terms of competency-based learning of students*ю Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік Педагогічна думка, м. Київ, Україна, 94-95.
5. Malykhin O., Aristova N., & Kalinina L. (2022). *Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of COvid-19*. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>

**Рудик Л. В.**  
*учитель української мови і літератури*  
*опорного закладу загальної середньої освіти*  
*«Монастирищенська спеціалізована школа I-III ступенів №5»*

**Галаєвська Л. В.**  
*Інститут педагогіки НАПН України*  
*(Київ, Україна)*

## **ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Розвиток діалогічного мовлення на уроках української мови – це складний, багатоаспектний, поетапний процес пізнавальної і практичної діяльності учнів.

Важливу роль для активізації навчальної діяльності здобувачів освіти широко застосовуються ігрові методи, що визначають певний сценарій навчального процесу, формують культуру творчого аналізу проблемної ситуації, націлених на розвиток діалогічного мовлення здобувачів освіти.

Ігрові методи дають можливість у межах уроку української мови заповнити ту прогалину в освітньому процесі, яку не можуть компенсувати методи усного викладу матеріалу, методи обговорення матеріалу та інші традиційні методи.

Ігрові методи сприяють удосконаленню практичних навичок і вмінь, їхньому застосуванню, творчому використанню для розвитку діалогічного мовлення здобувачів освіти, створенню умов для активного обміну досвідом (Галаєвська, 2016b). Ці методи являють собою різновид непродуктивної діяльності, головними мотивами їх є не результат, а власне процес навчальної діяльності. Дидактична гра є унікальною організаційною формою навчання й виховання, у якій одночасно реалізуються три фактори розвитку творчого стилю мислення та діяльності: проблематизація, рефлексія й діалог. Їхня спільна дія є механізмом розвитку особистості майбутнього педагога: через самовизначення та самоактуалізацію в проблемних ситуаціях гри до самостійної постановки цілей й їх досягнення за умови вільного вибору засобів, форм, прийомів і способів навчальної діяльності (Галаєвська, 2022a, 8-9).

Голуб Н. Б. розглядає гру, як вид діяльності в умовах ситуацій, які спрямовані на відтворення і присвоєння суспільного досвіду, в якому складається і вдосконалюється самоуправління поведінкою. Ігрова діяльність виконує такі функції: розвивальну (це основна функція гри – розважати, прилити задоволення, надихнути, викликати інтерес); комунікативну: засвоєння діалектики спілкування й самореалізації (Голуб, 2013).

Ігрові методи є ефективними і характеризуються наявністю ігрових моделей, процесу або діяльності; активізацією мислення й поведінки здобувача освіти; високим ступенем задіяності в навчальному процесі; обов'язковістю взаємодії учнів між собою й педагогом-предметником; емоційністю і творчим характером уроку української мови; самостійністю учнів у прийнятті рішень; їх бажанні набути умінь і навичок.

Ці методи багатопланові, і кожен з них у той чи інший спосіб сприяє виробленню певної навички.

Виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри.

Варто зазначити, що мовна теорія засвоюється учнями через осмисленне користування мовою в ситуаціях. Які приводять в рух механізми актуалізації мовних засобів.

Характер ситуації у таких вправах передбачає вибір учнями певної лінії поведінки, розв'язання альтернативних завдань. Ситуація спонукає учасників висловити співпереживання, ставлення до вчинків, подій, дати оцінку, пояснити, переконати, довести, спростувати, з'ясувати щось, прийняти відповідальне рішення. Саме назва суті ситуації вказує на її жанрову належність. Зміст висловлювань певною мірою визначає їх мовну форму. Саме в ситуаціях актуалізується виучуваний граматичний матеріал, різні функціональні типи висловлювань (обмін інформацією, підтримання розмови, виявлення інтересу, висловлення ставлення, мовленнєвий етикет, типи комунікативної взаємодії співрозмовників).

Обставини конкретної ситуації спонукають учасників використовувати у мовленні відповідну лексику, певні граматичні форми, синтаксичні конструкції, щоб констатувати факт, запитати про щось, вказати на місце, час дії, відгукнутися на прохання чи відмовити, пояснити причину невиконання дії.

У роботах О. О. Леонтєва ситуація розглядається як детермінована різними факторами система, що стимулює і породжує висловлювання, програмує його зміст, форму й перебіг (Леонтєв, 1996). З погляду моделювання ситуації з навчальною метою істотним видається розуміння її як сукупності умов і обставин, що створюють потребу в акті комунікації, спонукають до мовленнєвої діяльності й забезпечують процес спілкування, визначають зміст, мовне оформлення висловлювання й переважну форму мовлення (монолог, діалог, полілог, монолог у діалозі тощо), вид (види) мовленнєвої діяльності, а також програмують результат (Бондаренко, 2013).

Гру (рольову, інтелектуальну, комунікативну), як досить поширений інтерактивний метод навчання, який досліджують О. Пометун, О. Горошкіна, С. Караман, О. Семенов та інші вчені, варто використовувати для розв'язання комплексу навчальних завдань, спрямованих як засвоєння теоретичного матеріалу, так і набуття практичних умінь та навичок, творчих здібностей). У процесі гри учні занурюються в комунікативну ситуацію, займають імпровізовану рольову позицію (інформувальника, дослідника, секретаря, реж

дактора, доповідача, експерта та ін.), здійснюють відповідальну мовленнєву діяльність, що сприяє розвитку вмінь спілкуватися, відкриває простір для ініціативи і творчості, орієнтує на контроль власної комунікативної поведінки та реагування на поведінку співрозмовників. Проведення ролівої гри ефективно відбувається відповідно до етапності:

- доігровий етап – поставлення мети гри, визначення ігрових ситуацій, розподіл ролей, розробка сценарію, інструктаж учасників, вибір журі;
- ігровий – проведення гри;
- постігровий – аналіз та вироблення рекомендацій на майбутнє (Галаєвська, 2022а, 10).

Ігрові методи стимулюють розумову діяльність та інтерес до навчання, впливають на розвиток логічного мислення учнів, сприяють вивченню нового, конкретизують і закріплюють засвоєне, формують певні вміння і навички, допомагають використовувати знання на практиці.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

5. Бондаренко, Н. В. (2013) Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу. *Дивослово*. № 12. С. 2–8.
6. Галаєвська, Л. В. (2022а) Методи формування діалогічних умінь учнів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. № 6. С. 8-12.
7. Галаєвська, Л.В. (2016b). Методи активного навчання української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. № 6. С. 16–21.
8. Галаєвська Л. В. (2021w). *Метод бесіди у традиційному навчанні мови. Методи навчання української мови: сучасний контекст: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича (25 березня 2021 р., м. Київ) Інститут педагогіки, м. Київ, Україна.*
9. Голуб, Н. Б. (2013). Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. № 7. С. 18–23.
10. Мамчур, Л. І. (2021). Традиційні та інтерактивні методи формування комунікативної компетентності особистості. *Українська мова і література в школі*. №1. С. 8–14.

**Саух І. В.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## **ІННОВАЦІЙНО-КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Сучасний формат тенденцій глобального стратегічного розвитку беззаперечно доводить, що освіта, розвиток науки, інформаційне середовище продовжують виконувати в практичному та змістовно-смысловому освітньому просторі роль визначального фактора соціально-економічних змін

країн світу. Незважаючи на те, що в Україні протягом її незалежності сфера освіти виступала ключовим суб'єктом націотворення й державотворення, на який покладено головну відповідальність за інноваційно-креативний розвиток людини та формування конкурентоспроможного людського капіталу, уникнути негативних тенденцій у цій життєво важливій сфері повністю не вдалося. За останні роки сформована національна система вищої освіти, що зберегла надбання минулого та значний науково-педагогічний потенціал, який за певних умов здатний суттєво вплинути на здійснення змін в освітній сфері в напрямі її інноваційного та креативного розвитку (Саух П., Саух І., 2022, 478).

Актуальність дослідження проблеми формування інноваційно-креативного підходу в сучасному українському освітньому просторі обумовлюється низкою причин, а саме: 1) не сформовано модель інноваційно-креативного розвитку освіти; 2) в науковій літературі не знайшли достатнього висвітлення питання ефективності процесу формування креативної компетентності та обґрунтування педагогічних умов, що його забезпечують; 3) недостатнім усвідомлення суспільством значення креативної освіти для ефективності сучасних бізнес-процесів; 4) низький рівень спрямованості освітньої системи на формування інноваційно-креативної рольової позиції випускника-майбутнього фахівця.

Проблемні питання інноваційно-креативного підходу в українському освітньому просторі обговорені ще й тим, що формування креативної компетентності знаходиться на початковому етапі й це особливо актуалізує соціокультурне осмислення витоків креативності в освітньому процесі. У найбільш загальному вигляді креативна освіта – це освіта, яка орієнтована на розвиток творчих здібностей людини, на закріплення в професійній свідомості установки на інновації та включає аналіз проблем і варіантів діяльності. Така освіта, по-перше, мотивує самостійне осмислення дійсності, перетворення знань у потенціал мислення та саморозвитку, і, по-друге, виводить її на рівень управління знаннями, трансформуючи їх в комплекс важливих, позитивних характеристик професійного формування та становлення особистості, створює умови для прояву її креативності і стає безпосереднім джерелом креативних інновацій (Саух І., 2021, 219).

Економічна наука доводить, що традиційна економіка, базисом якої виступають традиційні фактори виробництва, «безнадійно» застаріла і втратила свою спроможність відповідати на глобальні виклики сучасності. Основоположники концепції «креативної економіки», Дж. Хокінс (Howkins, 2013), Р. Флоріда (Florida, 2014) довели, що розбудова креативної моделі розвитку країн не тільки актуальний тренд глобального економічного розвитку, але й єдиний шлях досягнення суспільного прогресу за рахунок людського потенціалу та нових якостей людського капіталу.

Відзначимо, що Всесвітній економічний форум (WEF) визначив креативність однією з головних компетенцій майбутнього. А Генеральна Асамблея ООН оголосила 2021 рік Міжнародним роком креативної

економіки для сталого розвитку. Наведемо дані Всесвітньої організації інтелектуальної власності (ВОІВ), яка у співпраці з Корнельським університетом та міжнародною школою бізнесу INSEAD щорічно публікує Глобальний інноваційний індекс (Global Innovation Index). Вони засвідчують, що Україна у 2021 р. посіла 49 місце серед 132 країн проти 45 місця у 2020 р. та 32 місце серед 39 країн Європи. За одним з підіндексів інноваційних результатів – "Креативність" – Україна перемістилась із 44 місця у 2020 р. на 48 у 2021 р. В той же час за Глобальним індексом конкурентоспроможності талантів 2021 – ГІКТ (The Global Talent Competitiveness Index) Україна знаходилася на 61-му місці у рейтингу і покращила свої позиції порівняно з 66-м місцем у 2020 р. Так само у 2021 році наша країна покращила свій результат на одну позицію проти 2020 р. за Світовим рейтингом конкурентоспроможності (The World Competitiveness Ranking), який охоплює 58 країн, та посіла 54-те місце (Наукова та науково-технічна діяльність в Україні у 2021 році: науково-аналітична доповідь, 2022).

Головним рушієм цього процесу завжди були і незмінно залишаться люди — компетентні і креативні, інноваційні і конкурентоспроможні. У розвитку людського потенціалу, людського капіталу ключову і, головне, безперервно зростаючу роль відіграє освіта. Саме завдяки освітній складовій в наведених індексах конкурентоспроможності та інноваційності Україна займає пристойні позиції в колі багатьох країн світу.

Отже, за таких умов актуалізується необхідність пошуку дієвих шляхів підвищення конкурентоспроможності людських ресурсів засобами, технологіями освітнього процесу, враховуючи сучасні тенденції і динаміку становлення креативної економіки в Україні і світі. Саме тому розвиток потенціалу освіти є вкрай важливим, оскільки виступає потужним інструментом підвищення конкурентоспроможності економіки, загалом, та формування її інноваційно-креативної спрямованості, зокрема.

Наразі вкрай цікавим є аналіз впливу повномасштабної війни на українську креативну економіку, яка до початку повномасштабного російського вторгнення бурхливо розвивалась. За даними дослідження "Креативна економіка: нова економічна епоха XXI ст." з 2013 по 2019 роки додана вартість, створена нею, зросла у 3,5 раза — з 74,2 млрд грн до 258,9 млрд грн. Станом на 2019 рік креативна економіка забезпечувала робочими місцями майже 913 тисяч українців. Водночас, якщо говорити про стан креативної економіки в нашій країні під час воєнного стану, ситуацію точно не назвеш легкою. Так, за даними статистичного огляду "Креативні індустрії у I кварталі 2022 року" від МКІП України, у порівнянні з першим кварталом 2021 у січні-березні 2022 р. на 41% зменшився обсяг задекларованих доходів у сфері креативних індустрій, а загальна кількість платників податків скоротилась на 60%. Це означає безробіття та відтік талантів за кордон, тож виправити ситуацію можуть державна політика й міжнародна допомога, поставивши за пріоритет збереження зайнятості й відновлення економічної діяльності. І оскільки майбутнє нашої цивілізації на думку експертів лежить



саме у креативній економіці, Україна, хоч і за гірких умов, проте має шанс створити себе наново і бути в авангарді світового розвитку (Гордієнко, 2022).

Незалежно від кризової ситуації слід розуміти, що надалі перспективи суспільно-економічного розвитку означатимуть більший попит на креативних випускників закладів освіти, здатних до інновацій. Більше того, логіка модальності XXI ст. трансформує матрицю освітнього простору в нові інноваційно-креативні контексти. Таким чином, створення ефективної моделі інноваційно-креативного розвитку освіти повинно бути стратегічним напрямом розвитку нашої країни в наступні роки. Належна увага та практичні дії щодо даної проблеми дозволять Україні перебороти всі труднощі, бути рівноправним партнером у світовому освітньому просторі, а реалізація розглянутих заходів значною мірою буде сприяти інноваційному та креативному спрямуванню економічного розвитку.

Саме тому розробка власної української моделі конкурентоспроможності національної освіти актуалізує проблематику складових її інноваційно-креативного розвитку, осмислення системних, структурних, функціональних властивостей та ієрархічних характеристик в умовах нових цивілізаційних викликів і втрат в результаті війни. З точки зору перспективного бачення післявоєнного розвитку України освітня політика має отримати роль рушія змін у напрямі інноваційної креативної економіки XXI століття і суспільства сталого розвитку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордієнко, Н. Креативна нація: нинішній стан і майбутнє української креативної економіки / <https://delo.ua/opinions/kreativna-naciya-ninisl-nii-stan-i-maibutnje-ukrayinskoyi-kreativnoyi-ekonomiki-406711/>
2. Наукова та науково-технічна діяльність в Україні у 2021 році: науково-аналітична доповідь (2022). К.: УкрІНТЕІ. // <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nauka/informatsiyno-analitychni/2022/09/09/Nauk-analitychn.dop.Naukova.ta.nauk-tekhn.diyal.v.Ukrayini.2021-9.09.2022.pdf>
3. Саух, І. (2021). Педагогічні умови ефективності процесу формування креативної компетентності // Міжнародна науково-практична конференція «Світ дидактики: дидактика в сучасному світі» / Київ: «Видавництво Людмила». <https://sites.google.com/view/conferencedidactica2021>
4. Саух, П.Ю., Саух, І.В. Освіта й наука як фактор цивілізаційної суб'єктності країни: український контекст // Modern directions of scientific research development. Proceedings of the 12th International scientific and practical conference. BoScience Publisher. Chicago, USA. Pp. 474-480. URL: <https://sci-conf.com.ua/xii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-modern-directions-of-scientific-research-development-18-20-maya-2022-goda-chikago-ssha-arhiv/>.
5. Howkins, John (2013). The Creative Economy: How People Make Money from Ideas. Penguin UK. (2nd ed.). Penguin UK.
6. Florida, Richard (2014). The Rise of the Creative Class--Revisited: Revised and Expanded. *Basic Books, Social Science* [in English].

## **РЕАЛІЗАЦІЯ STEAM У НАВЧАННІ ПРИРОДОЗНАВЧИХ КУРСІВ В 5-6-х КЛАСАХ**

Знаходячись на рубежі 4-ї промислової революції суспільство рухається до технологізації, епохи робототехніки та штучного інтелекту, зумовлюючи трансформацію STEM-освіти шляхом синтезу її усталених галузей із мистецтвом до нового поняття – STEAM-освіти.

Рух STEAM – це не спроба відмовитися від STEM або його предметних областей, натомість ідея полягає в тому, щоб наповнити структуру ефективними навичками креативного і критичного мислення, використання інновацій для пошуку унікальних рішень через призму мистецтва.

Питанням STEAM-освіти присвячено роботи як вітчизняних так і зарубіжних науковців: Г. Войтків, І. Василяшко, С. Гальченко, Н. Сороко, О. Лісового, О. Стрижака, І. Чернецького, І. Сліпухіної, Л. Масол, О. Просіної та інших. Дослідники розглядають STEAM-освіту як засіб формування відповідних STEAM-компетентностей, які забезпечують творчість та інноваційну діяльність, розвивають критичне мислення й креативність, уміння працювати в команді, оцінювати і приймати рішення, розвивати емоційний інтелект.

Парадигма STEAM-освіти висвітлюється через широкий спектр сфер і предметів, які воно охоплює: гуманітарні науки, які стосуються будь-якого предмета, що не є складником STEM; візуальне мистецтво, що відноситься до таких форм мистецтва, як живопис чи ліплення; мистецька освіта, яка відноситься до багатьох різних видів мистецтва, наприклад образотворче чи музичне, театральне; педагогічні практики, які включають такі речі, як проєктне навчання або проєктне дослідження.

STEAM не лише зосереджується на наукових концепціях, а й охоплює дослідницькі і проблемні методи навчання, які зазвичай використовуються в творчому процесі, що зумовлює:

- забезпечення всебічної освіти. Навчання на основі проєктів, подолання розриву між мистецтвом і наукою є фундаментом для прийняття обґрунтованих рішень, підвищення мотивації, заохочення до ризику в сприятливому середовищі;

- забезпечення гармонійного розвитку. Вчить використовувати обидві півкулі мозку для вирішення поточних питань, заохочує залучати ширший спектр талантів та інтересів;

- нестандартне мислення. Візуалізація даних призводить до появи нових ідей і продуктів. Це також полегшує розуміння складних наборів даних завдяки використанню зрозумілих форматів.

Використання елементів STEAM-освіти особливо ефективно у ранньому підлітковому віці. **Учні 5-6 класів мають конкретне, «чорно-біле» мислення.** Для них події бувають або правильними, або неправильними,

чудовими або жахливими, без проміжних варіантів оцінювання ситуації. На цьому етапі для молодих людей нормально концентрувати свої думки на собі (так званий «егоцентризм») і у той же час порівнюючи себе з однолітками. Зміни в цей період, що співпадають із переходом здобуття освіти від початкової до базової, створюють як проблеми, так і можливості для розвитку. Бажаючи розвивати експресивні мовні навички, творчо й нестандартно представляти результати своєї роботи, дає змогу застосовувати STEAM на уроках природознавчих курсів. Такий підхід забезпечує основу цілісного розвитку особистості засобами мистецтва, гуманітарних й природничих наук, математики, технологій й дизайну. За допомогою мистецтва учні можуть креативно представляти результати дослідження природних явищ і процесів, моделювати природні об'єкти з використанням текстильних, паперових та інших матеріалів, складати рифмовані правила-пісні для запам'ятовування визначень наукових термінів тощо. І найголовніше, що учні усвідомлюють те, що варіантів прийняття рішень може бути декілька. STEAM на уроках природознавчих курсів сприяє засвоєнню наукових концепцій, розвитку технічних навичок, здатності брати участь в інтегрованій діяльності.

Дослідження результатів опитування учителів, які використовують STEAM на уроках природознавчих курсів свідчить, що це підвищує мотивацію учнів, їх креативність і впевненість незалежно від статі. Труднощі у використанні STEAM на думку вчителів пов'язані у першу чергу із матеріальним забезпеченням – відсутністю обладнаних лабораторій, недосконалістю класно-урочної системи навчання й вузькопредметною педагогічною освітою. До недоліків учителі також відносять: брак часу до підготовки занять, відсутність досвіду, слабе узгодження навчальних програм з предметів.

Досліджуючи модельні навчальні програми з навчальних предметів / інтегрованих курсів для 5-6 класів нами виявлені потенційні передумови, які сприяють впровадженню STEAM у навчання природознавчих курсів. За змістовим підходом – це можливість поєднання питань, що вивчаються з двох-трьох предметів-складників STEAM, або всіх складників. Наприклад, у вивченні механічного руху можна організувати завдання, яким передбачено розроблення динамічної моделі руху тварин. У разі застосування інформаційних технологій – модель може бути анімованою. Цим завданням задіяні засоби природознавчого курсу у поєднанні або з мистецтвом, або з технологіями, або із інформатикою. Прикладом повного задіяння предметів-складників STEAM є вивчення наскрізних тем, або участь в позаурочних заходах.

За діяльним підходом – це виконання завдань, які спрямовані на формування наскрізних умінь і навичок.

Дидактична значущість впровадження STEAM у навчання природознавчих курсів полягає в тому, що практична діяльність учнів передуює вивченню теоретичного матеріалу. Учні занурюються в квазідослідження, використовують не лише свій розум, а й свої руки для успішного засвоєння навчального матеріалу. За такого підходу учні вчать планувати свою діяльність, виходячи з поставленої задачі і наявних ресурсів, що обов'язково знадобиться йому в реальному житті.

Модель навчання на основі STEAM розвиває критичне та креативне мислення, навички вирішення проблем, навички співпраці та обговорення, інформаційні навички та грамотність. Забезпечує кращу підготовленість, підвищення інноваційного мислення, дозволяє навіть найбільш стратегічним мислителям дати волю уяві та розглянути проблеми з усіх боків.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтків, Г. В. (2016). Розвиток творчості учнів засобами STEM-освіти. *Наукові записки Малої академії наук України*, 8, 223- 231
2. Головач, А. С. (2018). Уроки технології у системі STEAM-освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 151 (2), 15-18.
3. Чернецький, І., Поліхун, Н., Сліпухіна, І. (2017). Місце STEM-технології навчання всесвітній парадигмі XXI століття. *Наукові записки Малої академії наук України*, 9, 50-62.

**Ткачов С. І.**

*Харківська державна академія фізичної культури  
(Харків, Україна)*

**Ткачова Н. О.**

*Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна)*

**Ткачов А. С.**

*Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна)*

## ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Сучасна «цифрова революція», що розгортається під впливом активного розвитку комп'ютерних технологій і мережі Інтернет, спричиняє інтенсивні зміни в усіх сферах суспільства та комунікацій між людьми. Одним із наслідків цієї революції є створення принципово нових комп'ютерних засобів, до числа яких відносяться мобільні технології.

Під цим поняттям у науковій літературі розуміють технології, що реалізуються за допомогою різних мобільних пристроїв, програмних додатків і бездротової комунікації. Сьогодні мобільні технології використовують практично в усіх галузях професійної діяльності, однак особливого значення вони набувають для освіти, забезпечуючи принципово нові можливості для її здобувачів та педагогів. Адже зазначені технології дозволяють створити

якісно нове освітнє середовище, в якому не існує просторових обмежень, та впровадити в роботу із здобувачами освіти різноманітні інноваційні форми, методи та прийоми навчання (Chergui, Begdouri, & Groux-Leclet, 2017; Rummler, Seipold, & Lübcke, 2011).

Слід відзначити, що ще в 2013 р. було опубліковано «Рекомендації ЮНЕСКО щодо мобільного навчання», в яких група експертів з різних країн визначили суть мобільного навчання та розкрили унікальні переваги мобільних технологій. Зокрема, у цьому документі було визначено, що мобільне навчання передбачає застосування в освітньому процесі мобільних технологій як окремо, так і в поєднанні з іншими комп'ютерними технологіями. Основні переваги мобільних технологій проявляються насамперед у значному розширенні можливостей освіти, а саме:

1) забезпечення рівного доступу до її здобуття для мешканців усіх регіонів та представників різних верств населення. Адже для здійснення мобільного навчання необхідно забезпечити дві основні умови: оснащення учасників освітнього процесу мобільними пристроями й наявність у регіоні мобільного зв'язку;

2) персоналізація навчання. Мобільні пристрої знаходяться в розпорядженні власників практично завжди та мають значну кількість корисних функцій для налаштування. Тому ці пристрої мають більший потенціал, ніж стаціонарна комп'ютерна техніка для забезпечення індивідуалізації освітнього процесу;

3) здійснення миттєвого зворотного зв'язку й оцінювання результатів навчання. Інтерактивні функції мобільних пристроїв дають змогу всім учасникам освітнього процесу можливість практично миттєво отримувати інформацію про його перебіг та результати, оперативно виявляти індивідуальні навчальні труднощі здобувача освіти, відстежувати досягнуті ним успіхи;

4) «навчання в будь-який час у будь-якому місці», тобто реалізація цього процесу відбувається незалежно від місця знаходження його суб'єктів і без існування обмежень для часу здійснення;

5) ефективне використання часу на заняттях за допомогою мобільних пристроїв усіма учасниками освітнього процесу, сприяння виробленню ними навичок конструктивної спільної роботи;

6) формування нових спільнот суб'єктів навчання (наприклад, «Yoza Cellphone Storie» – південноафриканський проєкт об'єднання молодих людей для читання й коментування невеликих розповідей, «Pink Phone» – камбоджський проєкт для обміну жінками-керівниками ідеями, інформацією й ресурсами в сучасному віртуальному просторі);

7) підтримка ситуаційного навчання, бо мобільні пристрої дозволяють уявно переміщувати людину в різні віртуальні середовища, що максимально полегшує розуміння предмета. Наприклад, мобільні додатки можуть виконувати роль аудіогіда в музеї чи екскурсорода містом,

демонструвати складні для візуального вивчення фізичні процеси та структури;

8) «розвиток безперервного безшовного навчання», що досягається завдяки збереженню ресурсів і даних про досягнуті успіхи учасників освітнього процесу на віддалених серверах, а тому суб'єкти навчання можуть оперативно працювати з певним матеріалом з різних пристроїв: персонального комп'ютера, планшета, ноутбука, мобільного телефону з урахуванням переваг кожного з них;

9) забезпечення зв'язку між формальним і неформальним навчанням, що органічно доповнюють один одного через застосування мобільних технологій, причому пошук додаткових навчальних матеріалів за допомогою мобільних пристроїв значно полегшується;

10) мінімізація наслідків руйнування системи освіти в зонах військових конфліктів чи стихійних лих. Це пояснюється тим, що після виникнення надзвичайних ситуацій, пов'язаними з природними катаклізмами чи бойовими діями, відновити мобільну інфраструктуру простіше та дешевше, ніж дороги, будівлі закладів освіти та їх матеріально-технічне обладнання;

11) надання педагогічного супроводу навчання молодих людей з обмеженими можливостями, який реалізується через відповідні мобільні пристрої та інноваційну SMS-систему. Наприклад, спеціальне програмне забезпечення для людей з вадами зору перетворює мобільний телефон на пристрій читання тексту, інша програма може переформувати текст на цифрових пристроях з маленькими екранами для людей, хворих на дислексію;

12) підвищення якості комунікації й управління, оскільки повідомлення з мобільних пристроїв доходить до адресата швидше, з меншими витратами, а сам мобільний зв'язок є більш надійним та ефективним, ніж традиційні канали комунікації;

13) максимізація ефективності витрат, що зумовлено високою конкурентоспроможністю й економічною вигодою придбання мобільних пристроїв як технічної бази для реалізації мобільних технологій порівняно з іншими аналогічними ресурсами (насамперед друкованих підручників (UNESCO policy, 2013).

Зазначимо, що сучасні мобільні технології являють собою мобільні додатки, тобто спеціальні програми. Ці додатки поділяються на такі групи: нативні, гібридні й веб-додатки. Так, нативні додатки розробляються для конкретної мобільної операційної системи (платформи) з урахуванням її специфіки й доступом до всіх ресурсів. Гібридні додатки створюються для декількох платформ відразу, після чого вони відносно просто адаптуються під кожну з них. Веб-додатки – це адаптивні версії веб-сайтів, які можуть працювати на будь-якому мобільному пристрої.

Мобільні технології можуть впроваджуватися в освітній процес трьома основними шляхами: через мобільний доступ до існуючих платформ

електронного навчання (LMS); за допомогою використання мобільних додатків, доступних в існуючих магазинах додатків; через розробку та впровадження нових мобільних додатків (Chergui, Begdouri, & Groux-Lecllet, 2017). У зарубіжній науковій літературі також зазначається, що учасникам освітнього процесу під час обрання мобільних технологій слід керуватися такими вимогами до них: швидкість доступу; простота і зручність використання; відповідність поставленим навчальним цілям; висока якість запропонованого матеріалу (Chergui, Begdouri, & Groux-Lecllet, 2017; Khaddage, & Lattenmann, 2013; Nisbet, & Austin, 2013).

Як з'ясовано, науковцями запропоновано різні класифікації мобільних освітніх технологій. Так, на думку К. Шипмана (2014), ці технології можна поділити за призначенням на такі групи:

- контентні (content apps) – створюються для поширення певної інформації;

- практичні (fieldwork apps) – дають змогу суб'єктам навчання управляти потрібною їм інформацією (збір, зберігання, структуризація тощо) у відповідній практичній галузі;

- звукові й візуальні (sound and vision apps) – використовують для роботи з мультимедійними матеріалами, вивчення іноземної мови, навчання людей з вадами зору чи слуху та іншими цілями;

- картографічні (mapping apps) – організують різні види роботи людини з мапою, наприклад із системою навігації, зокрема для обрання найкращого маршруту з огляду на дорожній рух, обмін інформацією про місцезнаходження учасників соціальних мережах, розробку маршруту для лісного походу тощо;

- творчі (creative apps) – залучають людей до різних видів творчої діяльності: створення музики, авторських текстів, фото, малюнків, відео тощо.

О. Чергуї, А. Бегдоурі, Д. Гроух-Леслет (2017) у своїй публікації навели різні класифікації мобільних освітніх технологій, наприклад такі:

- за очікуваною роллю мобільності в навчанні: 1) технології, що використовують для підвищення ефективності освітнього процесу в аудиторії (технологічне мобільне навчання); 2) технології для реалізації мобільного навчання поза навчальної аудиторії (портативне електронне навчання); 3) технології, що застосовують для організації спільної навчальної діяльності її учасників (зв'язане навчання);

- за шляхами інтеграції мобільного навчання в загальну інституційну освітню стратегію: технології, що передбачають використання людиною власного мобільного пристрою; технології, що пов'язані з мобільними соціальними медіа; технології, де використовуються різні мобільні програми; технології, що вимагають здійснення роботи з мобільними датчиками (наприклад, GPS, датчики штрих-кодів тощо);

- за метою використання: технології для здійснення комунікації (наприклад, соціальні мережі та миттєві повідомлення); технології для

обміну інформацією (наприклад, хмарні програми); технології управління освітнім процесом (зокрема інструменти керування розкладом); технології для організації й реалізації навчальної діяльності здобувачів освіти (наприклад, конспектування, опитування в реальному часі); технології для виконання певних навчальних операцій (калькулятори, конвертери, перекладачі тощо); б) технології, що пов'язані з технікою (для деяких освітніх спеціальностей);

- за видами підтримки: технології, що забезпечують мобільну підтримку суб'єктів навчання й охоплюють три освітні стратегії: пізнання, управління ресурсами й метапізнання; технології для здійснення мобільної підтримки педагога; технології, що передбачають надання афективної підтримки всім учасникам освітнього процесу, описаної в категоріях мотивації, концентрації й управління стресом (авторська класифікація).

Цікаво також відмітити, що, за висновками Дж. Террасі (2022), у топ 10 найпопулярніших мобільних навчальних технологій 2022 року входять такі найкращі технології: Duolingo – для вивчення мов (включає множинний вибір вправ, письмові запитання та запитання для аудіювання); TED – для перегляду коротких виступів про нові інноваційні ідеї лідерів у багатьох галузях; Codecademy – для вивчення мови програмування; Memrise – для вивчення мов за допомогою використання мнемонічних засобів; Khan – для вивчення окремих математичних, природничих, гуманітарних, мистецтвознавчих курсів; edX – для вивчення онлайн-курсів найкращих університетів США, що включають відеолекції, короткі тести, інтерактивні онлайн-лабораторії; Tinycards – для створення й обміну навчальними цифровими картками (наприклад, із завданнями чи тестами з мови, елементами періодичної таблиці тощо); Brilliant – для вирішення логічних головоломок, насамперед з математики та природничих наук; NASA – для вивчення астрономії та спостереження за зірками, дізнання нової інформації про космос від його дослідників [7].

Загалом можна підсумувати, що необхідність широкого впровадження мобільних технологій у систему вищої освіти зумовлена їх високими дидактичними можливостями, які постійно зростають завдяки технологічним досягненням у галузі мобільних пристроїв та бездротових мереж. Слід також відзначити, що в українських закладах вищої освіти доцільність застосування зазначених технологій визначається жахливими наслідками війни як для людей, так і для інфраструктури, бо існує нагальна потреба в пошуку нових ефективних способів організації навчання здобувачів вищої освіти в таких надзвичайних умовах.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Chergui, O., Begdouri, A., & Groux-Lecllet, D. A. (2017). Classification of Educational Mobile Use for Learners and Teachers. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(5), 324-330.
2. Khaddage, F., & Lattenmann, C. (2013). The future of mobile apps for teaching and learning. In: Berge, Z. L., & Muilenburg, L. Y. (Ed.), *Handbook of mobile learning*. NY: Routledge.
3. Nisbet, D., & Austin, D. (2013). Enhancing ESL Vocabulary Development Through the Use of Mobile Technology. *Journal of Adult Education*, 42(1), 1-7.
4. Rummler, K., Seipold, J., & Lübcke, E. (2011). *Pachle Norbert Mobile learning: Crossing boundaries in convergent environments*, Mobile learning: Crossing boundaries in convergent environments, Conference Book of Abstracts. Germany: Bremen. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/266082483\\_Mobile\\_learning\\_Crossing\\_boundaries\\_in\\_convergent\\_environments%27\\_conference\\_Book\\_of\\_abstracts](https://www.researchgate.net/publication/266082483_Mobile_learning_Crossing_boundaries_in_convergent_environments%27_conference_Book_of_abstracts).
5. Shipman, K. (2014). Using apps in the classroom. *Teaching Geography*, 39 (1), 32-33.
6. Terrasi, J. (2022). The 10 Best Learning Apps of 2022. Retrieved from <https://www.lifewire.com/best-learning-apps-4176357>.
7. UNESCO policy guidelines for mobile learning (2013). Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>.

**Хребтова Н. Р.**

*Тернопільський національний педагогічний  
університет імені Володимира Гнатюка  
(Тернопіль, Україна)*

## **МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

Відповідно до вимог, які постали перед національною школою внаслідок впровадження у навчально-виховний процес особистісно-орієнтованого підходу, що передбачає формування учня як суб'єкта навчання (Кодлюк, 2013), природно постає проблема мотивації учіння школяра. Доведено, що жодна діяльність неможлива без мотивів, які її спричиняють, а оскільки навчальна діяльність розглядається вченими як різновид загальнолюдської, її слід належно мотивувати. Педагогічні спостереження свідчать про те, що в початковій школі недооцінюється роль підручника як засобу формування навчальної мотивації молодших школярів. З іншого боку, головним правилом навчання в Новій українській школі є учіння без стресу, із задоволенням, що досягається партнерськими стосунками між обома сторонами освітнього процесу, які формуються у взаємоповазі та правильній

мотивації школярів; при цьому важливою складовою успішного навчання визнаються підручники для початкової школи.

Здійснивши аналіз теоретичних підходів до аналізу мотиваційного компонента навчальних книг, адресованих молодшим школярам (Бібік, 1998; Кодлюк, 2006; Малихіна, 2002; Савченко, 1999; Чосік, 1995 та ін.), ми висловили власне бачення заявленої проблеми. Вважаємо, що мотиваційний компонент підручника реалізується через такі елементи: емоціогенність змісту матеріалу, представленого у книзі; способи його дидактичної організації; дизайн підручника, а також розробили систему критеріїв їх оцінювання. Одним із показників емоціогенності змісту навчального матеріалу книги є наявність у ньому цікавого пізнавального матеріалу (Хребтова, 2011).

Обраний нами період для аналізу підручників стосується першого Державного стандарту освіти, що діяв з 2001 по 2011 рр. У цей час чинними у школах України були навчальні книги з математики авторів М. Богдановича, Ф. Рівкінда та Л. Оляницької, Л. Кочиної та Н. Листопад, чільне місце серед яких посідають підручники М. Богдановича для 2–4 класів (Богданович, 2002, 2003, 2004), оскільки у той час ними найбільше користувалися вчителі й учні початкової школи. Саме ці книги ми обрали для аналізу мотиваційного компонента за вищевказаними індикаторами.

**Мета** статті: розкрити шляхи реалізації мотиваційної функції навчальних книг для початкової школи на прикладі аналізу емоціогенності їх змісту, зокрема наявності цікавого пізнавального матеріалу, у підручниках з математики ХХІ ст. (Богданович, 2002, 2003, 2004) та на основі результатів цього аналізу надати науково-методичні рекомендації задля окреслення орієнтирів використання цього досвіду у процесі створення навчальних книг нового покоління з посиленням мотиваційним компонентом.

Як ми вказали вище, вдало посилює мотиваційну функцію підручників **цікавий пізнавальний матеріал**, що міститься в ньому, насамперед **приклади і ситуації з життя**.

У змісті задач підручників з математики для 2–4 класів М. Богдановича (Богданович, 2002, 2003, 2004) можна простежити три лінії: дійові особи сюжету задачі (хто?); речі, якими вони оперують (що?); діяльність, яку виконують дійові особи завдання (що роблять?). Вважаємо, що зміст матеріалу зазначених навчальних книг емоційніший тією мірою, якою вказані вище елементи завдання наділені значущістю для особистості школяра, тобто пов'язані з реальним життям, відображають оточуючий світ дитини та відповідають її запитам і пізнавальним інтересам.

Для учнів початкової школи привабливими в ролі *дійових осіб задач* є насамперед їхні однолітки – хлопчики і дівчатка, а також найближче оточення – члени сім'ї, друзі, сусіди. Позитивно сприймаються молодшими школярами зазначені у задачі імена дітей. Мотивують до навчальної діяльності і спрямовують на успіх наявні у сюжеті завдань відмінники. Бажаними є також дикі та свійські тварини, домашні улюбленці. Крім цього,

учнів приваблюють представники різних професій – лікарі, вчителі, продавці, кухарі, шевці, лісники та ін., а також люди, які відпочивають, туристи, спортсмени, рибалки і т. ін., тобто ті особи, на місці чи в ролі яких не відмовились би хоч на мить спробувати себе школярі.

Доступність і емоційна привабливість задач значно посилюється у випадку, коли учні мають справу з тими *предметами, якими вони звикли оперувати у повсякденному житті* та які представляють для них тією чи іншою мірою *цінність, значущість*. Такими є насамперед речі, близькі і знайомі дітям: шкільне приладдя, предмети домашнього вжитку, транспорт, машини і прилади, якими користуються школярі чи їхні близькі. Цінні й дорогі дитячому серцю всілякі «дрібнички», які полюбляють колекціонувати і якими нерідко граються учні зазначеного віку: наклейки, брелки, іграшки, марки, намистинки тощо. Приємні асоціації навіюють атрибути дозвілля і свят – подарунки, посилки, квитки, листівки, крашанки та новорічна ялинка, фільми тощо, а також витвори мистецтва і культурні пам'ятки. Крім того, молодші школярі з радістю сприймають задачі, що дають змогу здійснити уявну подорож у найпривабливіші місця, у першу чергу ті, з якими у дітей пов'язані приємні спогади та емоції – дитячий табір, рідне подвір'я і домівка, вулиці, будинки, ліс, парк, цирк, кінотеатр, річка чи озеро тощо, а також інші, де цікаво було б побувати, наприклад, у лісі, в цирку, у космосі тощо. Як засвідчили результати опитування, учні позитивно ставляться до наявних у змісті завдань явищ природи, дерев, квітів, кольорових листочків, гарних краєвидів, пташиних гнізд тощо. І, нарешті, враховуючи гедоністичні уподобання і смаки дитини, значною популярністю у школярів користуються задачі про гроші та різноманітну їжу: фрукти, овочі, гриби, горіхи, а передусім – смачні й запашні страви та улюблені солодощі – цукерки, торти, пиріжки, мед, халву тощо.

Як свідчить педагогічний досвід, окрім зазначених предметів реального життя, дітей приваблюють також деякі абстрактні поняття, які досить знайомі кожному учню і несуть у собі певний пізнавальний інтерес: геометричні фігури, загадкові «невідомі числа», календар, пори року, корисні відомості природничого характеру, історична довідка, інформація про організм людини, свята і звичаї, видатні постаті, про фізичні явища, відомості з астрономії та інформація екологічного спрямування.

Третій компонент задачі – *особистісно значуща діяльність*, яку виконують дійові особи завдання. На високий рівень емоційної привабливості задач вказує наявність у їх сюжетах дій, які є цікавими, важливими і добре знайомими дитині. Як засвідчують результати опитування вчителів та учнів, а також педагогічний досвід, такою є діяльність, пов'язана зі шкільним навчанням, дозвіллям, фізкультурою і спортом, різними професіями та практичними роботами, а також спостереження за природними явищами і процесами.

Слід звернути увагу також на *задачі з оригінальними сюжетами*, які не просто пропонують розв'язати те чи інше завдання, а викладені у вигляді

цікавого життєвого випадку, який оживляє зміст задачі, надає їй значущості і викликає бажання щонайшвидше знайти відповідь на поставлене запитання. Таких задач у аналізованих підручниках небагато, але подекуди трапляються сюжети з «цікавинкою»: велосипедист їхав з певною швидкістю, але в дорозі проколов шину і далі мусив іти пішки; автомобіль за нормою витрачає зазначену кількість пального на 100 км шляху, але шофер обирає зручний режим роботи машини і домігся меншої витрати пального; хлопчик їхав автобусом і на півдорозі заснув, а коли прокинувся, то дізнався, що залишилося їхати стільки ж кілометрів, скільки він проїхав, коли спав; три подруги Мальва, Маргарита і Лілія тримали в руках квіти: мальви маргаритки і лілії, причому жодна з дівчат не тримала квіти, від назви яких походить її ім'я (за певними ознаками слід визначити: хто які квіти тримав?) та деякі інші.

І, нарешті, значною перевагою підручників з математики є наявність у них *задач із казковими сюжетами*, які розвивають дитячу уяву і викликають значне зацікавлення. Учні вказаного віку залюбки розв'язують задачі, у яких діють персонажі казок, а також звірята, одягнені у людське вбрання, що виконують різноманітні дії – зважуються на терезах, ловлять рибу, подорожують, розмальовують глечики тощо. Мотиваційний ефект посилюють також зазначені в умові задачі й ілюстровані малюнками речі та атрибути казкового побуту: скрині з коштовностями, карета з парою коней, що мчить старовинною бруківкою, чарівна принцеса, незвичайні краєвиди підводного світу і т. ін.

Як видно з результатів аналізу зазначених навчальних книг, зміст задач досить різноманітний та цікавий для молодших школярів. Однак існує тенденція зменшення від 2 до 4 кл. кількості привабливих для дітей та наближених до їхнього життєвого досвіду речей, особистісно значущих видів діяльності, професій тощо, і натомість, – збільшення менш цікавих, більш віддалених, неактуальних для учнів. Наприклад, кількість вжитих в умовах задач дітей та їхніх імен, членів сім'ї, друзів, сусідів, звірят при переході із класу в клас спадає, а фермерів, робітників, майстрів нецікавих професій – зростає. Задач про іграшки, сувеніри, атрибути дозвілля і свят, витвори мистецтва мало в аналізованих підручниках, і від 2 до 4 кл. їх кількість зменшується, а таких цікавих видів діяльності як стрибки з парашутом, плавання, їзда верхи тощо – взагалі мізерна кількість. Тим часом багато і збільшується із класу в клас кількість задач про технічні рідини і пальне (фарба, оліфа, лак, бензин тощо), будматеріали, техматеріали, видобування і переробку корисних копалин, сільськогосподарську техніку (трактори, комбайни, косарки, верстати, станки та ін.), які мало наближені до життя дітей, особливо міських школярів. Те саме стосується і місць перебування, праці й відпочинку: цікавих для учнів – цирк, театр, дитячий табір, космос тощо – мало у сюжеті задач, а менш привабливих – завод, фабрика, майстерня, ферма і т. ін. – багато. Крім цього, недостатньо задач, що несуть у собі корисні відомості та реалізують міжпредметні зв'язки (історичні,

природничі, фізіолого-гігієнічні, видатні постаті тощо), а також мало задач з казковими сюжетами (у 2 і 3 кл. зовсім немає персонажів з улюблених казок і мультфільмів, а в 4 кл. їх кількість мізерна).

Відповідно до одержаних результатів проведеного аналізу сформулюємо **науково-методичні рекомендації** стосовно посилення мотиваційного компонента цих підручників. Вважаємо, що такі рекомендації є актуальними і можуть надати цінні поради для збагачення змісту сучасних навчальних книг задля покращення їх мотиваційної спрямованості, адже підходять для всіх підручників з математики (а також і з інших предметів) для початкової школи.

Насамперед пропонуємо збільшити частку особистісно значущого матеріалу в завданнях підручника з математики (особливо для 3–4 кл.): підбирати задачі з цікавим сюжетом, що актуалізують життєвий досвід дітей.

Прикметно, що молодшим школярам, які ще не відкрили для себе красу математичної логіки й лаконічності, насолоду доведення, радість від розв'язання складних задач, ще далеко до того, щоб полюбити математику заради неї самої. Щоб не допустити втрати інтересу учнів до вказаного навчального предмета, у підручнику, крім збільшення питомої ваги казкових персонажів у сюжетах задач, варто посилити систему засобів зацікавлення реальним світом, його дивовижними об'єктами і процесами, зокрема використанням природничо-наукового матеріалу. І хоч у вказаних навчальних книгах міститься ряд цікавих задач з природничим сюжетом, однак рекомендуємо збільшити їх кількість. Нами запропоновано орієнтовні **приклади математичних задач з природничим сюжетом та відомостей з цікавої статистики**, які можна умовно об'єднати у дві групи: 1) *Задачі, в яких природничо-екологічні відомості вводяться безпосередньо до складу їх умови;* 2) *Задачі, в яких природнича інформація подається окремим реченням, після чого формулюється умова.* Крім цього, в кінці книги можна помістити деякі **відомості з цікавої статистики**, які з інтересом розглядатимуть молодші школярі, а вчителі зможуть легко скласти за ними текстові задачі до потрібної теми (Хребтова, 2010, с. 83–87).

Також пропонуємо додати до підручників з математики й інші елементи цікавого пізнавального матеріалу: **елементи гумору, історичні відомості, висловлювання видатних людей, відомості з порівняльного мовознавства й етимології, рубрики-«цікавинки», краєзнавчий матеріал, народні традиції та звичаї, фольклор та усна народна творчість**, які, як засвідчили результати аналізу, не притаманні навчальним книгам із зазначеного предмета.

Таким чином, аналіз підручників з математики початку XXI ст. показав, що вони наділені значним мотиваційним потенціалом через наявність у них навчального матеріалу, що характеризується емоціогенністю змісту завдань: у сюжетах задач дійові особи, речі, якими вони оперують та діяльність, яку вони виконують, є переважно близькими до світу дитини і її чуттєвого сприймання, особистісно-значущими для неї. Проте спостерігається тенденція щодо зменшення питомої ваги зазначених засобів у цих навчальних книгах від 2 до 4

класу. Інші елементи цікавого пізнавального матеріалу – елементи гумору, історичні відомості, висловлювання видатних людей, відомості з порівняльного мовознавства й етимології, рубрики-«цікавинки», красномовний матеріал, народні традиції та звичаї, фольклор та усна народна творчість – відсутні зовсім. Запропоновані нами науково-методичні рекомендації щодо посилення мотиваційної спрямованості підручників з математики можуть слугувати орієнтиром для збагачення мотиваційного компонента книг авторам сучасних підручників.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік, Н. М. (1998). *Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: монографія*. Київ: Вiпол.
2. Богданович, М. В. (2002). *Математика: підруч. для 2 кл.* Київ: Освіта.
3. Богданович, М. В. (2003). *Математика: підруч. для 3 кл.* Київ: Освіта.
4. Богданович, М. В. (2004). *Математика: підруч. для 4 кл.* Київ: Освіта.
5. Кодлюк, Я. П. (2006). *Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів*. Київ: Наш час.
6. Кодлюк, Я. (2013). Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності. *Початкова школа*, 1, 6–9.
7. Малихіна, О. В. (2002). *Мотивація учіння молодших школярів*. Київ: Навчальна книга.
8. Савченко, О. Я. (1999). *Дидактика початкової школи*. Київ: Генеза.
9. Чосік, Л. Я. (1995). *Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів: (на матеріалі математики)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
10. Хребтова, Н. Р. (2010). *Мотиваційна спрямованість підручників для початкової школи: науково-методичні рекомендації*. Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка.
11. Хребтова, Н. Р. (2011). *Мотиваційний компонент у змісті підручників для початкової школи*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Тернопіль.

**Ялліна В. Л.**

*Харківський національний педагогічний університет*

*імені Г. С. Сковороди*

*(Харків, Україна)*

## ПЕДАГОГІЧНИЙ СТОРІТЕЛІНГ – СУЧАСНИЙ ТРЕНД В ОСВІТІ

В умовах сьогодення актуальним є запит суспільства на підтримання якості освіти, відповідності її міжнародним стандартам, застосування інноваційних технологій. Вимоги до сучасного вчителя зумовлені професійним стандартом та визначають ключові компетентності. Вчителі мають уміти організовувати освітнє середовище, орієнтуватися у сучасних

тенденціях, напрямках модернізації загальної освіти, бути здатними діяти у конкретних життєвих ситуаціях, вибудовувати комунікацію з іншими людьми тощо.

Сучасна вища педагогічна освіта, спираючись на студентоцентрований підхід, має на меті створити відкрите, гуманне, інтерактивне, технологічне, комфортне середовище. Важливо враховувати, що молодь прив'язана до великої кількості пристроїв, орієнтується на ровесників, лідерів думок, блогерів, навчається самостійно, має характерні для неї психологічні та соціально-педагогічні особливості: кліпове мислення, потреба у персоніфікації, інтровертивний індивідуалізм, прагматизм, мультимедійність сприйняття тощо. Крім того, концентрація уваги студентів суттєво зменшилася протягом багатьох років із розвитком соціальних медіа, відео на YouTube та повсюдним поширенням ігор (Rymes, 2012).

Впровадження дистанційного навчання загострило проблему активізації пізнавальної діяльності студентів, підтримання мотивації навчання, здійснення безпосередньої комунікації. Експерти різних країн звертають увагу на те, що після широкого впровадження онлайн-навчання майбутнім вчителям знадобляться нові навички. Багато педагогів стикаються з проблемою перенесення існуючих стосунків між учасниками освітнього процесу в онлайн простір, нагальним став пошук шляхів налагодження взаємозв'язку, мотивування.

Організація пізнавального процесу студентів передбачає різноманітні форми подачі інформації, використання сучасних технологій, створення позитивного емоційного фону. У зв'язку з цим доцільним стає використання проблемно-орієнтованих, дослідницьких, інтерактивних методів. Саме відхід від традиційного підходу до навчання та активне залучення у навчальний процес студентів дає можливість легше і краще зрозуміти та запам'ятати матеріал. Особливий інтерес становить усе зростаюча роль сторітелінгу в освіті.

Поняття сторітелінгу відноситься до багатьох сфер людської діяльності, використовується у повсякденному житті для передачі інформації. Термін запозичений з англійської мови та перекладається як розповідання історій. Звернення до сторітелінгу зумовлено необхідністю вирішити ряд проблем з утриманням уваги на інформації та роботи з нею, розвитку комунікативних здібностей здобувачів.

Слід зазначити, що це не є новою технологією, ще з давніх часів люди розповідали історії, щоб передавати культурні переконання, традиції та історію майбутнім поколінням. Протягом століть значення розповідання історій не зменшилося. З розвитком суспільства, мови та культури змінювалась форма подачі інформації. З'являються казки, повчання, сказання, міфи, легенди, пісні. Педагоги минулого обґрунтовували необхідність під час викладання матеріалу емоційно впливати на аудиторію, володіти словом, культурою мовлення, будувати спілкування на гуманістичних засадах, володіти педагогічною технікою. У XXI ст.

розповсюдження сторітелінгу пов'язано з діяльністю та працями представників сфери управління, бізнесу, літератури, журналістики, сценарного мистецтва, що описали метод сторітелінгу, типи історій, особливості створення власних історій, адаптування історій до різної аудиторії, майстерність доповідача (Д.Амстронг, Ч.Ведлі, В.Зінссер, Р.Маккі, А.Сіммонс, К.Холл та ін.).

У галузі освіти сторітелінг є інструментом взаємодії з аудиторією. Науковцями відзначається, що сторітелінг надає сенс навчанню (Piirponen, Karlsson, 2019); робить інформацію більш зрозумілою, актуальною, що, як наслідок, збільшує запам'ятовування (Parker, Lepper, 1992); занурює слухачів у реалію, завдяки чому підвищується когнітивний та емоційний розподіл уваги (Deterding, 2016); породжує творчість (Tanggaard, 2014); через педагогічне спілкування формуються цінності та погляди на світ (Bernstein, 1971); покращує навчання, підтримання мотивації студентів, а також приносять задоволення від навчальної діяльності (Akkerman et al., 2009). Поширеним є використання історій в ігрових підходах до освіти, симуляціях, рольових іграх.

Розповіді, реальні та вигадані історії, легенди, мають початок, кінець, місце дії або інші елементи, драматургію, причинно-наслідкові зв'язки, що надає сенсу інформації та дозволяє візуалізувати її у свідомості. Вони викликають у слухачів емоції, особисте ставлення до персонажів, подій, стимулюють до висловлювання різних точок зору. Таким чином доноситься думка, описується контекст чи ситуація, ілюструються проблеми з предмету, певні концепції.

Джерелами сторітелінгу є життєві ситуації, біографії відомих людей, притчі, казки тощо. Сучасному молодому поколінню важко сприймати великі тексти академічної спрямованості, воно вирросло з оповіданнями історій в рекламі. Викладач підбирає матеріал відповідно рівню здобувачів, мети заняття. Сухий теоретичний та статистичний матеріал доповнюється історіями з яскравими персонажами, подіями, що надає їм більшого значення та сильніше впливає на поведінку здобувачів. Історії мають містити не тільки інформацію з питання, що вивчається, але аналіз та висновки. Вони легко запам'ятовуються, якщо асоціюються з особистим досвідом, а не викладені у вигляді правил чи директив. За допомогою сторітелінгу викладач переконливо та наочно пояснює навчальний матеріал, активно залучає слухачів у процес створення та розповідання історій, які також можуть бути набутими на власному соціальному досвіді. Тут поєднується теорія з практикою, організовується спілкування в режимі діалогу. Цей метод сприяє адаптації до майбутньої професії, формує ціннісне ставлення до професійних знань.

В умовах дистанційного навчання звичний підхід до подачі інформації переглядається та переробляється відповідно організації роботи з онлайн-аудиторією, вибудовування нової взаємодії. У цьому контексті корисними є використання цифрових інструментів, за допомогою яких курс доповнюється



відео, інфографікою, скрайбінгом, ігровими елементами, анімацією, персонажами, коміксами, подкастами, блогами тощо. Серед позитивних моментів цифрового сторітелінгу є наочність, простір для спільного навчання, співпраці, можливість моделювати різні ситуації без великих фінансових та часових витрат, залучення студентів створювати власні цифрові історії. Поширення та доступність цифрових інструментів, програм, форматів (Anchor, Storyjumper, Canva, Goanimate, Pixton, Sparkol, WeVideo та ін.) дозволяє творчо планувати заняття. Крім того вони містять механізм зворотного зв'язку для вимірювання прогресу та розуміння у здобувачів. У плані розвитку необхідних майбутньому педагогу soft skills (м'яких навичок) сторітелінг допомагає презентувати себе студенту, навчитися чітко та логічно висловлюватися, доповнювати відповідь обґрунтованими прикладами.

Слід зазначити, що сучасні студенти вирости з екранами, інтерактивними дисплеями та миттєвим зворотнім зв'язком, що, в свою чергу, вимагає динамічної навчальної програми. У процесі викладання дисциплін педагогічного циклу в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди сторітелінг застосовується під час обговорення різних тем, наприклад:

- ідеал виховання на різних етапах розвитку суспільства;
- розвиток школи в історії світової педагогічної думки та практики;
- проблема підготовки вчителя у світовій педагогічній думці та практиці;
- неперервна освіта;
- педагогічна майстерність;
- конфлікт у педагогічній взаємодії;
- специфіка та зміст сучасного молодіжного дозвілля;
- особливості організації сімейного дозвілля;
- шкільний булінг та його профілактика;
- сучасні форми та методи роботи з батьками в контексті педагогіки партнерства;
- розвиток в учнів ключових умінь 21-го століття тощо.

Необхідно звернути увагу на те, що це не повний перелік тем, під час яких можливе застосування сторітелінгу.

Таким чином, сторітелінг є потужним інструментом освіти, який дозволяє зацікавити, ефективно подавати навчальний матеріал, підвищувати мотивацію до навчання, розвивати комунікативні здібності студентів. Навички, що отримують майбутні вчителі під час занять з використанням сторітелінгу та цифрового сторітелінгу, необхідні для майбутньої професійної діяльності і готують їх до успіху.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Башкір. О. І. (2018) Сучасні формати підвищення кваліфікації освітянської спільноти. *Innovative solutions in modern science*. 3(22), 116–128

2. Бондаренко, Н. (2019) Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*, 7 (174), 130–135
3. Вовк, М.П., Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., Філіпчук, Н.О., Ходаківська, С.В. (уклад.). (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: словник*. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
4. Микитюк, С.О. (2019) Елементи сторітелінгу як навчального методу у поглядах педагогів, громадських діячів минулого. *Науковий вісник Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні наук*, 66, 134–137.
5. Паламар, С., Науменко, М. (2019). Сторітелінг у професійній підготовці майбутніх педагогів: сучасні інструменти. *Open educational e-environment of modern University*, 7, 48–53.
6. Akkerman, S., Admiraal, W., Huizenga, J. (2009). Storification in History education: A mobile game in and about medieval Amsterdam. *Computers & Education*, 52 (2), 449–459. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.014>.
7. Aura, I., Hassan L, Hamari J. (2021) Teaching within a Story: Understanding storification of pedagogy *International Journal of Educational Research*, 106 , 1-11
8. Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge & K. Paul.
9. Deterding, C. S. (2016). Make-believe in gameful and playful design. In P. Turner & J. T. Harviainen (Eds.), *Digital make-believe* (pp. 101-124). Basel: Springer
10. Parker, L. E., Lepper, M. R. (1992). Effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: Making learning more fun. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(4), 625–633. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.4.625>.
11. Piipponen, O., Karlsson, L. (2019). Children encountering each other through storytelling: Promoting intercultural learning in schools. *The Journal of Educational Research*, 112(5), 590–603. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1614514>.
12. Rymes, B. (2012). Recontextualizing YouTube: From macro–Micro to mass-mediated communicative repertoires. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(2), 214–227. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01170.x>
13. Stocchetti, M. (2016) *Storytelling and education in the digital age: experiences and criticisms*. Peter Lang: Frankfurt am Main.
14. Tanggaard, L. (2014). A situated model of creative learning. *European Educational Research Journal*, 13(1), 107–116. <https://doi.org/10.2304/eerj.2014.13.1.107>

**Яценко Т. О.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(Київ, Україна)*

## **ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС ЛІТЕРАТУР (УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ) У СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ НУШ**

Модернізація шкільної літературної освіти в реаліях НУШ передбачає розроблення її змісту на засадах інтегрованого підходу. «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)» для 5–6 класів – новий навчальний предмет у закладах загальної середньої освіти, упровадження якого зумовлено соціальними викликами, сучасними освітніми завданнями та унормовано новим Державним стандартом базової середньої освіти (2020).

Створення на адаптаційному етапі навчання єдиного для шкільного курсу літератури тематичного простору дозволяє уникнути дублювання навчальної інформації у змісті української літератури та зарубіжної літератури як окремих предметів.

Відтак в Інституті педагогіки НАПН України підготовлено *модельну навчальну програму «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)»* для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти (автори – Т. Яценко, І. Тригуб), якій надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ МОН України № 795 від 12 липня 2021 року). (Яценко, Тригуб, 2021).

Інтеграція літературного курсу реалізується на основі спорідненості змісту основних тем шкільних курсів української та зарубіжної літератури для 5–6 класів (*тематична інтеграція*) та на засадах *методичної* (спільні методи і прийоми навчання української та зарубіжної літератури), *діяльній* інтеграції (спільні види навчальної діяльності у процесі вивчення української та зарубіжної літератури).

Дидактико-методичний потенціал програми забезпечує можливість формування в процесі вивчення української та зарубіжної літератури *читацької і ключових компетентностей*, визначених Державним стандартом базової середньої освіти.

Модельну навчальну програму побудовано за *тематично-жанровим принципом* із дотриманням *хронологічної послідовності* щодо презентації письменницьких персоналій у межах кожного тематичного розділу.

Добір різножанрових творів класичної і сучасної української та зарубіжної літератур художніх творів зроблено з урахуванням їх художньої вартісності, читацьких інтересів, вікових характеристик та особливостей художнього сприймання молодших підлітків.

Відповідно до чинної модельної навчальної програми підготовлено підручник *«Література (українська та зарубіжна)»* для 5 класу закладів загальної середньої освіти, що має гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ МОН України № 140 від 8 лютого 2022 р.). (Яценко, Пахаренко, Тригуб, Слижук, 2022).

В основу його концепції покладено ідеї *особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів*.

Зміст і структуру підручника розроблено з урахуванням *читацькоцентричного і текстоцентричного принципів*.

Художній текст в підручнику є першоелементом його структуру, тому п'ятикласники мають можливість спочатку прочитати художній твір і самостійно сформулювати первинне враження про нього. На полях художніх текстів у підручнику розміщено плашки *рубрики «Поміркуй!»*, що містять запитання і завдання на перевірку розуміння учнями прочитаних епізодів твору, що є важливим для його глибокого осмислення.

Також *рубрику «Поміркуй»* застосовано до літературознавчого та мистецтвознавчого матеріалів, що дозволяє оперативно перевірити

сприйняття п'ятикласниками теоретичного матеріалу, що зазвичай викликає труднощі, спрямувати їхнє мислення в потрібне русло, акцентувати на спільних цінностях, втілених у творах української та зарубіжної літератури: «Подумай, чому українські письменники І. Франко та Л. Глібов зверталися до збірки «Панчатантра». Чому повчальна індійська історія стала популярною серед українських митців? Який висновок про зв'язки різних народів, їхні моральні цінності ти можеш зробити?» (Яценко, Пахаренко, Тригуб, Слижук, 2022, 29, ч.І).

Орієнтиром для пізнання високохудожнього світу творів української та зарубіжної літератури на шляху формування компетентного учня-читача є рубрики, у змістовому наповненні яких закладено читацькоцентричний принцип опрацювання навчального тексту. Так, у рубриці «*Читацький путівник*», що подається до кожного передбаченого програмами розділу, у доступному для п'ятикласників викладі конкретизовано обсяг тих предметних знань та читацьких умінь, які вони повинні здобути та якими мають оволодіти у процесі опрацювання конкретної навчальної теми. Наприклад: «Далеке минуле завжди приваблює своєю загадковістю. Різні народи створювали свої мудрі, красиві й захопливі легенди, перекази, літописні оповіді, у яких навіки збережено історичну пам'ять. Художні твори цього розділу зачарують тебе неймовірними подіями. Ти помандруєш у далеке минуле різних народів, довідаєшся, що таке легенди, перекази та літописні оповіді, ознайомишся зі славетними людьми давніх епох. А поведуть тебе в цю захопливу мандрівку художні твори, мистецьке слово» (Яценко, Пахаренко, Тригуб, Слижук, 2022, 150, ч. І).

Рубрика «*Ти вже знаєш*» актуалізує знання школярів, здобуті ними в початковій школі або ж на попередніх уроках літератури чи уроках із інших навчальних предметів, а також мотивує необхідність їх поглиблення в процесі опрацювання нової навчальної теми. Ця рубрика передує кожному художньому твору. Окрім того, важливість цієї рубрики зумовлена її психологічним підтекстом, оскільки актуалізація знань і сформованих умінь п'ятикласниць позитивно налаштовує їх на роботу з текстом художнього твору, додає впевненості у власних знаннях. Так, на етапі актуалізації знань уроку вивчення народних загадок, у зверненні до п'ятикласників/п'ятикласниць зазначається: «Ти вже знаєш багато приказок і прислів'їв. Ці дотепні короткі вислови збагачують нашу мову, роблять її образною й яскравою. Тож на часі навчитися влучно і переконливо добирати прислів'я і приказки, доречно вживати їх у власному мовленні в певних життєвих ситуаціях» (Яценко, Пахаренко, Тригуб, Слижук, 2022, 13, ч. І).

Змістове наповнення рубрики «*Літературознавчий клуб*» – це необхідний мінімум навчальної інформації, поданої з урахуванням особливостей сприймання молодшими підлітками. У викладі літературознавчої інформації, поданої у публіцистичному стилі, акцентовано на взаємозв'язках української та зарубіжних літератур, їх взаємовпливі,

спільних темах і проблемах, порушених у художніх творах письменників/письменниць різних національних літератур.

Матеріал рубрики дієво сприяє налагодженню діалогу із текстом художнього твору, його осмисленому розумінню. Так, у навчальному матеріалі про творчість Лесі Українки зосереджена увага юних читачів на дитинстві та підлітковому віці письменниці (Яценко, Пахаренко, Тригуб, Слижук, 2022, 135-136, ч. I).

Опрацьовуючи творчість американського письменника Марка Твена, вказуємо, що в основу повісті «Пригоди Тома Соєра» покладено історію життя юних років самого письменника. Наведено переконливі приклади дитячих пригод майбутнього письменника, що знайшли відображення й у творі, розказано про долю та характери його друзів, яких втілено в персонажах твору. Відтак учням стає зрозумілим поняття автобіографічний твір (Яценко, Пахаренко, Тригуб, Слижук, 2022, 87, ч. II).

У рубриці «Літературознавчий словничок» презентовано визначення літературознавчих понять, вивчення яких забезпечуватиме глибоке розуміння художнього твору. Теоретико-літературні поняття розкрито в спрощеному, доступному для п'ятикласників викладі.

Ефективним засобом реалізації мистецького контексту є дидактико-методичний потенціал рубрики підручника «У колі мистецтв». Увагу зосереджено на зіставленні творів української та зарубіжної літератури з творами інших видів мистецтва. Так, під час опрацювання вступної теми, де учні мають можливість довідатися про роль книги в житті людини, секрети вмілого читання, а також поділитися своїм читацьким досвідом, презентовано для ознайомлення цікаву і доступну для п'ятикласників навчальну інформацію про сутність різних видів мистецтва. Також запропоновано такі запитання і завдання: «Розглянь картини, де зображено дітей, які читають книжки. Що, на твою думку, спільного між полотнами української художниці минулого століття Тетяни Яблонської та сучасної мисткині Євгенії Гапчинської? Який висновок про значення книжки в житті дітей різних епох ти можеш зробити?» (Яценко, Пахаренко, Тригуб, Слижук, 2022, 8, ч. I).

Формуванню в учнів умінь дослідницької діяльності ефективно сприяє виконання творчих завдань, індивідуальних чи групових читацьких проєктів, рекомендованих у рубриці «Читай і досліджуй!». Наприклад, у процесі вивчення творчості Т. Шевченка рекомендовано: «Роздивись репродукцію картини В. Маковського «Український пейзаж із хатами». Чим вона споріднена із поезією «Зоре моя вечірняя...»? Підготуй добірку пейзажів України (картини художників/художниць і світлини), якими можна проілюструвати рядки вірша. Зіскануй QR-код і послухай виразне читання цих рядків. Зверни увагу, як інтонаціями, відтінками голосу акторка передає переживання ліричного героя. Як розкриває, поглиблює зміст твору відеоряд? Підготуй свій варіант виразного читання цієї поезії» (Яценко, Пахаренко, Тригуб, Слижук, 2022, 217, ч. I).

У процесі вивчення легенди про Робіна Гуда учням запропоновано таке дослідницьке завдання: «В Україні подібну до Робіна Гуда славу шляхетних розбійників мають Олекса Довбуш та Устим Кармелюк. Дізнайся про цих народних героїв, порівняй їхні вчинки із діяннями Робіна Гуда. Підготуй цікаву презентацію свого дослідження» (Яценко, Пахаренко, Тригуб, Слижук, 2022, 183, ч. I).

Для розвитку компетентного учня-мовця у підручнику передбачено рубрику «*Мовна скарбничка*». Наприклад, завдання спонукають п'ятикласників пригадати визначення прикметника, подумати про його значення в мові, а також знайти у тексті казки «Лелія» прикметники, за допомогою яких Леся Українка передає красу квітів (Яценко, Пахаренко, Тригуб, Слижук, 2022, 135, ч. I).

Рубрика «*Підсумуй!*» містить запитання і завдання для систематизації і закріплення вивченого матеріалу. Фінальним є рефлексійне завдання на самооцінку учнями своїх навчальних досягнень. Акцентується на можливості покращити власні знання, означити питання, які залишилися без відповіді тощо.

Вивчення кожного програмового художнього твору завершується рубрикою «*Читацьке дозвілля*», матеріал якої розміщено в цифровому додатку до підручника. Її зміст спрямовує юних читачів до перегляду екранізацій літературних творів, їх мультиплікаційних версій, прослуховування музики, віртуального відвідування музеїв, картинних галерей тощо. Такий вид діяльності є одним зі шляхів поглиблення осмисленого розуміння художніх творів, що вивчаються текстуально.

У підручнику вказано QR-коди, через які учні мають змогу скористатися цифровим додатком, що містить навчальний матеріал для виконання окремих завдань, презентованих зокрема в рубриках «*Читай і досліджуй!*», «*У колі мистецтв*», «*Читацьке дозвілля*», повні тексти великих за обсягом художніх творів, уривки яких подано в підручнику, музичні композиції.

До підручника «*Література (українська та зарубіжна)*» для 5 класу підготовлено *навчальний посібник «Зошит моїх досягнень. 5 клас*», що розроблено на основі технології формувального оцінювання навчальних досягнень учнів (Яценко, Тригуб, Івашина Г., 2022).

Зміст та структура «*Зошита моїх досягнень*» зорієнтовані на визначення і досягнення освітніх потреб та підтримання індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня. Запропоновано визначення індивідуальних цілей, шляхів досягнення особистісно значущих завдань у межах програмових навчальних тем, застосовано практики рефлексії, самооцінювання, взаємооцінювання та можливість оцінювання вчителем, батьками чи близькими людьми навчальних досягнень учнів.

Подано різнорівневі запитання та завдання в тестовій формі (закритого і відкритого типів), творчі завдання для поточного оцінювання роботи над конкретними художніми творами та підсумкові семестрові роботи, що

сприятиме формуванню предметної читацької та ключових компетентностей п'ятикласників.

Новий зміст шкільної літературної освіти та навчальне забезпечення, розроблені відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (2020), засвідчують реалізацію інноваційних підходів до організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу літератури (української та зарубіжної) у 5 класі Нової української школи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Яценко, Т., Пахаренко, В., Тригуб, І., Слижук, О. А. (2022). *Література (українська та зарубіжна)*: підруч. для 5 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Київ: Видавничий дім «Освіта». Відновлено з <http://inform1.yakistosviti.com.ua/intehrovanyi-kurs-literatur-ukrainska-i-zarubizhna/5-klas>
2. Яценко, Т., Тригуб, І. (2021). *Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5–6 класи* : модельна навчальна програма. Київ: Педагогічна думка. Відновлено з <https://osvita.ua/school/program/model-prog-nush/83182/>
3. Яценко, Т., Тригуб, І., Івашина, Г. (2022) *Зошит моїх досягнень. Література (українська та зарубіжна). 5 клас*. Київ: Видавничий дім «Освіта». Відновлено з <http://inform1.yakistosviti.com.ua/intehrovanyi-kurs-literatur-ukrainska-i-zarubizhna/5-klas>

## **ЗМІСТ**

### **ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ**

<b>Арістова Н. О., Гусак Ю. А.</b>	<b>3</b>
Реалізація положень аксіологічного підходу до формування освітньої автономності учнів старшої школи	
<b>Білан І. В.</b>	<b>5</b>
Традиційні підходи до естетичного виховання при викладанні математики (погляд з ракурсу ХІХ століття)	
<b>Годована М. Е.</b>	<b>9</b>
Викладання української мови та літератури в 21ст.	
<b>Кравчук О. П.</b>	<b>10</b>
Два прості/непрості принципи педагогічного консультування	
<b>Лупаренко С. Є.</b>	<b>14</b>
Культурологічний підхід до дослідження питань дитинства і виховання дитини	
<b>Майстрюк І. С.</b>	<b>17</b>
Порівняльний аналіз змісту структурних компонентів самоосвітньої компетентності школярів	
<b>Малихін О. В., Маноха О. В.</b>	<b>22</b>
Особиста, соціальна, навчальна компетентність студентів філологічних спеціальностей як одна з ключових компетентностей для навчання протягом життя	
<b>Онаць О. М.</b>	<b>26</b>
Культура формування здоров'язберезувальної компетентності в закладі освіти на засадах партнерської взаємодії	
<b>Попович Л. М.</b>	<b>31</b>
Дидактичні принципи підготовки керівників до партнерської взаємодії у державно-громадському управлінні закладами освіти	
<b>Слижук О. А.</b>	<b>35</b>
Синергія підходів до вивчення художніх творів у 5-6 класах НУШ	
<b>Ціватий В.Г.</b>	<b>39</b>
Сучасні дидактичні процеси та інституціональна історія дидактики (освітні практики Європи в добу раннього модерного часу, модель ренесансної дидактики і педагогіки)	
<b>Шелестова Л. В.</b>	<b>44</b>
Індивідуальна освітня програма як засіб коригування рівня сформованості ключових компетентностей молодших школярів в умовах змішаного навчання	



## ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

<b>Арістова Н. О.</b>	<b>50</b>
Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проекту «Мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни»)	
<b>Грищенко І. В., Арістова Н. О.</b>	<b>52</b>
Специфіка викладання іноземної мови в умовах воєнного стану	
<b>Данко А. Ю.</b>	<b>55</b>
Інноваційні технології в освітньому процесі на засадах партнерства	
<b>Клімчук Ю.О.</b>	<b>59</b>
Застосування методу рольових ігор – online в умовах воєнного стану	
<b>Korneiko Yuliia</b>	<b>61</b>
Mobile Learning as an Effective Educational Technology in War Times	
<b>Науменко С. О., Головка С. Г.</b>	<b>63</b>
Особливості оцінювання результатів дистанційного навчання здобувачів загальної середньої освіти в Україні	
<b>Онопрієнко О. В.</b>	<b>67</b>
Назрілі проблеми в навчанні молодших школярів, породжені викликами сьогодення	
<b>Собченко Т. М., Чан Чжень</b>	<b>70</b>
Використання сервісу Canva у створенні навчальних проєктів	
<b>Суворова Л. К.</b>	<b>72</b>
Мелтдаун та освітній процес: сенсорні проблеми у дітей з РАС	
<b>Трубавіна І. М., Недря К. М.</b>	<b>76</b>
Компетентнісний підхід до безпеки в освіті – вимога часу	

## КОМПЕНСАЦІЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МОДЕЛІ, МЕТОДИКИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

<b>Барановська О. В.</b>	<b>78</b>
Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу	
<b>Власов Є. С.</b>	<b>82</b>
Особливості дистанційного навчання в умовах воєнного стану в Україні	
<b>Малихін О. В., Загорулько М.О.</b>	<b>86</b>
Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті	

<b>Малихін О. В., Ліпчевська І. Л.</b>	<b>90</b>
Вміння візуалізації навчальної інформації майбутніх вчителів початкової школи: аспект цифрової грамотності педагога	

## **ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА**

<b>Акімова О. М.</b>	<b>94</b>
Проектування електронних освітніх ресурсів як фахова компетентність майбутніх учителів	
<b>Карітон А.М.</b>	<b>97</b>
The Problem of Professional Competence Formation Future Specialists in Cyber Security	
<b>Кін О. М.</b>	<b>101</b>
Особливості розвитку самосвідомості здобувачів вищої школи в умовах інформаційного суспільства	
<b>Лі Цяньє</b>	<b>104</b>
Засоби розвитку пізнавальної активності особистості	
<b>Лукіна Т. О.</b>	<b>109</b>
Вплив особливостей сприйняття директорами шкіл внутрішньої системи забезпечення якості освіти на очікування змін у розвитку закладу	
<b>Онишків З. М.</b>	<b>113</b>
Особливості навчання учнів в умовах малочисельної початкової школи	
<b>Stechenko T. O.</b>	<b>116</b>
The influence of value orientations on the formation of information culture to future teachers of foreign languages	
<b>Чорній М. М.</b>	<b>118</b>
Формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків як умова їх особистісного розвитку	
<b>Шевчук Л. М.</b>	<b>122</b>
До питання про специфіку роботи з навчальними текстами у контексті формування інформаційної компетентності учнів	

## **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

<b>Tarune I., Dzeviniks J., Usca S., Prudnikova I., Danilane L.</b>	<b>126</b>
Integration of Newcomers into the Education System of the Host Country: Predictable Factors and Possible Solutions	
<b>Ван Янь</b>	<b>129</b>
Тенденції розвитку музичної освіти в КНР	
<b>Ван Янься</b>	<b>133</b>
Реформування змісту шкільної освіти в КНР	

<b>Воронцова Е. В.</b>	<b>137</b>
Формування компетентностей 4 «К» на кожному уроці	
<b>Лей Кунь</b>	<b>141</b>
Використання інформаційних технологій у мистецькій освіті КНР	
<b>Марченко Ю. С.</b>	<b>145</b>
Тенденції розвитку сучасної дидактики: зарубіжний досвід	
<b>Redko S. P., Litvinov M. S</b>	<b>148</b>
Tendencies in the Development of Didactics	
<b>Хоу Цзяньвей</b>	<b>152</b>
Розвиток самосвідомості майбутніх музично-педагогічних працівників у вищій школі КНР	

## **ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ ХХІ СТОЛІТТЯ: ДИСТАНЦІЙНЕ ТА ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ**

<b>Безкороваєва Н. В.</b>	<b>156</b>
Створення власного якісного цифрового контенту – запорука успішного дистанційного навчання	
<b>Глушич В. В., Калашник О. В.</b>	<b>159</b>
Розвиток інтерактивних технологій у сфері освіти: український та закордонний досвід	
<b>Демчук О. І.</b>	<b>162</b>
Індивідуалізація навчання української мови за професійним спрямуванням в умовах змішаного формату організації освітнього процесу у вищій школі	
<b>Малихін О. В., Ліпчевська І. Л.</b>	<b>166</b>
Формування умінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти	
<b>Попов Р. А., Власов Є. С.</b>	<b>169</b>
Психолого-педагогічні засади формування автономності учнів старшої школи в процесі навчання іноземної мови	
<b>Сімічева Ю. М.</b>	<b>174</b>
Підвищення якості самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови у форматі дистанційного навчання в умовах воєнного стану	
<b>Собченко Т. М., Бондаренко Є. О.</b>	<b>177</b>
Організація освітнього середовища педагогічного університету в умовах дистанційного навчання	

## **ФОРМАЛЬНА, НЕФОРМАЛЬНА, ІНФОРМАЛЬНА ОСВІТА**

<b>Алексєєва С. В.</b>	<b>180</b>
Освітні онлайн-платформи як сучасний інструмент індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти	

<b>Kotova A. V., Serdiuk V. M.</b>	<b>183</b>
The Main Principles Of Stidents' Individual Work Ogranisation During English Classes	
<b>Олійник О. С.</b>	<b>186</b>
Відповідальність як особистісна якість неформального лідера учнівського колективу	
<b>Омельченко С. О., Гармаш О. М.</b>	<b>189</b>
Механізми індивідуалізації процесу вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням здобувачів немовних спеціальностей	
<b>Сакун В. С.</b>	<b>192</b>
Особливості формування підприємницької компетентності учнів старшої школи	
<b>Стешенко О. Л.</b>	<b>195</b>
Європейський вимір сучасних підходів підготовки студентів економічних спеціальностей до професійної кар'єри	
<b>Ступак О. Т.</b>	<b>197</b>
Формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей в контексті сучасних вимог сталого розвитку	
<b>ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИКИ, МЕТОДИ, ПРИЙОМИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ</b>	
<b>Арістова Н. О., Махович І. А.</b>	<b>201</b>
Гейміфікація як засіб підвищення мотивації навчання студентів комп'ютерних спеціальностей	
<b>Беземчук Л. В., У Юе</b>	<b>204</b>
Інтегрований зміст музичної освіти (методичне забезпечення підготовки магістрів на дисциплінах професійно-орієнтованого циклу педагогічних університетів України та Китаю)	
<b>Василишина Н. М.</b>	<b>208</b>
Інноваційні техніки ефективно організації освітнього процесу майбутніх фахівців в Україні	
<b>Галаєвська Л. В.</b>	<b>211</b>
Особливості використання методу мовної гри на уроках української мови	
<b>Гостіщева Н. О., Харченко Т. І.</b>	<b>215</b>
Використання нейронної технології DALL-E в навчанні лексики англійської мови	
<b>Дідик Н. М.</b>	<b>218</b>
Артпедагогіка як інноваційна технологія професійної підготовки фахівців соціальної сфери	
<b>Засєкін Д. О.</b>	<b>222</b>
Формування фізичних понять на основі їх пропедевтики у природознавчих курсах 5-6-х класів	
<b>Захарова Г. Б., Бондаренко Ю. Р.</b>	<b>225</b>
Умови застосування елементів мобільного навчання при вивченні нерівностей на уроках математики в початковій школі	

<b>Захарова Г. Б., Кирпа К. В.</b>	<b>229</b>
Підходи до формування та розвитку підприємницьких компетентностей школярів	
<b>Ізетова Ф. Н., Коноваленко Т. В.</b>	<b>234</b>
Інтерактивні методи навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей	
<b>Кареліна О. С.</b>	<b>239</b>
Місце та роль практично зорієнтованих задач в початковому курсі математики	
<b>Лемешко К. О.</b>	<b>244</b>
Компетентісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності учнів молодших класів	
<b>Margolin A. G.</b>	<b>248</b>
Methods of Discourse Competence Development at Graduate Institutions of General Secondary Education	
<b>Мирошниченко В. О.</b>	<b>251</b>
Презентація та оцінювання під час застосування проектної технології навчання історії в школі	
<b>Пахомова Л. В.</b>	<b>254</b>
Сучасні цифрові інструменти візуалізації навчального контенту дистанційних уроків в НУШ	
<b>Рогова В. Б., Калініна Л. М.</b>	<b>258</b>
Теоретичні основи контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії	
<b>Рудик Л. В., Галаєвська Л. В.</b>	<b>264</b>
Застосування ігрових методів у процесі розвитку діалогічного мовлення на уроках української мови	
<b>Саух І. В.</b>	<b>266</b>
Інноваційно-креативний підхід в сучасному українському освітньому просторі	
<b>Тишковець М. Д.</b>	<b>270</b>
Реалізація STEAM у навчанні природознавчих курсів в 5-6 класах	
<b>Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С.</b>	<b>272</b>
Використання мобільних технологій в освітньому процесі вищої школи	
<b>Хребтова Н. Р.</b>	<b>277</b>
Мотиваційний компонент у змісті підручників з математики для початкової школи (початок ХХІ ст.)	
<b>Ялліна В. Л.</b>	<b>282</b>
Педагогічний сторітелінг – сучасний тренд в освіті	
<b>Яценко Т. О.</b>	<b>286</b>
Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної) у системі літературної освіти НУШ	

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**«СВІТ ДИДАКТИКИ:  
ДИДАКТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ»**

Збірник матеріалів  
II Міжнародної науково-практичної  
інтернет-конференції

22-23 листопада 2022 р.

(електронне видання)

За загальною редакцією  
доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка)  
НАПН України О. М. Топузова;  
доктора педагогічних наук, професора О. В. Малихіна

Підписано до друку 16.01.2023. Формат 60×84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.  
Умов. друк. арк. 18,1. Наклад 100. Зам. 317.

Надруковано у «Видавництві Людмила».  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи ДК № 5303 від 02.03.2017.

«Видавництво Людмила»  
03148, Київ, а/с 115  
Тел./факс: +380504697485, 0683408332  
E-mail: lesya3000@ukr.net